

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BRUNO TEIXEIRA PAES

“AS IMAGENS PRECÁRIAS”

Uma leitura da produção audiovisual realizada por jovens em regimes socioeducativos

Rio de Janeiro - RJ

Março de 2019

BRUNO TEIXEIRA PAES

“AS IMAGENS PRECÁRIAS”

Uma leitura da produção audiovisual realizada por jovens em regimes socioeducativos

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito à obtenção do título de doutor em Educação. Área de concentração: currículo, docência e linguagem

Orientadora: Professora Doutora Adriana Mabel Fresquet

Rio de Janeiro - RJ

Março de 2019

CIP - Catalogação na Publicação

P123i Paes, Bruno Teixeira
As imagens precárias- uma leitura da produção audiovisual realizada por jovens em regimes socioeducativos / Bruno Teixeira Paes. -- Rio de Janeiro, 2019.
177 f.

Orientadora: Adriana Mabel Fresquet.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2019.

1. Cinema. 2. Educação. 3. Socioeducativo. 4. Precariedade. 5. Profanação. I. Fresquet, Adriana Mabel, orient. II. Título.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais e familiares pelo apoio incansável;

Aos meus sogros pelo carinho e cuidado;

À Juliana por ser aquela que transforma sentidos em afetos.

Gostaria de transmitir algo, mesmo que seja um pequenino grão de areia- talvez isso eu consiga. Se eu puder transmitir esse minúsculo grão, extraindo-o de tantos outros infinitos, talvez valha a pena investir minha vida nisso. É melhor penetrar fundo, até o âmago dos âmagos, mesmo das coisas minúsculas, tratando-as com cuidado. Ainda há tempo.

Por ínfimo que seja o envolvimento, ele é capaz de destruir todo o universo, e ele existe até mesmo dentro de um pedregulho, portanto, trate-o com muito cuidado. (OHNO, Kazuo, 2016)

AGRADECIMENTOS

Ao chegar neste ponto da caminhada é que temos a real dimensão da importância dos apoios que recebemos para superar este processo. Foram quatro anos de muitas transformações, mudanças e aprendizados. Tudo isso foi forjado por desafios que só foram possíveis de serem superados por conta do apoio daqueles que estão perto e dos que estão longe. Por velhos e novos amigos que encontramos na caminhada.

Neste sentido, tenho muito a agradecer à professora Adriana Fresquet, que me acolheu nesta jornada apostando em um rapaz que vinha das montanhas desconhecidas das Minas Gerais. Obrigado por tudo: pelos ensinamentos, pelo sentimento, pelos saberes. Desculpe pelos silêncios. Agradeço à professora Inês Teixeira e o grupo Mutum da UFMG pela iniciação nos estudos sobre cinema e educação! Também agradeço aos membros da banca, os professores André Bocchetti, Ana Angelita Rocha, Antônio Amâncio, Maria Vitoria Mamede, Débora Breder e Ana Lúcia pela leitura atenta e caridosa deste trabalho, pelos ricos diálogos construídos em torno do tema que tanto afetaram (de forma positiva) a consolidação das reflexões postas aqui;

Agradeço aos amigos que participaram do projeto Inventar com a Diferença, principalmente ao Caio Sales, Isaac Pipano e Marcos Valério pelos seus relatos e auxílios ao longo da pesquisa;

À minha família por tornar tudo possível. Ao meus pais Nilton e Regina, minha irmã Tatiana e à Juliana pelo amor, pelo companheirismo que há 13 anos apoia toda a minha insistência acadêmica, meu cinismo e explosões contidas.

Agradeço o apoio incondicional de meus sogros Cristina e Orlando, pelo suporte e apoio afetivo no período em que passei no Rio e toda a dedicação que vocês têm comigo ao longo dos anos;

Abraço também os amigos de cá, que já se espalharam pelo mundo. Aos amigos da infância Pedro Kalil, Rafael Laia, Pedro Cardoso; aos amigos antigos Rogério Brites e Raquel, Fernando Pacheco, Viviane Maroca e Guilherme, Davis Diniz, Carol, Patrick e Simone aos *malditos* e seus rebentos.... obrigado pelos momentos divertidos, de conforto e parceria. Vocês possuem uma importante parcela da minha formação intelectual e crítica;

Aos amigos cariocas que me acolheram ao longo desses anos. Agradeço aos novos encontros construídos dentro da Faculdade de Educação da UFRJ. A secretaria do PPGE, aos parceiros do CINEAD que tanto me ensinaram e inspiraram através de suas histórias, lutas e sensibilidades de mundo incríveis. Aos reencontros fraternos com a Tatiana e Cris, à Fernanda e Alexandre, ao Leonel e Elder que me brindaram com tanta poesia, engajamento e afetos;

A trajetória no doutorado também foi atravessada por outras experiências profissionais. Agradeço aos amigos feitos durante meu período como Professor Substituto na UFF, aos laços construídos junto aos alunos e colegas. Aos amigos que me ensinaram tanto dentro da Fundação Roberto Marinho proporcionando momentos que ampliaram minha experiência, enriqueceram as minhas vivências. Um abraço a todos os demais que sempre me apoiaram nesta empreitada!

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

RESUMO

Esta pesquisa é dedicada a análise da produção audiovisual de jovens em regime de privação de liberdade que participaram do projeto *Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos*, realizados pela Universidade Federal Fluminense no ano de 2014 e seus desdobramentos. Nela pretendemos investigar a potência dessas imagens desenvolvendo a ideia de *imagens precárias*, tendo como linhas condutoras de análise o pensamento de Jacques Rancière sobre as dimensões éticas, estéticas e políticas das imagens; Giorgio Agamben e o conceito de profanação; Foucault sobre o dispositivo e a precariedade presentes nos trabalhos de Judith Butler e Georges Didi-Huberman. Além dessas ferramentas conceituais, interessa explorar o uso do *Plano comentado* sugerido por Alain Bergala como estratégia pedagógica de leitura que tenciona conceitos do campo do cinema (como as fronteiras da produção do real/representativo/simbólico, bem como as instâncias éticas e políticas da imagem) e aspectos sociológicos e filosóficos que envolvem as dimensões da precariedade, dispositivo, profanação na produção audiovisual desses jovens. Assim, a pesquisa parte de se pensar as implicações e consequências de programas e projetos de formação audiovisual especialmente no campo socioeducativo. Ao finalizar a análise das imagens produzidas pelos jovens em privação de liberdade, a questão inicial que atravessa a tese se renova e permanece a modo de convite para novas pesquisas sobre o que podemos apreender das realizações produzidas nesses espaços.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema; Educação; Socioeducativo; Precariedade; Profanação.

PAES, Bruno Teixeira. **The precarious images**: a reading of the audiovisual production carried out by young people in socio-educational regimes. 2019. Thesis (Doctorate in Education) - Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

ABSTRACT

This research is dedicated to the analysis of the audiovisual production of young people in deprivation of liberty who participated in the project *Inventar com a Diferença: Cinema e Direitos Humanos*, carried out by the Fluminense Federal University in the year 2014 and its unfolding. In it we intend to investigate the power of these images, developing the idea of precarious images, having Jacques Rancière's theory about the ethical, aesthetic and political dimensions of images as the conducting lines of analysis; Giorgio Agamben and the concept of desecration; Foucault on the device and precariousness present in the works of Judith Butler and Georges Didi-Huberman. In addition to these conceptual tools, our interest is to explore the use of the *Plano Comentado* suggested by Alain Bergala as a pedagogical strategy of reading that intends concepts of the field of cinema (as the boundaries of the production of the real / representative / symbolic, as well as the ethical and political instances of the image) and sociological and philosophical aspects that involve the dimensions of precariousness, device, desecration in the audiovisual production of these young people. Thus, the research starts from thinking about the implications and consequences of audiovisual training programs and projects especially in the socio-educational field. At the end of the analysis of the images produced by young people in deprivation of liberty, the initial question that crosses the thesis is renewed and remains as an invitation to further research on what we can learn from the achievements produced in these spaces.

KEYWORDS: Cinema; Education; Socio-educational; Precariousness; Desecration.

PAES, Bruno Teixeira. **Les images précaires**: une lecture de la production audiovisuelle réalisée par les jeunes dans les régimes socio-éducatifs. 2019. Thèse (doctorat en éducation) - Faculté d'éducation, Université fédérale de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

RESUMÉ

Cette recherche est dédiée à l'analyse de la production audiovisuelle de jeunes en privation de liberté ayant participé au projet Inventar com a Diferença: Cinema e Direitos Humanos, réalisé par l'Université fédérale Fluminense en 2014 et son déroulement. Dans ce document, nous avons l'intention d'enquêter sur le pouvoir de ces images, en développant l'idée des images précaires, en faisant en sorte que Jacques Rancière réfléchisse aux dimensions éthique, esthétique et politique de l'image en tant que fil conducteur d'analyse; Giorgio Agamben et le concept de profanation; Foucault sur le dispositif et la précarité présents dans les œuvres de Judith Butler et de Georges Didi-Huberman. En plus de ces outils conceptuels, il est intéressant d'explorer l'utilisation du *Plan commenté* proposé par Alain Bergala comme stratégie pédagogique de la lecture visant les concepts du domaine du cinéma (comme les limites de la production du réel / représentatif / symbolique). , ainsi que les instances éthiques et politiques de l'image) et les aspects sociologiques et philosophiques qui impliquent les dimensions de précarité, dispositif, profanation dans la production audiovisuelle de ces jeunes. La recherche part donc de la réflexion sur les implications et les conséquences des programmes et projets de formation audiovisuelle, en particulier dans le domaine socio-éducatif. À la fin de l'analyse des images produites par des jeunes en privation de liberté, la question initiale qui traverse la thèse est renouvelée et reste une invitation à approfondir la recherche sur ce que nous pouvons apprendre des acquis produits dans ces espaces.

MOTS-CLÉS: Cinéma; Éducation; Socio-éducatif; Précarité; Profanation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CASE	Centro de Atendimento Socioeducativo
CENIP	Centro de Internação Provisória
CINEAD	Cinema para Aprender e Desaprender
CINEDUC	Cinema e Educação
CINEOP	Mostra de Cinema de Ouro Preto
Conanda	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
DEPEN	Departamento Penitenciário Nacional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
ID	Inventar com a Diferença
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Onu	Organização das Nações Unidas
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PRODOC	Pesquisa sobre Produção e Condição Docente
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SAM	Serviço de atendimento ao menor
SDH	Secretaria de Direitos Humanos
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
Sinase	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	13
1.1. Por uma imagem precária: a produção audiovisual em espaços de privação de liberdade	16
1.2. Um breve olhar sobre o Inventar com a Diferença: Cinema e Direitos Humanos	19
1.3. A estrutura desta pesquisa.....	24
2. UMA DISTINÇÃO ENTRE VIOLÊNCIA, SISTEMA PRISIONAL E SISTEMA SOCIOEDUCATIVO	26
2.1. As prisões.....	29
2.2. Sistema Socioeducativo	31
2.3. Um Mapa da situação educativa em contexto de privação de liberdade	32
2.4. O discurso dos Direitos Humanos- um histórico de resistência frente as invisibilidades.....	35
2.5. As instâncias de visibilidade: as experiências dos mediadores no trabalho das oficinas	39
2.6. Rancière e os regimes da/na Arte.....	47
3. O PROJETO INVENTAR COM A DIFERENÇA: UMA APRESENTAÇÃO.....	52
3.1. O início	52
3.2. A fundamentação teórica do Inventar	53
3.3. Sobre a formação e organização do Inventar	55
3.4. O material pedagógico e os dispositivos.....	62
3.4.1 As Primeiras Experiências.....	64
3.4.2. Dispositivos (A e B)	67
3.4.3. O Filme- Carta	76
4. A PROFANAÇÃO [DOS] E DISPOSITIVOS.....	78
4.1. As imagens que profanam.....	78
4.2. A profanação pelos dispositivos	81
4.3. A imagem como dispositivos	86
5. A Hipótese-cinema; plano comentado e formas de ler (inventivamente) imagens	93
5.1. Alain Bergala e sua Hipótese-cinema	93
5.2. Plano Comentado: uma proposta pedagógica de leitura cinematográfica	98
6. LENDO AS IMAGENS: COMO VISLUMBRAR UM MUNDO PRECÁRIO.....	117
6.1. Lendo os filmes na busca de seus espaços.....	118
6.2. <i>MundoCão</i> , Vila Velha, 2014 (13min 07s)	120

6.3.	Filme-carta de Belo Horizonte para Belém, Escola Estadual Jovem Protagonista - Unidade Santa Terezinha, em 2014 (4min 35s).....	137
6.4.	Escola Carlos Alberto Gonçalves de Almeida (CASE Santa Luzia): Filme carta de Recife para Aracajú, 2014. (5min27s).....	146
6.5.	A “montagem por atração”: os temas que atravessam os filmes-cartas.....	155
6.6.	Das instâncias precárias das imagens	156
6.7.	Onde está a profanação? O que é possível apreender desses projetos imagéticos...	159
7.	<i>FADE OUT...</i> CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
7.1.	O que encontramos com esta pesquisa e o que caminhos ela nos oferece.....	168
8.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	174

1. APRESENTAÇÃO

A presente tese se situa dentro do grupo de pesquisa CINEAD, do Laboratório de Educação, cinema e audiovisual da linha de pesquisa Currículo, docência e linguagem do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRJ. O material com que pretendemos trabalhar se encontra, poderíamos dizer, no campo das sobras. Não podemos afirmar que são imagens consolidadas, mas se apresentam como uma espécie de “poeira” visual que é construída por indivíduos alquebrados e invisibilizados socialmente. Assim, nossa investigação se desdobrará sobre a análise de imagens produzidas por alguns destes indivíduos, que participaram do projeto Inventar com a Diferença: cinema e direitos humanos, que se encontram situação de privação de liberdade.

