



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO

CAIO MÁRIO JOSÉ SALES LIMA

**RASTROS, RASTREAMENTOS E ALGUMA COISA SOBRE OS ROSTOS QUE EU
NÃO QUERO MAIS RISCAR: A produção audiovisual de adolescentes sob medidas
socioeducativas no projeto Cartas ao Mundo**

Recife

2022

CAIO MÁRIO JOSÉ SALES LIMA

**RASTROS, RASTREAMENTOS E ALGUMA COISA SOBRE OS ROSTOS QUE EU
NÃO QUERO MAIS RISCAR: A produção audiovisual de adolescentes sob medidas
socioeducativas no projeto Cartas ao Mundo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Comunicação. Área de concentração: Comunicação

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Teixeira Vieira de Melo

Recife

2022

CAIO MÁRIO JOSÉ SALES LIMA

TÍTULO DO TRABALHO: “RASTROS, RASTREAMENTOS E ALGUMA COISA SOBRE OS ROSTOS QUE EU NÃO QUERO MAIS RISCAR: A produção audiovisual de adolescentes sob medidas socioeducativas no projeto Cartas ao Mundão”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Comunicação. Área de concentração: Comunicação

Aprovada em: 06.12.2022

BANCA EXAMINADORA

Participação Via Videoconferência
PROFA. CRISTINA TEIXEIRA VIEIRA DE MELO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Participação Via Videoconferência
PROFA. ÂNGELA FREIRE PRYTHON
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Participação Via Videoconferência
PROF. DOUGLAS RESENDE
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Norma e José Carlos, pela compreensão, incentivo e ternura irredutíveis.

À Biazinha e Luís, pela conversa decisiva em Lagoa do Ouro.

À Luana, pelo companheirismo desde o início e apesar da nossa despedida.

A Davidzão, Maria Cardozo, Mari Porto e Natália Dantas, pelo suporte e apoio no processo seletivo.

A Bruno Paes e Isaac Pipano, por terem começado a desdobrar o *Cartas ao Mundo* em pesquisa acadêmica e pelos toques pra que eu começasse a fazê-lo também.

Aos colegas do *Cartas ao Mundo*, por estarem fechados comigo na missão do projeto e terem deixado um lastro importante que pude reacessar com orgulho durante a pesquisa.

Aos colegas de turma, em especial Gabriel, Nina e os Brunos Alves e Alencar, pelas trocas e correspondências possíveis em tempos pandêmicos.

À Thuanne, por aquele combustível fundamental no finalzinho de janeiro.

A Thiago Antunes, por todas as referências, PDFs e pelo amor pelas imagens.

A Ângela Prysthon e Douglas Resende, pelas orientações na banca de qualificação.

Aos professores Eduardo Duarte e Thiago Soares, pelas contribuições valiosas na produção dos artigos que viraram capítulos.

Aos alunos e colaboradores do meu estágio docência, com os quais compartilhei saberes valiosos que fomentaram diretamente a pesquisa.

Ao professor Laécio Ricardo e aos colegas do Grupo de Estudos do Documentário, pelas referências e debates.

À Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE), pela Bolsa.

A Bê, pela revisão final do trabalho e pelas vindas com Gio e Nonôzinho pra Recife, quebrando o *tic-tac* da rotina com o *contratempo* fundamental da infância.

Ao grupo de orientandos da professora Cris, pelas leituras e sacadas.

À professora Cris, minha estimada mentora, por tudo, tudo, tudo.

E a Carol, com quem comecei uma nova vida num dia de Oxumarê, e que foi implacável com seu socorro e seu carnaval ao longo desse ciclo. Vamos agora *mudar o disco*, inventar e viver outras órbitas e celebrar novos *big bangs* particulares com caldinho de feijão, batida de maracujá e caju e Lula presidente do Brasil.

RESUMO

Do traçado e chaveamento dos pequenos quadros verdes que riscam uma imagem, à *palavra sonhada* filmada e projetada numa telona, encaro rastros, restituo restos de registros dispersos e rascunhos de um diário de bordo com sua nota solitária para revirar o *Cartas ao Mundo* – uma experiência formativa com cinema dedicada a jovens encarcerados, que buscava constituir alguma resistência pela imagem, mas que encontrou na própria imagem sua contradição, vulnerabilidade e dismantelo. Assombrado pela indagação elementar de como esses jovens seriam reconhecidos, num contexto em que o reconhecimento de si está maculado por rostos riscados com tarjas sólidas e máscaras nevoentas, busco ensaiar saídas e (ar)riscar novas resistências sobre as práticas com a câmera nos espaços socioeducativos, que possam quem sabe desestabilizar estigmas e propor desvios e fugas à dominação do projeto disciplinar, por menor que sejam as chances de excluir as práticas que reiteram o cárcere que a própria imagem é capaz de produzir - e a violência que ela reproduz de fato. Com *farpas* e alguma esperança, ensaio essas saídas escrevendo como quem faz imagens dançando, sacolejando o velho corpo da ordenação do que *foi* para, na duração e no movimento, *tornar-se*. Saber próprio do *ver-ouvindo*, aprender da pedra e estar sujeito à libélula: se você sentir o peso, nunca chegará tarde pra entender.

Palavras-chave: cinema; educação; medidas socioeducativas.

ABSTRACT

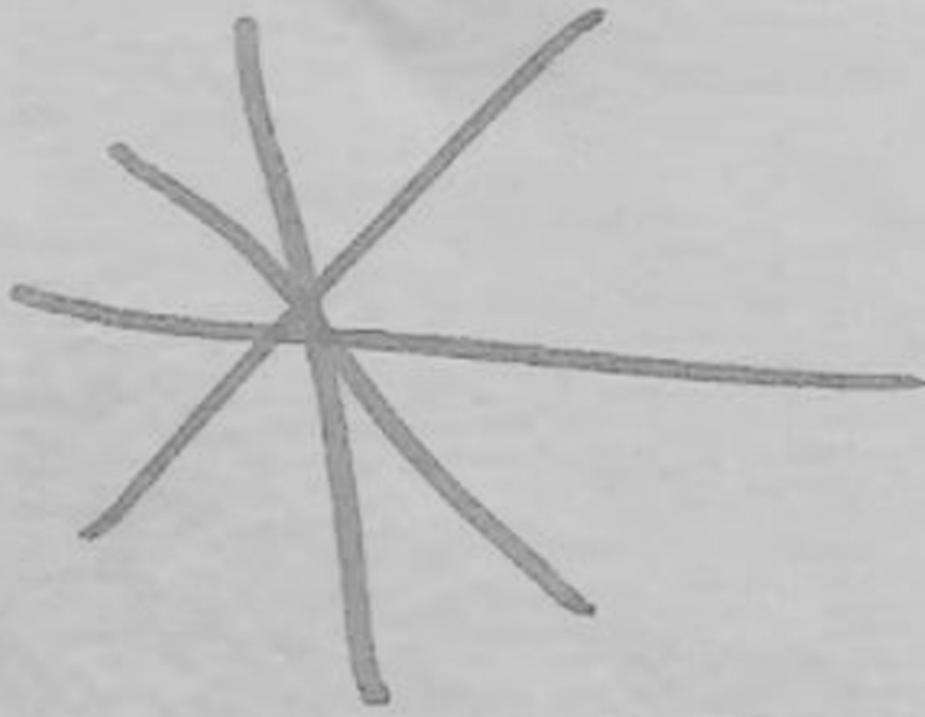
From the tracking of the small green quadrates that scratch an image, to the dreamed word filmed and projected on a big screen, I face traces, restore remnants of scattered records and drafts of a logbook with its solitary note to review the Cartas ao Mundão – an educational experience with cinema dedicated to incarcerated young people, which looked to constitute some resistance through the image, but which found its contradiction, vulnerability and dismantling in the image itself. Haunted by the elementary question of how these young people would be recognized, in a context in which recognition is tainted by faces scratched with solid stripes and blur masks, I seek to rehearse solutions and speculate fresh resistances about practices with the camera at correctional facilities spaces, which may perhaps destabilize stigmas and propose deviations and escapes from the domination of the disciplinary project, however small the chances of excluding practices that reiterate the imprisonments that the image itself is capable of producing - and the violence that it actually reproduces. With the bee's sting and some hope, I rehearse these solutions writing as someone who dancing making images, shaking the old body from the ordination of what it was, to becoming in the duration and movement. Knowledge through the seeing-hearing, learning from the stone and being subject to the dragonfly: if you feel the weight, you'll never be late to understand.

Keywords: cinema; education; correctional facilities.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	Essa pesquisa provavelmente nasceu dessa imagem.....	13
1.2	Dois rostos riscados por mim.....	14
1.3	Encarcerados na própria imagem.....	14
1.4	Encarar os rastros.....	15
1.5	Entre essa contradição, vulnerabilidade e desmantelo.....	18
1.6	Aquele bagulho preto na vista.....	21
1.7	Ensaiai saídas.....	22
1.8	Três ensaios e um diário de bordo ensaístico de uma nota só.....	25
2	OLHAR OLHANDO.....	31
2.1	O calçamento de paralelepípedos entre dois meios-fios nem sempre é uma rua..	31
2.2	No avesso da rua, sente-se saudade da rua.....	31
2.3	<i>Eu vou fazer o que se cadeia é pra homem?</i>	32
2.4	Avesso e reflexo.....	35
2.5	<i>Tá na hora de ir pro pavilhão!</i>	37
2.6	Diante do portão escancarado.....	38
2.7	Reparar, fazer acontecer, <i>produzir uma outra coisa</i>	41
2.8	O que o cinema faz entrar, estejam ou não vigiando os portões?.....	45
2.9	O que o cinema <i>faz escapar</i> , estejam ou não vigiando os portões?.....	48
3	ESPELHOS DE AUTORRETRATO, FICÇÕES AUTOCORRETIVAS.....	55
3.1	<i>O fundo dos olhos é um baú sentimental</i>	55
3.2	Um sem-número de rostos incontidos.....	56
3.3	<i>Um país sem cinema é uma casa sem espelho</i>	58
3.4	Ficção autocorretiva.....	59
3.5	Tecnologia de um <i>faz-de-conta</i>	67
3.6	O problema do enquadramento.....	68
3.7	Modos de uma presença emancipadora do cinema no socioeducativo.....	70
4	DIANTE DA DANÇA DOS OUTROS.....	78

4.1	Escrever como quem dança.....	78
4.2	Entre os passos do vivido e o imaginado.....	79
4.3	Dançar e performar com a memória.....	80
4.4	Descompasso em risco.....	82
4.5	Com suas ranhuras, arranhadura e predicados.....	84
4.6	Perdi o ritmo, eu sei.....	91
5	DIÁRIO DE BORDO OU BLOCO DE UMA NOTA SÓ.....	95
5.1	<i>No dia 11 de dezembro de 2021.....</i>	95
5.2	Cabo de Santo Agostinho, 26 de junho de 2017, 10 horas da manhã.....	96
5.3	Recife, s.d., horas a fio.....	106
6	SOBRE A MÁSCARA MORTUÁRIA DE MINHAS INTENÇÕES.....	113
6.1	Essa pesquisa provavelmente não se encerra com essa imagem.....	113
6.2	A última seção de dúvida.....	113
	REFERÊNCIAS.....	122



*

Paradoxo do cinema: o traço inscrito é sempre passado, mas carrega sempre com ele o presente da inscrição. Eterno presente.¹

Entrelaçamentos temporais, quiasmas de olhares, as imagens não saberiam propriamente ser localizadas nem aqui nem lá, mas constituem precisamente esse *entre* que mantém a relação.²

O que é isso que se dá quando alguém escreve? Para responder a isso, eu tinha de ampliar o conceito de texto e tentar justificar esta extensão. "Não existe nada fora do texto" não quer dizer que tudo é... escritura, mas que qualquer experiência é estruturada como uma rede de traços, que retorna para algo diferente deles próprios. Em outras palavras, não existe presente que não seja constituído sem referência a um outro tempo, a um outro presente. O traço-presente. Ele traça e é traçado.³

*

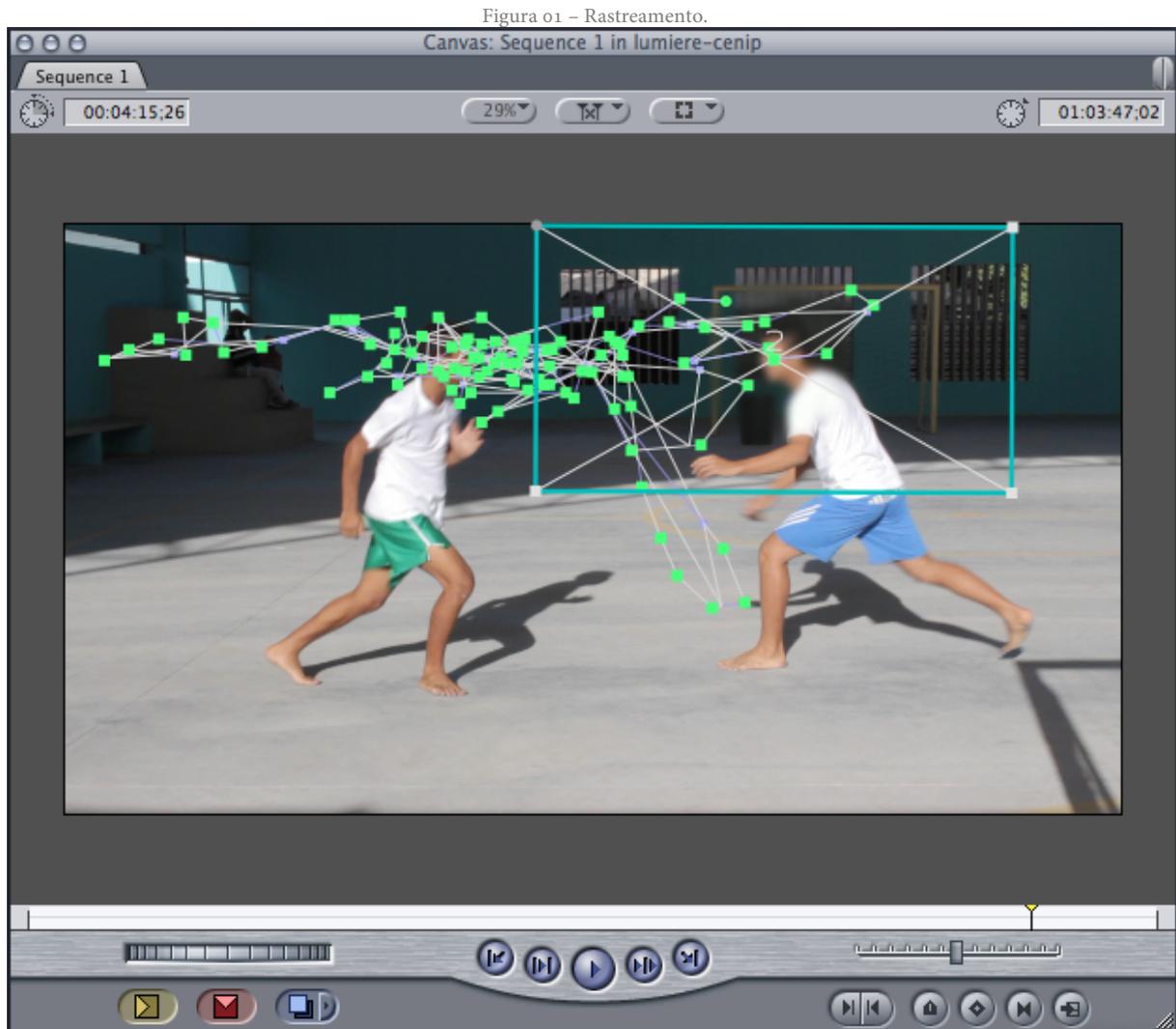
¹ Jean-Louis Comolli. **Ver e poder: a inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 112.

² Emmanuel Alloa. **Pensar a imagem**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 16.

³ Jacques Derrida *apud* Julian Wolfreys. **Compreender Derrida**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012, p. 19.



1 INTRODUÇÃO



Fonte: Arquivo pessoal.

1.1 Essa pesquisa provavelmente nasceu dessa imagem. Do traçado e chaveamento dos pequenos quadros verdes que riscam essa imagem. Que riscam os rostos presentes nessa imagem. Os rostos de dois jovens. Dois jovens que jogam capoeira. Que jogam capoeira numa imagem em que não há ginga ou jogo de corpo que os faça esquivar do traçado dos pequenos quadros verdes que riscam essa imagem. Essa pesquisa provavelmente nasceu porque eu nunca consegui me esquivar dessa imagem. Dos rostos riscados dos jovens nessa imagem. Riscados por mim, por mais que eu tenha tentado me esquivar. Essa pesquisa

provavelmente nasceu da urgência de não se esquivar dessa imagem, de encarar sua arranhadura, de nunca mais riscar um rosto.

*

1.2 Dois rostos riscados por mim. Riscados e rastreados por mim. Essa pesquisa provavelmente nasceu do assombro desta operação de rastreamento. Do quadro dos rostos riscados dentro desse outro quadro. O quadro em que dois jovens jogam capoeira, dentro desse outro quadro, dessa moldura do programa de computador em que operei o rastreamento dos pequenos quadros verdes que riscam a imagem e borram os rostos dos jovens. Nessa moldura, *canvas*⁴ dum programa profissional de edição de vídeo, em que lancei mão de um efeito de rastreamento, fotograma a fotograma, pra que um borrão, uma espécie de máscara nevoenta desfocasse os rostos dos jovens. Desfocasse os rostos dos jovens a cada movimento, a cada fotograma. Desfocasse os rostos como artifício jurídico para a proteção de sua imagem, enquanto jovens em privação de liberdade. Enquanto jovens *encarcerados*. Mas não havia como eu consentir que estava protegendo sua imagem. Não havia como eu consentir que estava protegendo a imagem de dois jovens que jogam capoeira, enquanto rastreava seus movimentos, riscava sua imagem e borrava os seus rostos, fotograma a fotograma. Não havia como eu consentir que estava protegendo a imagem de dois jovens em privação de liberdade, dois jovens encarcerados, enquanto os encarcerava na própria imagem.

*

1.3 Encarcerados na própria imagem. Ironicamente, encarcerados numa imagem produzida num contexto de formação audiovisual, num exercício de autonomia criativa, expressiva e discursiva, que buscava constituir alguma resistência frente ao ciclo de dominação, estigmatização e exclusão, especialmente do ponto de vista da (auto)representação, no qual

⁴O que corresponderia à *tela*, numa tradução literal do inglês. O termo deriva do original *cannapaceus* em latim e significa *feito de cânhamo*, matéria prima que, entre seus diversos usos, também era utilizada para confecção de telas de pintura.

aqueles jovens estavam inseridos. Mas o traçado dos pequenos quadros verdes que riscam essa imagem denunciam a reincidência da dominação, enquanto o borrão que desfoca os rostos reafirma a estigmatização que sublinha a exclusão que preexiste à própria imagem; não há exercício de autonomia ou resistência pleno se, mesmo enquanto mediador da experiência formativa com audiovisual que tornou aquele exercício possível, eu intervenho na imagem produzida pelos jovens de modo a operar um efeito de supressão, omissão ou cerceamento que cumpra uma prerrogativa protetiva no âmbito jurídico mas que ao mesmo tempo reativa uma marca de violência da qual eles não podem se esquivar. Essa pesquisa provavelmente nasceu da arranhadura desse exercício, do assombro das operações de rastreamento que revelaram as contradições desse projeto de resistência pela imagem que encontrou na própria imagem sua vulnerabilidade e dismantelo. Essa pesquisa é feita da urgência de não se esquivar dessa vulnerabilidade e dismantelo, de encarar seu rastro, de ensaiar e (ar)riscar novas resistências.

*

1.4 Encarar os rastros. Ou se quisermos, restituir os restos. Porque diante da falta de relatos, relatórios ou blocos de notas precisas, esta é uma pesquisa que percorre, que persegue quase que integralmente os rastros da memória. *Quase*, porque ainda há os restos. Restos de registros dispersos, de notas solitárias de rascunhos e diários de bordo aos quais posso recorrer. Registros dispersos, notas solitárias de rascunhos e diários de bordo que devem me socorrer. Como essa imagem arranhada pelos pequenos quadros verdes da qual provavelmente nasceu essa pesquisa. Um *print* de uma operação de rastreamento feita por mim num programa profissional de edição de vídeo, para que um borrão desfocasse os rostos de dois jovens que jogavam capoeira no Centro de Internação Provisória (Cenip) do Recife, durante uma tarde de maio de 2017. O Cenip Recife é uma Unidade Socioeducativa, como os são também as Casas de Semiliberdade (Casem) e os Centros de Atendimento Socioeducativos (Case), locais onde jovens com idade entre 12 e 21 anos estão sujeitos a cumprir medidas restritivas de semiliberdade ou internação, em consequência de alguma

infração⁵. As medidas podem durar até 45 dias na modalidade provisória, e entre seis meses e três anos na internação - ou quando o indivíduo completar a idade de 21 anos, o que ocorrer primeiro. Aqui em Pernambuco, essas Unidades são operacionalizadas pela Fundação de Atendimento Socioeducativo (Funase), órgão responsável pelo planejamento e execução da política de atendimento aos adolescentes envolvidos ou autores de ato infracional. No âmbito geral, a política e o sistema socioeducativo se referem a esse conjunto de medidas privativas e não privativas de liberdade (que incluiria a prestação de serviço à comunidade, por exemplo), bem como a própria internação provisória; como veremos ao longo da pesquisa, apesar de abrigar o anexo de uma escola estadual da comunidade em seus Cases, o atendimento *socioeducativo* é vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude (SDSCJ) e não elabora, implanta ou desenvolve a política *educativa*, que é a finalidade da Secretaria de Educação e Esportes (SEE) - esta distinção entre socioeducação e educação será importante para algumas das nossas reflexões.

Privação, internação, encarceramento. Os termos, que oscilam entre o vocabulário formal do domínio institucional em um polo, e o pejorativo e inadequado do *popularmente conhecido como* do outro, tentam moderar ou realçar mais ou menos a perversa prisionalização que é realidade comum a milhares de jovens invisibilizados, de baixa renda e geralmente oriundos das periferias do Brasil⁶. Realidade comum no dia a dia do público-alvo do *Cartas ao Mundão*, experiência formativa com audiovisual citada alguns parágrafos atrás e que me levou a estar naquela tarde de maio de 2017 no Cenip Recife. A experiência formativa que, como eu também citava alguns parágrafos atrás, buscava constituir alguma resistência pela imagem, mas que encontrou na própria imagem sua vulnerabilidade e desmantelo.

Essa resistência pela imagem procurava ser construída primeiro através de uma formação para os profissionais da SEE (professores, pedagogos e coordenadores) que já

⁵ Para efeito de comparação, as Unidades Socioeducativas estão para o jovem infrator, assim como as Unidades Prisionais (presídios e penitenciárias) estão para o réu e condenado que tem mais de 18 anos de idade.

⁶ De acordo com Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), cerca de 140 mil adolescentes cumpriam medidas socioeducativas no país, em levantamento realizado em 2017. Ver: Brasil. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Levantamento anual Sinase 2017**. Brasília: MMFDH, 2019.

trabalhavam com os adolescentes no Cenip e nas escolas anexas aos Cases e, posteriormente, por meio de sessões de filmes seguidas de debates e oficinas de produção de vídeo com os jovens em internação provisória e privação de liberdade. Idealizado, coordenado e mediado por mim, e tendo contado com uma equipe de produção, monitores e colaboradores que somou cerca de 15 pessoas naquele período⁷, o *Cartas* atuou em um total de seis Unidades da Região Metropolitana do Recife (RMR) e a Mata Sul Pernambucana, entre 2016 e 2018. Essa estrutura e atuação não teriam sido possíveis sem a parceria do projeto nacional *Inventar com a Diferença: Cinema, Educação e Direitos Humanos*, produzido pelo Laboratório Kumã do departamento de Cinema e Vídeo da Universidade Federal Fluminense (UFF), que além de financiar o projeto após seleção dada através de uma Convocatória, também ofereceu suporte pedagógico, desde o planejamento operacional da proposta até a finalização das atividades práticas.

Esta é uma pesquisa que percorre os rastros das memórias e os registros dispersos dessas atividades práticas, como a *print* dos jovens jogando capoeira no Cenip Recife, com seus rostos rastreados por um borrão que revela as contradições do *Cartas* enquanto projeto de resistência pela imagem. Resistência pela imagem aspirada especialmente do ponto de vista da (auto)representação mas que, contraditoriamente, reproduz uma imagem que lança mão da intervenção de um artifício que representa outra coisa. Representa talvez seu oposto. O oposto da resistência pois, uma vez que os rostos dos jovens estampam a imagem, a ela só sobra o rastreamento implacável do borrão ou a privação de sua circulação⁸; e o oposto da autorrepresentação, já que a marca da violência operada pela máscara nevoenta (re)ativa uma estigmatização, ou seja, a imposição de um julgamento que prescinde da particularidade (daqueles jovens em suas singularidades) em detrimento da generalização (da juventude periférica no geral). Um apagamento da atualidade potencial do particular, pela atualização

⁷ Anna Andrade (direção de produção); Alessandro Andrade, Beatriz Lins, David Henrique, Fernanda Siqueira e Rafael Nascimento (monitoria); Juliana Casanova (colaboração cineclubista); Cris Araújo, Geneseli Dias e Thiago das Mercês (curadoria de acervo); Priscila Urpia (comunicação); Aline Tavares e Claydja Cabral (design); e Yane Mendes e Kinha Guimarães (cobertura audiovisual).

⁸ A privação da circulação da imagem motivada pela não uso do borrão nas imagens em que os rostos dos jovens aparecem, configuraria uma espécie de *segundo aprisionamento*, como observou brilhantemente a professora doutora Cristina Teixeira Vieira de Melo, minha orientadora neste trabalho, em um dos nossos diálogos sobre a pesquisa. Como nos parece (pra mim e pra professora Cristina) que *se fazer ver* é fundamental pra que esse circuito de resistência seja consumado, *aprisonar* essas imagens dentro do *Cartas* não seria uma alternativa efetiva para o uso do borrão.

ostensiva do genérico. Apagamento dos sujeitos que se representavam enquanto se filmavam, num exercício de autonomia e resistência pela imagem, que termina violado na própria imagem. Rastros da contradição, vulnerabilidade e dismantelo do *Cartas*.

*

1.5 Entre essa contradição, vulnerabilidade e dismantelo, me reencontro no rastro da memória de uma manhã numa das oficinas de vídeo do projeto, realizada no Case Cabo de Santo Agostinho, localizado no município de mesmo nome, cerca de 35km ao sul do Recife. Na realidade, não me reencontro no rastro daquela memória, mas interpelado por ela; interpelado pela memória de uma indagação, ou o assombro de uma indagação, como é com o assombro da operação de rastreamento da qual provavelmente nasceu essa pesquisa. O assombro de uma indagação despretensiosa e igualmente perturbadora, dirigida a mim por um dos alunos do projeto: *Se meu rosto não vai aparecer [na imagem], nem meu nome pode estar nos créditos, como vão saber que sou eu?*. Questão elementar num contexto em que o reconhecimento de si está pautado pela visibilidade. Ou, contradição, vulnerabilidade e dismantelo de quando o exercício mesmo da visibilidade esbarra em interdições jurídicas que maculam a própria imagem.

Como vimos, para que possam circular, as imagens em que os jovens aparecem devem sofrer alguma intervenção de natureza gráfica, como o já repetidamente citado borrão desfocado sobre o rosto, ou mesmo as conhecidas tarjas sobre os olhos - artifícios que têm um amplo e recorrente uso em meios de comunicação massivos e programas de sensacionalismo policial, que retroalimentam a estigmatização ligada ao imaginário de violência; além disso, seus nomes reais devem ser reduzidos a iniciais, caso constem em qualquer cartela ou ficha técnica dos filmes produzidos nas oficinas. Como então iriam saber quem era aquele aluno, que era aquele aluno o autor daquelas imagens, se seu rosto não iria aparecer, nem seu nome estaria nos créditos? Eu acho que era possível ver como eu tinha me tornado minúsculo diante de tamanho desconcerto porque, no fundo, eu não tinha uma resposta assim convincente e já pronta pra dar àquele jovem; eu não tinha uma resposta assim convincente praquela questão elementar. Mas eu disse a ele que o filme seria exibido

não só dentro do Sistema Socioeducativo, mas também para familiares, o que não exigiria a ocultação de sua identidade – logo, ele seria sim reconhecido, mesmo que por um público limitado. Entretanto, de fato, fora daquele contexto, o reconhecimento a partir da visibilidade do rosto e do nome nos créditos não seria possível, o que era inclusive uma forma de protegê-lo - àquela altura, eu mesmo ainda não resistia tão consciente e ativamente contra esse argumento.

Apesar disso, é importante que se diga que buscávamos sim, enquanto projeto, alternativas para evitar o uso do borrão ou das tarjas, a partir de estratégias criativas ainda na elaboração, na feitura das imagens. Isso se dava especialmente porque as oficinas do *Cartas* eram baseadas na metodologia do *Inventar com a Diferença*, uma coleção de propostas de atividades, de *dispositivos* que tem como objetivo geral articular uma cena de criação que envolva alunos, professores, comunidade e vizinhança – no caso, claro, das escolas que não funcionam dentro dos centros de internação. Esta cena de criação seria forjada a partir de regras e provocações iniciais que podem se desdobrar na elaboração de um enquadramento ou um plano, na busca pela narração de memórias a partir de um retrato de família, na escuta ativa dos sons do entorno, na busca por histórias de objetos de pessoas idosas, no exercício de se deslocar no ponto de vista do outro. Portanto, *uma abertura à diferença em um processo subjetivo*⁹. Ao final de cada oficina, ainda produzimos com os adolescentes um filme-carta¹⁰, espécie de escrita fílmica que opera como uma correspondência entre os realizadores e um ou mais destinatários, reais ou imaginários. Opera acima de tudo como uma correspondência. Toda esta vivência fortalecia um intenso sentimento de pertencimento, autoestima e autonomia, especialmente pela possibilidade de articulação das próprias narrativas e da produção de imagens de si, mas que ao mesmo tempo também estabeleciam uma atenção constante à alteridade e a constituição do *eu* na relação com o mundo. Ou seja, trabalhávamos permanentemente com a perspectiva de que as narrativas poderiam ser disparadas a partir de gatilhos subjetivos, mas não necessariamente

⁹ Cezar Migliorin... [et al]. *Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos*. Niterói: EDG, 2016, p. 13.