Para nos auxiliar na travessia deste campo buscamos compreender tais imagens enquanto *imagens precárias*. Essa ideia surge da reflexão apontada por Dussel (2017) em sua leitura sobre a precariedade em Judith Butler. Para Dussel, a precariedade não estaria circunscrita apenas às vidas fragilizadas dos excluídos e dos marginalizados, mas precisaria ser entendida enquanto condição da própria vida. Tal movimentação é percebida como ponto de partida de uma ética e de uma política que se coloca em atrito com os regimes discursivos dominantes. Esses discursos remetem a aspectos de poder, violência, corpos; implica uma reflexão sobre o papel da vida dentro do contexto social. Ao assumir a dimensão da precariedade, abre-se a possibilidade de compreender outras questões que estão presentes nas manifestações e linguagens artísticas contemporâneas em suas mais diversas vertentes. No caso desta pesquisa, interessa analisar as imagens produzidas por jovens em situação de privação de liberdade enquanto abertura para novas pontes emancipatórias.

Ao pensarmos sobre a condição do sujeito contemporâneo, o que temos visto é um processo de precarização de direitos, dos laços sociais e de condições de trabalho. Neste sentido, Judith Butler (2015) propõe uma reflexão sobre as condições de vida e os marcos de reconhecimento e precarização. Esses “marcos” não dizem respeito à uma qualidade ou potencialidade de indivíduos (um questionamento sobre individualidades) e sim sobre modos de coexistência e representatividade na sociedade. O que interessa é perceber como certas normas operam, no sentido de fazer com que certos indivíduos sejam “mais reconhecidos” do que outros.

Bulter (2015) analisa a dimensão da “precariedade” enquanto possibilidade, ou não, de luto. Neste sentido, deveria haver um reconhecimento da precariedade como condição compartilhada da vida humana, onde não deveríamos pensar que o reconhecimento da precariedade controla, captura ou mesmo conhece completamente o que reconhece. A precariedade implica um *ethos* do viver socialmente, isto é, o fato de que a vida de alguém está sempre, de alguma forma, nas mãos do outro. Isso implica uma fragilidade, um *estar* exposto. Ainda sobre a precariedade, a autora aponta que nós não nascemos primeiro para que, ao longo da vida, tornarmo-nos precários; a precariedade é coincidente com o próprio nascimento, é nossa condição básica e a sobrevivência depende do que poderíamos chamar de “rede social de ajuda”. Tal rede seria uma das características principais da fragilidade da existência.

A dimensão da vida precária implica aspectos de abandono e “responsabilização” dentro do cenário neoliberal contemporâneo, onde os indivíduos encontrar-se-iam cada vez mais isolados, alienados em espaços separados (seja no shopping center, nas academias, nos clubes, nas associações, em confrarias dentre outros) sofrendo aquilo que Crary (2014) descreve como a crise da obediência e subserviência a um “novo” tempo capitalista, um tempo que não descansa, que (e onde se está) sempre disponível, 24 horas, 7 dias por semana. Um tempo que abole o sono (e o sonho), um poder que opera sobre os corpos e sua disponibilidade. Diz Crary:

Se 24/7 pode ser provisoriamente caracterizado como uma palavra de ordem, sua força não vem da exigência por obediência real e por conformidade com sua natureza apodítica. Na verdade, a eficácia 24/7 está na incompatibilidade que desvela, na discrepância entre um mundo-da-vida humano e a evocação de um universo aceso e sem interruptores. É claro que ninguém pode fazer compras, jogar games, trabalhar, escrever em seu blog, fazer downloads ou enviar mensagens de texto 24/7. No entanto, uma vez que não existe momento, lugar ou situação no qual *não* podemos fazer compras, consumir ou explorar recursos em rede, o não tempo de 24/7 se insinua incessantemente em todos os aspectos da vida social e pessoal. Já não existem, por exemplo, circunstâncias que *não* podem ser gravadas ou arquivadas na forma de imagens ou informações digitais. A promoção e a adoção de tecnologias wireless, que aniquilam a singularidade dos lugares e dos acontecimentos, é simplesmente um efeito colateral de novas exigências institucionais. A espoliação das tessituras complexas e das indeterminações da vida humana por 24/7 incita, simultaneamente, uma identificação insustentável e autodestrutiva com suas exigências fantasmagóricas; solicita um investimento sem prazo, mas sempre incompleto, nos diversos produtos que facilitam essa identificação. Não elimina experiências externas a ele ou independentes dele, mas as empobrece e as diminui. Os exemplos de como o uso de dispositivos e aparelhos têm impacto em formas de sociabilidade de pequena escala (refeições, conversas ou salas de aula) talvez tenham se tornado lugares-

comuns, mas o dano cumulativo é, ainda assim, considerável. Habitamos um mundo onde a ideia de experiência compartilhada atrofiou e onde as gratificações ou recompensas prometidas pelas opções tecnológicas mais recentes, por sua vez, jamais são alcançadas. Apesar das declarações onipresentes da compatibilidade, ou mesmo harmonia, entre o tempo humano e as temporalidades dos sistemas em rede, disjunções, fraturas e desequilíbrio contínuo compõem a experiência real dessas relações. (CRARY, 2014, pp.40-41)

Para Crary, essa “dupla face” colocada pelo contínuo estado de *alerta 24/7* aponta para uma incompatibilidade com a vida, onde o indivíduo se encontra estimulado/orientado apenas para a aquisição, a posse, o ganho e os desejos ardentes oriundos do excesso e o acúmulo, ao mesmo tempo, nos percebemos aprisionados por mecanismos de controle que colocam os indivíduos em situação de impotência e frustração. Mas há uma outra peculiaridade nesse movimento de frustração e esgotamento que é mascarado pelo discurso da necessidade de desempenho constante. Essa peculiaridade é algo que se aproxima do que o filósofo sul-coreano Buyng-Chul Han (2015) entende como a “sociedade do cansaço”- ou uma sociedade “dopada”- onde os estímulos por desempenho e sucesso encontram-se camuflados por um *falso desempenho* mascarado pelo movimento do trabalho contínuo.

Como contraponto, a sociedade do desempenho e a sociedade ativa geram um cansaço e esgotamento excessivos. Esses estados psíquicos são característicos de um mundo que se tornou pobre em negatividade e que é dominado por um excesso de positividade. Não são reações imunológicas que pressuporiam uma negatividade do outro imunológico, ao contrário, são causadas por um *excesso* de positividade. O excesso da elevação do desempenho leva a um infarto da alma. O cansaço da sociedade do desempenho é um cansaço solitário, que atua individualizando e isolando. (HAN, 2015, pp.70-71)

A dimensão do isolamento enunciado por Han provoca uma reflexão sobre qual seria a importância de se repensar o convívio social entre os indivíduos e como podemos pensar a respeito da organização da sociedade em meio à precariedade. Retomando Butler, a filósofa interroga sobre as esferas do “Eu” e “nós” onde, por qual “Nós” se é afinal responsável? Isso equivale a perguntar a que “Nós” eu pertencço? Se me identifico pertencendo à uma comunidade com base na nação, no território, na linguagem ou cultura e, se então me baseio em aspectos subjetivos e afetivos de responsabilidade nesta ou naquela comunidade. Quais enquadramentos implícitos de condição de ser reconhecido estão em jogo quando “reconheço alguém como parecido comigo?” Qual é nossa responsabilidade em relação àqueles que parecem testar nosso

senso de pertencimento ou desafiar normas disponíveis de semelhança? A crítica da violência deve começar com a questão de representatividade da vida como tal: o que permite que uma vida se torne visível em sua precariedade e em sua necessidade de amparo.

1.1. Por uma imagem precária: a produção audiovisual em espaços de privação de liberdade

Este trabalho de pesquisa visa dar visibilidade à realização de indivíduos que se encontram à margem como já apontamos. O material que será analisado pode ser “categorizado” em dois polos. O primeiro está relacionado a produção de fragmentos e exercícios de imagem, onde os jovens estão experimentando a linguagem audiovisual por meio dos dispositivos presentes no material de apoio do Inventar com a Diferença dentro de oficinas experimentais de vídeo. Outro polo de análise são os “filmes-carta” realizados por alguns desses jovens. Tal divisão em dois polos nos auxilia na leitura do material em sua potência, já que não há, necessariamente, um interesse e/ou pretensão narrativa nos dispositivos experimentais realizados por eles. O que interessa é estimular a construção de um olhar estético e a experimentação da linguagem visual através da leitura e produção de seus próprios enquadramentos de mundo. Já os “filmes-carta” trazem, além dos aspectos estéticos, narratividades, ficções, docudramas, relatos e montagem; algo que provoca um outro olhar analítico sobre essas realizações.

Neste momento é importante situar brevemente os termos *dispositivo* e *filme-carta* apresentados pelo material de apoio¹. O *dispositivo* foi a estratégia encontrada pela equipe que organizou o material dedicado a abordar os aspectos da linguagem audiovisual de maneira abrangente. Há uma preocupação em apresentar os conceitos sem adotar uma linguagem que fosse extremamente pautada por jargões técnicos, mas que apontassem para uma mobilização de gestos de criação daquele que estivesse aplicando os dispositivos. Migliorin (2015) apresenta uma reflexão a respeito da importância dos dispositivos dentro do projeto:

Diria que o mais importante da noção era a ideia da criação de regras que colocavam uma certa situação em crise e demandavam gestos de criação. Um dispositivo era assim normalmente feito com poucas e objetivas regras que gerariam um grande descontrole, uma abertura para o acaso. Em outras

¹Um maior aprofundamento conceitual a respeito dos termos *dispositivo* e *filme-carta* serão feitas em um capítulo específico nesta pesquisa.

palavras, o dispositivo é a introdução de linhas ativadoras em um universo escolhido. Ele pressupõe duas linhas complementares: uma de extremo controle, regras, limites, recortes; e outra de absoluta abertura, dependente da ação dos atores e de suas interconexões. Imaginamos o dispositivo como uma forma de entrada na experiência com a imagem sem que a narrativa e o texto estivessem no centro, nem as hierarquias fossem antecipadas, justamente porque o dispositivo é experiência não roteirizável e amplamente aberta ao acaso e às formações do presente. Há no dispositivo uma dimensão lúdica que no trabalho na escola é bem-vinda; há uma tarefa a cumprir, um desafio a realizar. O dispositivo instaura uma crise desejada por quem dele participa. (MIGLIORIN, 2015, pp. 78-79)

Nesse contexto, o *filme-carta* aparece como uma proposta de encontro entre inquietações político-estéticas por meio de operações criativas singulares entre tecnologia (aparelhos de filmagem) e as subjetividades. Em uma outra reflexão, Migliorin (2014) entende que o *filme-carta* coloca os estudantes em contato direto com o desafio de encontrar um lugar parcial frente a realidade. Ele apresenta uma forma de olhar e construir o mundo. A elaboração do *filme-carta* encontra semelhanças com o ensaio, onde o estudante elabora uma carta (que pretende ser lida) através da organização de imagens e/ou fragmentos de imagens que ilustram a mensagem que ele está sendo narrada. Segundo Migliorin, o *filme-carta*

Parte do diálogo entre dimensões subjetivas e objetivas da imagem, da reflexividade intrínseca à carta, demandando uma relação direta dos cineastas com as imagens, além da liberdade de lidar com materiais heterogêneos e incorporar fluxos de imagens e consciência (MIGLIORIN, 2014, p.10)

Neste sentido, o desafio desta pesquisa visa compreender como a teoria do cinema e da imagem podem auxiliar na reflexão pedagógica a respeito dos enquadramentos, formas de pertencimento, representatividade e alteridade, por meio da leitura dos planos presentes nos filmes-cartas realizados pelo Inventar em espaços socioeducativos.

Em uma reflexão sobre enquadramentos e suas funções de linguagem e discurso, Butler (2015) aponta que um enquadramento não é capaz de conter completamente o que sugere transmitir. Para a filósofa, há uma força que rompe os parâmetros toda vez que se tenta dar uma organização definitiva ao seu conteúdo. O enquadramento não é algo cristalizado. Ele sofre modulações constantes instaurando “definições” provisórias. Para Bill Nicholls (2005) faz-se necessário compreender o processo de construção do discurso e do significado de cada visão de mundo em particular através dos planos e enquadramentos. Neste sentido, é fundamental levar

em consideração aspectos como os gestos e comportamentos dos jovens, a interação com os realizadores dos filmes e a maneira utilizada pelo mediador na condução/realização da narrativa.

Os processos de movimento da imagem ou do texto produzidos em espaço de reclusão poderiam ser vistos como espécie de “evasão”, de modo que, embora nem a imagem nem a poesia possam libertar ninguém da prisão, nem reverter o curso de uma guerra de maneira efetiva, elas podem, contudo, oferecer as condições necessárias para libertar-se da aceitação cotidiana da guerra e da violência para provocar horror e indignação mais generalizadas que apoiem e estimulem o clamor por justiça e pelo fim da violência. Mesmo que o cinema (e a fotografia) não possuam um “efeito concreto” de ruptura dos aspectos apontados por Butler, a imagem possibilita vislumbrar a realização de uma “realidade outra” por meio da força do imaginário do homem. As imagens possuem uma força pedagógica que transforma através da construção de realidades possíveis. Sobre a potência de construção de realidades, Macdougall (1998) defende que o filme existe enquanto representação de segunda ordem, ou melhor, agencia uma interpretação da memória dos sujeitos-personagens presentes na história narrada por um determinado filme, o que possibilita um deslocamento frente o mundo empírico. Poderíamos cogitar que a imagem, em sua força, sugere um outro mundo possível através das memórias e narratividades.