¹⁰ Aliás, o nome *Cartas ao Mundão* é uma referência direta a produção desses filmes-carta, e inspirado no livro *Cartas ao Mundo: Glauber Rocha* organizado por Ivana Bentes, que reúne cartas escritas pelo cineasta baiano para destinatários como Caetano Veloso e Jorge Amado. No projeto, *Mundão* se refere à rua, ao mundo fora dos centros de internação, mas também à vida num contexto de vulnerabilidade social, *onde o filho chora e a mãe não vê*, como na música *Subirusdoistiozin* do rapper Criolo.

com a literalidade do próprio corpo em cena - neste caso, particularmente o corpo fadado à interdição.

Mas, assim como a mãe da voz poética que narra a música *O meu guri* de Chico Buarque, quando diz doce e ingenuamente que o filho *Chega estampado, manchete, retrato / Com venda nos olhos, legenda e as iniciais*¹¹, a totalidade dos jovens com quem tive contato no *Cartas* também falava das *vendas nos olhos* ignorando as marcas da violência que elas operavam, assim como indicavam na capa do jornal sobre o guri da canção. Não por acaso, quando completei a minha (tentativa de) resposta a tal indagação despreziosa e igualmente perturbadora do aluno, dizendo que não só poderíamos mas deveríamos priorizar uma produção de imagens em que o rosto deles e dos colegas não aparecesse, ele rebateu sem vacilar que era *só colocar aquele bagulho preto na vista* - uma traiçoeira solução que não só voltou a se repetir como sugestão pela boca de outros jovens, como em alguns casos soou como um *pedido*.

Essas sugestões, pedidos e especialmente o assombro da indagação feita inicialmente por aquele aluno, me acompanhou durante muito tempo - na verdade, ela me interpela até hoje - e foi se revelando, ao longo dos primeiros meses deste trabalho, como um problema central que, reformulado, se estabeleceu como meu problema de pesquisa: *Quais os limites e possíveis reconfigurações dos conceitos de visibilidade, identidade e autoria, nas produções audiovisuais realizadas por jovens em privação de liberdade?*

*

não há de ser vão

o discurso não vence
o canhão mas convence
quem aperta o botão¹²

¹¹ Chico Buarque. *O meu guri*. [S.l.]: Universal Music Ltda, 1981. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/5BDiHXoVXj5JOoxJBQ9V5U?si=3e4804e181da43a6>. Acesso em: 27 out. de 2022.

¹² Fred Caju *in*: Luciana Nepomuceno (org.), *O espanto de quem lê pra não esquecer - 20 poemas arranjados de Fred Caju*. Recife: Castanha Mecânica, 2020, p. 11.

1.6 **Aquele bagulho preto na vista, traiçoeira solução.** Traiçoeira e falsa solução que, como já vimos em outros termos, promete a *proteção* de sua *identidade*, mas *expõe* o sujeito a *ser identificado* por uma marca. Uma marca que expõe o sujeito à condenação - não só nem exatamente para cumprimento da pena da lei, mas para o perpétuo papel de bandido, ainda que na imagem. Traiçoeira e falsa solução que marca a imagem, como a marca deixada pelo ferrete em escravos e criminosos em tempos remotos¹³, ou pela tatuagem em tempos nem tão remotos assim¹⁴.

Se essas marcas, ferretes e tatuagens não podem sumir, me parece que devem ser ao menos postas sob tensão. Aqui, o tensionamento sobre o borrão (que também me marcou mesmo que, obviamente, num sentido completamente diferente da marca sobre os jovens encarcerados¹⁵) é atravessado por toda a busca sobre como ele esfumaça especificamente as dimensões da *visibilidade*, *identidade* e *autoria* em suas centralidades numa ação com cinema no contexto socioeducativo. O fato de ter frequentado as Unidades, compartilhado manhãs e tardes com os jovens, assistido e produzido diversos filmes com eles, vivido a tensão de um princípio de rebelião¹⁶, enfrentado as limitações estruturais dos espaços e das instituições, enfrentado os *impasses* dos espaços e das institucionais, ter estado em campo com o *Cartas* ao longo de cerca de um ano e meio¹⁷ enfim, me daria a possibilidade de compartilhar muitos

¹³ Esta comparação foi feita com muita perspicácia pelo colega de PPGCom/UFPE, o doutorando Bruno Alves Ferreira, em diálogo sobre minha pesquisa.

¹⁴ Em 2017, um adolescente teve a inscrição *eu sou ladrão e vacilão* tatuada na testa por homens que queriam puni-lo por uma suposta tentativa de furto. Disponível em: https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/tatuador-e-preso-por-tortura-apos-escrever-eu-sou-ladrao-e-vacilao-na-testa-de-adolescente-no-abc.ghtml?utm_source=whatsapp&utm_medium=share-bar-desktop&utm_campaign=materias. Acesso em: 03 mar. de 2022.

¹⁵ No meu caso, marcado pelo assombro da imagem, por uma *experiência* de uma imagem, talvez como a *história de um homem marcado por uma imagem de infância* do filme *La jetée* (Chris Marker, 1962).

¹⁶ Em abril de 2017, a sessão cineclubista que acontecia no Case Abreu e Lima foi interrompida pela necessidade de evacuação emergencial da Unidade, devido a um tumulto entre os internos. O episódio foi narrado em postagem no Facebook por Cezar Migliorin que, enquanto coordenador do *Inventar com a Diferença*, acompanhou presencialmente a atividade do *Cartas* naquele dia. Disponível em: <https://www.facebook.com/cezar.migliorin/posts/1398948376836246>. Acesso em 04 mar. de 2022.

¹⁷ Apesar das ações do *Cartas* terem se concentrado entre 2016 e 2018, minha primeira experiência com cinema e educação numa Unidade Socioeducativa se deu em 2014, dentro da primeira edição do *Inventar com a Diferença*. Naquela oportunidade, atuei como mediador do projeto em 10 escolas públicas do Recife, incluindo o anexo da Escola Estadual Carlos Alberto Gonçalves de Almeida no Case Santa Luzia. A intensidade e relevância daquela vivência me motivou a criar o *Cartas* enquanto projeto totalmente voltado ao socioeducativo. O filme-carta produzido com as alunas daquela unidade chegou a receber o prêmio especial do júri da Mostra de Formação do 16º FestCine - Festival de Curtas de Pernambuco e ser exibido na 10ª Mostra de Cinema e Direitos Humanos de Ouro Preto/MG. O curta está disponível para visualização em: <https://youtu.be/gRsaBgM7c70>. Acesso em: 03 mar. de 2022.

aspectos que mobilizam questões fundamentais de uma ação com cinema no contexto socioeducativo mas, a título de recorte de pesquisa, tudo que vai ser dado a ver neste trabalho irá orbitar em torno dos limites do que posso chamar das dimensões-chave *visibilidade, identidade e autoria*.

Em alguma medida, penso que perceber esses limites, entender sua gravidade e consequências, pode até não *vencer* o cadeado mas, quem sabe, *convencer* quem tranca; Apesar desta duvidosa paráfrase à citação do poeta Fred Caju que abre a presente subseção, o quero dizer é que, por menor que sejam as chances de excluir as práticas que reiteram o cárcere que a própria imagem é capaz de produzir - e a violência que ela reproduz de fato -, quero testar hipóteses¹⁸, experimentar argumentos, convocar, justapor e reelaborar citações de autoras e autores que me ajudem a, menos do que prometer uma solução, ensaiar saídas capazes de tocar e mobilizar a todos (os interessados) que por acaso, por ímpeto ou por empreendimento que seja, estejam diante do desafio de responder e *apertar o botão do rec* com um adolescente com fome de ver e ser visto. Com fome de mundão.

Não há de ser vão.

*

Invento, enquanto lhes falo, reflexos ou intuições que não tinha. E, com mentiras em supersimulação, formo-me. Torno-me o educador que deveria ter sido, um pouco ofegante por correr atrás desse *eu* por mim descrito nos momentos de entusiasmo.¹⁹

1.7 Ensaiair saídas. Identificar limites e possíveis reconfigurações dos conceitos-chave, ter uma resposta assim convincente pra dar à despretensiosa e igualmente perturbadora indagação do aluno, tocar quem se meter a trabalhar nas Unidades Socioeducativas por acaso, ímpeto ou empreendimento, não perdendo de vista o que é próprio da minha

¹⁸ Minha impressão é que nas produções do contexto socioeducativo, há um deslocamento dos conceitos citados no meu problema de pesquisa. A *visibilidade*, por exemplo, não vai se dar pela fisionomia ou aparência dos corpos – pelo menos não os corpos *desvelados*, sujeitos à censura –, mas pelo exercício mesmo da subjetivação discursiva, na prática expressiva em seu lugar de fala. Suponho também que a *identidade*, assim como a *autoria*, não se revelaria nas individualidades, mas na potência expandida do coletivo – o filme sempre como uma experiência que representa um grupo (social, racial ou cultural).

¹⁹ Fernand Deligny. *Os vagabundos eficazes - Operários, artistas, revolucionários: educadores*. São Paulo: n-1 edições, 2018, p. 20.

experiência, não me apagando na escrita, não desistindo de (tentar) ser poético só porque é preciso ser também didático, não desistindo de (tentar) ser poético só porque é preciso ser também científico - *decência e boniteza de mãos dadas*²⁰ -, mas não deixando de assumir o risco de ser desenquadrado pela academia. Não deixando de assumir o risco de ser desenquadrado pela academia, *pero no mucho*; A começar porque *parece loucura mas há método*²¹, e o meu partiu da sistematização dos rastros - ou restos de registros dispersos das oficinas do *Cartas*²².

Nesta sistematização, organizei o corpo do material em conjuntos classificados por: 1. *Vídeos*; 2. *Imagens (Still)*; 3. *Emails da coordenação pedagógica*; 4. *Relatos de experiência*; e 5. *Clipping*. No conjunto 1., estão reunidos 53 vídeos, subdivididos entre 1.1. *Exercícios* e 1.2. *Filmes-carta*. O conjunto 2., reúne 113 imagens estáticas de *Exercícios* (2.1.) e *Making of* (2.2.) - fotografias produzidas pela equipe do *Cartas*, Cases, SEE e alunos, que não respondiam ao exercício de fato e registravam o *fora de cena*. Já no conjunto 3., agrupei cinco emails que escrevi para os monitores do projeto em 2018, com orientações técnico-pedagógicas que não só sugeriam soluções para questões que nos apareciam semana a semana nas oficinas e sessões cineclubistas, mas instituía uma rede de comunicação entre o que acontecia em cada Case, com trechos de relatos sobre o que vinha acontecendo nas Unidades, seja através da narrativa individual dos monitores, seja pelas minhas próprias observações do que vi quando acompanhei as ações presencialmente²³; Na minha opinião, um rico registro sobre o *work in progress* da dinâmica do nosso trabalho em campo. No conjunto 4., disponho de três subconjuntos de relatos de experiência escritos pelos monitores Alessandro Andrade, Beatriz Lins e Rafael Nascimento - um arquivo difícil de ser produzido em meio às demandas

²⁰ Realoco aqui uma formulação de Paulo Freire, originalmente elaborada no contexto de seu argumento sobre como *ensinar exige estética e ética* em *Pedagogia da Autonomia*. Ver: Paulo Freire. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 32.

²¹ Referência à experiência teatral em tempos pandêmicos produzida pela *Armazém Companhia de Teatro*. Adorei esse título, que conheci através do jornalista e colega de mestrado no PPGCom/UFPE, Márcio Bastos.

²² Além da falta de relatos, relatórios ou blocos de notas precisas citada na subseção *Encarar os rastros*, ao longo dos anos que sucederam o encerramento das ações do *Cartas*, sofri com a perda de dezenas de arquivos ligados ao projeto devido à quebra de dois HDs. Por conta deste processo, não há registros da maior parte do que foi produzido nas atividades de 2018, incluindo os quatro filmes-carta realizados como trabalho de conclusão das oficinas.

²³ Diferente da edição de 2017, em que fui de fato o oficinheiro nas seis Unidades atendidas pelo projeto, em 2018, me dediquei integralmente à coordenação, acompanhando remota e presencialmente as oficinas conduzidas pelos monitores e professores da SEE.

urgentes do dia a dia nas Unidades e que são importantes pois, além de tudo, descentralizam o meu olhar sobre o processo, agregando outros pontos de vista. E, finalmente, no conjunto 5. *Clipping*, compilei 13 *prints* de matérias e reportagens da imprensa sobre o *Cartas*, que me são úteis para localizar o projeto no âmbito público da comunicação, ou seja: situar o que está posto publicamente sobre nossas ações, que não pelas minhas palavras, ainda que em muitos casos, baseadas nos nossos *releases*.

Para a delimitação do *corpus* (vou detalhá-lo mais a frente, enquanto me debruçar sobre estrutura da dissertação), elegi como critério a escolha dos registros que pudessem ser vinculados não só aos conjuntos 3. *Emails da coordenação pedagógica* e 4. *Relatos de experiência* (mesmo que indiretamente e sem citá-los), mas especialmente aos rastros das memórias das quais eu fosse capaz de recuperar; esta escolha se justifica pois não proponho fazer uma análise isolada das produções do conjunto 1. *Vídeos*, mas estabelecer pontes entre o que está impresso nos filmes e o que pudemos experimentar na convivência com os adolescentes. Neste sentido, me parece que este método de abordagem encontra correspondências com o ensaio *Para uma crítica dos filmes feitos na escola* de Cezar Migliorin e Isaac Pipano, onde eles afirmam que o desafio associado aos trabalhos resultantes de processos formativos *é que eles não podem simplesmente fazer passagem a objetos de arte e abandonar o ordinário de suas existências; mas, também, não podem renunciar ao seu destino como arte*²⁴.

Aliás, com *ensaiar*, quero dizer que, tanto a análise quanto essas pontes, serão sempre experimentadas no mesmo movimento de conceituar, citar e narrar; vou escrever sobre filmes na medida em que visto o texto de memórias, restituo os restos de registros dispersos do acervo e convoco referências. Com *ensaiar saídas*, quero dizer que diante de um arquivo defasado e das notas mentais naturalmente corrompidas pelos mais de quatro anos que me separam do encerramento do *Cartas*, assumo certas imprecisões como matéria mesma do argumento, algumas lacunas como a impossibilidade de chegar a conclusões precisas e, principalmente, toda fissura do que foi vivido – o que escorreu por entre as frestas abertas

²⁴ Cezar Migliorin e Isaac Pipano. *Cinema de Brincar*. Belo Horizonte: Ed. Relicário, 2019, p. 60.

pelo tempo -, inscrevo enquanto uma *consciência de duplicidade*²⁵, uma performance autoconsciente de acesso à lembrança. E performance, aqui, encaro enquanto *o momento de uma exposição*, uma forma que *aparece e ganha forma – não previamente -, mas à medida em que aparece*²⁶.

Pode parecer loucura, mas também há método no sistema de citações. Pra tentar preservar o ritmo do texto - e mesmo quando não houver ritmo -, optei por substituir as aspas por inscrições em itálico; as referências de autoria, ano e página, transponho para as notas de rodapé, como na dissertação inspiradora do meu colega professor e doutorando em educação, Thiago Antunes²⁷; e, nas notas de rodapé, copio o sistema de notação²⁸ que conheci através da linda tese de doutorado do também colega e um dos coordenadores do *Inventar com a Diferença*, Isaac Pipano.

Entre cópias assumidas, inspirações inegáveis, inscrições em itálico e muitos colegas, professoras e autores, não me apagar, assumindo os riscos e ensaiando saídas.

*

1.8 Três ensaios e um diário de bordo ensaístico de uma nota só; Apesar de literal demais, esta me parece uma boa forma de começar a descrever, *sem ensaio*, a estrutura desta dissertação. Três ensaios e um diário de bordo que, apesar de independentes, se retroalimentam, partindo de *Olhar olhando*, onde busco pensar o que pode o cinema na socioeducação a partir do que *escapa* ao controle, ao que é *impossível de prever* diante, através

²⁵ Adriana Amaral... [et al], "Disputas sobre performance nos estudos de Comunicação: desafios teóricos, derivas metodológicas" in: **Revista da Intercom** | RBCC, v.41, n.1, São Paulo, p. 63-79, 2018, p. 65.

²⁶ André Brasil, "A performance: entre o vivido e o imaginado" in: **XX Encontro Anual da Compós** (2011). Porto Alegre: Compós, 2011, p. 5.

²⁷ Thiago Antunes. **O amor pelas imagens: cinema-experiência e educação**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 122 p., 2019.

²⁸ [...]apresenta a citação completa em sua primeira aparição, seguindo o formato *Autoria; Título; Lugar, Editora; Data; Número da página*. Quando a mesma obra for citada mais de uma vez no mesmo capítulo, manteremos apenas as informações de autoria e o título principal, seguida do número da página correspondente. Obras já citadas anteriormente têm suas informações completas repetidas no rodapé quando reaparecem. Ver: Isaac Pipano. **Isso que não se vê: pistas para uma pedagogia das imagens**. Tese (doutorado) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Artes e Comunicação Social. Programa de Pós-graduação em Educação, 340 p., 2019, p. 48.

e atrás da câmera. Em um exercício de elaboração em que começo aproximando as imagens de *A Saída da Fábrica Lumière em Lyon* (Auguste e Louis Lumière, 1895), com um plano da entrada de um caminhão de água na Unidade Socioeducativa, produzido pelos alunos do *Cartas*, tento ensaiar sobre o *olhar* enquanto formulação sobre o mundo que, instrumentalizado com o aparato cinematográfico, é capaz de fazer orbitar uma série de acontecimentos através dos quais os meninos podem (re)inventar papéis e desestabilizar estigmas.

O *olhar* também é o ponto de partida do ensaio *Espelhos de autorretratos, ficções autocorretivas*, em que parto da análise de um exercício de filmagem autorreflexiva dos socioeducandos, para então me perguntar que imagens os filmes realizados nas Unidades refletem, à medida em que são coagidas pela publicidade do projeto disciplinar. Neste sentido, tento elaborar uma noção que chamo de *ficção autocorretiva*, através da observação de três filmes-cartas realizados no *Cartas* para, em seguida, encarar o problema do *enquadramento* no viés da lógica da dominação. Numa tentativa de pensar aberturas para contornar esta lógica, concluo a seção especulando sobre possíveis modos de uma presença emancipadora do cinema nos espaços socioeducativos, convocando autores para reivindicar a *autonomia* e a *experiência* como base da resistência *rebelde* frente às injustiças e opressões do Sistema.

Já na seção *Diante da dança dos outros*, tento reconstituir e (re)acessar o episódio de culminância da oficina do *Cartas* no Case Cabo de Santo Agostinho em 2017, quando o filme-carta dos alunos foi atacado por uma representante da gestão socioeducativa como supostamente *não-educativo*. A partir de registros dispersos, dos restos da memória e da observação do próprio filme, busco estabelecer uma coreografia de conceitos e gestos para arriscar uma defesa do *desvio* enquanto exercício político e da dança como transgressão frente à docilização estratégica do projeto disciplinar.

O projeto disciplinar e seus *poderes dominantes* também são tensionados em *Diário de bordo ou bloco de uma nota só*, uma seção baseada num artigo meu, publicado originalmente na revista de educação audiovisual *Trajeto Errático*, em que narro a *única nota* do (rascunho de um) diário de bordo que escrevi ainda durante a primeira edição do *Cartas*. Nela, descrevo detalhadamente a experiência de um dia numa oficina do projeto em que,

diante das circunstâncias e (im)permanências que envolveram a produção de um simples *flipbook*, me pergunto sobre como o agenciamento da enunciação pode oferecer uma saída à crise que se estabelece entre o desejo de visibilidade pela autoimagem e os dispositivos jurídicos de interdição.

Não sei se termino esta introdução desejando *Boa leitura* pra vocês, eventuais leitoras e leitores, já que minha auto-sabotagem incurável me inclina muito mais a desejar *Boa sorte*, como uma forma de anunciar e *me desculpar* pelo pior que está ou estaria por vir. Talvez então seja mais justo seguir o ritual de minha fé (*mezzo cética* e totalmente *heterodoxa* mas, ainda assim, *fé*) que sempre toma contornos inabaláveis nos momentos de maior insegurança e perigo, e pedir aqui proteção - pra mim e pra vocês -, saudando a entidade mensageira, abrindo caminhos. Seja como for e com todo respeito:

Laroyê!

*



*

A OPINIÃO DA INOCÊNCIA

A nossa reportagem ouviu também o pequeno Raul, que, como dissemos, tem onze anos e já é dos ginásianos mais aplicados do Colégio Antônio Vieira. Raul mostrava uma grande coragem, e nos disse acerca da sua conversa com o terrível chefe dos "Capitães da Areia".

-Ele disse que eu era um tolo e não sabia o que era brincar. Eu respondi que tinha uma bicicleta e muito brinquedo. Ele riu e disse que tinha a rua e o cais. Fiquei gostando dele, parece um desses meninos de cinema que fogem de casa para passar aventuras.

Ficamos então a pensar neste outro delicado problema para a infância que é o cinema, que tanta idéia errada infunde às crianças acerca da vida. Outro problema que está merecendo a atenção do dr. Juiz de Menores. A ele volveremos.

(Reportagem publicada no *Jornal da Tarde*, na página de *Fatos Policiais*, com um clichê da casa do comendador e um deste no momento em que era condecorado.)²⁹

*

²⁹ Jorge Amado. *Capitães da Areia*. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 6.



2 OLHAR OLHANDO

Figura 02 - Frame de *Cores e Texturas* – Escola Estadual Professora Amélia Couto/Case Pacas (2017).



Fonte: Cartas ao Mundão.

2.1 O calçamento de paralelepípedos entre dois meios-fios nem sempre é uma rua. Como não o é o pavimento enquadrado nesta imagem. Ainda que por ele possam transitar carros e pedestres, que o lado esquerdo seja ladeado pelo passeio de um casarão e o lado direito pelo gramado de um jardim, este calçamento de paralelepípedos não é uma rua. Cercado por muros guarnecidos por arames farpados e torre de vigilância, este calçamento de paralelepípedos é o *avesso* da rua. E ainda que cercado por muros brancos pintados por faixas vermelhas, amarelas, verdes e azuis (as mesmas da farda vestida pelo jovem no centro da imagem), o avesso da rua é cinza. No avesso da rua, sente-se saudade da rua.

*

2.2 No avesso da rua, sente-se saudade da rua, ainda que na rua os muros, arames farpados e torres de vigilância cerquem a rua de maneiras nem sempre visíveis. Aqui em Pernambuco, estado do nordeste brasileiro que tem a bandeira na mesma paleta de cor desses muros guarnecidos por arames farpados e torre de vigilância, este calçamento de paralelepípedos

que compõe o cenário onde jovens não podem ter o rosto revelado quando fotografados ou filmados, é o que se chama oficialmente de Centro de Atendimento Socioeducativo (Case). Como vimos anteriormente na seção introdutória, ainda que burocrática e administrativamente não sejam presídios - como não é uma rua o pavimento enquadrado nesta imagem -, os Cases são chamados de *cadeia* pelos jovens. Chamados de *cadeia* na melhor das hipóteses, já que nas canções recorrentemente sugeridas como trilha musical dos trabalhos realizados no *Cartas ao Mundão* para compartilhar o olhar e o espírito do cotidiano privado de liberdade (ou do cotidiano *tirando cadeia*), este local entre muros é também conhecido como *parque dos monstros*, *cenário louco* e *inferno*³⁰.

*

2.3 *Eu vou fazer o que se cadeia é pra homem?*, diz um dos versos de *Vida Loka*, pt. 1 dos Racionais MCs, cantado pelo jovem que está no centro do *frame* proveniente do exercício audiovisual *Cores e Texturas*³¹, realizado na oficina do *Cartas* no anexo da Escola Estadual Professora Amélia Couto no Case Vitória de Santo Antão, também chamado de Case Pacas.

O *rap* cantado pelo grupo paulistano pauta um recorte da experiência de marginalização numa rotina atravessada pela violência na favela e, aqui, se articula como uma espécie de relato em primeira pessoa que o aluno da oficina toma pra si. Toma pra si e estabelece a correspondência entre Case e *cadeia*, entre *homem* e a capacidade de suportar e superar a experiência de marginalização numa rotina atravessada pela violência *tirando cadeia* e com saudade da rua. *Azar daqueles que querem que infância rime com inocência*³².

No exercício audiovisual produzido pelos alunos, a música acompanha em *off* a montagem do começo ao fim, embalando o sequenciamento de imagens que registram em

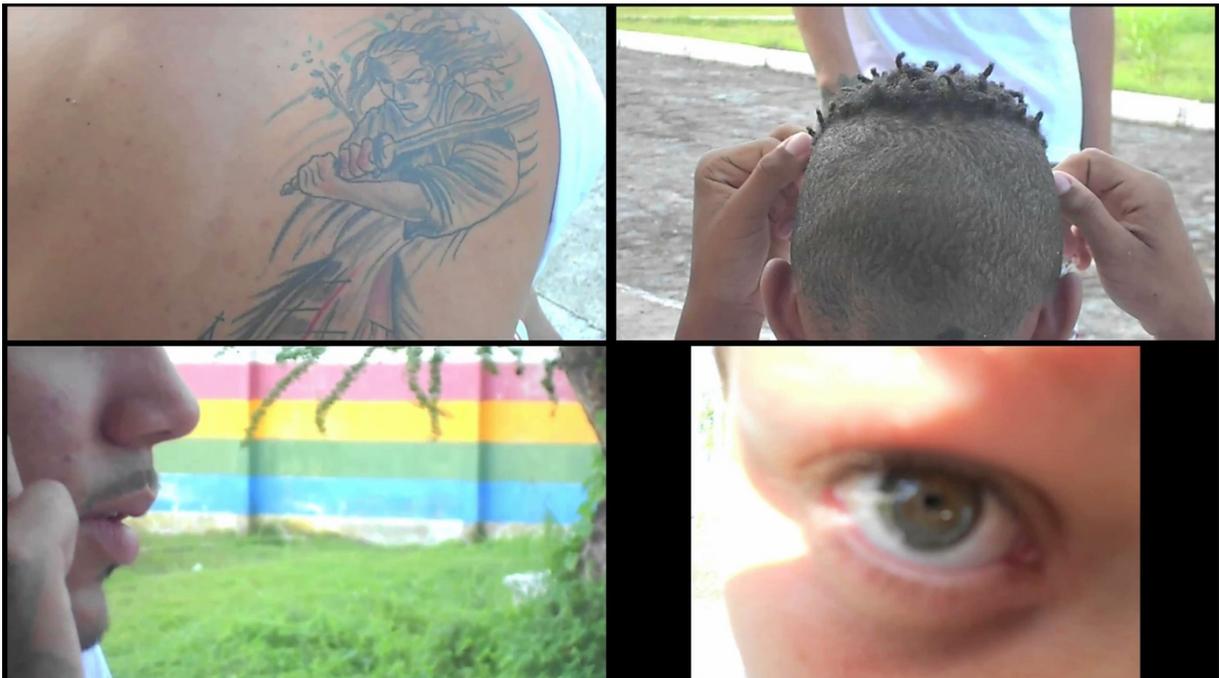
³⁰ Termos reunidos na música *Cenário louco* do MC Leozinho do Recife, frequentemente citada e sugerida como trilha sonora dos exercícios realizados no *Cartas* e cantada no final do filme realizado pelas adolescentes da Escola Estadual Carlos Alberto Gonçalves de Almeida/Case Santa Luzia. Disponível em: <https://youtu.be/osuvGgu9Zto>. Acesso em: 02 jun. de 2022.

³¹ Disponível em: <https://youtu.be/Wz8vLgGESnQ>. Acesso em: 11 mai. de 2022.

³² Fernand Deligny. *Os vagabundos eficazes - Operários, artistas, revolucionários: educadores*. São Paulo: n-1 edições, 2018, p. 41.

*close*³³ os diversos cortes de cabelo, tatuagens, tons de pele, cor dos olhos, tipos de sobrancelhas e rostos borrados pelo desfoque que caracterizam os jovens que participaram da atividade, naquela semana do início de junho de 2017. Ao final deste sequenciamento, o aluno que canta surge na tela em plano aberto (*frame* que abre a presente seção), enquadrado em meio ao calçamento de paralelepípedos entre dois meios-fios, encerrando a música que também pontua a conclusão do vídeo.

Figura 03 - Composição de *frames* de *Cores e Texturas* – Escola Estadual Professora Amélia Couto/Case Pacas (2017).



Fonte: Cartas ao Mundão.

O enquadramento final revela ainda um pouco da peculiar localização do Case Pacas, uma Unidade isolada na zona rural do município de Vitória de Santo Antão, distante cerca de 1h20 de carro do Recife. Ao longo dos quase 5,5 km da acidentada e pedregosa estrada de terra que interliga a rodovia BR-232 ao Case, adentra-se numa região pouco habitada que eu sempre observava pela janela, pensando frequentemente nos trágicos desdobramentos que o difícil acesso poderia causar na necessidade urgente de socorro numa eventual rebelião, por exemplo. Rebeliões que não são raras na rotina das Unidades Socioeducativas e que atravessam fortemente a experiência de quem as frequenta. A oficina do *Cartas*, inclusive,

³³ Além da experimentação de linguagem, filmar em *close* ou em *planos detalhes* fazia parte da estratégia de fugir de enquadramentos que implicassem no uso do borrão.

foi desenvolvida num cenário marcado pelo tumulto violento envolvendo adolescentes na semana anterior, com seus relatos traumatizados, vestígios de destruição e manchas de colchões queimados. Manchas de colchões queimados que estavam sob nossos pés, no auditório onde nos encontramos ao longo de uma semana pra assistir, refletir, falar sobre e produzir imagens e sons que pudessem de alguma maneira colaborar para um aceno que fosse a alguma dignidade humana diante de tamanha brutalidade - desde a rua até o seu *avesso*.

Alguma dignidade que, no caso do *Cores e Texturas*, buscava ser acessada (inaugurada?) através de um conjunto de imagens que se propusesse a olhar pros corpos sem julgamento, pra cor da pele sem preconceito e pros modos de ser que cada traço ou marca visual representa sem estigma. Um exercício audiovisual que pudesse intensificar o olhar pro outro, num dispositivo de registro das particularidades do coletivo, mesmo que todos tivessem tanta coisa em comum enquanto jovens majoritariamente pretos, pobres e periféricos; segundo os últimos indicadores do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase)³⁴, 56% dos adolescentes sob medidas de restrição e privação de liberdade são considerados negros ou pardos, sendo que 81% do total dos jovens têm suas famílias na faixa salarial entre *sem renda* e com *menos de um salário mínimo*.

Apesar de representar seu *avesso*, a cadeia é também reflexo³⁵ (ou a consequência perversamente planejada) da sórdida realidade da rua num país punitivista, que é historicamente escravagista e estruturalmente racista³⁶.

³⁴ Ver: Brasil. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Levantamento anual Sinase 2017. Brasília: MMFDH, 2019.

³⁵ Referindo-se ao Centro de Observação e de Triagem de Lille, voltado para receber jovens delinquentes a espera da decisão judicial, Fernand Deligny vai dizer que *Como um homem é um homem entre os outros, o Centro é um hectare recortado em plena sociedade*. Ver: Fernand Deligny. *Os vagabundos eficazes - Operários, artistas, revolucionários: educadores*, p. 40.

³⁶ Como parte das hipóteses e variáveis apontadas nas considerações finais de um estudo minucioso publicado na Revista da Faculdade Direito da UFMG, o professor de Direito Penal e Criminologia, Salo de Carvalho, afirma que *a seletividade racial é uma constância na historiografia dos sistemas punitivos e, em alguns casos, pode ser ofuscada pela incidência de variáveis autônomas. No entanto, no Brasil, a população jovem negra, notadamente aquela que vive na periferia dos grandes centros urbanos, tem sido a vítima preferencial dos assassinatos encobertos pelos "autos de resistência" e do encarceramento massivo, o que parece indicar que o racismo se infiltra como uma espécie de metarregra interpretativa da seletividade, situação que permite afirmar o racismo estrutural, não meramente conjuntural, do sistema punitivo*. Ver: Salo de Carvalho, "Encarceramento seletivo da juventude negra brasileira: A decisiva contribuição do poder judiciário" in: *Rev. Fac. Direito | UFMG*, n. 67, p. 623-652, 2015, p. 649.

*

2.4 **Avesso e reflexo.** Apesar de não estarem representadas em números e gráficos no levantamento do Sinase, a baixa escolaridade e a evasão escolar aparecem enquanto hipóteses de parte do que leva os adolescentes a se envolverem em atos infracionais, o que aliás não é surpresa alguma. Também não há indicadores que informam se os jovens que têm acesso à escola fora da Unidade são alunos da rede pública ou privada, mas não é difícil deduzir que diante da vulnerabilidade socioeconômica em que estão afundados, devem ser raríssimos os casos daqueles que frequentam alguma instituição particular - aliás, durante o *Cartas*, foi possível conhecer alguns meninos que voltaram a frequentar a sala de aula justamente dentro do Sistema Socioeducativo.

Como antecipado na Introdução, a distinção entre socioeducação e educação é importante para algumas das questões ensaiadas aqui. Na primeira versão do *Cartas*, ainda enquanto proposta no papel, eu acreditava que, ao oferecer uma atividade com cinema no Atendimento Socioeducativo, iria trabalhar com *socioeducadores*, o que na minha visão ainda um tanto desinformada sobre o Sistema, significava todo profissional que trabalhasse com educação nos Cases - sendo o termo uma justaposição que representava um perfil de atuação *educativa* num contexto de assistência *social* ou algo parecido; mesmo já tendo experiência com formação audiovisual na Unidade feminina do Recife - como narrado brevemente em nota também na seção introdutória -, meu ingresso havia se dado a partir do contato direto com dois professores e quase nenhuma intermediação institucional, não tendo então ficado evidente pra mim que o prefixo *socio* antes de *educação* conferisse uma diferenciação tão impactante no trabalho com os adolescentes - tanto nos *gabinetes*, quanto na sala de aula. Basicamente, a estrutura institucional da socioeducação corresponde à *ressocialização*, sendo que esta última diz respeito ao apenas maior de idade inserido no Sistema Penitenciário. Vinculada a Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude (SDSCJ), a Fundação de Atendimento Socioeducativo (Funase) tem o mesmo foco ressocializador como missão, *buscando a reinserção social do adolescente/jovem em conflito com a lei*³⁷. Não tenho dúvidas de que os conceitos de *reinserção* e *conflito com a lei* mereçam

³⁷ Disponível em: <https://www.sdscj.pe.gov.br/institucional/a-secretaria/>. Acesso em: 19 mai. de 2022.

ser atentamente tensionados³⁸, uma vez que é bastante questionável que exista alguma (pré)inserção social possível numa realidade em que a maioria dos jovens seja de famílias com renda enquadradas entre *sem renda* e com *menos de um salário mínimo*, e o *conflito com a lei* se tipifique enquanto característica infracional daqueles que não têm os direitos fundamentais e *legais* garantidos³⁹; porém, não é objetivo desta pesquisa se deter particularmente nos desdobramentos deste debate.

Para além das particularidades que vão variar nas diferenças entre público adulto e o *de menor*, a *ressocialização* e a *socioeducação* coincidem na prática porque ambos dizem respeito muito mais ao universo da *justiça e segurança* (ou, se quisermos, da *violência*), do que da *socialização* ou *educação*. Ou seja, no vocabulário da socioeducação, o que eu chamava de *socioeducadores* - e que supunha ser o público-alvo do *Cartas* por atuarem junto aos jovens numa perspectiva educativa - na verdade são os Agentes Socioeducativos (ASE), os responsáveis pela vigilância e escolta dos jovens⁴⁰. E esquecendo o vocabulário da socioeducação pra falar na linguagem do cotidiano das Unidades, os ASEs são responsáveis pelo *cadeado*⁴¹. Mesmo que a confusão que eu fazia com os termos e atribuições não tivesse

³⁸ Colocar adultos na prisão já fere o bom senso daqueles que não estão preocupados apenas em proteger seus telhados contra uma coletivização prematura. Colocar garotos é provocar inúmeros abortos sociais bem mais nefastos do que o aborto dito criminoso. Ver: Fernand Deligny. *Os vagabundos eficazes - Operários, artistas, revolucionários: educadores*, p. 31-32.

³⁹ Em 2018, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) publicou um estudo apontando que 61% das crianças e adolescentes no Brasil viviam em situação de pobreza. Para chegar a esse número, o Unicef considerou que a *pobreza na infância e adolescência ultrapassa a falta de dinheiro e precisa levar necessariamente em conta outros fatores que influenciam para rebaixar a qualidade de vida* como acesso à educação, informação, água, saneamento, moradia ou proteção contra o trabalho infantil. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2018/08/14/60-das-criancas-e-adolescentes-sao-pobres-no-brasil-diz-unicef.htm>. Acesso em: 16 mai. de 2022.

⁴⁰ Ao longo do *Cartas*, não me restaram dúvidas de que um trabalho de formação audiovisual específico que incluísse os ASEs seria extremamente importante para um desenvolvimento mais eficaz das atividades do projeto. Porém, os desafios junto aos profissionais da educação e as demandas operacionais que eles exigiam já se apresentavam complexos o suficiente pra tomar todo o foco da etapa formativa que o *Cartas* mediava antes de entrar nas Unidades.

⁴¹ Na tese de doutorado *A invenção das medidas socioeducativas*, o professor e pesquisador Édio Raniere faz uma investigação rigorosa, não só do conceito, mas também do próprio termo *socioeducativo*. Identificando desde as suas primeiras menções, relativas à ideia de *educação social* nas colônias de delinquentes juvenis com o pedagogo ucraniano Anton Makarenko, até o responsável por reinventá-lo, cunhá-lo e trazê-lo para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o pedagogo mineiro Antônio Carlos Gomes da Costa, quando da escritura do próprio ECA, Raniere contextualiza o surgimento das medidas, dizendo que elas foram *tornando-se pouco a pouco sinônimo de política pública direcionada à adolescente em conflito com a lei no Brasil*. Em 2006 a *Secretaria Especial de Direitos Humanos - SEDH - em parceria com o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - Conanda - oficializa a utilização do conceito com a publicação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE*. Em 2012 é promulgada a lei Nº 12.594, DE 18 DE JANEIRO DE 2012 que institui o *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, regulamentando a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que*

sido desfeita antes de atuar com o *Cartas* propriamente, essa certamente não se sustentaria por mais de uma manhã lidando com o Sistema; em dezembro de 2016, por exemplo, logo após a primeira sessão cineclubista que mediamos no âmbito do projeto no Centro de Internação Provisória (Cenip) do Recife, o ASE responsável pela guarda dos adolescentes presentes na atividade comunicou aquela que seria a próxima fase da ordem do dia disciplinar: *Tá na hora de ir pro pavilhão!*

*

2.5 *Tá na hora de ir pro pavilhão!* Apesar de ter estado o tempo inteiro dentro da sala onde nossa atividade acontecia, a participação do ASE se limitou àquele comunicado - pelo que guardo (e me resta) nos rastros da memória. Ou pelo menos - e isso não me escorreu por entre as frestas abertas pelo tempo -, aquela foi a única participação *relevante*, por mais imprópria que tenha sido. Imprópria por ser *politicamente incorreta* nos termos socioeducativos? Provavelmente. Mas mais especificamente porque revelava em suas entrelinhas uma espécie de provocação sarcástica ao que o *Cartas* propunha, não só enquanto projeto político-formativo, mas lúdico também⁴²; pelo tom e pressa do comunicado, era como se ele dissesse que estava na hora de *acabar a brincadeira*, que o *recreio*⁴³ chegava ao fim - o que me faz lembrar do professor de *Os incompreendidos* (François Truffaut, 1959) quando, ao repreender a indisciplina do jovem Doinel, adverte que *o recreio não é obrigatório. É uma recompensa!*

pratique ato infracional em todo território nacional. Ver: Édio Raniere. **A invenção das medidas socioeducativas**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia. Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional, 196 p., 2014, p. 95.

⁴² Como escrevi no material de apresentação do projeto, além de proporcionar uma prática engajada na invenção do mundo e de si, o *Cartas* se propunha também a colaborar com o cotidiano da atuação socioeducativa através da mediação da experiência lúdica que o cinema também é capaz de proporcionar.

⁴³ Ao longo de minha trajetória de cerca de 10 anos trabalhando ou em contato com projetos que articulam cinema e educação na prática, ouvi muitas vezes de professoras e professores o relato de que eram julgados por exibirem filmes em suas aulas, como se aquela fosse uma estratégia de menor esforço ou até para *substituir a aula*, por uma suposta falta de compromisso, negligência etc. Mesmo que não sejam raros os usos inconsequentes e improdutivos de sua abordagem, é notável um certo senso comum que menospreza a potência pedagógica do cinema na escola.

Seria superficial (e talvez injusto) individualizar o despreparo e insensibilidade daquele ASE em específico, uma vez que essas são características de um certo perfil geral da categoria; convivi com pessoas que, em sua maioria, compunham o quadro da função sem qualquer formação específica e que encaravam o serviço como algo provisório, enquanto estudavam para um concurso melhor, por exemplo. Ao mesmo tempo, para além do perfil geral daqueles que integram a categoria, é decisiva a responsabilidade do poder público e político-administrativo na precarização estrutural na qual os ASEs estão inseridos. São inúmeros os relatos pessoais, reportagens na imprensa, relatórios de entidades da sociedade civil e denúncias junto a organismos públicos de fiscalização que apontam as más condições de trabalho, os baixos salários, o déficit de efetivo e as ameaças frequentes de morte que marcam o cotidiano dos agentes. Todos esses aspectos, dos mais individuais aos amplamente estruturais, contribuem para que a atuação dos ASEs (central na relação com os jovens, como é possível constatar) seja não só predominantemente ineficaz, como em muitos casos chega a inibir e até inviabilizar o cumprimento dos princípios e regras do Sinase.

Neste cenário adverso onde a garantia de direitos está absolutamente em xeque - da macroestrutura institucional às microrrelações dos agentes que atuam na ponta -, o que pode o cinema junto aos adolescentes - ao ponto, inclusive, de nutrir esperanças pra que eu siga apostando nessas práticas e nessa pesquisa? Nas próximas páginas, vou *ensaiar saídas* pra esta questão, não pela perspectiva do que o cinema garante, mas pelo que coloca em dúvida; não pelo que conforma, mas pelo que põe em atrito. Talvez também pelo que faz escapar do pavilhão, enquanto brinca e *recrea*.

*

2.6 Diante do portão escancarado, os irmãos Auguste e Louis Lumière filmaram os operários que saíam da fábrica, no final do expediente de um dia aparentemente comum do ano de 1895, não fosse justamente pela presença do cinematógrafo que fez com que algo que se

repetia rotineiramente, passasse a *acontecer* enquanto cena que mais tarde se tornaria um marco da história do cinema⁴⁴.

Mais de um século depois, durante um exercício criativo que se desenrolava a partir da reprodução de algumas das condições técnicas dos primeiros anos do cinema – e, aqui, por coincidência, também diante de um portão escancarado –, jovens encarcerados filmavam um caminhão que entrava na cadeia para uma entrega aparentemente comum de garrações d'água, não fosse justamente pela presença da câmera que fez com que algo que se repetia rotineiramente – como trabalhadores que deixam o serviço ao largar –, também passasse a *acontecer* enquanto cena. Se não veio a se tornar um marco na história do cinema, posso dizer que aquele registro é no mínimo um capítulo marcante na experimentação de mundo que o cinema promovia para a história daqueles jovens. Ou melhor, na experimentação promovida pelo mundo que o cinema produziu, uma vez que a câmera não fez menos do que *produzir uma outra coisa* pruma ação provavelmente fadada à banalidade.

Figura 04 – A Saída da Fábrica Lumière em Lyon (1895) e Minuto Lumière (2017).



Fonte: Dailymotion e Cartas ao Mundão.

Como reconheceram os alunos que experimentavam o mundo produzido pelo cinema naquele dia aparentemente comum da oficina do *Cartas* em 2018, *ao ligar a câmera,*

⁴⁴ Considerados os *pais do cinema* tanto pelo patenteamento do cinematógrafo (equipamento que captava e projetava imagens em movimento), quanto pela realização da primeira exibição de filmes com entradas pagas na história, os irmãos Lumière filmaram *A Saída da Fábrica Lumière em Lyon* com os próprios operários como personagens num registro que, apesar de aparentemente documental, foi encenado e inclusive repetido com pequenas variações.

*as coisas acontecem*⁴⁵. Foi o que me relatou Alessandro Andrade, monitor do projeto e responsável pelas atividades desenvolvidas no anexo da Escola Estadual Luísa Guerra no Case Cabo de Santo Agostinho, junto às professoras Leda Dutra e Marlene Silva. Segundo Alessandro, a ideia de que o início de uma filmagem coincide com ações não consentidas ou esperadas por quem filma, como coisas e pessoas que *passam diante da câmera* ou *entram em cena* sem prévio acordo, constituía o que os jovens perceberam como um efeito da câmera, e isso os mobilizava de forma relevante, tanto pra produzir quanto pra assistir as imagens. Nesse sentido, me parece que, de alguma maneira, o que os adolescentes creditavam à câmera, era simplesmente um efeito que dizia respeito a uma operação deles mesmos: a de *olhar* e, no limite, do *prazer* em olhar.

Aqui, com *olhar*, me refiro ao gesto *operante* de ver o mundo, ou ainda, o gesto que *incita* as imagens - por despertá-las de sua fadada banalidade; nesta perspectiva, *olhar* deixa de ser uma mera atividade ligada ao órgão da vista - uma *percepção* passiva do que está dado no mundo -, e passa a ser uma *concepção* ativa do mundo, ou seja: é uma atitude diante dele, uma disposição. Assim, *olhar* está ligado não só a uma *atenção* - que passa por uma desnaturalização do que está diante dos olhos -, mas também a um pensamento, a uma *formulação* sobre o mundo. Como aponta o cineasta e teórico francês Jean Louis-Comolli: *O olho está no limite da imagem. O olhar é, ele também, uma produção.*⁴⁶

Neste sentido, ao concluírem que *ao ligar a câmera, as coisas acontecem*, os alunos estavam na verdade identificando o papel de *mediação* entre a câmera e o olhar (a mobilização da *atenção* através da máquina) e, em paralelo, a potência criadora que essa mediação deixava flagrante (a instrumentalização da *formulação* com a máquina), na decorrência entre *ligar* e *acontecer*. E o prazer, me parece, nasce exatamente do que é curioso (re)descobrir a partir do que só a atenção pode revelar, do superficialmente secreto ao profundamente oculto, como também na excitação particular que só a criação desperta; em

⁴⁵ Trecho de parte do relato de experiência compartilhado internamente no âmbito do *Cartas* como etapa final das dinâmicas de trocas e registros de produção de saberes e práticas que alimentamos ao longo do trabalho. O texto de Alessandro compõe o conjunto 4. *Relatos de experiência* sistematizado como *corpus* desta pesquisa, e será citado aqui como: Alessandro Andrade. *CASE Cabo_Relatos sobre as oficinas*. [S.l.]: Não publicado.

⁴⁶ Jean-Louis Comolli. *Ver e poder: a inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 98.

outros termos, um prazer que nasce no gesto que ao mesmo tempo é o de reparar no recorte e o de poder recortar, notar as formas e poder (re)formá-las. Se quisermos, um prazer que nasce do *sabor do saber*⁴⁷.

Deste modo, eu arriscaria que uma saída possível de ser ensaiada sobre o que pode o cinema num cenário tão adverso e controverso como o socioeducativo, é estimular esse movimento tão modestamente didático quanto pretensiosamente emancipador: *olhar*. Olhar e pôr o mundo (a rua e o seu *avesso*) em xeque, duvidar do que está determinado, fadado à banalidade. Ligar a câmera, reparar, fazer acontecer, *produzir uma outra coisa*.

*

O cinema nada pode fazer além de nos mostrar o *mundo como olhar*.⁴⁸

2.7 Reparar, fazer acontecer, *produzir uma outra coisa* dentro e fora da tela, através e *atrás* da câmera; a instrumentalização do olhar com a máquina, com o *aparato cinematográfico*, pode não só ressignificar o visível - (re)descobrimo, revelando e criando o que/com o que se enquadra -, como também fazer orbitar uma série de *acontecimentos* que entram em circuito ou em atrito na esfera de ações do conjunto de gestos fundamentais para se realizar um plano - ou seja, no intervalo entre ligar e desligar o *rec*. Veremos mais à frente na quarta seção desta dissertação, *Diante da dança dos outros*, como a exibição das produções dos estudantes pode ser capaz de operar desvios fundamentais numa certa lógica conciliatória que frequentemente caracteriza as sessões de culminância das oficinas, caso o filme realizado possa proporcionar um exercício livre de protagonismo dos jovens, a partir dos seus próprios valores e referências - o que pode não corresponder à uma imagem de docilidade⁴⁹ e remorso

⁴⁷ Essa expressão me parece uma espécie de jargão no *meio* da educação, mas não consegui identificar sua origem. No Google, por exemplo, estão disponíveis aproximadamente 579 milhões de resultados relacionados à ela, que incluem uma crônica de Rubem Alves publicada em 2005 e um artigo de 2013 do educador Tom Coelho que têm o mesmo título: *Sabor do saber*. A recorrência deve se dar pela origem etimológica de *saber*, que entre seus significados inclui *ter gosto*.

⁴⁸ Jean-Louis Comolli. **Ver e poder: a inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário**, p. 82.

⁴⁹ Para além de uma correspondência mais imediata com a ideia de *obediência*, a docilidade aqui é pensada com Foucault nos termos de controle e disciplina, quando o autor vai dizer que *é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado*. Ver: Michel Foucault. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014, p. 134.

esperada pela política de *reinserção social*. Aqui, porém, gostaria de me debruçar especulativamente sobre um par de *passagens* simples que, me parece, acionam certos sentidos políticos-pedagógicos importantes para localizar as implicações e possibilidades do cinema no socioeducativo.

Voltando às imagens produzidas pelos irmãos Lumière em sua fábrica e pelos meninos no Case Cabo, para além das semelhanças entre a ação de entrada e saída proporcionada pela abertura de grandes portões, ambas as sequências narradas na subseção anterior são silenciosas (projetadas sem som), registradas num plano fixo e duram menos de um minuto. Estas características formais não são por acaso, uma vez que a cena registrada pelos alunos parte de um dispositivo chamado *Minuto Lumière*; como visto na seção introdutória deste trabalho, os dispositivos são atividades propostas dentro da metodologia do *Inventar com a Diferença* adotada no *Cartas*, que articula uma cena de criação forjada a partir de regras e provocações específicas. No caso do *Minuto*, esta cena se desdobra no desafio de elaborar um plano que retome as particularidades e limitações inerentes das produções dos primeiros anos do cinema, sobretudo aquelas dos irmãos Lumière.

Apesar de muito simples, este é um exercício que põe o estudante no *coração do ato cinematográfico*⁵⁰ por mobilizar uma série de procedimentos intrínsecos a realização de qualquer imagem: *escolher* o que filmar, *dispor* os elementos que serão filmados (a começar pelo posicionamento da própria câmera diante deles) e *atacar*, ou seja, definir o instante em que se aciona o botão de gravação. E mesmo que, para isso, o mais discreto movimento, a mais modesta situação ou o mínimo detalhe possam bastar, realizar um *Minuto* nas dependências de uma Unidade Socioeducativa acaba inibindo sensivelmente o valioso espectro de possibilidades desse exercício, quando não implica justamente na impossibilidade de realizá-lo, seja pela limitação do espaço físico (quando a atividade só pode acontecer dentro de uma sala fechada e vigiada, por exemplo), seja pelo impedimento imposto pelo *comando* do pavilhão⁵¹.

⁵⁰ Alain Bergala. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink, 2008, p. 210.

⁵¹ Jovem que dita as regras na ala sob seu domínio e impõe certa autoridade sobre a própria instituição, numa reprodução da lógica dos presídios de adultos.

No Case Cabo, os alunos da oficina contavam com o consentimento do *comando* e a permissão da gestão para estarem com a câmera tanto nas áreas de circulação da Unidade quanto nos *pavilhões* - setores dos alojamentos e de *lazer*. No dia em que realizaram seus *Minutos*, os jovens registraram cenas no oitão que dá acesso às salas de aula e o movimento dos que ali passavam, os corredores da divisão administrativa e o vai-e-vem cotidiano de funcionários e socioeducandos, a tenda armada para o curso de mecânica automotiva - onde eles próprios encenaram brevemente pequenas interações e posaram pra câmera -, o jogo de futebol na quadra interna; registraram também o plano do caminhão de água chegando na Unidade. Com a câmera posicionada de modo transversal à entrada, a tomada já se inicia com o portão escancarado. Num grande plano geral, estão enquadrados também seis homens que acompanham, com maior ou menor participação, a cuidadosa chegada do veículo; da esquerda pra direita, um de jaleco branco apoiando as mãos na cintura, um de verde com os braços cruzados, um agente que se dirige pro lado do portão, um policial militar que orienta o motorista, um quinto que usa chapéu e observa atentamente a manobra e, por último, um outro agente, que usa óculos espelhados e vigia discretamente a ação. Ao longo do plano, três jovens atravessam o quadro caminhando, buscando o que parece uma interação disfarçadamente voluntária com a filmagem, enquanto ignoram tudo que envolve a chegada dos garrafões d'água a poucos metros ali atrás. Porém, os olhares do policial militar e do homem de chapéu, a movimentação dos agentes, o apressado fechamento do portão e a subsequente dispersão de todos os seis homens com o caminhão já estacionado, deixam impresso o que Alessandro narrou sobre a tensão que tomou os funcionários no momento da gravação, já que, enquanto eles *se preocupavam com o portão de saída escancarado para a manobra do veículo, a preocupação dos participantes da oficina era muito mais sobre onde colocar a câmera, e dar o rec no momento certo pra não perder o registro do momento*⁵².

A manobra do veículo, onde colocar a câmera, o *rec* no momento certo. Escolha, disposição e ataque: *colocar-se no coração do ato cinematográfico*. Nesta *passagem* bastante didática para o que tento ensaiar aqui - pois algo que se deu *atrás* da câmera está impresso *através* dela também -, *as coisas acontecem* numa espécie de *linha cruzada*, por assim dizer: o caminhão entra na Unidade no momento em que os jovens *ligam a câmera* e esta ação, por

⁵² Alessandro Andrade. CASE Cabo_Relatos sobre as oficinas. [S.l.]: Não publicado, p. 2.

sua vez, é *cruzada* pela reação dos funcionários. Os acontecimentos são *linhas* que se sobrepõem, passam a *viajar juntas*, apesar do *contato* que se buscava estabelecer na *ligação* inicial - *filmar torna-se, assim, uma conjugação, uma relação na qual se trata de se entrelaçar ao outro*⁵³. Viajam juntos o olhar, seu acionamento ou instrumentalização pela máquina, o que passa a orbitar no mundo (incluindo o *avesso da rua*), o mundo que *sempre nos surpreende, jamais corresponde completamente ao que esperamos ou prevemos*⁵⁴ e o que vai ser reparado só depois.

Figura 05 – Composição de frames de *Minuto Lumière* - Escola Estadual Luísa Guerra/Case Cabo (2017).



Fonte: Cartas ao Mundão.

O mundo que o cinema pode produzir por alguns segundos, através e atrás da câmera. Os papéis que os jovens podem inventar ou reinventar pra si, ainda que distraidamente. A *saída* que não é (tentar) fugir diante do portão escancarado, mas *não perder o registro do momento*. Surpreender e *produzir uma outra coisa*, mesmo que somente ali, na duração de um plano. Ressignificar o *inferno* sem apagar o que se queima nele. Desestabilizar estigmas, sem discurso ressocializador. Reivindicar o *olhar olhando* - como *tem que dançar dançando*,

⁵³ Jean-Louis Comolli. *Ver e poder: a inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário*, p. 85.

⁵⁴ Alain Bergala. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*, p. 210.

como já cantou Jorge Ben⁵⁵. Olhar olhando: olhos abertos, *mão na massa*. Diante, através e atrás da câmera.

*

2.8 O que o cinema faz entrar, estejam ou não vigiando os portões? Ainda que esta não seja uma questão simples, me parece possível respondê-la, inclusive com base no que o *Cartas* fez ver. Porém, o que mais me interessa aqui, e o que pode de fato representar algum *ruído* na dinâmica do controle disciplinar - este que, no Brasil, opera para manter a rua e seu avesso como ele é, ou seja, punitivista, historicamente escravagista e estruturalmente racista, como vimos - é justamente o que essa resposta não contempla, ou melhor: o que é impossível de prever. Proponho isso não menosprezando o que é previsível, tampouco diminuindo a potência de efeitos mais discretos no cotidiano da cadeia, mas acho que a *passagem* da chegada do caminhão de água me inquieta e me estimula a ensaiar mais sobre o impacto que o cinema pode causar na ordem e na ordenação da instituição, exatamente quando não há acordo prévio - ou quando faz inaugurar um acordo imprevisto.

Acordo imprevisto. Talvez essa seja uma boa forma de chamar a segunda *passagem*, do par sobre o qual eu queria me debruçar. Ela também ocorreu durante o exercício dos *Minutos* monitorado por Alessandro e brevemente narrada por ele em seus relatos sobre a oficina. Aqui, pra além de uma variação da dinâmica da *linha cruzada*, se inaugurou algo que nos mobilizou bastante no projeto: os participantes da oficina foram autorizados a acessar e filmar o trabalho da diretoria da Unidade. Por mais simples que possa parecer, essa anuência para adentrar nos setores administrativos contém um enorme significado pro nosso trabalho junto aos meninos, como também pras nossas reflexões sobre as possibilidades (práticas e simbólicas) do cinema no socioeducativo: com a câmera, não só é possível que os adolescentes filmem os portões que se abrem, mas é possível também que eles abram portas de fato. Como narrou Alessandro, o cinema *possibilitava levá-los a lugares que, no dia-a-dia, são negados a eles, ou que a convenção os faz pensar que são negados*.

⁵⁵ Jorge Ben. Os alquimistas estão chegando. [S.l.]: Universal Music Ltda, 1974. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/6WohVJvZ6RYmYN8Nxl9VHa?si=60b6b2ce40ad4adb>. Acesso em: 20 out. de 2022.

Figura 06 – Frame de *Minuto Lumière* na sala da Diretoria - Escola Estadual Luísa Guerra/Case Cabo (2017).



Fonte: Cartas ao Mundão.