Pensar sobre essas potências envolve também o dispositivo. O cinematógrafo, através do registro e produção de um sujeito, sempre o transforma, ou o recria, numa personalidade segunda, cujo aspecto pode perturbar sua consciência a ponto de levá-lo a se perguntar “quem sou eu?” Onde está minha verdadeira identidade? Enriquez (2013) trata a questão da visibilidade enquanto característica das sociedades contemporâneas- triunfo do individualismo e medo do indivíduo, capaz de negar, achincalhar, transgredir as leis sociais, e com isso, a necessidade de controlar primeiramente seus atos e depois suas intenções, até seus pensamentos mais íntimos.

Enriquez destaca que a busca por visibilidade sempre foi um desejo/necessidade do homem. O homem invisível, isto é, reduzido a seu estado de *essência*, não existe para a sociedade. O mundo contemporâneo impõe necessidade da visibilidade definida por si mesmo, e não apenas por sua linhagem e/ou herança. Trata-se da nova dimensão do empreendedor, senhor de seu destino. O mundo interiorizou o imperativo: o homem invisível é um morto em

potencial. Na dimensão da sociedade do espetáculo, torna-se indispensável mostrar-se cada vez mais os sucessos individuais e os “infelizes” seriam aqueles que não foram bem-sucedidos na vida. Seriam aqueles qualificados como “inúteis para o mundo” (ENRIQUÉZ, 2013). Algumas das categorias que não teriam inclinação particular à visibilidade seriam os operários, imigrantes, sem-teto, empregadas domésticas, presos, minorias, etc. Considerados como *outsiders*, suas lutas caminham em direção à reconquista do “direito ao discurso” (palavra que lhes foi por muito tempo negada). Sabem que lutar de rosto exposto possibilita uma arma de impacto na sociedade (de percepção), que pode provocar a retaliação dos veículos de poder.

1.2. Um breve olhar sobre o Inventar com a Diferença: Cinema e Direitos Humanos

O interesse pelo desenvolvimento desta pesquisa surge da minha participação enquanto um dos mediadores convidados para participar (e mediar) o projeto na cidade de Belo Horizonte durante o ano de 2014. Ao longo desta experiência foi possível conhecer e explorar vários aspectos que envolvem aspectos da pedagogia da imagem em diferentes espaços de aprendizagem, onde a formação para a realização audiovisual atravessa as dimensões técnicas da linguagem, articulando outras narrativas e formas de mediação junto aos participantes.

O projeto surge da parceria entre o Laboratório de pesquisa e experimentação em imagem e som Kumã² da Universidade Federal Fluminense, junto à Secretaria Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República no ano de 2012. Foi feito um convite para que o Laboratório formulasse um projeto de aproximação entre Cinema e Direitos Humanos em escolas. Inicialmente o projeto estava focado em desenvolver ações em escolas públicas em várias cidades espalhadas pelo Brasil ao longo do ano de 2014. Feito o convite, os componentes do laboratório viram a oportunidade de propor uma forma diferente de aproximação entre cinema e direitos humanos. O projeto tinha como provocação/motivação, pensar possibilidades outras de um cinema que reflita o mundo produzido por diferentes indivíduos. Para isso, demandava-se uma formação, junto àqueles mediadores que iriam desenvolver e “aplicar” o projeto, que propusesse uma mudança de postura. Algo que estimulasse a interação com o cinema e os direitos humanos por meio do fomento de experiências individuais e coletivas de mediadores e jovens participantes. Neste sentido foi elaborada uma “pedagogia de dispositivos”

²<https://laboratoriokuma.wordpress.com/>

que, através de atividades, tornaria possível articular aspectos referentes às técnicas e a linguagem audiovisual, com os temas que fossem caros aos interesses destes participantes. Havia uma “aposta” na invenção de cenários de realidade pautadas pelas subjetividades. O objetivo era que, por meio da realização destas múltiplas imagens e histórias, a experiência de criação pudesse promover o deslocamento de olhares a respeito do mundo enquanto algo que tenciona nossas formas de estar, interagir e interferir no mundo, na comunidade e na vida. Para Cezar Migliorin, o projeto parte de uma “aposta no cinema”, uma “aposta do Inventar” para pensar o cinema enquanto instrumento político nas/das/pelas escolas.

Assim, dentre os inúmeros espaços onde foram realizadas as oficinas de cinema e vídeo e suas produções, buscaremos analisar como as imagens produzidas dentro dos espaços socioeducativos e as formas de percepção (estética) construídas por esses jovens podem sugerir um outro olhar estético. É possível perceber essas transformações ao longo da produção (simbólica) de seus vídeos? Poderíamos apostar que a potência destas imagens estaria ligada em sua profanação dos dispositivos e sua *precariedade*? Para isso, uma de nossas lentes de análise será a discussão a respeito dos *Regimes* éticos, estéticos e políticos da imagem elaborados por Jacques Rancière (que serão abordados adiante).

Entendemos a importância e o desafio de trazer este tema de investigação por dois motivos. O primeiro é dedicar um olhar a respeito das realizações audiovisuais deste público: jovens em regime de reclusão. O segundo é a escassa produção acadêmica referente ao tema. Fazendo uma pesquisa no *Catálogo de Teses da Capes*³ com os termos: socioeducativo; prisional; cinema e audiovisual em diferentes combinações, temos poucos trabalhos registrados, conforme é possível identificar nas imagens:

³<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acessado em 30 de outubro 2018.

5 resultados para **+prisional +cinema**
Exibindo 1-20 de 5

Refinar meus resultados

Tipo: 2 opções

- Mestrado (Dissertação) 4
- Profissionalizante 1

Ano: 3 opções

- 2011 2
- 2014 2
- 2016 1

Autor: 5 opções

- ANA BEATRIZ PATRICIO CAMPUZANO MARTINEZ 1
- ... 1

- CAVALCANTE, ELISANGELA CALDAS BRAGA. **Cinema na cela de aula: o uso de filmes no Ensino de Biologia para a EJA prisional** 01/03/2011 152 f. Profissionalizante em ENSINO DE CIÊNCIAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, BRASÍLIA Biblioteca Depositária: BCE
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
- SOUSA, KLÊNIO ANTÔNIO. **Salas/celas, Sinas E Cenas: O Cinema No Contexto Prisional** 01/08/2011 111 f. Mestrado em PSICOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, UBERLÂNDIA Biblioteca Depositária: Universidade Federal de Uberlândia
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
- MARTINEZ, ANA BEATRIZ PATRICIO CAMPUZANO. **"É aula ou filme, professora?": prisms do cineclube em uma escola prisional** 29/05/2014 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Duque de Caxias Biblioteca Depositária: Rede Sirius - UERJ
[Detalhes](#)
- MELO, VANUSA MARIA DE. **Aproveitando brechas: experiência com cinema em escolas prisionais do Rio de Janeiro.** 14/04/2014 139 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: http://www.puc-rio.bdb.br
[Detalhes](#)
- JUNIOR, CLEMENTINO LUIZ DE JESUS. **Santa Fé e a dimensão pedagógica: território, governo, biopoder e memória no cinema ambiental** 08/03/2016 96 f. Mestrado em EDUCAÇÃO - PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, São Gonçalo Biblioteca Depositária: UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/D
[Detalhes](#)

Figura 1-Pesquisa usando os termos "prisional + cinema"

2 resultados para **+prisional +audiovisual**
Exibindo 1-20 de 2

Refinar meus resultados

Tipo: 2 opções

- Doutorado (Tese) 1
- Mestrado (Dissertação) 1

- Moreira, Fábio Mallart. **Cadeias dominadas: dinâmicas de uma instituição em trajetórias de jovens internos** 01/03/2012 186 f. Mestrado em CIÊNCIA SOCIAL (ANTROPOLOGIA SOCIAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FFLCH
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
- SOUZA, SIMONE BRANDAO. **LÉSBIAS, ENTENDIDAS, MULHERES VIADOS, LADIES: AS VÁRIAS IDENTIDADES SEXUAIS E DE GÊNERO QUE REITERAM E SUBVERTEM A HETERONORMA EM UMA UNIDADE PRISIONAL FEMININA DA BAHIA SIMONE BRANDAO** 25/04/2018 309 f. Doutorado em CULTURA E SOCIEDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: sala do pós-cultura
[Detalhes](#)

Figura 2-Pesquisa usando os termos "Prisional+audiovisual"

1 resultados para **+socioeducativo +cinema**
Exibindo 1-20 de 1

Refinar meus resultados

Tipo: 1 opções

- Mestrado (Dissertação) 1

- BARROS, CLAUDIA CORREIA DA SILVA. **AS ESTRATÉGIAS DE REDESCRIÇÃO NA ANÁLISE DO TRIPÉ ENTRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E CULTURA NO CONTEXTO DO FILME ESCRITORES DA LIBERDADE.** 31/03/2015 90 f. Mestrado em SERVIÇO SOCIAL Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUC Goiás
[Detalhes](#)

Figura 3- Pesquisa usando os termos "socioeducativo+ Cinema"

The screenshot shows a web browser window with the URL catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/. The search bar contains the text "+socioeducativo+audiovisual". Below the search bar, there is a navigation panel with the text "Início > Busca". The main content area displays "3 resultados para +socioeducativo +audiovisual" and "Exibindo 1-20 de 3". On the left, there is a sidebar with the heading "Refinar meus resultados" and filters for "Tipo:" (Mestrado (Dissertação) with 2 options, Profissionalizante with 1 option) and "Ano:" (2012 with 2 options, 2013 with 1 option). The main list shows three results:

1. Cavalcanti, Maria Aparecida. **A produção Audiovisual e seu aproveitamento como suporte para a abordagem do campo socioeducativo**' 01/09/2012 163 f. Profissionalizante em ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI Instituição de Ensino: Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: UNIBAN MC Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
2. GIORDANO, TATIANA MOLERO. **O corpo e a casa: etnografias de jovens infratores no contexto socioeducativo**' 04/02/2013 250 f. Mestrado em ARTES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Cesar Lattes e Biblioteca do Instituto de Artes da Unicamp [Detalhes](#)
3. Moreira, Fábio Mallart. **Cadeias dominadas: dinâmicas de uma instituição em trajetórias de jovens internos**' 01/03/2012 186 f. Mestrado em CIÊNCIA SOCIAL (ANTROPOLOGIA SOCIAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FFLCH Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

Figura 4-Pesquisa usando os termos "Socioeducativo+audiovisual"

The screenshot shows a web browser window with the URL catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/. The search bar contains the text "inventar com a diferença". Below the search bar, there is a navigation panel with the text "Início > Busca". The main content area displays "5 resultados para 'inventar com a diferença'" and "Exibindo 1-20 de 5". On the left, there is a sidebar with the heading "Refinar meus resultados" and filters for "Tipo:" (Mestrado (Dissertação) with 4 options, Doutorado (Tese) with 1 option) and "Ano:" (2015 with 2 options, 2016 with 2 options, 2017 with 1 option). The main list shows five results:

1. AVILA, LETICIA BRAMBILLA DE. **O PROJETO INVENTAR COM A DIFERENÇA À LUZ DA POLÍTICA PÚBLICA DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (PNEDH)**' 29/01/2016 103 f. Mestrado em Políticas Públicas Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central e Setorial da UFPR [Detalhes](#)
2. SOUSA, CICERO LUIS DE. **O CINEMA E A GEOGRAFIA NOS FILMES-CARTA DO PROJETO 'INVENTAR COM A DIFERENÇA'** 27/07/2016 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: biblioteca do cfch [Detalhes](#)
3. BARCELOS, PATRICIA. **Imagem-aprendizagem: experiências da narrativa imagética na educação**' 12/08/2015 203 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB [Detalhes](#)
4. BARQUETE, FELIPE LEAL. **O DISCURSO DA CRIAÇÃO FÍLMICA COMO MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO SABER ESCOLAR**' 31/03/2017 135 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA), João Pessoa Biblioteca Depositária: http://tede.biblioteca.ufpb.br/?locale=pt_BR [Detalhes](#)
5. ARAUJO, SYNARA VERAS DE. **Educação em direitos humanos através do cinema: experiência docente no Sertão Central de Pernambuco**' 09/09/2015 159 f. Mestrado em DIREITO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UNICAP [Detalhes](#)

Figura 5-Pesquisa usando a expressão "Inventar com a diferença"

Ao lançarmos o nome do projeto *Inventar com a diferença* na plataforma de pesquisa, temos o retorno de cinco indicações, como apresentado na imagem abaixo:

Aqui vale a pena apresentar um breve resumo de como o projeto vem sendo investigado no campo acadêmico. A pesquisa de Letícia Brambilla de Ávila (2016) aborda a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) partindo da experiência desenvolvida na primeira edição do projeto *Inventar com a Diferença*. Em sua análise, ela explora aspectos referentes à educação em direitos humanos; sua consolidação enquanto política pública (inspirado em preceitos no âmbito jurídico nacional e internacional) e o diálogo proposto pelo projeto *Inventar com a Diferença* e o PNEDH.