Romper a convenção parece ser aqui uma tradução possível do *ruído* na dinâmica do controle disciplinar sobre o qual eu escrevia mais acima; com a câmera, são os adolescentes que enquadram os adultos, eles quem os vigiam de alguma maneira e cabe agora, aos adultos, se *comportarem* diante de quem os olha. Se trata menos de inverter os papéis ou revidar qualquer opressão - o tal sonho do oprimido quando a educação não é verdadeiramente libertadora, como aprendemos com Paulo Freire -, mas de experimentar a autonomia, quem sabe a *autoridade* do olhar. Experimentar o olhar olhando, se deslocando no espaço, *abrindo espaço*. Fazendo deslocar os pontos de vista, percorrendo pequenas novas distâncias cotidianas, repensando convenções.

Experimentar o olhar, olhando a diretora da Unidade que trabalha em sua sala, enquadrando-a na moldura da porta com mais dois homens que parecem assisti-la nas incumbências gerenciais. Num plano que não dura muito mais que 20 segundos, a ação diária revista, revisitada por olhos operantes, participantes. Revista por olhos intervenientes. Em certo momento, o plano flagra a surpresa dos três *personagens* que notam a presença dos jovens num mesmo instante; eles olham pra além-da-câmera, *revelam* sem querer os meninos atrás do aparato, a postos, filmando-os. Fora do quadro, fora de campo, mas ali –

afinal, *colocar em cena é ser colocado em cena*⁵⁶. Revelam sem querer o deslocamento do olhar diminuindo pequenas novas distâncias cotidianas, rompendo a convenção. E se a diretora e os outros dois homens não se fixam na presença dos adolescentes, não me parece ser por ignorá-los, mas por seguirem a ordem dramática não-dita (a *postura* suscitada e solicitada pela cinematografia⁵⁷) que os orienta a não olharem pra câmera e continuem em ação, fazendo o que fazem todos os dias, ainda que agora sob um novo acordo, esse acordo imprevisto que fez com que os alunos estivessem ali com a câmera.

Figura 07 – Frame de *Minuto Lumière* na Reunião - Escola Estadual Luísa Guerra/Case Cabo (2017).



Fonte: Cartas ao Mundão.

Numa outra situação desta mesma passagem, os jovens tiveram acesso a uma reunião do Projeto Político-Pedagógico da Funase que acontecia no auditório da diretoria. Segundo Alessandro, um acesso que só foi possível diante do *pedido do participante que levava a câmera no tripé*⁵⁸. Aqui, o plano de cerca de 27 segundos também flagra os olhares pra além-da-câmera que revelam os adolescentes atrás do aparato, que (re)afirmam sua presença.

⁵⁶ Jean-Louis Comolli. *Ver e poder: a inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário*. p. 82.

⁵⁷ Idem, p. 81.

⁵⁸ Alessandro Andrade. *CASE Cabo_Relatos sobre as oficinas*, p. 2.

Porém, nesse caso, os *personagens* parecem constrangidos ao ponto de não conseguirem seguir a ordem não-dita da cena e continuar em ação.

De alguma maneira, a reunião do Projeto Político-Pedagógico destinado aos adolescentes parecia não suportar a participação deles - uma contradição que não é simples de ser sintetizada assim, mas que é irresistível numa leitura que também quer arriscar algum *ruído* na dinâmica do controle disciplinar.

*

Perder as coordenadas com amigos desconhecidos, novos poderes — quem era adulto já não é, quem obedecia recorta o quadro, quem não escrevia escolhe o plano, refaz o movimento, desenha com imagens: cinema de brincar.⁵⁹

2.9 O que o cinema *faz escapar*, estejam ou não vigiando os portões? Talvez esta seria uma forma de refazer a pergunta da subseção anterior. Porque provavelmente muito do que pode o cinema no socioeducativo diz respeito menos ao que entra com ele, e mais ao que escapa através dele. Como eu venho tentando pensar aqui, diz respeito mais ao que é *impossível de prever*, mais ao que acontece *quando não há acordo prévio*. E queiram ou não os agentes, os vigilantes, o Sistema enfim, diz respeito também ao que faz escapar enquanto se brinca e *recrea*; naquele mesmo dia em que filmaram a entrada do caminhão de água, o trabalho da diretora e a reunião do Projeto Político-Pedagógico, os meninos também dedicaram um bom tempo a se filmarem jogando bola e tomando banho no tanque. De certa maneira, dedicaram um bom tempo a se filmarem enquanto *brincavam* - como nos aconselha Fernand Deligny em *Semente de crápula*, a respeito de sua experiência com crianças inadaptadas: *se quiser conhecê-los depressa, faça-os brincar. Se quiser ensiná-los a viver, deixe os livros de lado. Faça-os brincar*⁶⁰. Aliás, como nos conta Alessandro, brincadeira que *a câmera, sob o pretexto das oficinas, conseguiu proporcionar*⁶¹. Estivessem ou não vigiando os portões, o cinema de repente produzia uma outra coisa, fazia escapar algo do pavilhão: fosse numa embaixadinha

⁵⁹ Cezar Migliorin e Isaac Pipano. *Cinema de brincar*. Belo Horizonte: Relicário, 2019, p. 142.

⁶⁰ Fernand Deligny. *Semente de crápula. Conselhos aos educadores que gostariam de cultivá-la*. São Paulo: N-1 edições, 2020, p. 27.

⁶¹ Alessandro Andrade. *Cartas ao mundo - relato da experiência geral*. [S.l.]: Não publicado, p. 2.

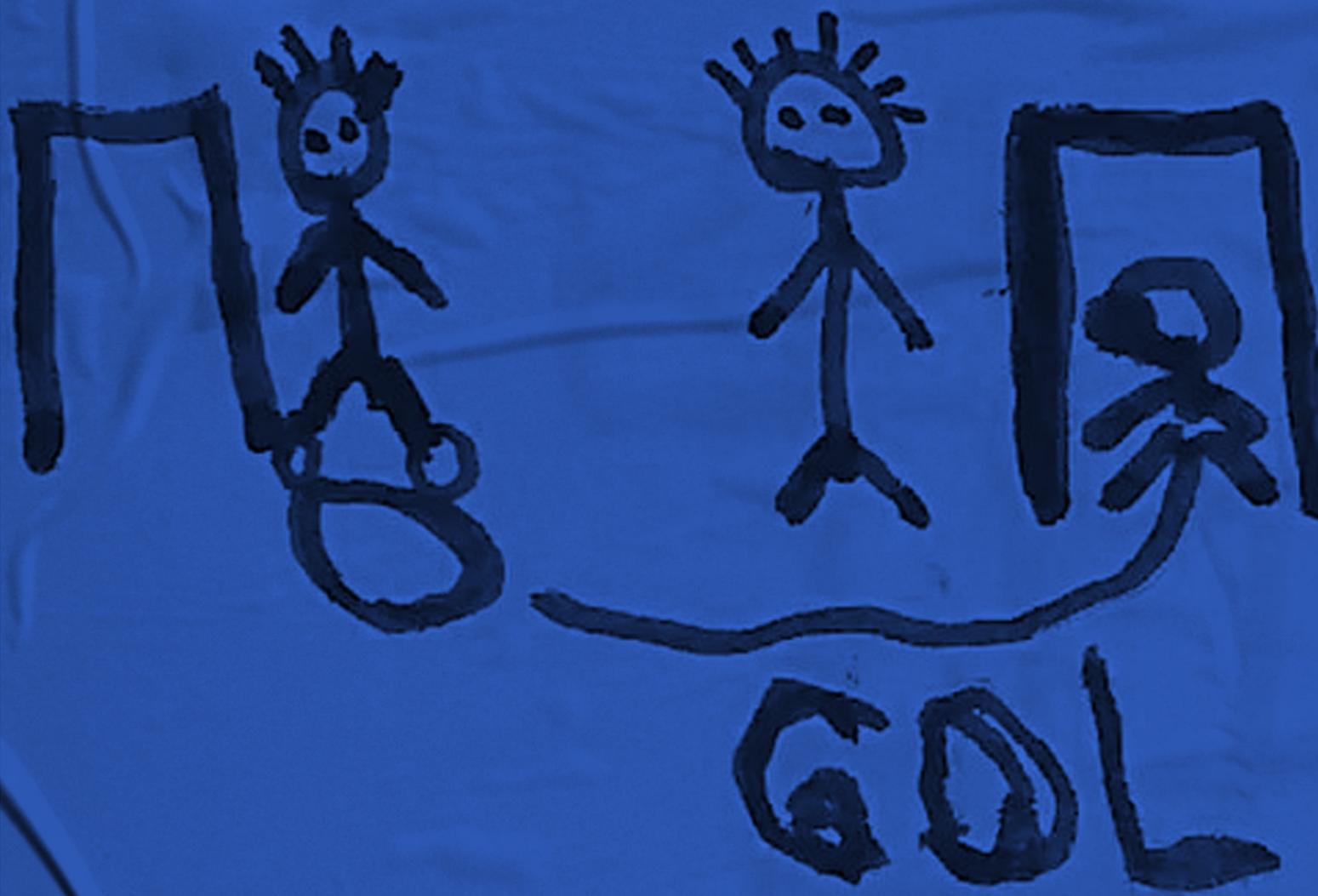
pra câmera atrás da barra, na encenação do menino que interpreta o craque que se prepara pra bater um pênalti e faz o sinal da cruz olhando na lente da objetiva, ou no flecheiro na piscina improvisada de onde se emerge olhando pra além-da-câmera, com a expectativa de que a *equipe* não tenha perdido o registro do momento. O momento preciso em que olhando, o olhar produzia uma outra coisa, fazendo escapar algo dos muros. Muros guarnecidos por arames farpados e torre de vigilância. Muros que guardam a rua do seu *avesso*.

Figura 08 – Composição de *frames* de *Minuto Lumière* no pavilhão - Escola Estadual Luísa Guerra/Case Cabo (2017).



Fonte: Cartas ao Mundão.

*



*

Bolinhas de gude

Jorginho foi preso
quando jogava bolinha de gude
não usou arma de fogo
nem fez brilhar sua navalha

Jorginho era criança igual às outras
queria brincar
O brinquedo poderia ser um revólver
uma navalha
um pandeiro
quem sabe um cavalinho de pau
Jorginho queria brincar

Jorginho viu um filme americano
no outro dia
fez uma quadrilha de mentirinha
sempre brincando
a quadrilha foi ficando de verdade
Jorginho ficou grande como Pelé
todos os dias saía no jornal...

Televisionado
só não deu autógrafo
porque estava algemado

Ele era o facínora
que brincava com bolinhas de gude.⁶²

*

⁶² Solano Trindade. *Cantares ao meu povo*. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 40.



*

MARIE JOSÉ Dizíamos que, para se ver, é preciso sempre haver outra pessoa. Mas, mesmo se você estiver sozinha diante do espelho, você sabe que o que está lá dentro não é nem uma parte de você nem um fantasma.

EMMA Sim, com um espelho eu vejo como sou, mas isso é apenas uma imagem que não existe sem mim; quando saio da frente do espelho, não fica nada dentro dele!

MARIE JOSÉ O espelho não pode guardar a sua imagem.

EMMA Isso mesmo.⁶³

*

⁶³ Marie José Mondzain. *O que você vê? Uma conversa filosófica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 51-52.

CARTAS

~~~~~

~~~~~

~~~~~

~~~~~

AO

MUNDÃO

1910

2

TAC 18

3 ESPELHOS DE AUTORRETRATO, FICÇÕES AUTOCORRETIVAS

Figura 09 - Frame de *Espelhos de autorretratos* – Escola Estadual Luísa Guerra/Case Cabo (2018).



Fonte: Cartas ao Mundo.

3.1 *O fundo dos olhos é um baú sentimental*, eu pensava enquanto me danava no espectro de imagens adocicadas que me assaltavam quase que cinicamente as lembranças. Quase que cinicamente *porque adocicadas*; quase que cínica e inconvenientemente adocicadas diante dos vestígios ásperos dos dias em que visitei a cadeia. Mas se apesar da aspereza, escapava ainda alguma doçura - ainda que inconveniente -, deve ser porque as imagens não encerram a experiência do olhar no enquadramento: elas podiam e sempre podem justapor tempos não inscritos e se abrir a um sem-número de montagens invisíveis. E desse *frame* em que câmera e espelho se refletem, onde a objetiva se intercambia à vista do rosto negro encoberto, guardo no fundo dos olhos a (doce) fagulha que fazia arder algum otimismo no percurso das nossas vivências com educação e cinema naquela temporada: se o espelho não pode guardar a imagem daquele rosto, a câmera ensaiava multiplica-la rebeldemente num sem-número de possibilidades. Um sem-número de rostos incontidos.

*

3.2 Um sem-número de rostos incontidos, rebeldemente multiplicados. Certamente não seria simples voltar às Unidades Socioeducativas com um projeto de cinema e educação e convencer os alunos dessa lógica invertida de que, *desenquadrando* seus rostos, podemos torná-los incapturáveis, impossíveis de conter. Lógica invertida que me ocorreu como fagulha, ardia algum otimismo cerca de quatro anos atrás mas, no fundo, só se estabiliza (ou tenta se estabilizar) como argumento agora, sem a urgência de estar lidando com todas as demandas e cuidados que um projeto como o *Cartas ao Mundão* exigia, dos recibos dos pagamentos e prestação de contas, até o *rec* das filmagens no pavilhão.

Mas o que pra mim se desprendia do pensamento em combustão era a impressão de que *ninguém era mais ninguém* naqueles pequenos filmes, todos eram *um alguém da cena* e, no limite, *um alguém do cinema*. Um *alguém* que não é o *alguém na vida* da ética do capital ou do moralismo cívico, mas o sujeito que se (re)afirma no potencial da *mise en scène* para além do número do seu RG e dos antecedentes criminais - *não como uma identidade*, portanto, *mas como um inventor, um criador, sobretudo*⁶⁴. O sujeito que não se esfumaça no desfoque da computação gráfica ou nos *bagulhos pretos na vista*, como dizíamos na introdução. No *frame* que abre a presente seção, o jovem que mira o espelho com a objetiva e se auto-inscreve por trás da câmera no reflexo desse mesmo espelho, multiplica seu rosto em tantos quanto o espectador puder imaginar, dispensa o *blur* e fabrica esse *alguém do cinema* capaz de subverter essencialismos e se desvencilhar de rótulos *no movimento*. Devo avançar nessa ideia ao longo da seção *Diário de bordo ou bloco de uma nota só*, a quinta desta dissertação, tentando por ora desdobrar outras consequências do exercício do autorretrato.

Exercício este realizado na mesma Unidade do Cabo de Santo Agostinho, sobre a qual refletíamos na seção anterior e onde os jovens filmaram a entrada do caminhão de água, o trabalho da diretora, o futebol e o banho no tanque. Desta vez, a partir do dispositivo *Espelhos de autorretrato* presente no *Cadernos do Inventar*, os alunos foram provocados a filmar através de espelhos, brincando com *reflexos, recortes e narrativas sobre si*⁶⁵. Basicamente, a proposta era que os alunos escrevessem e lessem um breve texto sobre as relações com o que há de mais distante deles, sendo enquadrados através de seu reflexo por

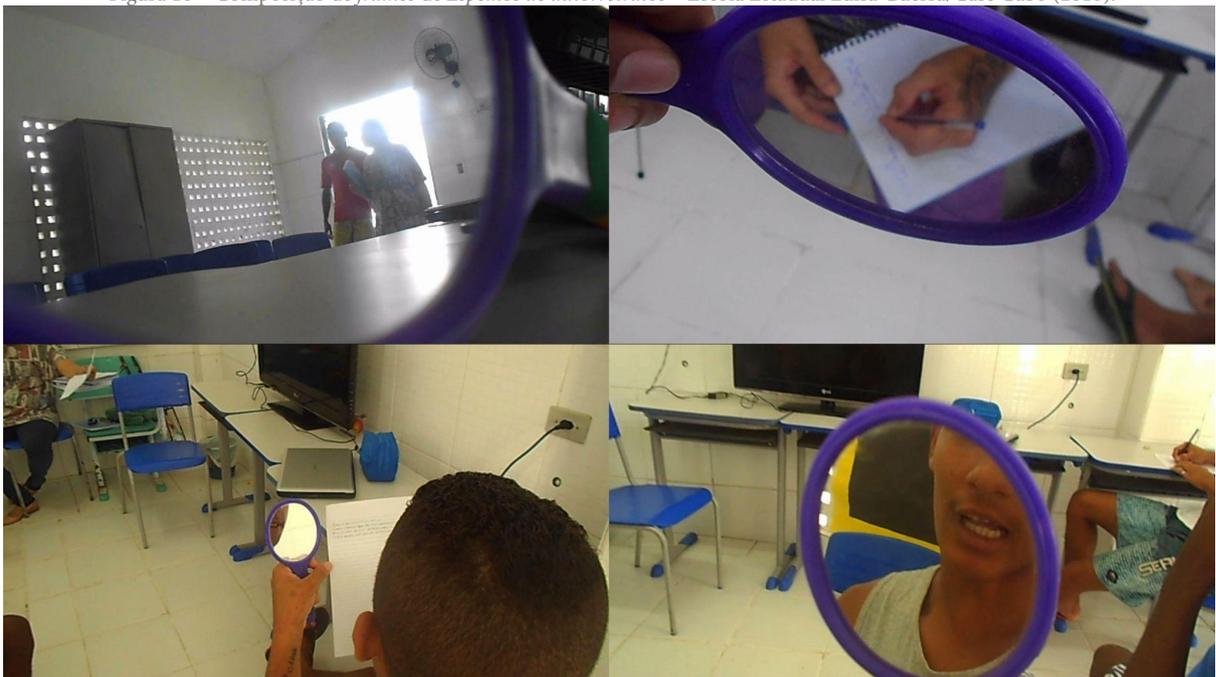
⁶⁴ Cezar Migliorin e Isaac Pipano. *Cinema de brincar*. Belo Horizonte: Relicário, 2019, p. 64.

⁶⁵ Cezar Migliorin... [et al]. *Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos*. Niterói: EDG, 2016, p. 34.

um outro colega responsável pela filmagem. Àquela altura, eu já tinha combinado com a equipe do *Cartas* que continuaríamos nos esforçando pra encontrar soluções em que os jovens não filmassem seus rostos mas, caso esse esforço atrapalhasse o andamento da atividade (como geralmente acontecia), poderíamos ceder, mas com a condição de que aquelas imagens não seriam publicadas, já que tínhamos decidido por não inserir mais o *blur* ou qualquer tipo de intervenção gráfica sobre suas imagens. *Nunca mais riscar um rosto*.

Desta forma, a turma acompanhada pelo monitor Alessandro Andrade e pelas professoras Leda Dutra e Marlene Silva, produziu um pequeno conjunto de planos que explorou como pôde as imagens refletidas num pequeno espelho de mão, variando entre um *plano geral* da turma e da professora entrando na sala, aos *detalhes* da mão tatuada que escrevia o texto, da boca que verbalizava as palavras contidas no papel (sobre a distância da família, os planos pro futuro, dos abraços pra *coroa* e pros irmãos, da questão de tempo pra estar de novo no mundão), e também dos *closes* de rostos que incluíam a própria câmera no enquadramento - tudo editado ao som de *Loucas histórias* do MC Tocha.

Figura 10 – Composição de *frames* de *Espelhos de autorretratos* – Escola Estadual Luísa Guerra/Case Cabo (2018).



Fonte: *Cartas ao Mundão*.

Os *closes* de rostos explicitam, aliás, o desdobramento comum do exercício de olhar *olhando* que acabava sendo sempre o de olhar *se olhando*: a câmera virada pra si ou pro(s)

comparsa(s), o plano inteiro da *Opanka ao crânio* (dos pés à cabeça), o sinal de *joinhas e armas* com as mãos, a literalidade do próprio corpo como objeto impresso enfim - como anota Jean-Louis Comolli, *quando meu olhar volta pra mim, eu me torno objeto. Essa volta do olhar para si mesmo me coloca em cena*⁶⁶. Contudo, com *Espelhos de autorretratos*, tentávamos partir dessa tendência e desejo mais imediato de autorrepresentação (que constituía nosso projeto de *resistência pelas imagens*, como eu colocava na Introdução) para *driblar* a frontalidade habitual com que os jovens se filmavam, forjando uma cena reflexiva, numa certa operação crítica de autoexame, ou seja, ao fragmentar a imagem em uma ou mais superfícies espelhadas, *se ver*, mas também *se deslocando em perspectiva*: da própria imagem, das próprias palavras. Curiosamente, espelhos (e vidros) não eram permitidos nas dependências das Unidades; logo, toda plataforma espelhada como DVDs, televisores e os próprios *viewfinders* das câmeras viravam objeto de desejo dos meninos. O cinema era, portanto, a interface para *se ver* refletido por excelência.

*

3.3 *Um país sem cinema é uma casa sem espelho, que nunca vai enxergar sua cara*, compara o cineasta Marcelo Gomes, em entrevista à Revista Trip⁶⁷. Essa dimensão representativa do cinema como linguagem que dá a ver o mundo e que opera como índice e indício capaz de revelar, denunciar e *criar* formas de enxergar e refletir sobre nosso tecido social e modos de ser, é uma analogia potente que cria uma imagem bastante didática sobre a influência do patrimônio audiovisual no imaginário, consciência, identificação e até autoestima de um povo. No entanto, quando o espelho distorce a imagem, que *cara* o cinema reflete? No socioeducativo, me parece que a distorção reflete a *cara* do projeto disciplinar.

Antes de avançar no problema dessa provocação, é imprescindível sublinhar que não partimos aqui do princípio de que o cinema reflete objetivamente o mundo, sendo assim a correspondência ou a *reprodução* da realidade; pelo contrário, encaramos o cinema como

⁶⁶ Jean-Louis Comolli. *Ver e poder: a inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 83.

⁶⁷ Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/trip/o-diretor-marcelo-gomes-fala-sobre-o-documentario-estou-me-guardando-para-quando-o-carnaval-chegar> Acesso em: 03 set. de 2022.

olhar subjetivo *sobre* o mundo (como vimos com Comolli na seção anterior, *o mundo como olhar*⁶⁸), como *interpretação* da realidade, ainda que muitos filmes sejam minuciosamente construídos para que nos esqueçamos disso. Portanto, para além da *impressão de realidade* que faz o filme nos dar o *sentimento de estarmos assistindo diretamente a um espetáculo quase real*⁶⁹, me interessa nesse *jogo de espelhos* menos o grau de *fidelidade* da representação e mais *as forças* que operam nela - uma vez que essas forças são ativas e *por isso legíveis nos sistemas de representação*⁷⁰.

Neste sentido, para investigar a dimensão representacional dos filmes realizados nas oficinas do *Cartas* e ensaiar sobre o projeto disciplinar que atravessa fortemente essas realizações, vou me debruçar agora sobre três filmes-cartas produzidos na primeira edição do projeto e que me levaram a elaborar a noção de *ficção autocorretiva*.

*

3.4 Ficção autocorretiva é uma noção através da qual busco referenciar a formatação de uma narrativa que reúne traços recorrentes de um conjunto de produções audiovisuais específicas realizadas no contexto socioeducativo. Em sua composição, aciono a justaposição de dois termos com os quais invisto uma certa ideia de *jogo de aparência fabular*, numa ordenação discursiva em que o bom-mocismo resignado (*corrigido*) caracteriza e condiciona uma dramaturgia hipócrita (ficcionalizada). Dizendo de outro modo, é a noção que identifica os filmes em que há evidências de um *pacto cínico* entre a retórica autopromocional da política socioeducativa e o discurso dos jovens num viés de arrependimento. Ou seja, filmes que acabam esvaziando o cinema como *experiência* ao passo em que o traveste em *propaganda*. Tentarei especular mais sobre essas evidências a partir da leitura dos filmes-cartas, como anunciado brevemente na subseção anterior.

O primeiro deles foi realizado em março de 2017, fruto da oficina do *Cartas* no anexo da Escola Estadual Frei Jaboaão no Centro de Atendimento Socioeducativo (Case) Jaboaão

⁶⁸ Jean-Louis Comolli. *Ver e poder: a inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário*, p. 82.

⁶⁹ Christian Metz. *A significação no cinema*. São Paulo: Perspectiva, 2007, p. 16.

⁷⁰ Jean-Louis Comolli. *Ver e poder: a inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário*. p. 99.

dos Guararapes⁷¹, na Região Metropolitana do Recife. Intitulado pelos alunos como *APRENDER A MUDAR* - uma adaptação do título da música *Eu queria mudar* do grupo Pacificadores, trilha sonora do trabalho -, o filme-carta é endereçado ao mundão, como sinalizado nos letreiros iniciais. O breve enredo pode ser resumido como a trajetória de um jovem usuário de drogas que vivia em situação de rua até ser *acolhido* numa Unidade Socioeducativa, onde passa a ter acesso à escola e a condições básicas à sobrevivência.

Reunindo sequências encenadas como a que reproduz um grupo de jovens entrando algemado na Unidade sob a guarda de agentes socioeducativos, e a do adolescente em situação de rua que cheira cola sobre um pedaço de papelão, este filme pode chamar atenção por diversos aspectos de sua construção e narrativa, desde o consentimento dos agentes em representarem seus próprios papéis e contracenarem com os jovens, até a noção de *mise en scène* instaurada em grandes e longos planos abertos. Mas o que me mobiliza particularmente é o ostensivo *anúncio* da prática restaurativa na encenação de seu cumprimento efetivo enquanto política, e influência bem-sucedida sobre a consciência dos meninos, seja na imagem de uma Unidade totalmente *em ordem* - com suas dependências rigorosamente organizadas e seu público devidamente fardado -, seja na repetição do refrão da música que diz *eu queria mudar, eu queria mudar, eu queria mudar, queria mudar...* A ideia de mudança (e, aqui, de assistência social) tenta então se impor através do *exemplo*: daqueles que prendem, daqueles que ensinam lá onde se prende e daqueles que erraram, foram presos mas desejam *aprender a mudar*.

A adesão da turma na construção da narrativa nesses termos parecia se dar quase que *automaticamente*, como se não houvesse outra possibilidade que não a de *falar o que* (supostamente) *se queria ouvir*. Me parece que esse tipo de acordo tácito é o que consagra o *pacto cínico* entre a retórica autopromocional da política socioeducativa e o discurso dos jovens num viés de arrependimento já que, com ele, alimenta-se a imagem de competência do governo, assim como a esperança dos adolescentes em abreviar o tempo encarcerado: *ficção autocorretiva*.

Esse acordo assombrou as oficinas do *Cartas* em todas as seis Unidades em que estivemos com o projeto, tendo sido cobrado às vezes como se fosse uma *opção*, quando era

⁷¹ Disponível em: <https://youtu.be/8e0KXxJOl8E>. Acesso em: 27 set. de 2022.

na verdade um *compromisso*. Restituindo os restos com os rastros da memória - diante da falta de relatos, relatórios ou blocos de notas precisas, como eu dizia -, lembro por exemplo que, numa roda em que conversávamos com os alunos sobre os possíveis títulos desse mesmo filme realizado no Case Jaboatão, um professor insistiu bastante pra que sua proposta fosse atendida; ele argumentava que, chamando o trabalho de *Mais direitos com mais deveres* (ele enfatizava verbal e gestualmente o *com* e o *deveres*), os jovens teriam a *oportunidade* de colaborar na conscientização de se ter mais responsabilidade, para então acessar (e reivindicar por) mais direitos. Com a minha ajuda e argumento em defesa de que o título deveria ser dado pelos meninos - a partir de suas próprias motivações e necessidades expressivas -, a sugestão não foi acatada pela turma. Porém, ela acabou cedendo a outras intervenções daquele mesmo professor, se não pela esperança de abreviar o tempo encarcerado, certamente pra que ele os deixassem em paz.

Figura 11 – Composição de frames de *Aprender a mudar* – Escola Estadual Frei Jaboatão/Case Jaboatão (2017).



Fonte: Cartas ao Mundão.

A esta altura, me parece importante reafirmar que, como coordenador geral e mediador das oficinas oferecidas pelo *Cartas*, também sou responsável pelos processos e

desdobramentos narrados acima⁷², como por todos os outros que são objeto desta dissertação, e reconheço minha imperícia e imprecisão para contornar vários dos desafios que se apresentaram ao longo do projeto e sobre os quais volto a encarar como pesquisador. Pessoalmente, ainda que eu tenha sempre tentando pedagógica, didática ou intuitivamente desconstruir e desencorajar as dinâmicas que me pareciam levar ao que tenho chamado de *ficções autocorretivas*, como representante de um projeto que ainda tentava se inserir no expediente de uma política bastante tradicional, não me restavam muitas alternativas se não a de flexibilizar algumas estratégias de ação que poderiam travar nossa atuação, e priorizar o andamento de certos processos - apesar de seus reconhecidos equívocos. Também não estou terceirizando a responsabilidade do que fugiu ao que imaginávamos ser o mais justo e produtivo de acordo com os princípios estéticos e políticos que identificavam o projeto e, no lugar de montar um conjunto de argumentos em defesa do *Cartas*, busco operar um deslocamento que me permita olhar criticamente para as fissuras que suspeito representar alguns dos problemas centrais nas práticas de cinema e educação no espaço socioeducativo, e que não deixam de ser também parte dos *rastros da contradição, vulnerabilidade e desmantelo* do próprio projeto.

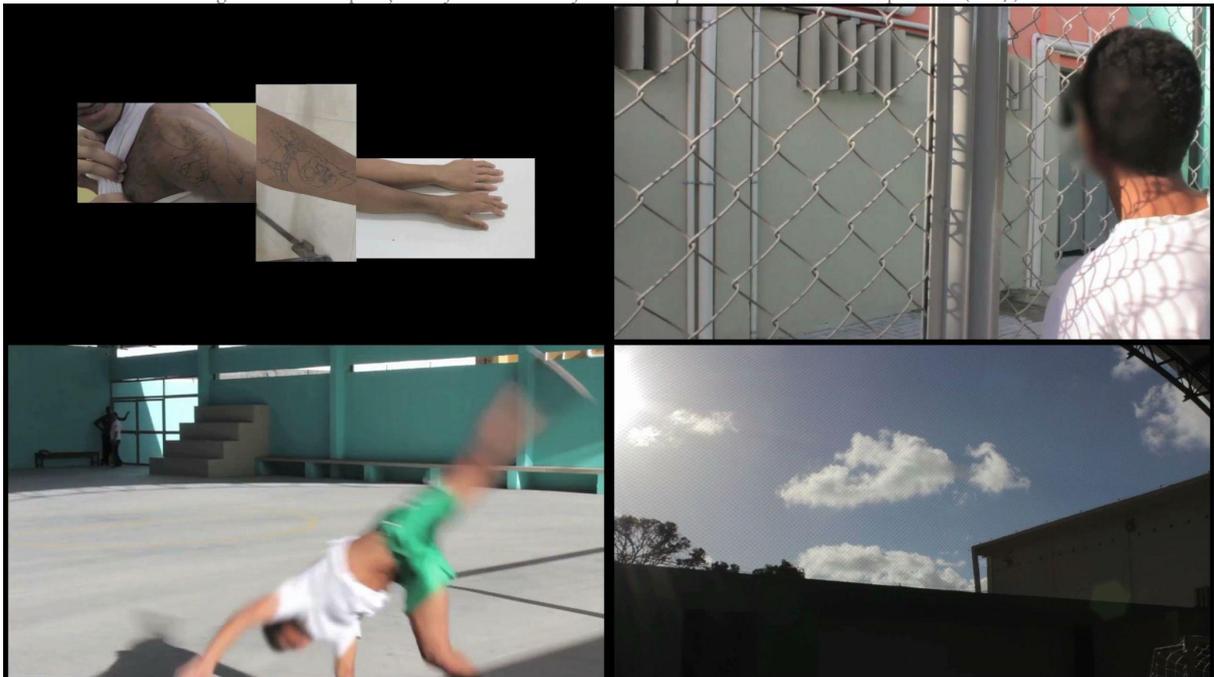
Dito isto, o segundo trabalho que gostaria de trazer para análise chama-se *UM FILME-CARTA PRAS NOSSAS MÃES*⁷³ e foi produzido no Centro de Internação Provisória (Cenip) Recife, em maio de 2017. O filme é uma espécie de compilação de vários dispositivos realizados ao longo da oficina que resultou num panorama de imagens diversas que retratam um pouco do cotidiano da Unidade e da própria oficina de vídeo, como uma sequência em que *planos detalhes* dos corpos de vários alunos são montados como um quebra-cabeça (o queixo e a boca de um é colado aos olhos e testa do outro, assim como o antebraço de um

⁷² No caso dos filmes-carta tratados aqui na seção *Espelhos de autorretrato, ficções autocorretivas*, como nos outros dois realizados em 2017, eu também fui o responsável por executar seu corte final, o que significa dizer que, apesar de ter editado os filmes, eu me dedicava a cumprir e corresponder a *montagem* pensada pelos alunos. Quando possível, essa operação foi feita inclusive em sala de aula e diante da turma, com a tela do *software* espelhada no televisor ou projetada na parede. Embora esta atribuição me desse por consequência a oportunidade (especialmente no momento de finalizar os trabalhos em casa) de tentar reformular as sequências das quais eu me contrapunha em algum nível, nunca o fiz pois isso não correspondia aos processos pedagógicos de autonomia e emancipação que nos orientava - e que devo trazer pra reflexão na parte final desta seção. Se, por um lado, minha intervenção como *professor-montador* poderia contornar várias das manobras que constituíam o que chamei de *dramaturgia hipócrita*, por outro, ela apagaria um rastro importante para entender a raiz e funcionamento da manobra em si, ao passo que não estaria fazendo outra coisa se não operando também na lógica do *jogo de aparências*.

⁷³ Disponível em: <https://youtu.be/Uz1aR8aerJs>. Acesso em: 27 set. de 2022.

terceiro é justaposto aos braços de outros dois etc); uma outra sequência em que um jovem encena o (próprio) papel de socioeducando com saudades da rua, vendo o *mundão* através de um gradil; trechos de *Minutos Lumière* que registram *mugangas* e interações várias, como o plano do jogo de capoeira visto na seção introdutória desta dissertação; até os enquadramentos que fazem uma cobertura da Unidade, lançando olhar sobre seus corredores, a quadra poliesportiva, as nuvens além-dos-muros.

Figura 12 – Composição de frames de *Um filme-carta pras nossas mães* – Cenip Recife (2017).



Fonte: Cartas ao Mundão.

O último plano enquadra ainda uma placa de *saída* que um dos alunos registra com a câmera na mão, aproximando-se com um *zoom in* até o ponto em que diz (fora de quadro): *Mundão: saída*; ele então se afasta em *zoom out* e faz uma *pan* pra direita, seguindo a direção da seta apontada na placa. O enquadramento pousa enfim na grade do final do corredor. Em seguida, a tela escurece em *fade out* e alguns recados curtos destinados às mães são narrados em *off*. Um deles diz: *Mãe, me desculpe por não ter escutado seu conselho*. Um outro declara seu amor e garante em seguida: *Quando sair daqui, eu vou mudar*.

UM FILME-CARTA PRAS NOSSAS MÃES me parece escancarar como um exercício de olhar, uma experiência com as imagens, pode quebrar a cara numa montagem que autentica o anúncio e reconhecimento da culpa e da promessa de mudança como *moral da*

história; um pequeno filme que se constituía de alguma maneira como um desprezioso rastro do encontro (ainda que introdutório) dos meninos com o cinema e suas possibilidades expressivas, se distorce na verbalização de *frases-meio-prontas* que achatam a experimentação num pretense sinal de ressocialização bem sucedida - subscrito por todo o aparelho de controle que demanda comprovações e respostas sistemáticas de comprometimento com o projeto disciplinar.

Figura 13 – SAÍDA, composição de frames de *Um filme-carta pras nossas mães* – Cenip Recife (2017).



Fonte: Cartas ao Mundo.

Diferente de *APRENDER A MUDAR*, uma narrativa tipicamente ficcional, com situações dramáticas premeditadas, ensaiadas e encenadas pra câmera, o filme-carta realizado pelos alunos do Cenip Recife é essencialmente documental, registrando situações cotidianas *de improviso* e reunindo depoimentos que em tese não corresponderiam a um personagem da *trama*, mas aos alunos de fato - seus *eus da vida real*. Essa diferença é bastante útil pra localizar a noção de *ficção autocorretiva* para além do domínio ficcional enquanto gênero filmico já que, como venho ensaiando aqui, a ficção pra mim está nos termos de um *jogo de aparência fabular*: mesmo que genuíno, o discurso dos socioeducandos é ordenado por uma *expectativa* de resignação (ou de sua menção), e *cumpr*e o papel do sujeito

ressocializado. Pra todos os efeitos, *ponto* pros jovens e *post* pras redes sociais da Secretaria de Educação e Esportes (SEE) e de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude (SDSCJ).

Em tempo, grande parêntese necessário:

(Não estou aqui julgando onde há mais ou menos *verdade* no discurso dos jovens e nos desígnios das secretarias que atuam nas medidas socioeducativas. Não tenho um *detector de mentiras* nem pretendo desenvolver um método de avaliação objetiva da autenticidade do desejo de mudança ou das boas intenções de ninguém. A questão não é sobre uma defesa radical por filmes imaculados ou imunes à sujeição a interesses institucionais em projetos formativos, tampouco atacar individualmente jovens, professores, agentes, gestores, secretários etc. Mais uma vez, me parece importante reafirmar que meu objetivo é tensionar as *forças* que operam sobre esses discursos, desígnios e intenções, e julgar o *sistema* que coage os filmes a servirem pra nada muito além da propaganda).

Voltemos então aos filmes-carta. *SÓ UM ALÔ PRO MUNDÃO*⁷⁴ gravita em torno de *uma mesma tradição*⁷⁵ documental que *UM FILME-CARTA PRAS NOSSAS MÃES* e também reúne fragmentos dos dispositivos audiovisuais realizados durante a oficina do *Cartas* - apesar de, no caso de *SÓ UM ALÔ...*, os fragmentos serem intercalados com depoimentos no formato *talking heads*. Produzido pelas alunas do anexo da Escola Estadual Carlos Alberto Gonçalves de Almeida no Centro de Atendimento Socioeducativo (Case) Santa Luzia em Recife, poucas semanas após a conclusão dos trabalhos com os jovens do Cenip⁷⁶, esse talvez seja nosso exemplo mais patente de uma narrativa constrangida no *pacto cínico* do viés autopromocional da gestão socioeducativa. Nele, vemos e ouvimos meninas com idades entre 16 e 20 anos dizendo que o que mais gostam de fazer é estudar, que mudaram e melhoraram muito depois que entraram na Fundação de Atendimento Socioeducativo (Funase), que ao entrarem na cadeia passaram a se interessar pelos estudos - *primeiramente graças a Deus, secundamente a Lourdes Paz* (professora que conduziu o projeto conosco e

⁷⁴ Disponível em: <https://youtu.be/osuvGgu9Zto>. Acesso em: 27 set. de 2022.

⁷⁵ Silvio Da-Rin. *Espelho partido*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2006, p. 19.

⁷⁶ É interessante observar como os filmes que iam sendo realizados primeiro acabavam influenciando tão fortemente os demais. Como parte da metodologia do projeto - mas também como estratégia de persuasão para reunir interessados nas nossas propostas -, exibíamos sempre o material produzido no próprio *Cartas* e, mesmo que não nos limitássemos a isso e trabalhássemos com uma variedade considerável de referências, *APRENDER A MUDAR* foi muito marcante como modelo que alimentou a prática da *ficção autocorretiva*.

que estava atrás da câmera no momento da realização dos depoimentos); elas também compartilham palavras de motivação e conselhos pras comparsas na mesma situação, além dos sonhos de futuro, o desejo de ter uma profissão, de dar orgulho à família e *não fazer mais besteira*.

Figura 14 – Composição de frames de *Só um alô...* – Escola Estadual Carlos Alberto Gonçalves de Almeida/Case Santa Luzia (2017).



Fonte: Cartas ao Mundão.

Ainda que *SÓ UM ALÔ PRO MUNDÃO* não seja apenas um conjunto de testemunhos em favor da socioeducação - temos também momentos breves mas muito interessantes como a investigação e a descrição do espaço e dos corpos em imagens super aproximadas, as intervenções espontâneas em que as meninas falam pra câmera bordões do tipo *vida loka também ama*, bem como o coro de *Cenário louco* do MC Leozinho na sequência final - o filme soa como uma propaganda do começo ao fim. Nesse sentido - e pensando junto à comparação de Marcelo Gomes que abre a subseção anterior -, o Centro de Atendimento Santa Luzia era como uma casa com espelho, mas a *cara* que se enxergava ali refletida não indicava nada muito além da superficialidade de um discurso frágil que tenta vender o sucesso de uma política reconhecidamente *problemática*⁷⁷, pra dizer o mínimo. E

⁷⁷ Segundo matéria recente do portal de notícias do *Diário de Pernambuco*, por exemplo, uma inspeção surpresa realizada pelo Gabinete de Assessoria Jurídica às Organizações Populares (Gajop) identificou *infestação de rato, vazamento nas redes de água e esgoto, falta de*

aqui, de novo, não interessa se mais ao documentário ou mais à ficção: o cinema se reduz à tecnologia de um *faz-de-conta* em que jovens e sistema tentam se redimir num jogo de aparências em que todos saem perdendo.

*

3.5 Tecnologia de um *faz-de-conta*. Começo a escrever esta página a três dias do primeiro turno das Eleições Gerais de 2022 no Brasil. Não obstante a esperança que voltou a arder fortemente no peito com o fim iminente de uma era obscura sob a presidência de um fascista, temos convivido há pouco mais de um mês com o volume nauseante de conteúdos e propagandas da campanha eleitoral, veiculadas nas emissoras de rádio e televisão e disparadas na internet, das listas de transmissão no *Whatsapp*, aos conteúdos patrocinados no *YouTube*. Nos programas, debates e sabatinas ao longo da campanha, não é raro que candidatas e candidatos que tentam conferir credibilidade às suas realizações enquanto gestores públicos em publicidades que mostram obras concluídas, bairros saneados ou estradas requalificadas, sejam atacados pelos adversários por tentarem vender atributos e excelência que só existe no *mundo perfeito da propaganda*; geralmente, o que estes ataques tentam denunciar é que a *realidade* é bem diferente e sempre muito pior do que se fantasia na TV. Ainda que arriscadamente superficial, esses ataques têm por princípio a crítica a uma *assimetria da representação* que me parece útil pra ilustrar o traço marqueteiro das *ficções autocorretivas*, numa comparação sobre a qual é obviamente necessário guardar as devidas proporções, mas que me serve pra encerrar por ora o ensaio sobre essa noção.

De qualquer forma, apesar de todas as evidências que me levam a pensar esses trabalhos enquanto *jogo de aparência fabular*, não significa que eles sejam irrelevantes para mobilizar, por exemplo, debates sobre pautas urgentes que gravitam em torno das políticas públicas de segurança como o enfrentamento a violações de direitos humanos, ao encarceramento em massa da população negra ou à redução da maioria penal. Tampouco que sejam incapazes de operar algum deslocamento simbólico nos jovens, alguma

eletricidade, internos sem colchão e lençol. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2021/05/entidade-denuncia-violacoes-de-direitos-em-unidade-socioeducativa-do-r.html> Acesso em: 28 set. de 2022.

inquietação criativa ou afetividade a partir da experiência estética da produção e captação de seus sons e imagens - o cinema pode sempre surpreender e *produzir uma outra coisa*, mesmo que somente na duração de um plano, como vimos na seção *Olhar olhando*. Felizmente, me parece que, apesar da blindagem, não há muita coisa enfim que garanta que a programação destas narrativas as proteja, inclusive, de serem usadas pra questionar o próprio Sistema - como aliás acontece nesta pesquisa. Mas o que me inquieta e mobiliza a pensar o prejuízo desses filmes e seus *modus operandi* nas práticas de cinema e educação no socioeducativo é especialmente o problema do *enquadramento* ou, mais especificamente, de *quem enquadra*. Neste sentido, e lançando mão do conceito desenvolvido por Robert Entman nos estudos de mídia em que

enquadrar é selecionar alguns aspectos de uma realidade percebida e torná-los mais salientes num texto comunicativo, de modo a promover uma definição de problema particular, uma interpretação causal, avaliação moral e ou recomendação de tratamento⁷⁸

insisto que, é encarando *as forças* que operam na representação em si - ou, nos termos de Entman, que *selecionam e salientam* seus aspectos -, que será possível desestabilizar a lógica que promove a recorrência dessas produções notavelmente *adestradas* pela cartilha institucional. Quem sabe, depois disso (ou com isso), *brincar* com a própria representação. Revirá-la, subvertê-la, implodi-la.

*

3.6 O problema do *enquadramento* que as *ficções autocorretivas* escancaram, passa em primeiro lugar pelo moralismo estrategicamente sustentado pela lógica da dominação, em que a assunção da culpa dissimula a leitura de mundo numa perspectiva crítica de *compreensão do contexto*⁷⁹. Neste sentido, o remorso vira um bilhete falso pro ingresso numa nova vida e, *aprender a mudar*, uma mera questão de consentimento, de adesão ao sistema - é só querer, enfim. *É importante então ter sempre claro que faz parte do poder ideológico*

⁷⁸ Robert M. Entman *apud* Murilo Cesar Soares *in*: Jorge Duarte e Antonio Barros (orgs.), *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Editora Atlas, 2006, p. 4.

⁷⁹ Paulo Freire. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011, p. 205.

*dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação*⁸⁰. Aqui, não se trata absolutamente de reputar os jovens como *coitadinhos*, nem relativizar qualquer ato infracional em particular, mas perceber como o enquadramento orientado pelo projeto disciplinar inviabiliza o cinema e aqui, a arte de modo geral, como *aliada* no cumprimento efetivo das medidas socioeducativas - essas através das quais, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), presume-se não só a *responsabilização*, mas também a *integração social* do adolescente e a *garantia de seus direitos individuais e sociais*⁸¹.

Portanto - e aqui tomo emprestado parte do argumento e das palavras de Ella Shohat e Robert Stam, em suas reflexões sobre a questão do realismo na luta por representação -:

Não basta dizer que a arte implica construção. Temos que perguntar: construção para quem? E em conjunção com quais ideologias e discursos? Dessa perspectiva, a arte é uma representação não tanto em um sentido mimético, mas político, uma delegação de vozes.⁸²

É por um sentido político, no caso um sentido que concorre a uma ideologia embrutecedora, pelo qual passa também o problema do enquadramento do *jogo de aparência fabular* condicionado nas *ficções autocorretivas*, visto que, enquanto aos socioeducandos se insinua as dinâmicas e benesses de um *pacto cínico* (que pode ser, aliás, decisivo pra sua sobrevivência), eles só *reforçam o poder do sistema. Se tornam coniventes da ordem desumanizante*⁸³. A este ponto, é inevitável que eu me meta a argumentar em defesa de uma *pedagogia da autonomia* (nos termos de Paulo Freire, mas não só), para ensaiar os modos de uma presença emancipadora do cinema no socioeducativo - me juntando a pesquisadoras e pesquisadores que já se dedicaram a pensar esses modos na educação -, uma presença que implique a *dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação*⁸⁴, que demande *um estado de criação e montagem entre diversos atores envolvidos*

⁸⁰ Idem, p. 206.

⁸¹ Brasil. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1990, p. 138.

⁸² Ella Shohat e Robert Stam. *Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação*. São Paulo: Cosac & Naify, 2006, p. 265.

⁸³ Paulo Freire. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, p. 206.

⁸⁴ Idem, p. 194.

*em uma criação criativo-pedagógica*⁸⁵. Um *cinema-experiência* [...], *terreno fértil para vivências não normatizadas, não esperadas, não enquadradas. Espaço para a fuga, desterritorialização e emergência de subjetividades coletivas desregradas*⁸⁶.

*

3.7 Modos de uma presença emancipadora do cinema no socioeducativo - ou talvez seria mais adequado dizer *de uma possível presença, de uma presença possível* ou, de seu *dever* enfim, uma vez que, de qualquer maneira, esta precisa ser uma presença sempre *em aberto*, essencialmente tomada pela instabilidade implicada pela *construção*, não pelo desempenho demandado pelo *produto*. Implicada pelo movimento da *arte*, nunca pela continência da *cartilha*.

Neste sentido, nota-se que a possibilidade de uma presença emancipadora da produção de filmes com adolescentes em privação de liberdade deveria passar necessariamente por uma *consciência de inacabamento*⁸⁷, por uma consciência do próprio futuro como problema e não como inexorabilidade, como insistia Paulo Freire. Não é, portanto, dando *golpes de exemplos* ou *bolachas amanteigadas nos dias de visita ou de grande festa*⁸⁸ que se viabiliza a chance de qualquer mudança ou transformação, mas superando o torpor molestando por fatalismos e conveniências em nome da própria transformação. Uma transformação possível somente pelo sujeito próprio *da experiência* que, como aponta o professor e pedagogo espanhol Jorge Larrosa, é um sujeito *receptivo e aceitante* - diferente daquele *inatingível, anestesiado, autodeterminado* e, por consequência, *incapaz de*

⁸⁵ Cezar Migliorin. **Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015, p. 70.

⁸⁶ Thiago Antunes. **O amor pelas imagens: cinema-experiência e educação**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 122 p., 2019, p. 57.

⁸⁷ Paulo Freire. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, p. 119.

⁸⁸ Fernand Deligny. **Os vagabundos eficazes - Operários, artistas, revolucionários: educadores**. São Paulo: n-1 edições, 2018, p. 16.

*experiência*⁸⁹; Porque, sendo a experiência *o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca*⁹⁰, o sujeito da experiência se define [...] por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura⁹¹. Como argumenta Larrosa, *do ponto de vista da experiência, o importante é a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco*⁹².

Pra *ser tocado* no espaço hiper-vigiado, ordenado por uma expectativa de resignação (ou de sua menção), onde o remorso vira um bilhete falso pro ingresso numa nova vida, me parece necessário então se *ex-por* às imagens; testemunha-las, vivê-las, encarná-las. Se *ex-por* ao que elas demandam e ao que se pode fazer com elas. Se *ex-por* ao seu tempo, suas pausas, sua dúvida. Se *ex-por* a seus recuos, sua desobrigação, sua vagabundagem. Se *ex-por* à sua tecnologia, sua maquinação, seus artifícios; Se *ex-por* às suas contradições, sua sensibilidade, seu mistério. Se *ex-por* a sua *inteligência*⁹³. *Frequentá-la* - como nos ensina o poeta na educação pela pedra, *para aprender da pedra*⁹⁴.

Inteligência do cinema: conjunto de faculdades ótico-sonoras, saber próprio ao *ver-ouvindo*. Saber próprio do movimento, da montagem. Saber da síntese imaginada, da conjunção, da fronteira, *das linhas de fuga ou fluxo, mas que não se vê*⁹⁵. Saber da co-presença, do coletivo, da alteridade. Saber do inacabado, da iminência, do devir. Na duração e no movimento, *tornar-se*. O que sabe o cinema, sabe um outro poeta: *Pessoa que lê água está sujeita a libélula*⁹⁶.

⁸⁹ Jorge Larrosa. "Notas sobre a experiência e o saber de experiência" in: **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n. 19, p. 20-28, 2002, p. 25.

⁹⁰ Idem, p. 21.

⁹¹ Idem, p. 24.

⁹² Idem, p. 25.

⁹³ Ver: Jacques Ranciere. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

⁹⁴ João Cabral de Melo Neto. **A educação pela pedra e outros poemas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008, p. 207.

⁹⁵ Gilles Deleuze *apud* Isaac Pipano. Isso que não se vê: pistas para uma pedagogia das imagens. Tese (doutorado) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Artes e Comunicação Social. Programa de Pós-graduação em Educação, 340 p., 2019, p. 34.

⁹⁶ Manoel de Barros. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010, p. 288.

A inteligência do cinema então como *a coisa comum, o laço intelectual igualitário*⁹⁷ entre socioeducandos e *socioeducadores*; laço intelectual igualitário que permite e media a co-criação de um *saber político que se lança ao devir e aciona as armadilhas contra os universais*⁹⁸, sem subjugação e inculcação de culpa. Certamente, isso não é algo que se faça sem riscos - o *perigo* é próprio da experiência, está inclusive no seu radical. Tampouco é algo que se faça sem rebelião. Assumamos logo os riscos e, a rebelião, façamos com os meninos: *Não é na resignação mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos*⁹⁹.

*

⁹⁷ Jacques Ranciere. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, p. 25.

⁹⁸ Thiago Antunes. *O amor pelas imagens: cinema-experiência e educação*, p. 61.

⁹⁹ Paulo Freire. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, p. 193.



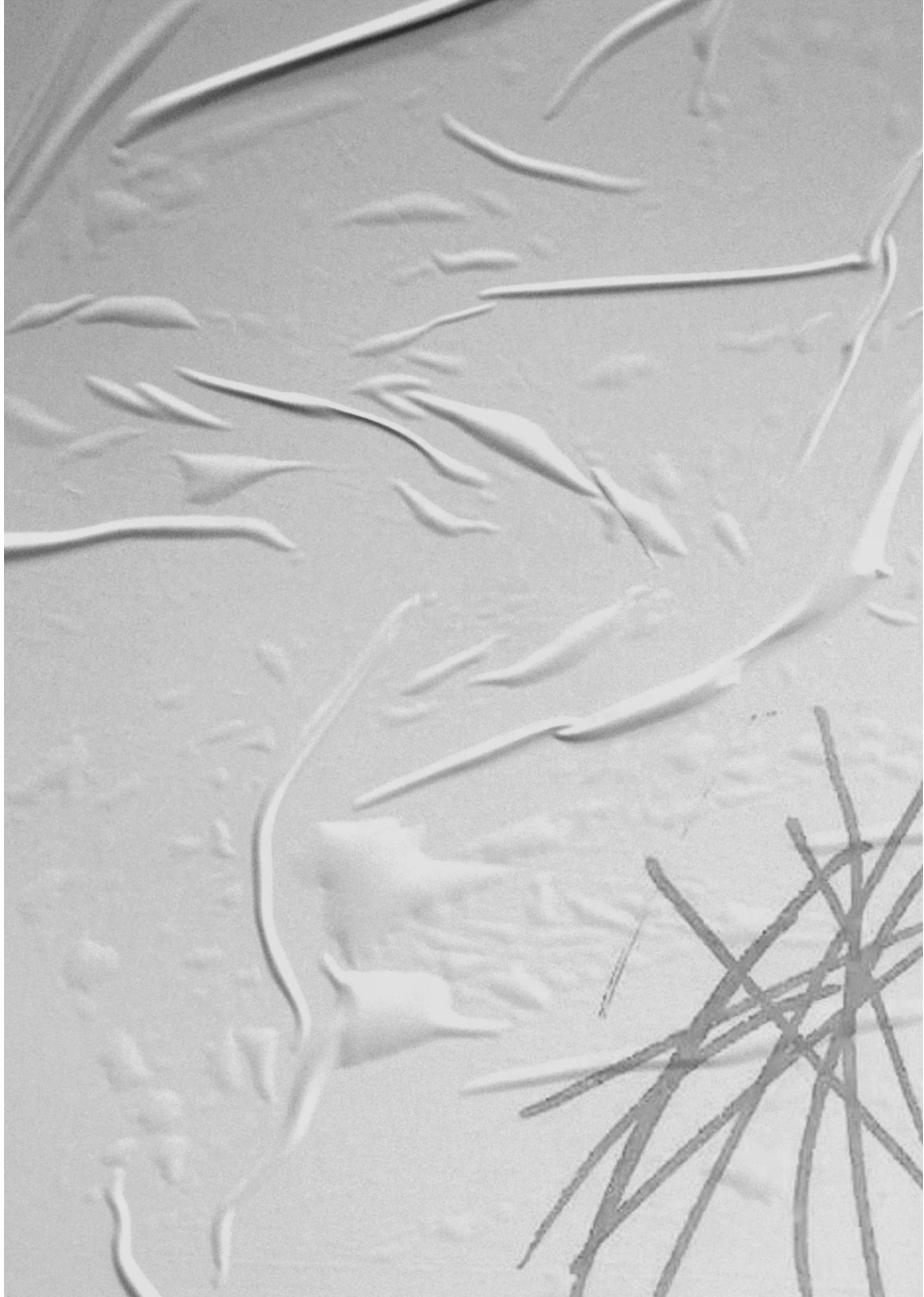
*

If you hold a stone

If you hold a stone
Hold it in your hand
If you feel the weight
You'll never be late to understand
[...]¹⁰⁰

*

¹⁰⁰ Caetano Veloso. **If you hold a stone.** [S. l.]: Universal Music Ltda. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/7L9Sslz25uHMmCBbHLU5OT?si=5585af9f5bd5423f>. Acesso em: 28 out. de 2022.



*

Percebo bem de que maneira as imagens exteriores influem sobre a imagem que chamo meu corpo: elas lhe transmitem movimento. E vejo também de que maneira este corpo influi sobre as imagens exteriores: ele lhes restitui movimento.¹⁰¹

*

¹⁰¹ Henri Bergson. **Matéria e Memória. Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito.** São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 14.

voce

A



4 DIANTE DA DANÇA DOS OUTROS¹⁰²

Figura 15 - Frame de *Viajei num navio coberto de grades à procura de uma ilha chamada Liberdade* (2017).



Fonte: Cartas ao Mundão.

4.1 Escrever como quem dança. Como quem dança e faz imagens - apesar de tudo¹⁰³. Como quem dança e faz imagens pra se fazer ver. Pra se ver dançar, pra se ver livre. Dançar como uma transgressão. Filmar e dançar como *desejo de realização*¹⁰⁴. Talvez essa seja uma das poucas certezas deste ensaio que deriva no relato fragmentado de uma memória - que

¹⁰² Apesar de parafrasear o título do livro de Susan Sontag *Diante da dor dos outros*, não estabeleço um diálogo direto com a obra. Ver: Susan Sontag. **Diante da dor dos outros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

¹⁰³ Referência ao livro de Geroges Didi-Huberman *Imagens apesar de tudo*, publicado originalmente em 2003, em que o autor trata do caráter de resistência das imagens produzidas por membros do *Sonderkommando* de Auschwitz-Birkenau. A licença da citação aqui se dá por tratarmos das imagens feitas nos centros de internação, onde os sujeitos também encontram-se presos. Ver: Georges Didi-Huberman. **Imagens apesar de tudo**. Lisboa: KKYM, 2012.

¹⁰⁴ Paul Zumthor. **Performance, recepção e leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2014, p. 33.

performa uma memória, *entre o vivido e o imaginado*¹⁰⁵? (Tentar) escrever como quem dança, como quem faz imagens dançando.

*

4.2 Entre os passos do vivido e o imaginado. Os passos que vou dando, enquanto tento encontrar o compasso do próprio texto, do tempo mesmo da memória. Dos restos dos registros dispersos que devem me socorrer, como o rastro de uma postagem na página do *Facebook*¹⁰⁶ do *Cartas*, através da qual consigo afirmar que a experiência narrada aqui se deu no dia 6 de julho de 2017. Lá está escrito que, nesta data, voltei ao Centro de Atendimento Socioeducativo (Case) Cabo de Santo Agostinho para exibir o trabalho final dos alunos que integraram a turma da oficina de vídeo com a qual eu havia estado ali semanas antes. Este trabalho, disponível no *Youtube*¹⁰⁷, é outro registro que posso e vou acessar para amparar algumas das experiências que só guardo (e me restam) na memória.

Só guardo (e me restam) na memória e que se revelam enquanto tento encontrar os passos e o compasso do texto. Compasso da própria memória. Se revelam *enquanto* tento encontrar, *enquanto* escrevo, *enquanto* sacolejo o velho corpo da ordenação do que *foi*, do que *talvez tenha sido* para o que *está sendo* ou o que *pode vir a ser*.