Em sua dissertação, Cícero Luis de Sousa (2016) investiga a relação entre Cinema e Geografia presente no *Inventar com a Diferença*. Ele busca uma reflexão sobre o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com alunos da educação básica, com destaque aos anos finais do ensino fundamental e médio. São apresentados alguns olhares sobre a relação entre o Cinema e a Geografia, como as proposições sobre as geografias de cinema e sobre a constituição dos filmes-carta. Partindo da análise de três *filmes-carta*, sua pesquisa busca investigar os gestos, intenções e olhares que constituem a base para pensar a relação pedagógica entre a Geografia e o Cinema na escola.

Em sua tese, Patrícia Barcellos (2015) apresenta um trabalho sobre a imagem-aprendizagem enquanto experiência de narrativa imagética na educação a partir do estágio docente realizado por ela. Explorando uma proposta tridimensional do conceito de imagem-aprendizagem (a narrativo-reflexiva, por meio dos grupos de visionamento; a simbólico-estética, por meio de práticas com a linguagem audiovisual; a dimensão da linguagem audiovisual, como um conhecimento específico e processual) a pesquisadora analisa o tempo e o espaço do cinema na escola, o acesso aos filmes e sua seleção, a formação inicial e continuada de professores.

Felipe Leal Barquete (2017) traz em sua dissertação uma análise a respeito da imagem visual enquanto um dos pontos cruciais para a cultura e a sociedade contemporânea. Tendo esses pontos como norte, o trabalho investiga o cinema como possibilidade de acionar, articular e produzir práticas educativas escolares e não escolares mediadoras da apropriação do saber historicamente acumulado. Seu trabalho possui como abordagem teórico-metodológica a Análise Arqueológica do Discurso (AAD) de Michel Foucault (2008). Assim, ele faz uma análise dos textos produzidos no contexto do projeto *Inventar com a Diferença*, elencando aspectos da proposta apresentada pelo *Inventar com a Diferença*, suas correlações enunciativas (que conferem visibilidade ao uso do cinema como arte na escola) como dispositivo de aprendizagem de saberes relativos aos direitos humanos envolvendo-os de modo transversal, na trama específica dos saberes escolares por meio de estratégias pedagógicas e dispositivos de criação fílmica.

Em sua dissertação, Synara Veras de Araújo (2015) propõe uma abordagem sobre educação em direitos humanos a partir do cinema. Partindo do tripé “pesquisa, ensino e extensão”, sua pesquisa dá destaque à revisão de trabalhos acadêmicos sobre Cinema e Direito, analisando a legislação pertinente à Educação em Direitos Humanos, seus tratados e metas

lançadas para a “Década da Educação para os Direitos Humanos”. A pesquisa lança mão da metodologia da observação-participante de cunho etnográfico sobre projetos e experiências práticas que envolvem o tema Direitos Humanos e Cinema: Cine Jurídico; Cine Cárcere; Mostra de Cinema e Direitos Humanos; Democratizando: inventar com a diferença; Cinema pela Verdade; a Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sobre a inclusão da exibição de filmes como atividade obrigatória nas Escolas.

Interessante destacar que, dos cinco trabalhos acadêmicos que dedicam parte de sua análise à experiência do *Inventar com a Diferença*, dois deles (a pesquisa da Synara e a da Letícia) possuem suas origens em campos distintos à educação: Políticas Públicas e Direito.

1.3. A estrutura desta pesquisa

Esta pesquisa é formada por seis capítulos. No primeiro abordaremos os aspectos referentes aos múltiplos discursos sobre a violência, elementos do sistema prisional e as particularidades do regime socioeducativo. Ele busca iluminar alguns elementos que atravessam o campo de pertencimento dos indivíduos que pesquisamos. Não há uma pretensão de esgotar o assunto, mas tentar construir um cenário, tocar um pouco esta realidade através de dados, alguns registros, o que o discurso da política pública enuncia a respeito do tratamento destes cidadãos e como alguns especialistas do assunto contribuem para o nosso olhar. É neste capítulo que apresentamos a nossa aposta de leitura das imagens realizadas pelos jovens em regime socioeducativo. Ao tocarmos os discursos sobre a realidade e suas realizações dentro do projeto, visamos investir na elaboração de uma reflexão destas imagens enquanto *imagens precárias* que agenciam os dispositivos de produção profanando parâmetros.

O segundo capítulo é dedicado à contextualização do próprio projeto *Inventar com a Diferença*: cinema e Direitos Humanos. Aprofundamos aspectos da concepção do projeto, o processo de formação e construção junto aos mediadores e professores. Apresentamos também o material de apoio bem como os seus dispositivos. Ao longo do capítulo buscou-se refletir sobre quais pilares do estudo da imagem e dos entendimentos relacionados à pedagogia da imagem seriam acionadas pelo projeto.

O terceiro capítulo busca contextualizar os conceitos de *dispositivo* e *profanação* que agenciam imagens. Partindo da inspiração de Agamben, Deleuze, Didi-Huberman, Kastrup, Migliorin, e outros, elaboramos uma reflexão articulatória entre as imagens precárias e a

dimensão pedagógica da vivência e realização de narrativas com as imagens. Nossa questão parte da percepção de que elas trazem aspectos, e possibilidades de leitura, que dialogam com instâncias da *pedagogia do olhar* que profana certos entendimentos sobre as teorias a respeito da leitura de imagem, promovendo uma virada de entendimento a respeito da representatividade desses indivíduos enquanto sujeitos que realizam leituras de mundo particulares e que, através do gesto criativo de produção audiovisual, promovem rupturas estéticas, políticas e éticas.

O quarto capítulo apresenta a metodologia de leitura de imagens que utilizamos como instrumento de análise das produções dos jovens em regime socioeducativo. Para isso, apresentamos, descrevemos e analisamos a proposta pedagógica de Alain Bergala e a sua proposta de leitura das imagens via *plano comentado*. Dentre a descrição de sua sugestão de olhar metodológico investigativo para o trabalho com cinema buscamos explorar os aspectos que potencializam as dimensões estéticas e poéticas das imagens, bem como as reflexões subjetivas que o discurso das imagens provoca ao nosso olhar.

O quinto capítulo é dedicado à análise dos três filmes-cartas realizados em três cidades participantes do projeto na sua edição de 2014: Belo Horizonte, Vila Velha e Recife. Inspirado pela abordagem do *plano comentado*, analisamos os elementos estéticos, poéticos e políticos agenciados pelos planos (e pela montagem) construída nos filmes-cartas.

No último capítulo apresentamos nossas considerações finais e os achados mobilizados pelo percurso vivenciado através do encontro entre objetos de análise, as reflexões que emergem das leituras referentes ao universo destes jovens em regime socioeducativo e suas poéticas visuais.

2. UMA DISTINÇÃO ENTRE VIOLÊNCIA, SISTEMA PRISIONAL E SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

Neste momento é importante fazer uma distinção a respeito de certos aspectos da violência, sistema prisional e sistema socioeducativo. Tais esclarecimentos são fundamentais para estabelecermos uma clareza a respeito do campo discursivo e político que suporta o recorte desta pesquisa.

A perspectiva referente a *violência* em nossa análise encontra-se circunscrita no espaço da produção de discursos, principalmente aos relacionados às discussões referentes a *delinquência, violência, punitivismo*. Para explorar essas dimensões, as reflexões a respeito da Criminologia sociopolítica nos ajudam a entender os preâmbulos e formas como a violência e a lógica punitivista vem sendo traçada ao longo do tempo. A respeito do tema, Lola Aniyar de Castro e Rodrigo Codino (2017) apresentam uma análise referente ao seu percurso histórico:

Diferente da criminologia clássica, a tese da criminologia positivista destaca o delincente, e não mais o delito. Enquanto a Criminologia clássica se centrou no estudo do delito e de todo o sistema de justiça penal que se desenhou para o exercício da liberdade e dos limites do poder punitivo do Estado, a Positivista focará o estudo no delincente e na sociedade; mesmo que, contudo, ao estudar a sociedade, sempre o fará. À maneira positivista, isto é: tentando desentranhar relações de causa-efeito na conduta infratora de normas sociais e penais; relacionando a sociedade com a ecologia sob uma perspectiva biologizante, sugerindo determinismos e entendendo-a como se fosse um superorganismo; isto é, naturalizando-a. (CASTRO E CODINO, 2017, pp.89-90)

O contexto histórico do positivismo criminológico entendia os delinquentes como doentes. Castro e Codino (2017) destacam como exemplo o caso do médico-legista da Universidade de Pavia Cesare Lombroso que, em 1871, acreditou ter encontrado no crânio de um famoso bandido da Calábria, a indicação de que sua delinquência era fruto de uma deformação biológica, consequência de um pequeno furo, ou depressão, presente no osso occipital. Ao comparar as características deste indivíduo com o de roedores e outros vertebrados mais próximos do homem, Lombroso deduziu que a delinquência seria fruto de uma configuração física que retardava o desenvolvimento evolutivo, algo que estimulava comportamentos irracionais e violentos.

Neste sentido, os sistemas sociais, ao competirem entre si no escopo de construir seus poderes e legitimarem suas autoridades, desenvolvem as marcas da agressividade do homem pelo próprio homem. Foucault (2015) já particulariza a dimensão entre “violência e poder” ou *Gewalt* (termo alemão que condensa as ideias de violência e poder). Para o filósofo francês, o *Poder* é a ação sobre a própria ação de poder, e a revolução violenta e ativa sobre coisas e corpos para controlar, disciplinar e/ou destruir. É no interior desta ação de violência que se infringe ao infrator uma condição de *exclusão*, onde o indivíduo é excluído do campo das representações sociais (sendo impossibilitado de se comunicar). Assim, para Foucault, *excluire* adquire o sentido de exílio, expulsão, “por para fora”, impor a este corpo sua diminuição virtual ou visível.

Não há uma única causa para a violência, mas várias. Se seguirmos nesta esteira, onde se entende que a violência seria algo inato ao ser humano, faz-se necessário buscar entender esse universo. Uma das dimensões é pensar a violência dentro do campo do Poder (e de sua dominação) enquanto possibilidade de “eficiência” de sua repressão. Neste sentido, Maffesoli (1981) aponta três formas em que podemos ler/identificar a violência: **totalitária**- como determinação do poder dominante, resultante da lógica da homogenização; **anômica**- que representa a resistência ao poder instituído e situa-se no limiar da ordem e da desordem, sendo passível de acordos; **banal**- como uma forma de violência camuflada em passividade.

Maffesoli aponta a *violência totalitária* enquanto monopólio da estrutura dominante (seja ela vinda do Estado, de Partido, de Organização Criminosa ou Terrorista e demais Aparelhos de Estado) que impõe um programa/plano de controle social, seja através da domesticação das paixões e da agressividade por meio da coerção, exclusão do indivíduo (forçando-o ao anonimato e/ou apagamento social). Alguns dos exemplos desses instrumentos apontados pelo autor podem ser vistos através da atuação da *Burocracia* (que, em seu limite mais agudo, encarna a supremacia do individualismo). Outra forma é a tentativa de destruição da coesão social, inclusive por ritualizações da violência (via castigos, linchamentos, dentre outras formas de punição) que são construídas por grupos sociais e até mesmo por uma legislação repressiva. Porém, para Maffesoli há uma permanente tensão entre as dimensões poder e potência pois, mesmo que aparentemente a massa ou o grupo se submeta ao poder, só o faz visando se poupar/resguardar da possibilidade de confronto. Em situações de tumulto social (como nas greves ou revoluções) um dos polos da relação poder-potência é bloqueado,

havendo uma ruptura deste equilíbrio. Nesse caso, a potência do poder disciplinador é perdida e o conflito se torna possível, se transformando em violência generalizada.

Esse tipo de violência generalizada é chamada por Maffesoli (1981) de *Anômica*. Ela seria uma forma de resposta à violência e à dominação dos poderes instituídos com o propósito de “proteger” o corpo social. Ela é manifestada através de atos de resistência e em múltiplas formas de ilegalidade que se rearranja em revoltas latentes que ocorrem ocasionalmente. Esse fenômeno se inscreve em um duplo movimento (de destruição e reconstrução) muito próximo, que pendula entre ordem e desordem (que são as bases da estrutura social). Para o autor, essa violência *anômica* precisa ser ritualizada para que possa se integrar de forma “harmoniosa”. Caso ela seja reprimida ou negada, tal resistência explode em crueldade. Nesse sentido, esse aspecto da violência é fundadora, pois exprime a capacidade da sociedade de estruturar-se coletivamente, quando assume e controla a sua própria violência. Ela nunca é absolutamente desenfreada, pois sempre se encontra uma adaptação via processos de negociação. Porém, existe uma terceira forma de violência coletiva que faz frente às formas de dominação. A respeito da *Violência Anômica* e seu particular modo de atuação, podemos relacionar o exemplo à ideia de *Levante* enquanto movimento problematizado por Butler (2017). A filósofa reflete sobre esse movimento enquanto gesto de não sujeição com uma única finalidade: buscar a liberdade e a autodeterminação, a dignidade. O *Levante* é uma ação que estabelece laços (reais e virtuais) entre aqueles que sofrem e resistem no cotidiano.

O terceiro eixo apresentado por Maffesoli é *violência banal*, que ilustra a postura da massa que não se integra ao instituído, que se opõe a ele de modo a subverter o poder, embora ela não consista em nenhuma forma de contestação e/ou ação política clara. Podemos ver alguns exemplos dessa subversão pelas estratégias de submissões aparentes, conformismo a determinado ato, que são manifestações da duplicidade de resistência. Não há uma recusa absoluta, nem uma adesão total aqui. Não se luta contra os valores estabelecidos, ao contrário, procura-se manter um distanciamento, ou utilizar as formas de resistência (como grafites, intervenções artísticas, zombaria, ironia, máscaras, silêncios e outras expressividades) de maneira subversivas. Nesses atos, não são propostos valores para substituir (ou romper) com a relação de poder oficial. Essas atitudes visam contestar um “moralismo ético” das massas, que possibilita partilhar sentimentos, o querer estar-junto, o querer-viver social, a relação com o presente.

A violência e a delinquência também podem estar vinculadas a processos de exclusão social contínua. Para Soares (1995), o que geralmente encontramos é o uso do termo *violência* enquanto “palavra-valise” que comporta toda sorte de processos, mascarando a complexidade do termo em direção a uma homogeneização de diversos fenômenos, induzindo a uma simplificação quanto às suas possíveis causas.

2.1. As prisões

Além das dimensões da violência, é necessário investigar os aspectos e condicionantes referentes a certos olhares sobre o sistema prisional e sua compreensão pela sociedade. Existe um entendimento do senso comum que vê a prisão como algo naturalizado, uma resposta simples às transgressões e desvios. Há uma construção discursiva que agencia o senso comum da lógica punitiva, onde certos sujeitos não alçam a instância dos direitos sociais. Ela entende que, para os que não seguem os preceitos legais, cabe a sanção da lei, ou seja, todos possuem os mesmos direitos e deveres, todos estão sujeitos às punições legais caso não caminhem corretamente. Porém, este ato de fé nas posturas e de um estado de controle que vigia e protege a todos não é um racionalismo.

Podemos pensar que as ideias de *pena* e *prisão* encontram laços muito íntimos, mas são ideias que possuem aspectos distintos. Ambas possuem suas origens nos primórdios das sociedades. As *penas* eram aplicadas aos casos de distúrbio social e coletivo de um grupo por um determinado indivíduo desde a antiguidade. As *prisões* foi um dos meios de assegurar que o preso possa ficar à disposição da justiça para que possa receber o castigo prescrito (desde a punição via morte, tortura, ressarcimento, banimento, etc.). É a partir da Idade Moderna (século XVIII) que temos o nascimento da ideia da pena por meio de encarceramento, como aponta Clarissa Nunes Maia *et. Al.* (2013)

A partir do século XVII, começam a ocorrer mudanças importantes no sistema penal, e a prisão seria o elemento-chave dessas mudanças. O ato de punir passa a ser não mais uma prerrogativa do rei, mas um direito de a sociedade se defender contra aqueles indivíduos que aparecessem como um risco à propriedade e à vida. A punição seria agora marcada por uma racionalização da pena de restrição da liberdade. Para cada crime, uma determinada porção de tempo seria retida do delinquente, isto é, este tempo seria regulado e usado para se obter um perfeito controle do corpo e da mente do indivíduo pelo uso

de determinadas técnicas. Os internatos, conventos, hospitais, quartéis e fábricas – todas instituições totais, isto é, aquelas que tinham por finalidade administrar a vida de seus membros, mesmo que à revelia de sua vontade, num esforço de produzir a racionalização de comportamentos – seriam os protótipos das prisões. (MAIA *et. Al.* 2013. Pp.08-09)

Em uma aula de 10 de Janeiro de 1973 de seu curso sobre a “Sociedade Punitiva”, Foucault (2015) abre com uma fala que cita o código penal francês de 1810, cuja ênfase destaca que: “está em curso a guerra social, não a guerra de todos contra todos, mas a guerra dos ricos contra os pobres, dos proprietários contra aqueles que não possuem nada, dos patrões contra os proletários”. (FOUCAULT, 2015, p.21). Mais adiante, o filósofo aponta para a existência de uma “consciência clara” na sociedade da época, de que as leis sociais são feitas por pessoas às quais elas não se destinam, mas para serem aplicadas àqueles que não as fizeram. Cito um comentário de Foucault: “as leis penais, destinadas em grande parte a uma classe da sociedade, são feitas por outra.” (*op. Cit.*)

O pensamento elaborado por Foucault traz um ponto de reflexão a respeito da dimensão social dos processos legalistas. As transformações político-filosóficas acerca do entendimento do processo de encarceramento e punição apontam para a domesticação e disciplinarização da sociedade com um reordenamento a respeito do entendimento da propriedade privada (e um novo estatuto dos bens), o que implicou em um temor e eventual criminalização das classes populares e a sobreposição da propriedade/posse em relação aos direitos e à cidadania. Tais aparatos discursivos perpetuam a manutenção do grau de ignorância social a respeito do sistema de reprodução de injustiças e desigualdades étnico-raciais, econômicas, sociais e políticas.

O que Foucault analisa nesse ponto diz respeito ao distanciamento do campo discursivo da Justiça (enquanto busca pela fundamentação de direitos gerais) em relação à questão da violência e a punição, que assumem um conjunto maior de aparatos articulados e interligados, porém de funcionamento cada vez mais autônomo. A liberdade do indivíduo passa a ser vista como bem (patrimônio) particular, enquanto o direito ganha traços de restrição tomando contornos de pena. Ou seja, o discurso político não se estabeleceria no abstrato (no campo das fundamentações universais), mas interfere sobre os corpos. Neste cenário, o sujeito coletivo é construído de modo subalterno devido as práticas políticas discursivas de controle. Ele afeta o corpo biológico, político, religioso; a moral, a classe, o gênero. O corpo é, portanto, também espaço de ideologia violências, aprisionamentos.

2.2. Sistema Socioeducativo

Neste momento é importante trazer uma distinção entre os aspectos prisionais e as políticas relativas ao contexto da situação punitivista referente aos jovens em conflito com a lei na realidade brasileira, temos como referência o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), que é a instituição responsável por deliberar sobre a política de atenção à infância e à adolescência, que busca desempenhar o papel de normatizar e articular as garantias de direitos assegurados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (instituído pela Lei nº8.069 de 1990). O ECA expressa os direitos dedicados à população infanto-juvenil brasileira, rompendo com o passado de controle e de exclusão social presente na Doutrina da Proteção Integral. Em seu texto, o ECA reafirma o valor intrínseco da criança e do adolescente enquanto ser humano em desenvolvimento, que necessita de cuidados especiais por conta do Estado.

Outro importante documento de referência é a lei nº 12.594⁴ de 2012, que estabelece o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), responsável pelas diretrizes pedagógicas das medidas socioeducativas, fruto dos acordos internacionais sob Direitos Humanos assinados pelo Brasil.

A implementação do SINASE objetiva primordialmente o desenvolvimento de uma ação socioeducativa sustentada nos princípios dos direitos humanos. Defende, ainda, a ideia dos alinhamentos conceitual, estratégico e operacional, estruturada, principalmente, em bases éticas e pedagógicas. (BRASIL, 2006. P.16)

O discurso legal a respeito do sistema socioeducativo busca priorizar medidas que não sejam restritivas de liberdade por completo (que busquem a prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida). Seu foco é na educação e reeducação dos jovens, sendo as penas de total restrição de liberdade aplicadas apenas em casos excepcionais.

Porém, o que se vê nos estudos e pesquisas sobre o sistema socioeducativo é a construção de um panorama de produção e reprodução de sociabilidades hierarquizadas onde os conflitos são contínuos. Ainda persiste a normatização de papéis e rótulos, nos quais a definição dos mesmos não são escolhas dos sujeitos, mas fruto da institucionalização da norma em si, onde as microestruturas de dominação tornam-se visíveis.

⁴ http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm. Acessado em 07 de dezembro 2018.

2.3. Um Mapa da situação educativa em contexto de privação de liberdade

O portal *Carcerópolis*⁵ apresenta dados referentes ao cenário do sistema carcerário brasileiro. Segundo os dados do relatório, atualmente existem mais de 726 mil pessoas encarceradas no Brasil. A população carcerária aumentou cerca de 81% entre os anos 2006-2016. Dentre os quatro países com a maior população carcerária no mundo (Estados Unidos, Rússia, China e Brasil), o Brasil é o único que apresenta curva de crescimento nos números de encarceramentos nas duas últimas décadas. O perfil da população carcerária brasileira é composto majoritariamente por homens negros e jovens (tendo destaque o aumento da população carcerária feminina e negra) cujos crimes encontram-se, em sua maioria, vinculados ao tráfico de drogas. Outro dado interessante aponta que o perfil dos delitos cometidos por dois terços da população carcerária no Brasil diz respeito a crimes que não envolvem violência (crimes contra o patrimônio ou tráfico de drogas).

No portal, sabemos que a atual estrutura física do sistema carcerário brasileiro consta de 1.422 unidades prisionais, sendo 49% destas destinadas ao recolhimento de presos provisórios. 74% é dedicado ao público masculino e 26% ao público feminino. Dentre estas unidades carcerárias, apenas 21% não apresenta indícios de superlotação. Neste universo de falta de estrutura e vagas, resta-se perguntar a respeito da proposição de formas alternativas de cumprimento da pena para os casos considerados menores. Segundo dados presentes no relatório anual da situação do sistema prisional feito em 2008, já se apontava para um aumento na aplicação de penas alternativas na casa dos 303.592. Porém, são ações que ainda engatinham frente ao resto do mundo.

O que é possível provisoriamente concluir é a persistência de uma política estritamente punitiva voltada para a “tolerância zero”, que reforça o discurso de descrença na possibilidade de reinserção via penas alternativas. Apesar de a maioria dos presos não ter completado sequer o ensino fundamental, apenas **1 em cada 10 participam de atividades educacionais**. Sobre a situação educacional, os estudos apontam que a capacidade atual de salas de aula precisaria ser multiplicada em 16 vezes para conseguir contemplar toda a população carcerária.

A falta de perspectiva faz com que cerca de 20% dos egressos voltem a cometer o mesmo crime, 14% a cometerem delitos de outros tipos, como aponta o censo Penitenciário de

⁵<https://carceropolis.org.br/dados/> acessado em 04 de novembro de 2018.

1995. Segundo o Relatório DEPEN/Ministério da Justiça de 2008, aponta que 7 em cada 10 indivíduos retornam para a prisão, o que acaba alimentando ainda mais discursos que defendem reclusão permanente partindo da incapacidade do sistema em recuperar esses indivíduos para a sociedade. O índice de reincidência gira em torno dos 50% a 80% dos egressos.

Sobre a situação dos agentes prisionais: devido ao caos do sistema prisional, grande parte dos agentes são resistentes a iniciativas de promoção dos direitos humanos e ações sociais. Além da ânsia punitiva da sociedade, Rosângela Peixoto Santa Rita (2014) destaca que políticas públicas equivocadas (principalmente nas que dizem respeito à legislação sobre drogas) sobrecarregam a população carcerária de maneira contraproducente, além dos excessos de controle e abusos de poder. Assim, dentro deste contexto, cabe pensar sobre como se encontra os jovens que entram em conflito com a lei? Qual o cenário? Existe alguma condição de reabilitação? Existe transformação?

Como já apontamos, o principal instrumento legal consolidado para se pensar a condição da criança e do jovem no Brasil, além do Estatuto da Criança e do Adolescente (lei 8.069 de 1990), é a lei 12.594 de 2012. Ela institui o sistema nacional do atendimento socioeducativo (SINASE). Essa lei regulamenta a execução de medidas socioeducativas juvenis voltados para o estudo (convertido em redução de pena), o ensino profissional dentre outros serviços que devem ser oferecidos aos jovens em reclusão. Cabe à União prestar assistência técnica e suplementação financeira a estados, municípios e ao distrito federal, além de formular e coordenar a execução da política nacional de atendimento socioeducativo, elaborando um plano nacional de atendimento em parceria com os demais entes executivos. Aos estados cabe formular, instituir, coordenar e manter o Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo. Elaborar um Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo em conformidade com o Plano Nacional. Criar, desenvolver e manter programas para a execução de medidas socioeducativas de semiliberdade e internação. Estabelecer com os municípios formas de colaboração para o atendimento socioeducativo em meio aberto, prestando também assessoria técnica e suplementação financeira para isso. Aos municípios compete formular, instituir, coordenar e manter programas de atendimento socioeducativo conforme as diretrizes e modelos estabelecidos nas instâncias federal e estadual.

Para Carreira *et al* (2016) é necessário pensarmos sobre a Educação dentro destes espaços de privação de liberdade, mesmo que possa permanecer algo estranho, levando em consideração o que é comumente visto dentro do sistema prisional. Mesmo que exista a previsão

de políticas e ações voltadas para educação prisional desde a Lei de Execução Penal de 1984, que em seu capítulo sobre *Assistência* (art 17 a 71) trata da redução da pena por estudo e aulas profissionalizantes (aspectos intelectuais, braçais ou artesanais); o que temos são lacunas de formação de profissionais capacitados para atuar enquanto professores nestes espaços, e, a forte marca de percepção do sistema penal enquanto espaço hostil com o trabalho educativo.

Scarfó (2008) aponta que na América Latina a educação prisional é caracterizada por aspectos de complexidade, improvisação e dispersão de ações, fruto da fragilidade da garantia do direito à educação tensionada pelo encarceramento acelerado e pelas superlotações. Dentre toda esta fragilidade, percebe-se que não há um projeto robusto de intervenção educativa dentro dos espaços de ressocialização. Podemos ver esta questão dentro do “Relatório especial da ONU sobre Educação”, elaborado por Muñoz (2009). Muñoz aponta que há três grandes modelos de “inserção” educativa no socioeducativo:

- a-Educação como parte de um treinamento terapêutico;
- b- Educação como moral (correção de pessoas);
- c- Educação oportunista (voltada para o mundo do trabalho).