Entre o vivido e o imaginado: jogo da memória, balé do agora, contato improvisação¹⁰⁸ do devir.

Porque talvez narrar em retrospecto exija sempre uma resposta nova do corpo; uma resposta que se reacomode sempre a um ritmo particular, que é obrigada a se renovar a cada

¹⁰⁵ André Brasil, "A performance: entre o vivido e o imaginado" *in*: **XX Encontro Anual da Compós** (2011). Porto Alegre: Compós, 2011, p. 6.

¹⁰⁶ Disponível em: <https://www.facebook.com/cartasaomundao/photos/a.214848682289168/317989881975047>. Acesso em: 04 ago. de 2021.

¹⁰⁷ Disponível em: <https://youtu.be/RtdXUzpN54I>. Acesso em: 04 ago. de 2021.

¹⁰⁸ *Contato Improvisação* é uma dança, um estilo de movimento que deriva dos duetos e da interação do grupo, mas que pode ser extrapolado e experimentado por um dançarino sozinho. Fernanda Hübner de Carvalho Leite, "Contato improvisação (contact improvisation) um diálogo em dança" *in*: **Movimento**, vol. 11, núm. 2, 2005, p. 93.

nova narração, que performe, atualize virtualidades¹⁰⁹. Uma resposta que dance junto a este ritmo particular e permita (re)acessar o vivido de outras formas, em outras cadências. Neste sentido, dançar e performar com a memória como *uma episteme, um modo de conhecer*¹¹⁰, uma forma de (re)conhecimento, uma política de interpretação¹¹¹.

*

4.3 Dançar e performar com a memória. Mas por que a dança? Por que (tentar) escrever como quem dança e faz imagens? O que poderia vir a ser, aliás, escrever como quem dança e faz imagens? Em resenha escrita pra revista *Veja* em agosto de 1983, o escritor Paulo Leminski diz que *escrevendo sobre Glauber Rocha, estamos usando o parado para falar do movimento*¹¹². Escrever *como* quem dança então, porque há aqui, antes de tudo, um atrevimento literal (e literário?) pra contornar a contradição apontada por Leminski, fazendo da conjunção comparativa *como*, conjunção de conformidade: escrever *enquanto* dança, usando o movimento para falar do movimento. Movimento do corpo que dança, que faz imagens dançando. Porque foi dançando - filmando e dançando - que os alunos provocaram, naquele 6 de julho de 2017, um desvio fundamental pra que a culminância da oficina fizesse a passagem de uma, digamos, *sessão conciliatória* - com seus típicos apertos de mãos e *Parabéns, vocês mostraram que são capazes de mudar e sair dessa vida* -, para uma *sessão de dissensão*, onde as expectativas de um discurso bem comportado e de arrependimento não se confirmaram; se for possível pensar nos termos de Jacques Rancière, a passagem de uma *sessão policial* para uma *sessão política*¹¹³? Pois, ao assistir o filme em que basicamente os

¹⁰⁹ Ver: Paul Zumthor, *Performance, recepção e leitura*.

¹¹⁰ Diana Taylor *apud* Adriana Amaral, Beatriz Polivanov e Thiago Soares, in: "Disputas sobre performance nos estudos de Comunicação: desafios teóricos, derivas metodológicas". *Revista da Intercom | RBCC*, v.41, n.1, São Paulo, p. 63-79, 2018, p. 65.

¹¹¹ Victor Turner *apud* Adriana Amaral, Beatriz Polivanov e Thiago Soares. *Revista da Intercom | RBCC*, p. 67.

¹¹² Paulo Leminski, "Câmera e ideias" in: Glauber Rocha. *O Século do cinema: Glauber Rocha*. São Paulo: Cosac Naify, 2006, p. 386.

¹¹³ Em linhas gerais, Rancière vai distinguir essas duas formas de poder como opostas, onde uma preza pela ação livre (política) e a outra pelo ordenamento (polícia). Segundo o autor: *A política não tem objetos ou questões que lhe próprios: seu único princípio, a igualdade, não lhe é próprio e não é político em si mesmo [...]. O que constitui um caráter político de uma ação não é seu objeto ou o lugar onde é exercida,*

jovens cantam e dançam livremente a música *Heróis da Favela* de MC Daleste, uma representante da gestão institucional do Atendimento Socioeducativo se manifestou em repúdio ao trabalho, atacando sua forma e conteúdo como supostamente *não-educativos*. Enquanto integrantes do projeto que mediou aquela produção, eu e Anna Andrade¹¹⁴ defendíamos que, pelo contrário, o filme poderia sim ser visto como instrutivo ou pedagógico (fora o próprio processo educativo de sua feitura), especialmente pelo fato dos jovens terem exercitado seu protagonismo a partir dos próprios valores e referências, e que o debate didático poderia partir disso inclusive, com questões do tipo: *quem somos, quem estamos sendo* ou *quem queremos ser*, a partir de *como nos vemos* e de *como somos vistos*. Fundamentalmente, pensar a constituição e construção de si na relação - com o olhar, com o outro, com o mundo. Uma questão da e para a educação¹¹⁵.

É improvável que eu tenha elaborado este argumento nestes termos, mas eu não poderia deixar de tentar aprimorá-lo aqui, anos depois e com todo o conforto que esta pesquisa me permite. Eu voltarei a esta hipótese mais adiante mas, pra tentar resumi-la, diria que aquela tensão me fez perceber – e disso eu me lembro muito bem, porque me inquieta até hoje - que uma das principais atribuições do cinema feito em centros de privação de liberdade seria a de reagir à expectativa de uma imagem de docilidade e remorso - uma imagem que celebre, mesmo que cinicamente, a intervenção disciplinar que pode *recuperar* ou *recuperou* o socioeducando¹¹⁶ -, através do exercício de autonomia e empoderamento expressivo em que, ao jovem, é dada a oportunidade de protagonizar imagens de si que revelem um processo de subjetivação e de autoconsciência do seu lugar, de sua imagem e de sua responsabilidade mesma no engajamento da prática transformadora. Dito de outro

mas unicamente sua forma, a que inscreve a averiguação da igualdade na instituição de um litígio, de uma comunidade que existe apenas pela divisão [...]. Para que uma coisa seja política, é preciso que suscite o encontro entre a lógica policial e a lógica igualitária, a qual nunca está pré-constituída. Ver: Jacques Rancière. **O desentendimento: política e filosofia**. São Paulo: Editora 34, 1996, p. 44.

¹¹⁴ Produtora cultural e realizadora audiovisual. Como exposto em nota na Introdução, Anna compôs a equipe do *Cartas ao Mundo* como diretora de produção.

¹¹⁵ Este reconhecimento do *outro* para a construção de si é fundamental para Paulo Freire, por exemplo. Ver: Paulo Freire. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

¹¹⁶ [...] *não se pode acreditar que um moleque que tenha vivido um ano ou mais sucessivamente entusiasmado e dócil à vontade do educador presente possa ser classificado como recuperado para o resto da vida.* Ver: Fernand Deligny. **Os vagabundos eficazes - Operários, artistas, revolucionários: educadores**. São Paulo: n-1 edições, 2018, p. 28.

modo, me parece que essa atribuição (esse compromisso?) seja o de abrir espaço para o desvio, no sentido de não se conformar a uma imagem consensual – dessas forjadas no sonho autopromocional da instituição disciplinar e suas *ficções autocorretivas* -, mas implicar processos que estimulem uma resistência, seja para salvaguardar um modo próprio de *ser e olhar*, seja para destruir um modo de *como se é visto*. Obviamente, não me refiro aqui à produção de imagens que violem direitos ou reproduzam qualquer tipo de violência. Com *desvio*, me refiro à dimensão do gesto criativo, que não deve deixar de estar submetido a regras e limites do contexto escolar e socioeducativo, mas que não apague o sujeito que fala, com sua história, repertórios e desejos próprios.

Então aqui, escrever como quem dança talvez seja um pouco isso e por isso também: diante da dança dos outros, *abrir-se para o ato, a ação, o cênico*¹¹⁷, dar a ver a partir da assunção do corpo em cena, posicionando meu *investimento pessoal e teórico na argumentação, não encobrendo as diferenças de tom, mas colocando em diálogo teórico e empírico*¹¹⁸, enquadrando o enquadramento do corpo em cena, seu movimento, seu improviso, seu descompasso em risco.

*

4.4 Descompasso em risco. Daquela tarde, apesar da impressão de termos nos saído bem em defesa do filme dos alunos e do processo da oficina - e do encontro ter sido encerrado aquecido enquanto afirmação da potência e importância do cinema estar em espaços como aquele -, o que me marcou de fato foi o descompasso de uma certa frustração. Eu nunca soube elaborar nada muito preciso sobre isso, mas era como se, àquela altura, tendo finalizado a última das cinco oficinas que havíamos desenvolvido ao longo de quatro meses, eu sentisse que a contribuição do projeto e o que havíamos construído até ali poderia ser dissipado facilmente em pouco tempo, diante da impossibilidade da continuidade das ações - apesar de no ano seguinte termos voltado a desenvolver o projeto em outro formato, não

¹¹⁷ Adriana Amaral, Beatriz Polivanov e Thiago Soares, *Revista da Intercom* | RBCC, p. 64.

¹¹⁸ Daiana Taylor *apud* Adriana Amaral, Beatriz Polivanov e Thiago Soares, *Revista da Intercom* | RBCC, p. 66.

havia previsão de seguirmos com as atividades a longo prazo junto a qualquer fonte de recursos.

Citar brevemente essa frustração me parece importante para localizar algumas características e limitações estruturais do *Cartas ao Mundão*, que podem me ajudar a caminhar com o texto. Naquela primeira edição, em 2017, o projeto foi posto em prática essencialmente por mim (coordenação, produção e mediação das oficinas) e Anna Andrade que, além da direção de produção, assumia uma espécie de monitoria. Isso representava uma notável sobrecarga pra nós dois, o que também criava dificuldades pra pensarmos e refletirmos sobre a complexidade de toda aquela vivência com um mínimo distanciamento, numa perspectiva prática de fazê-lo sem estar respondendo às demandas operacionais em paralelo, mas também numa dimensão afetiva – como eu dizia, *dos recibos dos pagamentos e prestação de contas, até o rec das filmagens no pavilhão* -, já que tudo que presenciávamos nas Unidades e vivíamos com os estudantes mexia muito conosco, inclusive do ponto de vista emocional.

Embora eu reconheça que haja circunstâncias e ações em que produção, prática e reflexão podem ser e são feitas de fato com muita competência no calor dos acontecimentos – ainda que em outra dimensão, a própria Universidade é um exemplo claro disso, alinhando pesquisa, docência e extensão – o caso é que pra nós não foi possível e isso se desdobra no fato de eu estar escrevendo este ensaio só hoje, como já foi dito, anos depois. Bem, eu provavelmente esteja retomando essas informações de forma um tanto caótica, mas tudo isso pra trazer também a forte dimensão intuitiva que me orientava nesse projeto e que segue de alguma maneira atravessando este ensaio, esta dissertação.

Com isto, não estou me esquivando do compromisso científico e da disciplina metodológica que uma reflexão como esta exige no âmbito de uma pesquisa - como dizia na Introdução, *há método* -, mas não queria deixar escapar essa dimensão do corpo, dos afetos que atravessaram minha experiência com o projeto e que inevitavelmente mobilizam sensivelmente o gesto de revisá-la. Além disso, me parece que existe uma continuidade do movimento de tentar entender e assimilar as particularidades, efeitos e desdobramentos da ação enquanto ela é incorporada, ou seja, fazer do processo - com suas ranhuras, arranhadura e predicados - o próprio conhecimento.

*

4.5 Com suas ranhuras, arranhadura e predicados, a oficina realizada no Case Cabo ocorreu nas últimas semanas de junho, mês de muita chuva na Região Metropolitana do Recife (RMR). Não por acaso, eu tenho uma espécie de *memória úmida* daquele período, encharcada pelo trajeto de idas e voltas para a Unidade debaixo de temporal, entre ruas e avenidas alagadas dos quase 40 km que se levava até chegar à Unidade. Lembro também de um certo cansaço e relevante desgaste emocional; como já citei, aquela era a quinta oficina em quatro meses, e alguns episódios nos marcaram bastante durante nossa atuação, como o cancelamento da oficina no Case Abreu e Lima por conta de uma rebelião que acarretou na morte de um dos adolescentes que havíamos conhecido, semanas antes, numa sessão cineclubista realizada dentro das ações do projeto¹¹⁹.

Junto a esta Unidade de Abreu e Lima, o Case Cabo era aquele que talvez mais se assemelhasse a estrutura de um presídio; existe uma série de diretrizes no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase)¹²⁰ que estabelece parâmetros arquitetônicos para os centros de privação de adolescentes tenha um caráter específico para seu público e não se confunda com o sistema prisional. Eu não saberia precisar o quanto o Case Cabo respeitava e cumpria essas diretrizes mas, a minha impressão diante de tamanha aridez, e comparando aquela edificação com outras Unidades que conheci, como as de Jaboatão dos Guararapes e Vitória de Santo Antão/Pacas, era a de que ela estava bastante distante da estrutura ideal. O espaço da escola, aliás, contrariava a prerrogativa de não se confundir com o restante da estrutura socioeducativa, o que, infelizmente, não era raro nos equipamentos que visitamos. E mesmo que as salas destinadas à escola estivessem caracterizadas com suas bancas, lousa, armários de livros, mapa-múndi pendurado na parede – na verdade, não tenho certeza se este último compunha de fato o cenário, talvez seja só clichê se impondo nos vácuos da

¹¹⁹ Após 20 anos em atividade e inúmeros casos de rebelião, violação de direitos e mortes em suas dependências, a Unidade foi desativada em janeiro de 2020. Sobre a morte do adolescente citada, ver: <https://g1.globo.com/pernambuco/noticia/adolescente-e-morto-durante-rebeliao-em-unidade-da-funase-do-grande-recife.ghtml>. Acesso em: 11 ago. de 2022.

¹²⁰ Ver: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo - SINASE**. Brasília: CONANDA, 2006.

memória – o ambiente não contribuía de fato para uma atmosfera acolhedora que inspirasse um processo formativo frutífero. A onipresença dos grossos portões, cadeados, cercas de arame e janelas pequenas eram implacáveis no sentido de não nos deixar esquecer que sim, aquela era uma escola num ambiente de reclusão como o são os presídios.

As oficinas aconteceram então nesse contexto, no contraturno do horário escolar como de costume, com uma turma frequentada por cerca de 10 jovens. Como já citado, a metodologia era basicamente composta por dispositivos, que funcionam como um conjunto de regras e desafios que estimulam os estudantes a se engajarem num exercício de criação, observação ou escuta e, para o trabalho final do processo, nós conduzíamos os alunos a realizarem os também já citados filmes-cartas que, além de estabelecer a correspondência entre o *realizador-remetente* e o destinatário, visava estimular a perspectiva de se imaginar sempre um espectador para aquela obra e inspirar uma produção que fugisse das referências do padrão industrial, ficcional, todo forjado a partir de grande infraestrutura orçamentária e geralmente também tecnológica.

Figura 16 – Registros da oficina de filme-carta no Case Cabo (2017).



Fonte: Anna Andrade/Cartas ao Mundão.

Nesse sentido, o trabalho realizado no Case Cabo acabou sendo muito influenciado pelos filmes-cartas desenvolvidos nas oficinas anteriores, em que existia uma presença forte do corpo dos alunos em cena, um grande interesse em mostrar aspectos particulares do cotidiano na Unidade, o uso marcante da trilha sonora que costurava a maior parte da narrativa e um forte desejo de correspondência entre os internos das outras Unidades, especialmente com a feminina, Case de Santa Luzia. E assim como os demais trabalhos, o

filme-carta do Case Cabo foi se construindo a cada encontro do projeto já que, como conversávamos desde o primeiro dia de atividades, todo o material produzido nos exercícios poderia compor o corte final da obra, ou seja, ela se fazia em processo e era como uma espécie de compilação de exercícios e experimentações recontextualizados na montagem.

Todo composto então por imagens realizadas nas oficinas, e editado por mim a partir das ideias e diálogos com os estudantes, o filme é aberto com as cartelas institucionais do projeto, enquanto a ambiência sonora em *off* é marcada pela batida e efeitos de uma música eletrônica, comentários e burburinhos que, em seguida, serão revelados como advindos de um grupo de jovens em frente à câmera, com os rostos cobertos pelo borrão. Um deles se aproxima da lente e diz: *É tudo nosso! Só um alô do Case Cabo! Tá ligado, né?* Os demais vibram com a mensagem, uma última cartela informativa volta a tomar a tela enquanto o som prossegue em *off*. Na cartela seguinte, que ocupa o quadro enquanto a ambiência sonora da sequência anterior se dispersa, o título *Viajei num navio coberto de grades à procura de uma ilha chamada liberdade* surge à medida em que os primeiros versos da música *Heróis da favela* são cantados fora do quadro. Uma sequência de imagens se segue, exibindo um pouco do cotidiano da Unidade, bem como retratos dos jovens posando em grupo, até um ponto em que a tela fica preta, a banda sonora é assumida pela faixa original executada pelo MC Daleste e os meninos surgem dançando na sala de aula, numa montagem videoclíptica que interpõe os planos e o movimento dos corpos com a batida rítmica da música, através de repetições e *jump cuts*. No ponto em que a letra diz *O homem que inventou as grades não sabe o que é saudade*, a tela fica preta; um texto em caixa alta vai estampando o quadro, e revelando pra quem e para onde aquele filme-carta é destinado:

PRO JUIZ
 PRAS MENINAS DO SANTA LUZIA
 PRA TODAS AS FUNASEs
 PRA TODO O MUNDÃO.

Os créditos finais surgem em seguida ainda com a música em *background* até que, já bem no final, um plano em *contra-plongée* dos jovens entra em tela cheia e eles voltam a cantar os versos de Daleste, finalizando com *esse é o poder dos corações de aço*. O vídeo termina com a

logomarca do projeto, informações sobre o local e ano de realização, com alguns dos adolescentes se intercalando num *alô* final.

Figura 17 – Composição de frames de *Viajei num navio coberto de grades à procura de uma ilha chamada Liberdade* (2017).



Fonte: Cartas ao Mundoão.

Por mais que a trilha musical da obra seja aberta com um verso que diz *Essa é a revolta dos heróis da favela*, e *revolta* seja um termo que, dentro de uma instituição de detenção, gera tensão e tende a ter um sentido negativo por ser associada à rebelião e fuga, pra mim esse é um filme essencialmente de comunhão, da consciência e partilha de uma condição de opressão que é reafirmada pela voz que canta, mas de certo modo superada mesmo que provisoriamente pela força do verso, pelo corpo que *torna-se especialmente animado e vivo na dança*¹²¹, pelo corpo que se filma dançando. Um exercício performativo do direito de aparecer¹²². *Mesmo assim nós leva a vida com um sorriso na cara*, como diz a letra, não me parece conotar (nem ser cantado pelos jovens como) qualquer alienação, mas a lucidez de

¹²¹ Boaventura de Souza Santos. *Fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editoria, 2019, p. 143.

¹²² Aproprio-me da expressão de Judith Butler que, originalmente, refere-se às políticas de gênero. Penso que é possível estabelecer essa correspondência aqui pelo traço do corpo socialmente periférico que marca a maioria dos adolescentes encarcerados. Ver: Judith Butler. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

quem sabe que não se deixar sucumbir é também uma forma de sobreviver ao aprisionamento. Um saber que se faz performando, performando e se reconhecendo; performance como reconhecimento, que toca e marca o conhecimento¹²³.

Por me ter escapado detalhes importantes daquela vivência, eu não consigo garantir em que medida os jovens premeditaram esse sentido e indicaram onde precisamente a edição deveria ressaltá-lo mas, mesmo que a mensagem, ou melhor, o *alô* sobre a sobrevivência como resistência esteja sinalizado desde o título de abertura (criado por eles próprios) que fala de um navio em busca de liberdade, até o desejo de mostrar o dia a dia da Unidade todo costurado pela música de Daleste, me parece que esse sentido está mesmo na performance, *entre o gesto e a mise-en-scène*¹²⁴, entre o *meio sem fim do corpo que dança*¹²⁵ e o *ordenamento no interior do qual o gesto só pode aparecer de maneira mais ou menos tensa, mais ou menos harmônica ou apaziguada*¹²⁶ (grifos do autor).

Ainda nessa perspectiva, e também por não aderir a um discurso de arrependimento ou um jogo de aparência de bom-mocismo, este me parece um filme-carta valioso para pensar questões de imagem, representação e educação em um ambiente socioeducativo. Infelizmente, como antecipei no início desta seção, o filme foi visto de outra maneira pela gestão da Unidade. Eu seria mais preciso se conseguisse citar os nomes - ou pelo menos os cargos - dos envolvidos, mas é certa pra mim a impressão de uma implicação *normativa* que embrulhava a rejeição àquele trabalho; uma normatividade que numa primeira camada aparentava querer incidir somente sobre a forma do filme – sua imagem, sua música, seu discurso – mas no fundo dizia respeito a um preceito moral (e um repúdio) a um modo de ser - e até de sobreviver àquele estado de coisas, eu diria. Na impossibilidade de retomar os termos exatos dos comentários e os trechos do filme apontados como mais problemáticos, seria inconsequente defender a tese de que aquela era uma posição de caráter discriminatório, mas minha sensação é que aquela avaliação ultrapassava a dimensão

¹²³ Ver: Paul Zumthor, *Performance, recepção e leitura*.

¹²⁴ André Brasil, *XX Encontro Anual da Compós* (2011), p. 6.

¹²⁵ Giorgio Agamben *apud* André Brasil, *XX Encontro Anual da Compós* (2011), p. 6.

¹²⁶ Jacques Aumont *apud* André Brasil, *XX Encontro Anual da Compós* (2011), p. 6.

artística e chegava a hostilizar não só um conjunto de valores em si - que ia desde a roupa ao gosto musical -, como também à sua manifestação que, ali, se fazia filmando, dançando e, em certa medida, celebrando.

Ainda sobre o traço normativo que marcava a visão da gestão da Unidade, vou novamente arriscar uma correspondência com Judith Butler quando ela vai falar, no caso do gênero, sobre as normas que nos produzem e que informam os modos vividos de corporificação que adquirimos com o tempo, e que é nos próprios modos de corporificação, segundo Butler, que se pode *provar formas de contestar essas normas, até mesmo rompê-las*¹²⁷; bem, se concordarmos que a instituição disciplinar fabrica o corpo do sujeito disciplinado para que *operem como se quer*¹²⁸, pensando com Butler, podemos vislumbrar que é no próprio corpo disciplinado, ou melhor, no exercício de representação em que esse corpo, esse sujeito toma o protagonismo, que é possível se contrapor e romper essa norma.

Ao mesmo tempo em que despertava um sentido de pertencimento por ser uma (re)afirmação de valores identitários num exercício de protagonismo e experimentação na linguagem, por mais simples que seja e envolvendo minha participação direta num processo fundamental como o da edição, o filme fez aparecer uma cena de dissensão fora do quadro que não seria possível - ou muito improvável -, se o processo impusesse uma reprodução de práticas e discursos que coloca o jovem num papel de coadjuvante e que reproduz um discurso de remorso - no fundo, pouco transformador. Como vimos na seção *Espelhos de autorretrato, ficções autocorretivas*, é muito comum se deparar no cotidiano das ações socioeducativas com um trabalho de certa *docilização* dos sujeitos, em que um discurso de mudança e correção disciplinar parece ser depositado nos adolescentes¹²⁹, que os reproduzem de modo um tanto vazio ou, no mínimo, automático, em um processo em que uma conscientização real parece muito distante. Isso fica muito claro pra mim nas atividades das datas comemorativas como Semana Santa ou Dia das Mães, em que é possível ver exposto

¹²⁷ Judith Butler, *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*, p. 18.

¹²⁸ Michel Foucault. *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 135.

¹²⁹ Uma associação à *educação bancária* criticada por Paulo Freire. Ver: Paulo Freire. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

nas paredes das Unidades o trabalho produzido pelos internos, como cartazes ou colagens em que se veem corações, frases motivacionais ou religiosas, mas também um certo apagamento do sujeito, de sua agência mesmo¹³⁰. E infelizmente, apesar de um processo que tentou contornar essa tendência de forma muito ativa e consciente, esta é uma marca que também está presente em vários dos exercícios e filmes feitos no próprio *Cartas*, como vimos no corpus de investigação também na terceira seção deste trabalho.

É por essa razão que defendo que o cinema feito em processos formativos dentro do Sistema Socioeducativo tenha como atribuição uma adesão ao desvio, ou insista numa adesão ao desvio, numa imagem que não se conforme com o discurso moral pronto da ressocialização mas que o complexifique a partir do protagonismo e autonomia do estudante, inclusive pra que lhe caibam também outros papéis¹³¹, outras formas de ser. Um cinema que, como no filme-carta do Case Cabo, tenha a *ambiguidade específica* da dança, *muito útil, no seu potencial de transgressão, para construir uma intimidade intensa ou infringir os códigos repressivos do comportamento correto*¹³². Um cinema que, no seu potencial de transgressão, possa expor os *planos orquestradores da autoridade* ao colocar em xeque *uma realidade aceita sem discussão*¹³³.

Não quero dizer com isso que narrativas alinhadas a um discurso mais marcadamente institucional seja esvaziada de potência, tampouco que um processo onde o estímulo à negação dessa tendência garanta, no final, a realização de um filme que evoque de fato uma proposta mais *desviante*, mas me parece que a perspectiva da defesa de um processo que tencione as representações mais corriqueiras e invista na produção de uma imagem que faça

¹³⁰ Aqui, estou pensando o sujeito como o que se faz na agência mesmo, *aquele que agencia um ponto de vista e, ao fazê-lo, torna-se agente, faz funcionar um mundo*. Ver: André Brasil, *XX Encontro Anual da Compós* (2011), p. 7.

¹³¹ Como dizíamos na seção introdutória, não só ao *perpétuo papel de bandido* ao qual está condenado pelo borrão.

¹³² Boaventura de Souza Santos, *Fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*, p. 143.

¹³³ Ao discutir a circulação da fotografia de guerra, Butler vai pensar como a delimitação do *contexto* para essa circulação incide num necessário afastamento do próprio contexto, afastamento esse que dá outras possibilidades de apreensão - sobre quais vidas devem ser reconhecidas como vidas, por exemplo. No trecho completo do extrato utilizado aqui, ela diz: *O que acontece quando um enquadramento rompe consigo mesmo é que uma realidade aceita sem discussão é colocada em xeque, expondo os planos orquestradores da autoridade que procurava controlar o enquadramento*. Ver: Judith Butler. *Quadros de guerra: Quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019, p. 28.

refletir sobre sua própria constituição, pode ser um caminho (uma *saída?*) para que o cinema não seja mais um dispositivo de controle, mas uma ferramenta para a emancipação, que vislumbre alguma transformação social.

*

DEJARSE / CAER PARA PODER VER / TODO.¹³⁴

4.6 Perdi o ritmo, eu sei. Daquele ímpeto inicial de dança e imagens pulsando como desejo e força transgressora, talvez não me tenha sobrado muito mais que a tentativa, que uma *revolta contra o tempo*¹³⁵. De qualquer maneira, mesmo perdendo a passada como quem tropeça nas próprias pernas, acho que não deixei de dançar e talvez tenha aprendido que um corpo que cai também pode ser um corpo que dança. E talvez essa imagem daqui, vista do baque de minha própria altura, seja o bastante para que, por ora, eu permaneça acreditando que, diante da dança dos outros, há sempre um chamado para um próximo passo.

*

¹³⁴ Da tirinha de Ricardo Liniers Siri, quadrinista argentino mais conhecido como Liniers. Numa tradução literal do espanhol: *Deixar-se / cair para poder ver / tudo*. Disponível em: <https://twitter.com/cementedelibros/status/984387290410704897>. Acesso em: 08 mar. de 2022.

¹³⁵ Paul Zumthor, **Performance, recepção e leitura**, p. 49.



*

Uma oração pra São Jorge, um cigarro e uma carta
Salve os irmãos guerreiros da quebrada¹³⁶

*

¹³⁶ Leozinho O General. **Cenário Louco.** [S. l.]: Leozinho Recife, 2019. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/56RYISDZdhgsm2YWu8QY7G?si=7b23868330f44d64> Acesso em: 04 nov. de 2022.