O cenário ainda aponta que não é possível identificar uma proposta pedagógica clara. A educação oferecida está mais voltada para o assistencialismo do que como direito. Ainda faltam avaliações mais aprofundadas e estruturadas sobre o desenvolvimento da educação nos processos socioeducativos.

Tal espaçamento de informações e dados oficiais reforça a ideia de que pensar sobre a realidade dos sistemas de privação nunca integrou o rol das prioridades sociais das instâncias políticas superiores. Os únicos temas que chamam a atenção da sociedade são aqueles relacionados as rebeliões, motins e/ou fugas. São os assuntos que realimentam o “pânico” da sociedade e seu desejo por repressão. A ausência de uma diretriz nacional para a política de assistência penitenciária, assim como a falta de unidade nas ações de tratamento, a precarização das ações de tratamento previstas, a pobreza de informações detalhadas sobre o perfil biopsicossocial dos internos e dos profissionais que atuam no sistema, a ausência de capacitação profissional, tudo isso, fortalece o discurso do enfraquecimento e ineficácia do sistema penal, bem como alimenta discursos políticos e ideológicos punitivistas da comunidade e de alguns agentes públicos.

Para Onofre (2014), é importante pensar o espaço de privação de liberdade enquanto possibilidade de construção de processos de reabilitação. Pensar o espaço-tempo da vivência na prisão em sua potência para a transformação social. Diferente da cultura prisional caracterizada pela repressão que busca adaptar o indivíduo ao cárcere, deve-se repensar este espaço oferecendo alternativas educativas de ressocialização. É necessário transformar a prisão em um espaço educativo e não condicionar o aprisionado em receptor de sequências educativas. Assim, para Onofre (*op. Cit.*), o profissional que visa ser educador em prisões necessita estar preparado para trabalhar com a diversidade, a diferença e o medo, visando enfrentar situações tensas do mundo do crime, apostando no ser humano. Para Scarfó (2008) é preciso ver o professor no contexto prisional para além da transmissão de conhecimentos específicos, mas também como contribuinte na elaboração de um projeto de vida que se constrói pelo diálogo, pela sensibilidade aos problemas sociais, pela disponibilidade para a escuta. Scarfó (*op. Cit.*) aponta que é fundamental agenciar as memórias negativas do prisioneiro em um exercício terapêutico de resgatar sua fala. Retomando o pensamento de Onofre (2014), é fundamental jogar luz sobre a possibilidade de ressocialização e melhores condições prisionais, os processos de desterritorialização e reterritorialização dos presos, desde seu abandono pela sociedade onde estavam inseridos, até sua inscrição em um microcosmo no qual se destrói o essencial de suas existências, deixando clara a sua condição de aprisionado. O movimento que deve ser feito necessita repensar as políticas públicas dentro dos regimes de privação de liberdade.

2.4. O discurso dos Direitos Humanos- um histórico de resistência frente as invisibilidades

Em nossa análise, é preciso abrir um parênteses para se pensar os Direitos Humanos a partir de um conceito amplo de direitos e sujeitos, que implica repensar sua função social. Para Montejo (1999), é importante pensar o direito como um instrumento baseado na aceitação da legitimidade da singularidade do outro, balizado no princípio da equidade, no respeito às diferenças sem que estejam cingidas a um sujeito, a uma forma ou um enquadramento. A autora considera fundamental ampliar as definições do fenômeno jurídico (para além das concepções absolutas e objetivadas da letra fria da lei), isto considerando que o modelo vigente não leva

em conta a multiplicidade de aspectos políticos e culturais presentes na sociedade contemporânea.

Neste sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (um dos principais pilares norteadores do ECA) pode ser compreendida como uma tentativa de resposta “reparadora” à história de invisibilidades no campo dos direitos. Os Direitos Humanos é uma construção própria da sociedade moderna, fortemente pautada pelo discurso dos direitos à liberdade individual e das singularidades.

Para Andrade (2014), a defesa constante dos parâmetros de proteção aos Direitos Humanos são fundamentais frente os contínuos avanços de discursos de controle punitivistas e discriminatórios no cenário contemporâneo. Neste sentido, a autora discorre sobre o papel do “sentido e o lugar de fala” como elementos fundamentais para desobscurecer tais discursos dentro dos processos de transformações societárias, a fim de saber como são construídas as linhas divisórias entre a normalidade e o desvio, a cidadania e a criminalidade, a ordem e a desordem, decifrando portanto a própria dinâmica do poder ou dos poderes.

Retomando o documento do ECA, é possível identificar uma contradição prática quando analisamos a fase moderna do Estado Social. O Estatuto dialoga com ideais de igualdade e liberdade para todos, porém o que temos na instância do Estado é a continuidade de um modelo estratificado da estrutura social que exclui ao longo da história grande parcela de seus integrantes da condição de sujeito de direitos, seja por questões de classe, raça, gênero ou orientação sexual.

A dimensão de perpetuação de práticas de exclusão de classes socioeconômicas menos favorecidas remonta aspectos discursivos legais que implicaram desde o “cuidado” com a infância nos tempos coloniais brasileiros à consolidação do Estatuto da Criança e do Adolescente no século XX. Sobre este percurso histórico Santos (2009) remonta o cenário da vida da criança e a criminalidade no início do século no Brasil, encontrando fortes laços com o processo de urbanização e industrialização brasileiras. O autor aponta que, mesmo com avanços na industrialização e comércio nas grandes cidades, as condições sociais e habitacionais ainda se encontravam bastante precárias, com cerca de um terço das habitações sendo configuradas como cortiços. Em meio ao aumento do número de pessoas e das más condições de vida, vemos grupos constantemente atingidos por epidemias devido baixa salubridade e saneamento. Tais condições precárias eram vistas pelos agentes públicos da época como uma das possíveis justificativas para a alta taxa de violência e vandalismo encontrado nas crianças de classes mais

baixas. Sobre este cenário, o autor apresenta o panorama da precariedade social paulista no início do século XIX:

A natureza dos crimes cometidos por menores era muito diversa daqueles cometidos por adultos, de modo que entre 1904 e 1906, 40% das prisões de menores foram motivadas por “desordens”, 20% por “vadiagem”, 17% por embriaguez e 16% por furto ou roubo. Se comparados com os índices da criminalidade adulta teremos: 93,1% dos homicídios foram cometidos por adultos, e somente 6,9% por menores, indicando a diversidade do tipo de atividades ilícitas entre ambas as faixas etárias. As estatísticas mostram que os menores eram responsáveis neste período por 22% das desordens, 22% das vadiagens, 26% da “gatunagem”, 27% dos furtos e roubos, 20% dos defloramentos e 15% dos ferimentos. Estes dados indicam a menor agressividade nos delitos envolvendo menores, que tinham na malícia e na esperteza suas principais ferramentas de ação; e nas ruas da cidade, o local perfeito para por em prática as artimanhas que garantiriam sua sobrevivência. Os números apontavam ainda uma constante dicotomia entre a criminalidade no campo e na cidade, revelando a última como local privilegiado para a eclosão do banditismo. (SANTOS, 2009, p.214)

O cenário e os dados apresentados pelo autor constroem um cenário de contínuo agravamento das crises sociais e da criminalidade, o que vem com o aumento na especialização dos mecanismos de repressão, que acaba por ampliar a incidência de conflitos urbanos. Assim, a infância que sempre foi vista como a “semente do futuro”, vira alvo das preocupações criminalistas. Uma “explicação” semelhante pode ser encontrada em um texto produzido em 1917 por Bonuma, onde ele aborda a questão dos menores abandonados e a criminalidade:

uma das causas do aumento espantoso da criminalidade nos grandes centros urbanos é a corrupção da infância que, balda de educação e de cuidados por parte da família e da sociedade, é recrutada para as fileiras do exército do mal. (BONUMA *apud* SANTOS, 2009, p.215)

Para interferir neste cenário foram criados contextos legais e instituições. Em 1919 é criado o Departamento Nacional de Saúde Pública, que tinha como propósito a maior intervenção do Estado na área de saúde pública (sendo fortemente marcado pelo movimento Sanitarista) e a criação do Juízo Privativo de Menores, que atuou entre os anos de 1924 a 1950. Esse setor tinha como prática o controle e o disciplinamento de comportamentos de crianças e adolescentes de famílias pobres. No que se refere à infância e a legislação vigente no início do século XX, vale a pena destacar a promulgação do Código de menores de 1927 chamado *Código*

*de Menores Mello Matos*⁶. Composto por dez capítulos, o código normatizava o atendimento à criança e o/a adolescente, trazendo também uma proposta de formação educacional. O código traz uma representação bastante comum à época a respeito da visão construída sobre a criança enquanto “incapaz”, ou seja, não reconhecida enquanto sujeito pleno de direitos. Conforme apontado por Santos (2009), o contexto de aumento urbano, aliado à falta do ordenamento social, traz avanços no campo da repressão às periferias. A pobreza passa a ser entendida enquanto “classe perigosa” que demanda a criação de políticas (e polícias) específicas para a contenção dessa massa frente o perigo à propriedade.

A legislação da época faz uma distinção entre dois tipos de “menores”. O termo é historicamente marcado àquelas crianças em situação de pobreza. Já o termo “criança” era utilizado quando queria se referenciar aos filhos das classes médias e famílias socialmente estruturadas e com boas condições socioeconômicas e de instrução. No entendimento da época, a maioria dos menores pobres e/ou abandonados eram vistos enquanto potenciais delinquentes, vagabundos ou criminosos e as meninas enquanto potenciais prostitutas. A pesquisadora Oliveira (2014) relembra o discurso histórico que relaciona o crescimento da pobreza e aumento do abandono de crianças que implica na maior possibilidade de atos infracionais por parte daqueles que necessitam sobreviver numa sociedade desigual. A intenção do plano de criação das entidades voltadas à assistência e atendimento de crianças órfãs, jovens abandonados e delinquentes, tinha um forte viés político de retirada das crianças pobres do seio das famílias, destinando-as a instituições ligadas à grupos religiosos (desde o período colonial até os tempos republicanos). Segundo a análise de Oliveira (2014), a maioria dos internos encontravam-se em reclusão simplesmente pelo potencial de vir a ser delinquente. O principal objetivo da retirada dessas crianças do convívio familiar estava atrelado ao interesse de “domesticação” e “docilização” de sujeitos perigosos em potencial, transformando-os em “indivíduos úteis” (OLIVEIRA, 2014, p.16).

Na década de 1940, foi criado o Serviço de Assistência do Menor (SAM), vinculado ao Ministério da Justiça. O SAM funcionava como equivalente ao sistema penitenciário, voltado para o menor. A representação da ideia de “boa educação” e formação estava vinculada a formação feita nos colégios internos, assim, partindo deste argumento, o governo começa a aplicar a estratégia de internação de crianças e jovens das classes mais pobres em internatos

⁶ <http://fundacaotelefonica.org.br/promenino/trabalhoinfantil/dca/codigo-de-menores-mello-matos-parte-01/> acessado em 07 de dezembro 2018.

para que pudessem ser “melhor educadas”. Porém, como apontam os estudos citados, as condições encontradas nesses internatos eram piores do que aquelas oferecidas por suas próprias famílias, o que acabou provocando o efeito inverso, ou seja, ao invés de prevenir a delinquência, esses espaços acabavam por promovê-los. Tal caos era visto como fruto da falta de estrutura adequada aliado aos maus tratos e atendimentos precários e punitivos, o que acabava por viabilizar o afloramento do comportamento delinquente e violento nessas crianças.

Duarte (2017) aponta que os serviços de assistência oferecidos na década de 1940 implicaram em um maior estado de policiamento e repressão das classes mais pobres, o que se desdobrou em políticas públicas intervencionistas que fossem capazes de reverter o quadro político e social por meio de ações “positivas”. Contudo, tais ações possuíam características bastante conservadoras, basicamente centradas em discussões sobre moralidade do trabalhador e a necessidade de tutela dos potencialmente imorais.

A respeito da precariedade dos aspectos sociais, históricos e políticos dos indivíduos do período, fez-se necessária uma reflexão sobre as classes marginalizadas do Brasil e de como o estado brasileiro “enxerga” o lugar desses sujeitos dentro de seu escopo de direitos. Como a camada pobre vive em constante situação de miséria e fragilidade social, ela acaba por sofrer de um outro tipo de preconceito. Devida sua vida precária (e a desigualdade marcante da sociedade brasileira), o pobre é comumente visto como potencial violador de regras⁷.

2.5. As instâncias de visibilidade: as experiências dos mediadores no trabalho das oficinas

Até este momento exploramos alguns dos aspectos teóricos e históricos referentes ao sistema prisional, dos Direitos Humanos e das formulações legais que atravessam a temática.

⁷ Ao fazermos uma breve reflexão a respeito de nossa história é possível identificar constantes períodos de crises econômicas e sociais no país. Para o historiador Boris Fausto ⁷(1984), poderíamos ver um padrão nas crises brasileiras a partir de 1930, onde teríamos dois grandes aspectos: as crises que visavam rupturas e derrubadas de forças no poder, e aqueles movimentos que representavam uma consolidação de forças hegemônicas que visavam a eliminação dos antagonistas (como as mudanças de 1937 e 1968). Entretanto, essas múltiplas conjunturas de crise possuem um desenho próprio. Não só porque as forças sociais se posicionaram de forma variável, como também se transformaram bastante ao longo do tempo. Porém, as classes mais pobres sempre foram vistas enquanto um contingente perigoso, o que implicou cada vez mais demandas da burguesia de um Estado intervencionista e penalista.