CASE Pao

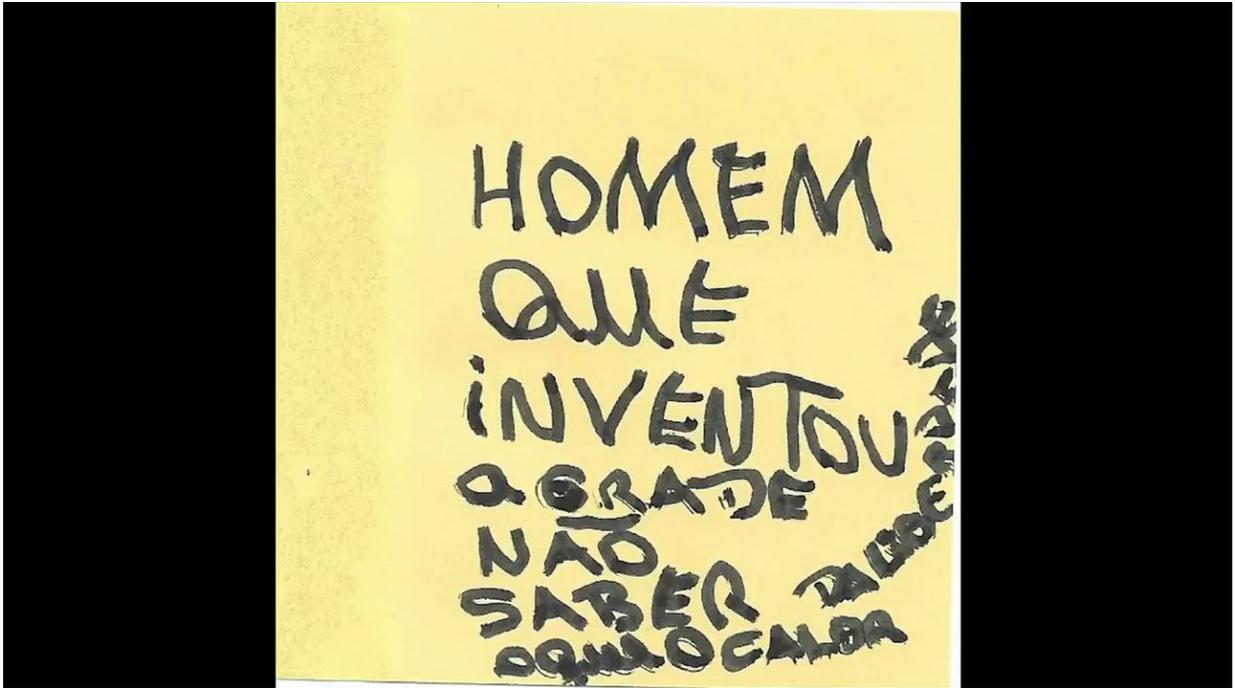
2017

051061/20

Daniel

5 DIÁRIO DE BORDO OU BLOCO DE UMA NOTA SÓ¹³⁷

Figura 18 - Frame do flipbook - Escola Estadual Luísa Guerra/Case Cabo (2017).



Fonte: Cartas ao Mundão.

5.1 No dia 11 de dezembro de 2021, segundo o relatório do Instituto Fogo Cruzado, o 100º adolescente residente no Grande Recife foi baleado por arma de fogo¹³⁸. Não é coincidência que a centésima vítima, o jovem Victor Kawan Souza da Silva, 17 anos, tivesse a pele escura e tenha sido morto numa abordagem da Polícia Militar de Pernambuco. No Brasil - país cobrado pelas Organizações das Nações Unidas (ONU) pelo seu infame histórico de violência policial¹³⁹ -, a chance de uma pessoa negra ser assassinada é 2,6 vezes maior do que uma pessoa não negra¹⁴⁰. Essa desigualdade racial também marca o encarceramento seletivo

¹³⁷ Originalmente publicado como: Caio Mário José Sales Lima, "Entre grades e garranchos: Cinema, socioeducação e identidade" in: Trajeto Errático, n. 2, 2022, 162-172 p. Disponível em: <https://desaber.com.br/arquivos/TRAJETO-ERRATICO-2a-ed-jan-2022.pdf>. Acesso em: 10 out. de 2022.

¹³⁸ Disponível em: <http://www.cendhec.org.br/single-post/nota-de-rep%C3%BAdio-%C3%A0-viol%C3%A2ncia-praticada-pela-pm-pe>. Acesso em: 11 out. de 2022.

¹³⁹ Disponível em: <https://midianinja.org/news/onu-cobra-governo-brasileiro-por-violencia-policial-principalmente-contra-negros/>. Acessado em: 11 out. de 2022.

¹⁴⁰ Daniel Cerqueira... [et al]. *Atlas da Violência 2021*. São Paulo: FBSP, 2021, p. 49.

dos jovens pretos e pardos, que todos os dias sentem na *pele* o legado perverso do nosso passado colonial. Com *farpas* mas também com alguma esperança, narro aqui nesta seção um desses dias, em que estive na companhia de alguns desses jovens; *escrevo com ferrão de abelha, em busca de dias melhores*¹⁴¹.

*

5.2 Cabo de Santo Agostinho, 26 de junho de 2017, 10 horas da manhã. Jonas¹⁴² foi o primeiro a chegar à sala, naquele dia em que começamos a oficina no espaço da Escola Estadual Luísa Guerra, anexa ao Centro de Atendimento Socioeducativo (Case) Cabo de Santo Agostinho, o mesmo da experiência narrada na seção anterior, *Diante da dança dos outros*. Inquieto, ele nos cumprimentou e perguntou em seguida sobre o propósito daquele encontro. Tentei resumir, destacando o fato de que iríamos produzir um filme juntos dentro daquela mesma semana. Com um olhar entorpecido¹⁴³ e aproximadamente 20 anos de idade, o jovem não se interessou muito pelo que apresentei, o que ficou claro pra mim na inflexão impaciente que acompanhou a pergunta subsequente: *Vai até que horas?*. Falei um pouco mais sobre a carga horária e o cronograma dos encontros, além de esmiuçar brevemente nossos objetivos. *Mas eu não sei nem desenhar*, disse Jonas, resistente, como se desenhar fosse a habilidade elementar para realizar qualquer atividade ligada às artes¹⁴⁴. *Nem a gente. Bora!*

¹⁴¹ Rashid e Chico César. *Diário de Bordo 6*. [S. l.]: Sony Music Entertainment, 2021. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/1NhKsK3kPy49YfFyrXaks2?si=ea6443e25eeb4c30> Acesso em: 12 out. de 2022.

¹⁴² O nome verdadeiro de Jonas foi omitido para preservar sua identidade.

¹⁴³ Não era raro se deparar com adolescentes num certo estado letárgico, se arrastando pela Unidade ou vagando em suas introvertidas distrações enquanto as oficinas aconteciam. Os motivos eram diversos e, pelo que pude apurar, iam desde as noites em vigília pela iminência de um conflito violento, até uso de medicamentos ou drogas ilícitas - não é segredo pra ninguém e já foi notícia, inclusive, o registro da presença de entorpecentes dentro dos Cases. É interessante observar como essa rotina é narrada por Fernand Deligny já nos anos 40, em seus diários de bordo no Centro de Observação para crianças inadaptadas em Lille, na França: *Anestesiados, sonolentos, incapazes de decidir se estão ou não sonhando, preferem ir dormir, felizes de terem tomado uma cerveja*. Ver: Fernand Deligny. *Os vagabundos eficazes - Operários, artistas, revolucionários: educadores*. São Paulo: n-1 edições, 2018, p. 31.

¹⁴⁴ Curiosamente, esta é uma noção fomentada historicamente pela própria escola enquanto instituição, e sobre a qual a doutora em educação e professora Kelly Sabino investiga em sua dissertação de mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Em linhas gerais, Sabino aponta como essa concepção remonta aos tempos do Reinado no Brasil, com a criação de cursos livres de Desenho Técnico, e ao início do século XX, por influência da Escola Nacional de Belas-Artes, através de seu ensino de arte resumido ao ensino do Desenho. Ver: Kelly Sabino. *Arsenal: um bando de ideias sobre arte na educação*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 248 p, 2015.

Fica aí, vai ser massa, respondeu Anna Andrade, numa réplica ligeira e convidativa que revela muito da essência do *Cartas* e da metodologia do *Inventar com a Diferença*; como visto em outros termos ao longo desta dissertação, buscávamos mediar uma vivência através da imagem que permitisse aos estudantes o compartilhamento de uma mesma experiência de criação, para além de suas habilidades (ou *carências*).

Essa possibilidade aberta pela resposta de Anna deixou Jonas visivelmente desconcertado, mas temporariamente convencido. Em seguida, ele mudou de assunto e contextualizou a situação do seu processo na Justiça; faltava pouco tempo para que *pegasse mundão* – na gíria dos jovens, a ressocialização após a expedição do alvará de soltura – e aquele me parecia o motivo principal que o deixava, mais que impaciente, ansioso. Era como se, por estar com seus dias de internação contados, com sua liberação num horizonte próximo, ele não quisesse arriscar o envolvimento com algo que, por qualquer motivo, o expusesse a uma situação que pudesse resultar na prorrogação de seu tempo sob a medida restritiva. Segundo Jonas, o registro da participação naquela oficina em seu Plano Individual de Atendimento (PIA), um tipo de relatório de acompanhamento interno, poderia ser interpretado pelo juiz como um aspecto positivo de seu cotidiano na Unidade, o que, segundo ele, acarretaria na decisão pela sua permanência por mais tempo ali. Fazendo uma observação prévia sobre minha ignorância a respeito dos pormenores disciplinares do Sistema, eu disse que, na minha leitura, a frequência dele na oficina poderia fortalecer a constatação de sua aptidão para ser reinserido no mundão, já que aquela era uma vivência coletiva diretamente associada a uma competência socioemocional que poderia facilitar o convívio com o *outro* – dentro e fora da Unidade. Ele não contestou.

Os demais jovens que formavam a turma foram chegando e, após alguns minutos em silêncio, Jonas voltou a nos perguntar sobre o horário e agenda da oficina. Voltei a falar do nosso cronograma e comecei a introduzir a proposta daquele dia, que previa a confecção de *flipbooks* – um pequeno livro com imagens dispostas em sequência que, ao ser folheado, promove a ilusão do movimento¹⁴⁵. Este é um dos dispositivos presentes no *Cadernos do Inventar*, que visa estimular os estudantes a fazerem pequenos *filmes de bolso* com recursos

¹⁴⁵ Essa dinâmica de funcionamento pode ser vista em um pequeno registro produzido durante a oficina na Escola Estadual Frei Jaboatão/Case Jaboatão dos Guararapes. Disponível em: <https://youtu.be/UvWoNK0OWPE>. Acessado em: 13 out. de 2022.

muito simples. Destaquei que não precisaríamos só desenhar, mas também brincar com as cores ou o alfabeto, por exemplo. *Mas eu mal sei ler e escrever, tio*, argumentou, como se aquela condição fosse ainda mais comprometedor do que a já rebatida falta de habilidade com os desenhos ou a dúvida sobre o impacto daquela experiência em seu PIA. *Mas aqui a gente vai escrever com o movimento das imagens*, defendi e, já me antecipando a qualquer resposta: *E, de algum modo, com as imagens você já está acostumado a lidar*. Jonas suspirou e se acomodou na cadeira, como se estivesse dando mais uma chance ao que eu estava propondo.

Com a turma já completa – como dito na seção anterior desta dissertação, trabalhamos inicialmente com 10 estudantes, selecionados pela equipe técnica do Case e da escola - começamos a atividade, nos apresentando e assistindo juntos a alguns filmes já produzidos em oficinas como aquela que estávamos iniciando. Jonas acompanhava tudo de braços cruzados, em silêncio e, à medida em que avançávamos, sua atenção se dividia menos entre o conteúdo que exibíamos na TV e a necessidade de saber que horas o meu relógio marcava.

Figura 19 – Registro da oficina de filme-carta na Escola Estadual Frei Jaboatão/Case Jaboatão (2017).



Fonte: Caio Sales/Cartas ao Mundão.

Avançando para um segundo momento do encontro, conduzi a discussão para contextualizar os primeiros anos do cinema, quando os filmes eram produzidos em películas - ou *fitas*, como os jovens identificaram os fragmentos do rolo de 35 milímetros que eu levei

pra mostrar. Com o objetivo específico de comparar os equipamentos caseiros que eram usados há mais de 50 anos com os que podemos carregar nos nossos bolsos atualmente, passei de mão em mão uma câmera Super-8, que era sempre associada a um revólver – acho improvável que qualquer pessoa, inserida ou não num contexto de violência, não faça a essa mesma associação. Essa relação acabava sendo muito oportuna porque, a partir dela, tentamos contornar a ideia da *arma como objeto concreto* e da violência como um ato literal, pra pensar na câmera e no cinema como *arma simbólica*, e na própria violência no campo da representação mesmo. Dizendo de outro modo, pensar como essa linguagem pode nos ajudar a *disparar ideias* - eu brincava, falando sério -, disparar pensamentos e possibilitar que pudéssemos extravasar nossos desejos e fantasmas, através do artifício alegórico dos sons e imagens.

Figura 20 – Registro da oficina de filme-carta na Escola Estadual Professora Amélia Couto/Case Pacas (2017).



Fonte: Anna Andrade/Cartas ao Mundo.

Àquela altura, eu já não me preocupava tanto em convencer Jonas a ficar conosco, uma vez que ele, como os demais estudantes, parecia minimamente envolvido com a atividade – ou, no mínimo, mais tolerante a ela. Aproveitando os negativos que tínhamos em mãos, lançamos a questão: *Mas como essas imagens que estão aí fixas, se movimentam no*

cinema?. Os adolescentes preferiram não arriscar, com exceção de um ou outro que abortava sua resposta, antes mesmo de começar a elaborá-la de fato. Jonas continuava em silêncio, como estava desde o início. Distribuí alguns *flipbooks* entre os alunos, explicando que, basicamente, seria tudo uma espécie de truque ótico; assim como naquele livrinho, as imagens fixas do cinema eram impressas em sequência na película, com uma pequena variação de posição, e exibidas a certa velocidade que nos davam a ilusão de que estavam em movimento.

O encantamento da maioria dos jovens, diante daqueles pequenos livros com imagens como as do primeiro filme dos irmãos Lumière e de um gol de Pelé na Copa do Mundo de 1958, foi uma constante nas oficinas que mediamos. É um encantamento que parte de certa ludicidade - algo escasso no cotidiano hostil da internação - e que, ao mesmo tempo, os conecta a um território de interesse quase científico, que se traduz na minúcia da observação de cada página dos livrinhos ou nas perguntas ligadas aos meandros de sua confecção. Na prática, me parece que isto se vincula a algo do pensamento de Paulo Freire que nos apegamos bastante nas nossas ações experimentais, que ele chamou de *curiosidade epistemológica*, uma *curiosidade ao nível da existência*¹⁴⁶. É como se esse estímulo que operamos junto aos alunos, buscando a superação de uma certa curiosidade ingênua, evoluísse para algo próximo de um interesse ontológico mesmo sobre determinado objeto de estudo – aqui, o cinema.

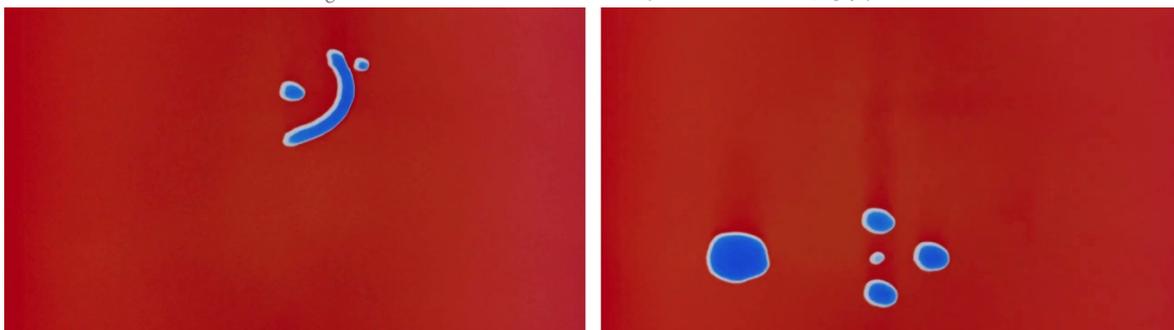
Porém, ao contrário da maioria de seus colegas, Jonas não revelava grande entusiasmo ao folhear os *flipbooks*. Ele continuava em silêncio, seu olhar seguia entorpecido, mas me animava o fato dele ter permanecido até ali, o que o aproximava do momento de experimentar a feitura do seu próprio filme de bolso. Não obrigávamos estudante algum a permanecer em sala e alinhávamos esta prerrogativa junto à coordenação da Unidade e da escola para que isto também partisse da casa. Se o menino, por qualquer motivo, desejasse abandonar o projeto, nós não condicionáramos sua opção a qualquer retaliação disciplinar. Nossa única exigência, pactuada coletivamente com o grupo de alunos, era que o desinteresse

¹⁴⁶ Freire completa: *Esta disposição permanente que tem o ser humano de espantar-se diante das pessoas, do que elas fazem, do que elas dizem, do que elas parecem; diante dos fatos, dos fenômenos, da boniteza, da feiura, esta incontida necessidade de compreender para explicar, de buscar a razão de ser dos fatos sem ou com rigor metódico. Esse desejo sempre vivo de sentir, de viver, de perceber o que se acha no campo de suas “visões de fundo”*. Ver: Paulo Freire. *À sombra desta mangueira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, p. 247.

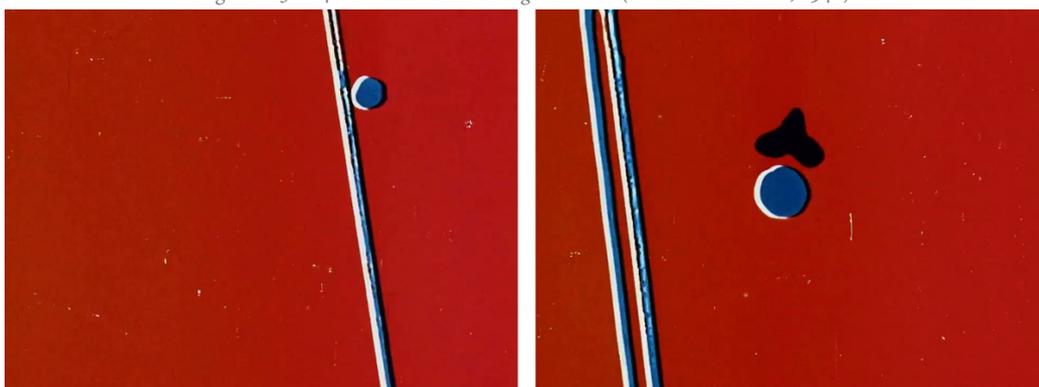
em continuar fosse claro e manifesto, para que pudéssemos, se fosse possível, preencher a vaga com outro interno interessado.

Propus então aos estudantes que produzissem seus próprios *flipbooks*. Todos concordaram, inclusive Jonas. Mas, antes de distribuir os blocos de *post-it* e canetas coloridas que seriam usados nessa produção, enfatizei o aspecto que nos serviu de argumento na conversa com Jonas: não era preciso saber ler, escrever ou desenhar; o mais interessante, aliás, seria a possibilidade de brincar com formas geométricas, cores ou rabiscos, por exemplo. Para ajudar a estimular este caminho, eu exibia nas oficinas as animações *Dots* (1940) e *Boogie-Doodle* (1948), do cineasta escocês Norman McLaren. Aquela me parecia uma escolha decisiva para engajar os jovens em formas alternativas de pensar a imagem e pra que eles não se dedicassem tanto a produzir apenas traços elaborados, realistas e cenas complexas, como a reprodução do gol de Pelé – situação que era recorrente quando os filmes não eram exibidos. Além de frustrar os estudantes pela precariedade do acabamento, as tentativas de reproduzir uma cena mais narrativa e detalhada também foram desanimadoras porque não tínhamos tempo suficiente pra completar todas as páginas do bloco, o que, naturalmente, comprometia a fluidez do movimento.

Após assistirmos aos filmes, os estudantes começaram a produzir. Jonas refutou o uso das canetas coloridas e começou a rabiscar seu bloquinho com uma *Bic* comum, que tinha catado ali entre as nossas coisas. Em menos de cinco minutos, enquanto a maioria ainda estava sem ideia do que fazer ou ainda preenchia as primeiras páginas em caráter de estudo, Jonas veio até mim, dizendo que já havia concluído. Ao folhear o livrinho, encontrei só três ou quatro páginas – de um total de quase 40 - com riscos aleatórios. *Incrível!*, exclamei. *Vai ficar ótimo, mas é preciso preencher mais folhas, pra que o movimento fique afiado. Tenta aí, desenha mais.* Jonas parecia nem acreditar no que eu propunha. Me ocorria que, de algum modo, ele achasse que provaria sua inabilidade ou até me ofenderia, pelo fato de ter proposto traços supostamente tão negligentes. Ou não; talvez, diante da abertura que apresentávamos desde o início, aquilo poderia ser realmente o suficiente para que, enfim, ele fosse embora, sem que insistíssemos em sua participação. Mas Jonas não protestou. Voltou à sua banca e, percebendo que eu o acompanhava com os olhos, começou a friccionar a ponta da caneta pelas demais páginas do bloquinho, sem sequer olhar pra elas.

Figuras 21 e 22 – *Prints* do filme *Dots* (Norman McLaren, 1940).

Fonte: Youtube.

Figuras 23 e 24 – *Prints* do filme *Boogie-Doodle* (Norman McLaren, 1948).

Fonte: Youtube.

Cerca de cinco minutos depois, Jonas me abordou novamente. *Posso ir agora?*, indagou, enquanto me entregava seu trabalho. Ele tinha preenchido mais páginas com seu garrancho, mas havia pulado várias delas. Eu insisti: *Olha, tem muito intervalo vazio aqui. Tá ficando legal, mas se você deixar completo, o movimento vai ficar ainda mais interessante.* Folheei o bloquinho, ele reparou nos intervalos sem movimento. Não comentou nada, voltou a sentar e riscar mais folhas. Eu começava a ficar realmente interessado no resultado do trabalho de Jonas, por mais que seu esforço fosse o de, ao menos inicialmente, se livrar logo daquilo. Depois de produzidos, sempre levávamos os *flipbooks* pra casa e os digitalizávamos; colocávamos tudo em sequência num programa de edição, o que acabava resultando em pequenas animações artesanais que levávamos de volta pra Unidade, onde assistíamos em grupo. Entusiasmava-me imaginar o efeito que o trabalho de Jonas causaria e como isto poderia representar alguma melhora na sua autoestima, afinal, ele teria produzido algo, apesar de suas limitações.

Em sua última investida, já convencido de que eu não insistiria mais, Jonas me

mostrou seu *flipbook* completo. *Que viagem, isso tá parecendo Brakhage!*, comentei, já tomado pela empolgação. *Era um cineasta americano que fazia umas doideiras que nem essa tua, só que era com tinta e outros materiais, direto na película. Vou trazer um filme dele pra oficina amanhã, você vai ver.* Sem reações expansivas, Jonas não comentou nada, mas me ouvia com certa atenção e, desta vez, como se começasse a acreditar naquilo. *Pinta essas páginas, usa as canetas coloridas, vai ficar ainda mais doido isso aí!*, lancei a proposta enquanto já me dirigia para folhear a produção de outro aluno.

Por volta das onze da manhã, boa parte do grupo já havia concluído os trabalhos - compostos por páginas que se dividiam entre palavras soltas, frases sobre liberdade, jogo da velha, bandeiras de São João, formas geométricas simples e rasuras¹⁴⁷ como as de Jonas -, enquanto eu e Anna acompanhávamos de perto os que estavam com dificuldades e sem muita ideia do que colocar nas folhas restantes. Na última olhada que eu lembro de ter dado no *flipbook* de Jonas, reparei que, assim como fez com a *Bic*, as canetas coloridas haviam sido usadas pra dispor as cores de forma aleatória, imprimindo e arranjando-as de modo aparentemente ocasional. Elas não dialogavam exatamente com o sentido dos traços, nem criavam continuidade de uma página para outra.

Figura 25 – Frames dos flipbooks.



Fonte: Cartas ao Mundão.

Eu nem percebi quando a dupla de funcionárias, que entregava comprimidos e copos d'água aos jovens, entrou na sala. *É só um remediozinho de verme, menino*, dizia uma delas a

¹⁴⁷ Disponível em: <https://youtu.be/dW1pGhQ11jg>. Acesso em: 10 out. de 2022.

um estudante receoso, após perguntar seu nome e anotá-lo na ata. Sem nosso consentimento, os que já haviam tomado a medicação iam sendo (ou sentiam-se) liberados. Quando me dei conta, Jonas já não estava na sala. Como ele, parte do grupo tinha saído sem se despedir. Ficamos com três ou quatro alunos na sala, enquanto a funcionária se retirava, pedindo desculpas pelo transtorno.

Por conta da logística da equipe de segurança daquela manhã e do horário do almoço, fomos forçados a antecipar a conclusão da atividade e suspender o debate previsto pro final, para que os últimos jovens voltassem juntos com os que já estavam fora da sala. *De uma e meia, a gente se encontra aqui de novo, conversa sobre o que fizemos agora pela manhã e seguimos pra produzir umas fotos, combinado?*, preferi ser genérico e evitar qualquer antipatia por parte dos ASEs mais apressados. Os três ou quatro que ficaram, mesmo já tendo tomado o remédio e concluído a atividade, continuavam ali, não só porque eu não tinha dado o encontro por encerrado formalmente, mas também pra comentar ou perguntar algo mais – fato que já vinha sendo comum nas outras aulas. *Massa, professor. Deveria ter isso todo dia*, me disse um deles.

Após nos despedirmos dos últimos jovens, fui conferir seus *flipbooks* com mais calma. Procurei logo pelo de Jonas, ansioso por descobrir como ele havia sido finalizado. Mas só tínhamos nove, dos dez livrinhos que deveriam estar ali conosco. Faltava justamente o de Jonas. Mesmo não tendo contato com o resultado final, e apesar de estar condicionado à nossa insistência, eu estava conformado por termos conseguido fazer com que Jonas produzisse e compartilhasse um mesmo instante de criação, apesar das carências que ele vinha elencando sistematicamente, desde o início da atividade. De qualquer forma, esperava tê-lo de volta à tarde.

Algumas horas depois, já tínhamos reorganizado a sala e testávamos os arquivos que iríamos exibir enquanto esperávamos a chegada da turma. Passada cerca de meia hora, nove meninos chegaram acompanhados dos agentes socioeducativos e de um técnico da casa. Jonas já não fazia parte do grupo. *Ele disse que não quer mais vir, posso trazer outro adolescente pra ocupar sua vaga?*, perguntou-me o técnico. Antes de responder, eu queria saber mais detalhes sobre a decisão de Jonas. *Ele só nos disse que não quer mais. Vou trazer um menino ótimo pra substituí-lo, super interessado, você vai ver*, afirmava o técnico,

tentando contornar minha decepção.

Pensando sobre o fato de Jonas não ter deixado rastros criativos de sua passagem pela oficina – há apenas o registro de sua presença na ata -, Anna imaginava que, se estivesse na mesma condição dele, também pensaria em não deixar seu *flipbook* conosco; qual o sentido de se expor ao julgamento dos demais, para alguém que já se sente tão inferiorizado? Concordei com ela e também arrisquei supor que, não dando a possibilidade para que eu pudesse apreciar seu trabalho completo – algo que já tinha deixado claro que me agradava -, eu não teria mais chance de insistir para que ele continuasse no projeto. Ou se trataria ainda da relação que fazia entre o PIA e o risco de ficar mais tempo sob a medida socioeducativa? Não tínhamos como saber de fato mas, no fim das contas, ele também poderia não ter gostado, simplesmente – o que, pra gente, talvez fosse mais difícil de admitir.

O *relógio na cadeia anda em câmera lenta*, diz um verso de *Diário de um detento*, dos Racionais MC's¹⁴⁸. Era assim que Jonas provavelmente sentia as horas passarem mais fortemente, enquanto esperava pelo seu alvará de soltura. Para nossa equipe, que estava começando a experimentar formas de estar com o cinema no Sistema Socioeducativo, o tempo com os meninos ainda parecia curto e o formato ideal das atividades só deveria amadurecer a longo prazo. Mas eu continuo me perguntando sobre as consequências daquele breve encontro na vida de Jonas e se ele fazia alguma ideia de que as imagens que produziu permaneceriam na minha retina até hoje.

*

T. transformou em jangada a porta entortada do bagageiro do carro abandonado que estava no galpão.

Enfiou-se no meio do canal-pântano. Passou o dia todo e os seguintes deitado todo enrolado, solitário, desaparecido.

Sem o pântano e sem a chapa oca, T. teria por acaso conseguido "desenhar-se", tal como se sente, para mim?¹⁴⁹

¹⁴⁸ Racionais MC's. *Diário de um detento*. [S. l.]: 2006 Racionais MC's, 1997. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/7wglwZzZoWUr8sOECwpu6L?si=17f0706446e544e2>. Acesso em: 02 nov. de 2022.

¹⁴⁹ Fernand Deligny. *Os vagabundos eficazes - Operários, artistas, revolucionários: educadores*. São Paulo: n-1 edições, 2018, p. 83.

5.3 Recife, s.d., horas a fio. O que me chamava atenção, a partir daquilo que me parecia uma pequena conquista do *Cartas*, era como o cinema experimental nos ajudou a forjar aquela cena de invenção. De algum modo, foi a partir do contato com um universo abstrato e da possibilidade de uma expressão não-narrativa, que provavelmente Jonas tenha se sentido à vontade pra criar também. Por mais que seu método oscilasse entre o deboche, a indiferença e a inconseqüência, sua escrita automática e agressiva me remetia ao expressionismo abstrato e às vanguardas que definiram o modernismo nas artes. No contexto de um aparelho disciplinar rigoroso e em regime de privação de liberdade, produzir um filme de bolso que desafia os padrões normativos, a partir de um dispositivo onde a nossa única *exigência* era a do preenchimento da maior quantidade de páginas possível, parece-me algo muito revelador da potência do cinema no Sistema Socioeducativo.

Nesta perspectiva, tento fazer uma aproximação da experiência aqui narrada para investigar que aspecto ou aspectos da potência desta produção especificamente podem me ajudar a pensar as provocações que me mobilizam na pesquisa. Retomando a pergunta sobre quais seriam os limites de conceitos como *identidade*, *visibilidade* e *autoria* nas produções dos jovens encarcerados, penso que a questão da identidade, em especial, encontra aqui implicações interessantes já que, de alguma maneira, a criação do *flipbook* de Jonas envolveu um processo de subjetivação talvez pouco evidente num primeiro momento.

Não é objetivo desta pesquisa dissertar sobre a origem e as aplicações do conceito de identidade ao longo da história, logo vou me deter à noção que julgo mais pertinente na fricção com o *corpus* analisado. Grosso modo, uma das definições do dicionário *Michaelis* talvez já nos bastasse, ao colocar que identidade é uma *série de características próprias de uma pessoa ou coisa por meio das quais podemos distingui-las*¹⁵⁰. Porém, gostaria de desdobrar um pouco mais essa referência semântica, por assim dizer, para uma dimensão mais sociológica. Para isso, lanço mão das ideias do sociólogo espanhol Manuel Castells, para o qual identidade é *a fonte de significado e experiência de um povo*¹⁵¹ e, no que se refere aos atores sociais, o *processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto*

¹⁵⁰ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/IDENTIDADE/>. Acesso em: 10 out. de 2022.

¹⁵¹ Manuel Castells. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 2018, p. 190.

*de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado*¹⁵². Já segundo Peter Berger e Thomas Luckmann, *a vida cotidiana está repleta de múltiplas sucessões de agir social, e é somente neste agir que se forma a identidade pessoal do indivíduo*¹⁵³. A estas definições, justaponho ainda a classificação de sujeito pós-moderno de Stuart Hall, na qual a identidade é definida historicamente, e não biologicamente; para Hall, *o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente*¹⁵⁴.

Para Castells, não é difícil concordar que toda e qualquer identidade é construída, como proposto pela sociologia. A questão essencial para ele é *a partir de que, por quem, e para que isso acontece*¹⁵⁵. O autor completa:

A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, por instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espço.¹⁵⁶

Como abordei aqui na seção introdutória, a crise da produção da autoimagem dos jovens em privação de liberdade se estabelece à medida em que o reconhecimento almejado através das imagens de si esbarra em dispositivos jurídicos de interdição que, através da massificação de seu uso na mídia, por exemplo, voltam a condenar os jovens. Isto porque a reiteração deste artifício, sempre associado a um contexto de violência, marca a identidade desses adolescentes, mesmo que seus discursos, práticas e modos de ser se (re)configurem em outro sentido. Desta maneira, percebemos que o que está em jogo é também a fabricação de uma subjetividade, mediada pela maquinação de um discurso. Félix Guattari e Suely

¹⁵² Idem, p. 191.

¹⁵³ Peter L. Berger e Thomas Luckmann. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido: a orientação do homem moderno**. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 17.

¹⁵⁴ Stuart Hall. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A ed., 2006, p. 13.

¹⁵⁵ Manuel Castells, **O poder da identidade**, p. 195.

¹⁵⁶ Idem, p. 195-196.

Holnik me ajudam a fazer essa leitura:

A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação, de semiotização - ou seja, toda a produção de sentido, de eficiência semiótica - não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóicas, microsociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extra-pessoal, extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, enfim sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização e produção de idéia, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos, etc.).¹⁵⁷

Se é no agenciamento de enunciação¹⁵⁸ que a subjetividade dos jovens é maculada, podemos inferir que é nela também onde se pode operar algum tipo de resistência¹⁵⁹ - assim como tentei elaborar na seção *Diante da dança dos outros*. Naquela manhã de atividade do *Cartas*, Jonas talvez não soubesse, mas seu garrancho não só não poderia ser impedido pelo *ferrete* das tarjas e borrões, como forjava um processo de subjetivação onde ele poderia ser outro, sem deixar de ser a si próprio. Dizendo de outro modo, ao descarregar nas páginas daquele *post-it* sua ansiedade e indiferença, Jonas transfigurava seu *eu* interditado do *perpétuo papel de bandido* em uma sequência de quadros indomáveis, multiplicando rebeldemente sua imagem num *sem-número de rostos incontidos*, capaz de desnostrar as formas sistematizadas de identificá-lo, mas que não deixava de representá-lo, com seu incontornável anseio por liberdade. Esta é certamente uma formulação que Gilles Deleuze

¹⁵⁷ Félix Guattari e Suely Rolnik. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 31.

¹⁵⁸ [...] *um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas por outro, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo da memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem*. Ver: Michel Foucault. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, p. 31-32.

¹⁵⁹ É interessante observar que, sobre o terceiro conceito de dialogismo de Bakhtin, em que a *subjetividade é constituída pelo conjunto de relações sociais*, José Luiz Fiorin pontua que *o sujeito vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que compõem a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas*. Fico pensando que essa constituição discursiva dialógica tem uma profunda natureza pedagógica e como, num processo formativo no socioeducativo, ela é *deformada* na base, justamente por ser composta por uma voz social da ordem da dominação. Ver: José Luiz Fiorin. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2016, p. 60.

me auxilia a esclarecer:

Um processo de subjetivação, isto é, uma produção de modo de existência, não pode se confundir com um sujeito, a menos que se destitua esse de uma interioridade e mesmo de toda identidade. A subjetivação se quer tem a ver com a “pessoa”: é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (uma hora do dia, um rio, um vento, uma vida...). É um modo intensivo e não um sujeito pessoal.¹⁶⁰

Quando arrisco o raciocínio que Jonas se transfigura num *eu* que desnorteia e escapa, sem deixar de ser a si próprio, me baseio na percepção de que, neste processo, se mantém a posse de sua *interioridade e identidade* como escreve Deleuze, já que o que se produz é um modo de existência, uma configuração de ser *na* forma, *na* imagem, *no* garrancho. Vimos nas seções anteriores desta dissertação como, *olhando*, os jovens são capazes de reivindicar o *olhar*, produzindo com a câmera um mundo através do qual (re)inventam papéis pra si e onde, com a *ambiguidade específica* da dança, expõem *os planos orquestradores da autoridade*¹⁶¹, causando assim algum *ruído* no controle disciplinar - este que, no Brasil, opera também para perpetuar a desigualdade racial e o encarceramento seletivo dos jovens, como citado na abertura deste *diário de bordo*; uma invenção e uma ambiguidade que se dá ao se *ex-por* à inteligência do cinema, ao saber próprio do *ver-ouvindo*, do devir, entre o *meio sem fim do corpo que dança*¹⁶² (grifo do autor). Portanto, me parece claro que é essencialmente nesse processo de subjetivação que encontraríamos brechas pra sair da prisão (*saídas!*) que a própria imagem pode apresentar como armadilha. Mais uma vez, lanço mão das palavras de Deleuze pra tentar consolidar o argumento:

Pode-se com efeito falar de processo de subjetivação quando se considere as diversas maneiras pelas quais os indivíduos ou as coletividades se constituem como sujeitos: tais processos só valem na medida em que, quando acontecem, escapam tanto dos saberes constituídos como aos poderes dominantes. Mesmo se na sequência eles engendram novos poderes ou tornam a integrar novos saberes. Mas naquele preciso momento eles têm efetivamente uma espontaneidade rebelde. Não há aí nenhum retorno ao “sujeito”, isto é, a uma instância dotada de deveres, de

¹⁶⁰ Gilles Deleuze. *Conversações, 1972-1990*. São Paulo: ed. 34, 1992, p. 123-124.

¹⁶¹ Judith Butler. *Quadros de guerra: Quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019, p. 28.

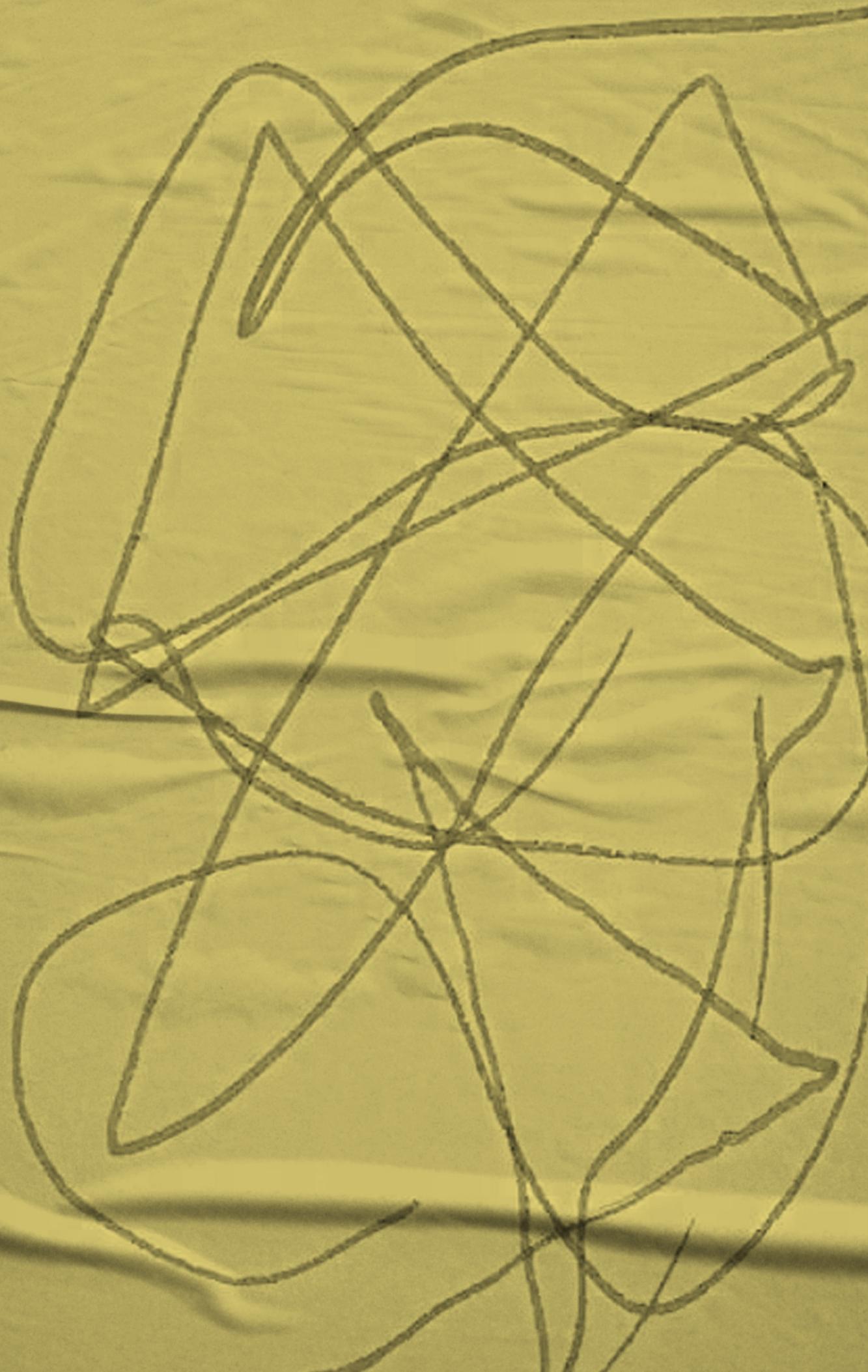
¹⁶² Giorgio Agamben *apud* André Brasil, "A performance: entre o vivido e o imaginado" in: *XX Encontro Anual da Compós* (2011). Porto Alegre: Compós, 2011, p. 6.

poderes e saberes.¹⁶³

Escapar dos *saberes constituídos* e *poderes dominantes* me parece enfim a constatação essencial desta investigação; penso que essa *escapada* ou fuga seja não só a potência que reside nessa experiência do *Cartas* como, em certa medida, define a *razão de ser* do cinema em centros de atendimento socioeducativo. Talvez esta síntese arriscadamente radical seja provisória, efeito de um argumento montado com uma certa febre insurrecional, escrito *com o ferrão da abelha*. De todo modo, se foi no limite de sua *razão de ser* ou pela simples *contingência de sua presença*, foi o cinema que deu a ver o problema e, de alguma maneira, revelou – se não a solução – uma *saída*. Ou, se quisermos ser mais modestos, nos colocou perguntas fundamentais. Assim como o jovem T., personagem de Fernand Deligny que através da chapa oca e do pântano *desenhou-se* para o autor, teria Jonas por acaso se *riscado* tal como se sentia, sem o cinema?

*

¹⁶³ Gilles Deleuze, *Conversações, 1972-1990*, p. 217-218.





6 SOBRE A MÁSCARA MORTUÁRIA DE MINHAS INTENÇÕES

Figura 26 - Registro da *Mostra Audiovisual Cartas ao Mundão*, no Cinema São Luiz (2017)¹⁶⁴.



Fonte: Rick Almeida/*Cartas ao Mundão*.

6.1 Essa pesquisa provavelmente não se encerra com essa imagem. Com a palavra *saída* impressa nessa imagem. Com a palavra *saída* que aponta uma direção nessa imagem. Não se encerra com o que se projeta na telona dessa imagem, com os jovens e suas silhuetas diante dessa telona, com a *palavra sonhada* filmada e projetada nessa telona. Essa pesquisa provavelmente não se encerra com essa imagem, nem acaba ao final desta seção.

*

6.2 A última seção de dúvida, *souvenir* dos meus desígnios. Porque, se por um lado, lanço mão da última parte desta dissertação pra fazer uma breve especulação sobre o incerto e o que fica (ou continua) em aberto, por outro, isto não é possível sem o retrato ou a lembrança

¹⁶⁴ O evento marcou o encerramento das atividades da primeira edição do *Cartas*, exibindo a maior parte dos exercícios e filmes-carta produzidos ao longo das atividades formativas, e reunindo na plateia equipe, gestores, parceiros, apoiadores do projeto e, em especial, os(as) adolescentes que participaram das oficinas. Imagens e entrevistas deste encontro podem ser vistas na cobertura disponível em: <https://youtu.be/cMJuIJVgSU8>. Acesso em: 19 out. de 2022.

desta viagem entre rastros, rastreamentos e restos restituídos. *Se toda a obra acabada é apenas a máscara mortuária da sua intenção*¹⁶⁵, preservo humildemente a memória da minha inquietação inicial, da minha incumbência em tensionar o borrão, o risco sobre os rostos que eu não quero mais riscar.

O risco sobre os rostos que eu não quero mais riscar, *bagulho preto na vista*, nuvem opaca sobre os filmes dos meninos e meninas sob medidas socioeducativas, sobre sua *visibilidade, identidade e autoria*. *Ensaçando saídas*, fazendo novas perguntas fundamentais, foi possível destacar como a *visibilidade* é uma noção que talvez seja anterior à imagem impressa na tela, à medida em que se anuncia, se manifesta e *causa* nos corredores, divisão administrativa e pavilhão da Unidade, dentro e fora da tela, através e *atrás* da câmera, *produzindo uma outra coisa* pra ações e *posições* provavelmente fadadas à banalidade, fadadas à *invisibilidade*. Para perceber os limites desse visível com o qual lidamos nas produções do *Cartas*, parece então fundamental passar pela série de *acontecimentos* que entram em circuito ou em atrito na esfera de ações do gesto de filmar - ali onde é possível engendrar visualidades pra si sem o *beabá* e o *blá blá blá* ressocializador. Visualidades implicadas pelo movimento da *arte*, nunca pela mesmice da *norma*.

Sem discurso ressocializador, me parece ter sido possível reconhecer também que a *identidade*, nessa produção audiovisual no contexto socioeducativo, vai se dar justamente no fluxo da fuga dos poderes dominantes, não se caracterizando por algo que distingue, mas que desorienta; que não baseia seu significado num conjunto de atributos culturais específico, mas numa multiplicidade difusa de efêmeros modos de (r)existência. Reformulando o que eu disse a Jonas sobre *escrever com o movimento*, me parece que, com efeito, aqui a potência se constitui na possibilidade de *se inscrever* com o movimento, no sentido de esculpir a si mesmo na animação do fluxo e, nessa agência, fazer (trans)correr identidades que escapem à estática conformação do que já foi enquadrado.

E, assim como para a pensar a *identidade* é essencial se perguntar *a partir de que, por quem, e para que*¹⁶⁶ sua construção se dá, a *autoria* e a obra, assumidas igualmente como

¹⁶⁵ Walter Benjamin *apud* João Barrento, "Walter Benjamin: Limiar, fronteira e método" *in*: *Revista Olho d'água* | UNESP, v. 4, n. 2, p. 41-51, 2012, p. 44.

¹⁶⁶ Manuel Castells. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 2018, p. 195.

construção (orientada pelas forças que *enquadram*, que operam na representação em si), devem ser atravessadas por questões da mesma natureza; como constatamos, se perguntando *para quem e em conjunção com quais ideologias e discursos*¹⁶⁷ os filmes são forjados, tentamos superar a identificação dos autores dos filmes pautada na literalidade do próprio corpo em cena, na assinatura ou créditos, e na reprodução do discurso autopromocional da política socioeducativa, para assegurar que ela, a *autoria*, opere e se consolide na *inscrição do movimento* a partir do assunção e consumação do protagonismo, do olhar *olhando*, na performance e na adesão ao *desvio*, fazendo escapar algo do pavilhão, rompendo e *riscando* a convenção da ordem e ordenação institucional.

Mesmo ensaiando esse conjunto de formulações com a pesquisa, ainda me parece incerto em que medida seus desdobramentos práticos são possíveis, por exemplo, em ações e projetos de curta duração no Sistema Socioeducativo; de alguma maneira, monto aqui um conjunto de reflexões, argumentos e proposições que, ainda que modestas, carregam um certo traço de radicalidade que podem exigir muito tempo pra serem inseridas e assimiladas no cotidiano das Unidades e que, assim, só tenham eficácia a longo prazo. Um programa pedagógico com uma lógica alternativa à produção voraz de autorretratos e filmagens autocentradas, da centralidade desse *eu* enquanto rosto, bem como na desconstrução daquilo que chamei de *ficções autocorretivas* e suas narrativas de fundo moralista baseadas em remorso, além de *impopular* (não tenho dúvidas de que alunos e gestores não estejam assim tão predispostos para tal), é também, no limite, uma prática contra-hegemônica que vai sempre operar em atrito com a ordem vigente. E ainda que essas tendências pudessem ser contornadas apenas com a produção de filmes não-figurativos ou não-representacionais, ou até rodados *sem* a câmera, focando num repertório abstrato como vimos nos *flipbooks* inspirados na obra de Norman McLaren, ainda assim, estaríamos interagindo dentro de uma lógica de resistência ao padrão dominante.

Neste sentido, futuramente, talvez caiba examinar a validade da hipótese de que essa produção audiovisual de processos formativos como o do *Cartas* se realize enquanto prática de (re)ocupação espacial e simbólica, dialogando por exemplo com o conceito de *Cinema de*

¹⁶⁷ Ella Shohat e Robert Stam. *Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação*. São Paulo: Cosac & Naify, 2006, p. 265.

Ocupação do cineasta e pesquisador Pedro Severien¹⁶⁸ - com a provável necessidade de tentar distinguir o *de* do *como*, especificando a dimensão de comparação e relação da proposição, já que o contexto aqui não está associado aos movimentos de reivindicação pelo direito à cidade como o é na pesquisa de Severien. Esta suposição me ocorre a partir da ideia do cinema enquanto *arma simbólica*, como citado na seção *Diário de bordo ou bloco de uma nota só*, onde me parece ser possível pensar o *envio* do filme-carta pro mundão como operador mesmo do *desvio* defendido aqui, já que ao mesmo tempo em que revela a existência dos muros em suas dimensões materiais e simbólicas de aprisionamento e exclusão (envia-se para um *destinatário além-dos-muros*), também acaba por demonstrar um modo de contorná-lo, transpô-lo e, quem sabe, derrubá-lo - ainda que provisória e simbolicamente no campo da linguagem. Um operador do desvio ou da *evasão*, como elabora o pesquisador Bruno Paes¹⁶⁹, pensando nos termos de Judith Butler. Deste modo, poderia-se investigar a correspondência epistolar *do pavilhão ao mundão* na perspectiva da câmera como dispositivo estratégico de *infiltração*, capaz de subverter o ordenamento de aparências do Sistema.

Pensar nas incertezas e dúvidas sobre esses desdobramentos práticos, bem como na abertura pra que se verifiquem hipóteses e cenários neste viés de *infiltração* ancorado no *binômio tático* envio/desvio, me coloca diante de outras lacunas da pesquisa a partir das quais caberia um alargamento da investigação. A que mais me inquieta por ora é ensaiar possibilidades e saídas que vislumbrem novas práticas e circunstâncias que não recorram necessariamente ao *show do eu*¹⁷⁰ e autoria individual em seus processos criativos; pra isso, me parece importante investigar correspondências com algumas experiências específicas e de naturezas distintas, partindo por exemplo dos *dispositivos de coletivização* no cinema

¹⁶⁸ Ver: Pedro Loureiro Severien. **Cinema de ocupação: uma cartografia da produção audiovisual engajada na luta pelo direito à cidade no Recife**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Comunicação, 185 p. 2018.

¹⁶⁹ Bruno Teixeira Paes. **As imagens precárias – uma leitura da produção audiovisual realizada por jovens sob regimes socioeducativos**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, p. 177. 2019, p. 18.

¹⁷⁰ Ver: Paula Sibilia. **O show do eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

indígena¹⁷¹ até a subversão da biopolítica de individuação dos sujeitos no movimento Zapatista¹⁷² para, quem sabe, buscar diálogos e atravessamentos possíveis com o cinema realizado por jovens em privação de liberdade e seus critérios e limites visuais.

Outra lacuna seria meu lugar mesmo de cineasta/mediador/educador nesses processos formativos, que parece merecer um estudo mais afiado e contundente, no sentido de pôr em perspectiva as consequências políticas de me colocar enquanto homem branco de classe média num espaço essencialmente atravessado por uma experiência de marginalização e violência racial com a qual me solidarizo mas nunca sofri; Pensar esse lugar a partir da *branquitude*¹⁷³, com seus efeitos éticos e estéticos na relação com os jovens, na pedagogia das oficinas e na forma de ver e fazer filmes juntos, é certamente uma possibilidade de aprofundamento posterior desta pesquisa.

Provavelmente, dialogar também com um repertório teórico e autores decoloniais que tensionam a marginalização histórica, como Adolfo Alban Achinte e seu conceito de *re-existência*¹⁷⁴, e buscar demonstrar como a voz dos jovens está marcada por traços de invisibilidade e apagamento, devido não só a um apelo circunstancial que modela suas narrativas a uma cena de culpa e autocorreção moral, mas a um legado histórico de silenciamento e exclusão, pode ser o pressuposto pra uma investigação que (re)pense o próprio imaginário político e midiático que é acionado e coage nos trabalhos com cinema nas Unidades Socioeducativas.

Visibilidades pelo movimento da arte, identidades na animação do fluxo, autorias *riscando* a ordem... Rastros, rastreamentos e alguma coisa sobre os rostos que eu não quero

¹⁷¹ Ver: André Brasil, "Cineastas-guardiões: hipótese sobre a autoria no cinema indígena" in: *Anais do 30º Encontro Anual da Compós*, 2021, São Paulo. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2021. Disponível em: <https://proceedings.science/compos/compos-2021/papers/cineastas-guardioes--hipotese-sobre-a-autoria-no-cinema-indigena>. Acesso em: 25 out. 2022.

¹⁷² Ver: Maurício Beck, "Zapatistas: celebridades anônimas na sociedade do espetáculo" in: Amanda Eloina Scherer... [et al] (org.), *Tecnologias de linguagem e produção do conhecimento* | Programa de Pós-graduação em Letras Universidade Federal de Santa Maria, v. II, 40-50 p., 2009.

¹⁷³ Maria Aparecida Silva Bento e Iray Carone. *Psicologia social do racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

¹⁷⁴ [...] *dispositivos que os grupos humanos implementam como estratégia de visibilidade e questionamento das práticas de racialização, exclusão e marginalização na tentativa de redefinir e ressignificar a vida em condições de dignidade e autodeterminação, confrontando a biopolítica que controla, domina e mercantiliza os sujeitos e a natureza*. Ver: Adolfo Albán Achinte. *Prácticas creativas de re-existencia: Más allá del arte... el mundo de lo sensible*. Buenos Aires: Del Signo, 2017, p. 20 (tradução nossa).

mais riscar. O cinema como ocupação, como dispositivo de coletivização, meu lugar privilegiado enquanto cineasta e educador branco, formas de *re-existência*.... Novas questões, novas hipóteses, novas intenções, novos desejos e o velho assombro de uma indagação desprestigiada e igualmente perturbadora: *Se meu rosto não vai aparecer [na imagem], nem meu nome pode estar nos créditos, como vão saber que sou eu?*. Acho que a resposta segue suspensa. Tenho inclusive dúvidas se eu não pude achá-la por não saber procurar. Ou talvez ela já esteja aqui, debaixo do meu nariz - eu é que não consegui ver? Quem sabe ela nem exista ainda... Motivos suficientes para seguir tentando encontrá-la ou, quem sabe, inventar.

*

2017-2018-2019-2020-2021-2022-2023-2024-2025-2026

*

[...] fico em dúvida se esses
escritos são meros delírios óticos ou mera
sedição de palavras.¹⁷⁵

*

¹⁷⁵ Manoel de Barros. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010, p. 274.



REFERÊNCIAS

- ACHINTE, Adolfo Albán. **Prácticas creativas de re-existencia: Más allá del arte... el mundo de lo sensible**. Buenos Aires: Del Signo, 2017.
- ALLOA, Emmanuel. **Pensar a imagem**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- AMADO, Jorge. **Capitães da Areia**. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- AMARAL, Adriana... [et al] *in*: "Disputas sobre performance nos estudos de Comunicação: desafios teóricos, derivas metodológicas". *Revista da Intercom | RBCC*, v.41, n.1, São Paulo, 63-79 p., 2018.
- ANDRADE, Alessandro. **Cartas ao mundão - relato da experiência geral**. [S.l.]: Não publicado.
- _____, Alessandro. **CASE Cabo_Relatos sobre as oficinas**. [S.l.]: Não publicado.
- ANTUNES, Thiago. **O amor pelas imagens: cinema-experiência e educação**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 122 p., 2019.
- BARRENTO, João. "Walter Benjamin: Limiar, fronteira e método" *in*: *Revista Olho d'água | UNESP*, v. 4, n. 2, p. 41-51, 2012.
- BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray. **Psicologia social do racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.
- BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: Booklink, 2008.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido: a orientação do homem moderno**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BERGSON, Henri. **Matéria e Memória. Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BRASIL, André. "A performance: entre o vivido e o imaginado" *in*: *XX Encontro Anual da Compós (2011)*. Porto Alegre: Compós, 2011.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

_____. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Levantamento anual Sinase 2017. Brasília: MMFDH, 2019.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo - SINASE. Brasília: CONANDA, 2006.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

_____, Judith. **Quadros de guerra: Quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CAJU, Fred *in*: NEPOMUCENO, Luciana (org.), **O espanto de quem lê pra não esquecer - 20 poemas arranjados de Fred Caju**. Recife: Castanha Mecânica, 2020.

CARVALHO, Salo de. "Encarceramento seletivo da juventude negra brasileira: A decisiva contribuição do poder judiciário" *in*: **Rev. Fac. Direito | UFMG**, n. 67, 623-652 p., 2015.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

CERQUEIRA, Daniel... [et al]. **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021.

COMOLLI, Jean-Louis. **Ver e poder: a inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

DA-RIN, Silvio. **Espelho partido**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Conversações, 1972-1990**. São Paulo: ed. 34, 1992.

DELIGNY, Fernand. **Os vagabundos eficazes - Operários, artistas, revolucionários: educadores**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

_____, Fernand. **Semente de crápula. Conselhos aos educadores que gostariam de cultivá-la**. São Paulo: N-1 edições, 2020.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Imagens apesar de tudo**. Lisboa: KKYM, 2012.

DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (orgs.), **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016.

- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- _____, Michel. *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- _____, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- _____, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- _____, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GUATTARI, Félix Guattari; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A ed., 2006.
- LARROSA, Jorge. "Notas sobre a experiência e o saber de experiência" *in: Revista Brasileira de Educação*. ANPEd, n. 19, 20-28 p., 2002.
- LEITE, Fernanda Hübner de Carvalho. "Contato improvisação (contact improvisation) um diálogo em dança" *in: Movimento*, v. 11, n. 2, 2005.
- LIMA, Caio Mário José Sales. "Entre grades e garranchos: Cinema, socioeducação e identidade" *in: Trajeto Errático*, n. 2, 162-172 p., 2022.
- METZ, Christian. *A significação no cinema*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- MIGLIORIN, Cezar ... [et al]. *Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos*. Niterói: EDG, 2016.
- MIGLIORIN, Cezar; PIPANO, Isaac. *Cinema de Brincar*. Belo Horizonte: Ed. Relicário, 2019.
- MIGLIORIN, Cezar. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2015.
- MONDZAIN, Marie José. *O que você vê? Uma conversa filosófica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- NETO, João Cabral de Melo. *A educação pela pedra e outros poemas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

PAES, Bruno Teixeira. **As imagens precárias – uma leitura da produção audiovisual realizada por jovens sob regimes socioeducativos**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 177 p., 2019.

PIPANO, Isaac. **Isso que não se vê: pistas para uma pedagogia das imagens**. Tese (doutorado) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Artes e Comunicação Social. Programa de Pós-graduação em Educação, 340 p., 2019.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento: política e filosofia**. São Paulo: Editora 34, 1996.

RANIERE, Édio. **A invenção das medidas socioeducativas**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia. Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional, 196 p., 2014.

ROCHA, Glauber. **O Século do cinema: Glauber Rocha**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SABINO, Kelly. **Arsenal: um bando de ideias sobre arte na educação**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 248 p., 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editoria, 2019.

SCHERER, Amanda Eloina... [et al] (org.), **Tecnologias de linguagem e produção do conhecimento** | Programa de Pós-graduação em Letras Universidade Federal de Santa Maria, v. II, 40-50 p., 2009.

SEVERIEN, Pedro Loureiro. **Cinema de ocupação: uma cartografia da produção audiovisual engajada na luta pelo direito à cidade no Recife**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Comunicação, 185 p., 2018.

SHOAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação**. São Paulo: Cosac & Naify, 2006.

SIBILIA, Paula. **O show do eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

SONTAG, Susan. **Diante da dor dos outros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

TRINDADE, Solano. **Cantares ao meu povo**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

WOLFREYS, Julian. **Compreender Derrida**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção e leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

*