Apontamos alguns dos desafios postos àqueles que atuam no campo educacional e pedagógicos sobre o tema. Neste sentido, é válido passarmos a uma aproximação das visões construídas por aqueles que desempenharam o papel de mediadores do projeto, dentro do sistema socioeducativo.

Assim, para pensarmos sobre a potência das imagens realizadas pelos jovens desta pesquisa, precisamos estabelecer alguma lente de leitura. É necessário buscar dentro de seus discursos estético-visuais, dos dispositivos experimentados e das estratégias pedagógicas presentes no material organizado pelo projeto Inventar com a Diferença, um caminho de análise através das imagens. E por que tal atravessamento se faz necessário? Para perceber esses indivíduos enquanto agentes. Entendê-los enquanto sujeitos estéticos que nos provocam um deslocamento. Indivíduos que sugerem outras aberturas de mundo.



Figura 6 fragmento de minutos Lumière realizados pelos jovens do socioeducativo em Belo Horizonte, 2014.

Neste sentido, importa trazer algumas das falas sobre as práticas vivenciadas dos mediadores ao longo do projeto. Por meio deles é possível apreender algumas das estratégias construídas dentro das oficinas, que trouxeram múltiplos desafios para os mediadores. Os desafios foram dos mais diversos, desde a falta de engajamento de alguns jovens às próprias dificuldades de execução do projeto por conta dos procedimentos burocráticos internos de cada unidade.

Dentre os relatos de experiência que conseguimos ter acesso, o exemplo de Belo Horizonte ocorreu com certas particularidades. Identificamos que já havia uma aproximação entre alguns professores do sistema socioeducativo e o grupo *Mutum*⁸- Grupo de Pesquisas sobre Docência, Educação e Cinema, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Esta parceria já vinha desenvolvendo ações entre os jovens e professores por meio do cinema. Com

⁸ O Grupo *Mutum* é coordenado pela professora Inês de Castro Teixeira e outros colaboradores. O grupo é uma iniciativa feita em parceria com o Prodoc (Grupo de Pesquisas sobre Produção e Condição Docente) e a Faculdade de Educação da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais).

a participação do grupo de pesquisa no Inventar com a Diferença de 2014, surge a possibilidade de desenvolver outras pedagogias da imagem dentro desses espaços. Antes as experiências com cinema se davam no campo da percepção e do trabalho com a leitura de imagens e as trocas estéticas entre agentes socioeducativos, jovens em regime de privação de liberdade e seus professores bastante inspirados na visão pedagógica de Alain Bergala, bem como das trocas com outros professores que integram a Rede Kino⁹. Os integrantes das unidades socioeducativas já estavam familiarizados com os professores que atuaram como monitores de Belo Horizonte dentro do Inventar com a Diferença. Esse relacionamento facilitou, em certa maneira, a condução das atividades e a realização dos materiais.

Os outros locais que desenvolveram propostas de atuação dentro de espaços socioeducativos ocorreram com certas dificuldades, devida à burocracia que atravessa o desenvolvimento de projetos externos dentro desses espaços. Apesar dos entraves, os mediadores destacam os resultados positivos da experiência. Segundo depoimentos coletados com dois mediadores do projeto que atuaram em Recife e Vila Velha, ficamos sabendo que, na maioria das vezes, os encontros eram pontuais, o que resultou em muita independência na condução das atividades pelos jovens e os professores das unidades.

Havia uma grande dificuldade em experimentar os dispositivos para além dos espaços das unidades. Dentre as produções que conseguimos coletar ao longo da pesquisa, identificamos imagens dos espaços externos em alguns poucos planos realizados por unidades de Belo Horizonte e Vila Velha. O mediador Marcos Valério, de Vila Velha, relata como fora sua participação no projeto.

⁹ A Rede Kino é uma articulação de projetos diversos que aproximam cinema e educação, tendo as professoras universitárias Inês Teixeira (Faculdade de Educação/UFMG), Milene Gusmão (Curso de Cinema da Uesb), Adriana Fresquet (PPGE/UFRJ) e Rosália Duarte (PPGE/PUC-Rio) como alguma das referências. Também participam as professoras Bete Bullara e Marialva Monteiro (Cineduc-RJ). O grupo surge em 2008. Interessava construir uma iniciativa que pudesse congrega pessoas e instituições para compartilhar experiências e somar esforços no intuito de viabilizar ações conjuntas relacionadas a essas áreas. Essa ideia materializou-se em 8 de agosto de 2009, quando um grupo de professores, pesquisadores, produtores, estudantes e representantes de organizações do âmbito do cinema e do audiovisual se reuniu na Faculdade de Educação da UFMG, em Belo Horizonte, e criou a Rede Kino – Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual. O grupo se reúne anualmente por meio de Fórum desde 2009. O primeiro encontro foi realizado junto com do III Encontro de Cinema e Educação da UFRJ e a partir de 2010 o Fórum vem sendo realizado dentro da Mostra de Cinema de Ouro Preto (CINEOP).

Vou relatar essa experiência especificamente. Essa unidade fica no sistema prisional do Xuri, com métodos de controle muito rígidos. Eu usei a metodologia do Inventar, mas não havia possibilidade de usá-la integralmente, pois não podíamos sair, filmar ao redor, etc. Então, fiz vários dos exercícios dentro dos muros. E para isso eu usava parte da aula, a primeira hora, com exibições e conversas. Exibia fotos para discussão da estética e dos procedimentos fotográficos, e filmes para as questões sonoras e visuais da construção do filme carta. Não me recordo de todo o que exibi... mas com certeza o curta "Negó Fugido" (da Bahia, da Marília Hughes), em que discuti a relação documentário / ficção e os modos de filmar. Outro curta, "O Muro" (de Pernambuco, com o crédito de direção para "Tião", que deve ser um coletivo), para falar da construção sonora, curtas capixabas, como "De Amor e bactérias" de Virgínia Jorge, que tem uma construção visual e sonora muito próxima dos filmes-carta, com narração em primeira pessoa, utilização de materiais diversos, colagens, fragmentação narrativa...*(Marcos Valério, mediador de Vila Velha)*

Na fala do mediador é possível identificar algumas das estratégias de trabalho com a imagem que foram experimentadas. Seja pela exibição de fragmentos de filmes, fotografias que eram analisadas em grupos e outras abordagens que possibilitassem uma aproximação entre a proposta de desenvolvimento das experiências e vivências com as imagens. Sobre a produção, Marcos relata que as temáticas que eram trazidas pelos jovens estavam ambientadas nas suas próprias questões e vivências. Tais elementos estão presentes no filme-carta realizado por eles. Sobre o trabalho temático o mediador relata:

Os temas partiram das experiências deles, das situações sociais e culturais, das relações com o universo das drogas e da violência. Eu direcionei no sentido de fazer uma costura narrativa, enquanto o monitor do Unimetro fazia uma certa censura, tentando levar a narrativa para uma positividade, para uma perspectiva de superação, o que foi bom. *(Marcos Valério, mediador de Vila Velha)*

O monitor também relata como era a dinâmica e a organização dos grupos para a realização dos vídeos. Por conta das dificuldades em se estabelecer uma rotina, os grupos tinham total autonomia do processo (bastante vinculados e conduzidos pela coordenação pedagógica do próprio núcleo da unidade).

O grupo foi formado pela coordenação pedagógica, de acordo com critérios de etapas de reclusão e comportamento e notas escolares, se não me falha a memória. Eu dava orientações e eles filmavam ou fotografavam por conta deles mesmos. Eu acompanhava com perguntas e procurando extrair as falas. Eles não me chamavam muito não. Tivemos que explorar muito o ambiente interno, pois as saídas eram praticamente impossíveis, pois dependeriam de

autorização de juiz e tal. Só no final consegui a autorização de saída, mas apenas para um deles, já quase no final de cumprimento de sua condenação. É a sequência que abre e fecha o filme. O restante foi feito todo dentro do presídio. A montagem eu fiz uma primeira discussão com eles com o material bruto, depois fiz, acho, uns três cortes (dois, com certeza) e voltava para mostrar a eles e fazer a discussão. Até a versão final. Era impossível fazer a montagem com eles, pois é um processo muito lento e um jogo de paciência, o que acabava irritando a rapaziada. (*Marcos Valério, mediador em Vila Velha*)

Nesta fala Marcos relata que a sua maior interferência dentro da produção do material se deu na parte da edição, sugerindo propostas de montagem do material, que era posteriormente apresentado ao grupo, para que pudessem alinhar certas propostas de montagem. Porém, por conta das limitações de tempo e equipamento dentro das unidades (e também pela ansiedade e falta de concentração do grupo em alguns momentos para refletir sobre suas escolhas de edição que estavam sendo exibidas), o processo de montagem propriamente dito foi realizado pelo mediador, que seguia os parâmetros que foram discutidos pelo grupo.

No caso de Recife, o mediador Caio Sales relatou como foi a rotina dos encontros das oficinas e as estratégias de mediação que foram construídas nestes espaços. O exemplo de Recife é interessante pois, mesmo após o término do projeto no ano de 2014, a experiência das oficinas teve continuidade. Nomeado de *Cartas ao Mundão*¹⁰, o projeto se expandiu para outras unidades socioeducativas da capital sendo desenvolvido ao longo de sete meses em 2017 e repetido em 2018. Foram realizadas oficinas de filmes-cartas e sessões de cineclube que envolveram cerca de 60 jovens e adolescentes. A ação do projeto culminou com uma mostra coletiva realizada em um cinema local, o Cinema São Luiz em 2017. Caio Sales relata como foi o processo de trabalho nestes espaços e, assim como feito com o mediador Marcos Valério,

¹⁰ O projeto Cartas ao Mundão conta com o apoio da Funase e são realizadas pela Zentrum Produções, em parceria com o Inventar com a Diferença: Cinema, Educação e Direitos Humanos e Gerência Geral de Políticas Educacionais de Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania, da Secretaria de Educação de Pernambuco e da Federação Pernambucana de Cineclubes (Fepec). Os filmes com as realizações do projeto podem ser vistos em <https://www.youtube.com/channel/UC7-aKU3xo-AB-6qmUuLLQXg>

abordou as estratégias de aproximação com o cinema, as formas de produção e realização, os engajamentos e os diferentes graus de autonomia que foram construídas ao longo das oficinas.



Figura 7 Fragmento do Minuto Lumière, Recife 2014.

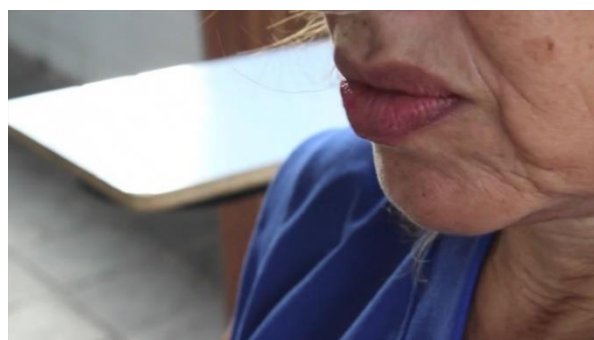


Figura 8 Fragmento do dispositivo Cores e Texturas, Recife, 2014.

Havia exibição de fragmentos de filmes. Isso era uma prática muito comum, que orientava todos os encontros. A gente exibia trechos de filmes, na verdade eram curtas-metragens em sua maioria. Mais ou menos para ilustrar o que a gente estava discutindo, né? Os curtas também serviam para apontar certos caminhos para a realização dos trabalhos. Um exemplo do que foi uma prática muito exitosa era o uso dos filmes de Norman McLaren para os encontros onde a gente produzia os *flipbooks*. Filmes como *Boogie doodle* e *Dots* eram usados tanto pra gente ilustrar a questão da dinâmica, da mecânica, da produção de filmes, seja, o quadro a quadro, como é que o filme se constituía e se constitui a partir de frames congelados que colocados em movimento davam essa impressão do movimento. Então os filmes tinham esse objetivo, como também, mais ou menos, inspirar a produção da turma para filmes menos narrativos, digamos assim. A gente abria para essa questão experimental em que aqueles que não tinham muita intimidade com o desenho pudesse se sentir a vontade, fazendo riscos livres e que importasse mais essa coisa de entender a dinâmica do quadro a quadro e colocar esses desenhos nesta perspectiva do movimento acima de tudo, do ritmo, enfim. (Caio Sales, mediador de Recife)

O uso dos fragmentos de filmes e dos elementos da linguagem do cinema dentro das oficinas auxiliaram na sensibilização do olhar dos jovens como conta Caio. A estratégia de trazer filmes nacionais e regionais fortalecia certas pontes simbólicas entre o que eles estavam assistindo na tela e o cotidiano de suas vidas. Como aponta em suas falas, a proposta era tentar trabalhar o audiovisual para além da narrativa, tentar explorar as dimensões sensíveis e experimentais do cinema.

Outro exemplo que foi muito emblemático também foi o uso do filme *a clave dos pregões* de Pablo Nobrega, um diretor pernambucano, que é um filme que acompanha o cotidiano num dia de três ambulantes aqui de Recife e ele é

muito dedicado ao som. *A clave dos pregões* são esses pregões que os ambulantes cantam pelas ruas e vão ali atravessando a cidade e vendendo seus produtos. A gente usava esse filme pra ambientar essa noção da escuta, para em seguida fazer os exercícios de usar só o som da câmera, para tentar registrar os sons do cotidiano, que podiam até ser recriados, mas que trouxessem esses sons marcantes do dia a dia das unidades. O filme era muito utilizado para se pensar as narrativas do cotidiano. Trazia tanto as questões temáticas como de linguagem também, onde está a câmera, como uma cena se relacionava, etc. Em um dos exercícios, não me lembro se foi o *cores e texturas* ou *molduras, olhar e inventar*, em que os estudantes se remetiam diretamente ao filme quando iam elaborar algum recorte, algum plano. Por exemplo, a imagem que é refletida na poça de água no chão, que tem no filme tal, que foi recuperado no exercício. (Caio Sales, mediador de Recife)

Caio também relata sobre como os temas surgiam e eram trabalhados ao longo das oficinas. Interessante apontar que havia um desejo em se retratar, além das visões de mundo, percepções de realidade e outras questões, também havia abordagens que articulavam um desejo por mudança, por reabilitação. Em um primeiro momento poderíamos pensar que tais temáticas poderiam ser utilizadas de forma condicionada, ou seja, sugestionadas pelos próprios coordenadores pedagógicos do socioeducativo como estratégia de divulgação e ou publicidade de alguma ordem. Porém, como mediador deixa claro, esses interesses surgem pelos próprios jovens.

A gente deixava sempre muito livre. Tentava partir desse lugar de que não existia e não existiriam temas a priori e que eles poderiam ser construídos durante a realização das oficinas. Uma coisa que foi recorrente é que, como a gente usava os filmes-carta dos outros anos, do inventar de 2014 o que ficou muito forte foi o desejo de uma correspondência entre as unidades que faziam parte do projeto em Recife. Praticamente os temas giravam em torno disso. Tanto no desejo de representar esse cotidiano, mostrar como é a vida em privação de liberdade, como também se corresponder entre as unidades. Isso ficou muito forte, principalmente no último ano, de 2018. E também, em certa medida, havia um desejo em manifestar uma certa perspectiva de recuperação nos termos da política socioeducativa que representava mais ou menos uma tentativa de responder certas expectativas dos professores das disciplinas comuns, e também da própria coordenação da unidade. Tipo, “sim, eu quero mudar”. Esse desejo da mudança, da perspectiva agora, “porém, estou aqui”. A ideia e não voltar para vida que se tinha antes, procurar um emprego, estudar. Perspectiva assim da política em si, restaurativa. Em certa medida também, alguns vídeos tinham essa preocupação, poderem ali apresentar o lugar desses adolescentes dentro dessa expectativa dos professores, da coordenação e tal. Não me lembro de nenhum exemplo que tivemos de intervir, sugerir algum tema para os estudantes. Surgindo ao longo dos encontros. (Caio Sales, mediador de Recife)

A fala de Caio relaciona as diferentes experiências construídas entre 2014 e 2018. Mesmo que o recorte desta pesquisa se encontre nas produções realizadas na primeira edição do Inventar, é relevante destacar como as próprias produções do Inventar serviram de estímulo para as novas oficinas. Tal historicidade do projeto, no caso de Recife, aponta para a dimensão pedagógica da experiência, principalmente no que diz respeito à construção de pontes e diálogos entre as diferentes unidades. Por fim, Caio relata como se dava a organização dos papéis desempenhados pelos jovens no processo de realização dos filmes.

Era feito muito organicamente. Na medida em que a gente ia avançando nos encontros, com as experimentações, com os pequenos vídeos, esses lugares iam se definindo internamente. Aquele que tinha mais intimidade com a câmera, aquele que era mais roteirista mesmo, aquele que dá as ideias, o que gostava de ficar na frente das câmeras. Quando chegamos nesse momento formal de pensar um filme final da oficina, esses lugares já estavam bem definidos pelo próprio grupo. Eles tinham total autonomia no processo e na produção, mas a gente estava sempre muito perto, dando esse suporte operacional, de linguagem muito no sentido de otimizar os processos. Como a vivência durante os exercícios não era suficiente para que eles pudessem reunir ali a habilidade mínima para entender o processo como um todo, muitos dos casos eles criavam muita coisa, queriam filmar muita coisa, e não dava tempo pra fazer. Em muitos casos a gente sugeria resolver as questões de outra forma. Ao invés de filmar cinco planos, resolver em um. Ou pensar numa narração por exemplo, ou numa música que pudesse amarrar tudo em certa medida. A gente trazia muito essa coisa do clipe, tipo *Sabotage*, *Racionais*, já que a presença da música era muito forte. Em certa medida a gente compartilhava referências que se desdobravam nas práticas dos trabalhos. Não existia muito a necessidade do direcionamento, mas do apoio, do acompanhamento, que era muito importante. Ajudar no *como* as coisas se organizavam. Isso foi muito presente no primeiro ciclo. No segundo (que foi com os monitores) já foi mais diversificado de unidade para unidade, mas praticamente isso se repetiu em todas as experiências em que a gente se engajou. (Caio Sales, mediador de Recife)

Na visão de Caio, os processos se davam de forma orgânica, onde os jovens iam encontrando seus espaços e formas de desempenhar funções de maneira autônoma. Há um elemento interessante levantado pelo mediador: como atuar na mediação sem conduzir as vontades dos jovens para um determinado ponto, ou seja, como colaborar com a visão dos jovens sobre suas histórias sem interferir diretamente nos seus processos de escolha. Caio destaca que o principal norteador da sua postura enquanto mediador estava em acompanhar, apoiar e estimular a realização de seus olhares estéticos. No que diz respeito ao acompanhamento, Caio relata que havia um interesse dos jovens em registrar o máximo de situações possíveis, uma necessidade de filmar tudo. Nestes casos, a “interferência” do

mediador estava mais em propor sugestões e estratégias de síntese, tentar construir as narrativas através de menos planos.

2.6. Rancière e os regimes da/na Arte

A fala do mediador Caio a respeito da necessidade dos jovens em se registrar tudo o que acontecia traz um elemento para nossa análise: pensar sobre a dimensão das imagens enquanto instrumento de presença e potência de emancipação dentro desses espaços. Para Jacques Rancière (2012), a emancipação começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem às formas de dominação e de sujeição, ou seja, dos elementos que atravessam o indivíduo espectador. Ele, o espectador, também age tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. O significado da palavra “emancipação” remete ao “entrelaçamento” da fronteira entre os que agem e os que olham, entre os indivíduos e membros de um corpo coletivo. Um corpo que se constitui enquanto comunidade emancipada, ou seja, uma comunidade de narradores e tradutores. Os relatos apresentados pelos mediadores remetem à postura estética e política enunciada por Rancière ao problematizar a questão da realização das imagens concebendo-as enquanto registros de alteridade.

Para o filósofo francês existe um potencial da linguagem audiovisual em evidenciar contextos, situações, violências que se fazem ocultas perante o “público”. Podemos considerá-lo enquanto “dispositivo crítico” que se apresenta como questionador das mensagens latentes das obras, que contesta os modos de vida e da alienação pequeno-burguesa. Neste contexto, Rancière (2014) apresenta a ideia do **dissenso** como algo que põe em jogo, ao mesmo tempo a evidência do que é percebido, pensável e factível, e a divisão daqueles que são capazes de perceber, pensar e modificar as coordenadas do mundo comum. A inteligência coletiva da emancipação não é, para o filósofo francês, a compreensão de um processo global de sujeição. Ela se apresenta enquanto coletivização das capacidades investidas nessas cenas de dissenso. Nesse sentido, o **dissenso** não é o conflito de ideias ou sentimentos, mas o conflito de vários regimes de sensorialidade. É por isso que a arte, no regime da separação estética, acaba por tocar na política; pois o dissenso se encontra no cerne da política.

As formas da experiência estética e os modos da ficção possibilitam a criação de paisagens inéditas do visível, formas novas de individualidades e conexões, ritmos diferentes de apreensão do que é dado, escalas novas de intervenção no “mundo real”. Para Rancière (2014) a representação não é o ato de produzir uma forma visível, mas buscar uma equivalência possível, tanto entre a palavra quanto a fotografia. A imagem não é o duplo de uma coisa. É um jogo complexo de relações entre o visível e o invisível, o visível e a palavra, o dito e o não-dito. Não é a simples reprodução de algo que se encontra diante do fotógrafo ou do cineasta. É sempre uma alteração que se instala numa cadeia de imagens que a altera por sua vez. E a voz não é a manifestação do invisível, em oposição à forma visível da imagem. Ela também faz parte do processo de construção da imagem. Neste sentido, pensar sobre as imagens dos jovens em regime socioeducativo coloca um deslocamento de olhar onde são apresentados aspectos de um outro espaço, “ambientes desconhecidos” de indivíduos que não possuem a sua visibilidade plenamente autorizada pela sociedade. São rostos apagados, histórias distorcidas e fragmentadas, espaços de confinamento e representações sociais que localizam estes indivíduos em um cenário cinza. Em suas imagens um outro visível se faz presente. Não temos apenas o que vemos. A disposição de seus corpos e movimentações trazem outros sentidos, outros espaços e cores. Essa “imagem outra” instaura uma ruptura daquilo que Rancière (2014) entende como *Imagem Intolerável*, se considerarmos que os indivíduos em situação de privação de liberdade, e, à margem da sociedade, são exemplos daquilo que se apresenta enquanto intolerável. Vale a pena dissertar um pouco mais sobre esta questão.

Há o interesse no pensamento de Rancière (2014) em refletir sobre o que há de intolerável **na** imagem e o intolerável **da** imagem. Tal proposta de análise remete à produção e à leitura das imagens produzidas em contexto de guerras, em cenários de desigualdade social, miséria, violência e outros ambientes onde este tipo de distância está posta. Sobre o intolerável, o problema não é saber se cabe ou não mostrar os horrores sofridos pelas vítimas desta ou daquela violência. Está na construção da vítima como elemento de certa distribuição do visível. Uma imagem nunca está sozinha. Pertence a um dispositivo de visibilidade que regula o estatuto dos corpos representados e o tipo de atenção que merecem. A questão é saber o tipo de atenção que este ou aquele dispositivo provoca. O deslocamento na abordagem da imagem também é um deslocamento na ideia de política das imagens. O uso clássico da imagem intolerável traçava uma linha reta do espetáculo insuportável à consciência da realidade que por ela é expressa e desta ao desejo de agir para mudá-la. Esse atravessamento se faz, mais insuportável, quando

aquele que sofre a violência e/ou o preconceito, assume seu próprio protagonismo de retratamento. Ele já não “sofre”, a imagem (enquanto mero espectador-modelo), mas ele agora realiza a sua construção visual dentro da realidade por meio da emancipação de seu olhar e da lente que registra seu corpo, sua narratividade; ou seja, uma *profanação*.

Agamben (2007) aborda a questão da profanação como um gesto essencialmente político, onde certos objetos, símbolos e dispositivos de poder são recolocados em uso comum, produzindo novos usos e conexões na comunidade. Ao assumirem os usos das imagens, esses jovens promovem um exercício de profanação enfatizando suas representações de realidade no real.

A respeito desta questão, Migliorin (2015) destaca que cinema é trabalho no real, onde suas imagens são, em si, alguma coisa, agindo a partir de duas presenças que seriam inseparáveis. Por um lado, a imagem é intrinsecamente ligada ao mundo, ela sofre o mundo, é afetada pelo real. Desde modo, a imagem cinematográfica “sofre” o mundo, é afetada por ele. Porém toda imagem é dupla. Possui uma dupla inserção no real. No mesmo gesto, na mesma imagem que sofre o real, há uma construção desse mesmo real feita por aquele que opera a câmera, que decide o quadro, escolhe o movimento, que compõe uma *mise-en-scène*¹¹ e pelo objeto-máquina (cinematográfica). Essa dupla-definição nos lança no campo necessariamente político e estético da experiência do cinema, uma vez que a imagem é o mundo e uma opção de mundo, simultaneamente. Assim, interessa analisar o uso do audiovisual como “experiência”, e não como simples gesto de ensino/transmissão. A experiência que podemos ter com o cinema é a da descoberta do mundo e da invenção deste, uma vez que o cinema nunca é o mundo, e nunca deixa de sê-lo.

Retomando Rancière (2009) faz-se necessário pensar as imagens produzidas pelos jovens, tendo como horizonte a sua dimensão sensível. Sua proposta visa compreender o sentido referente ao respeito do que é designado pelo termo estético: não a teoria da arte em geral ou uma teoria da arte que remeteria a seus efeitos sobre a sensibilidade, mas um regime específico

¹¹ *Mise en scène* é uma expressão francesa que está relacionada à **encenação** ou o **posicionamento de uma cena**. O *mise en scène* também está relacionado à **direção** ou **produção** de um filme ou peça de teatro. Esta expressão surgiu desde as apresentações das peças teatrais clássicas na França, no século XIX, para definir o movimento dos personagens pelo cenário e o posicionamento dos objetos no palco. Também pode ser considerado *mise en scène* tudo aquilo que aparece no enquadramento, como por exemplo: atores, iluminação, decoração, adereços, figurino, etc.

de identificação e pensamento das artes: um modo de articulação entre maneiras de fazer, formas de visibilidade dessas maneiras de fazer e modos de “pensabilidade” de suas relações, implicando uma determinada ideia de efetividade do pensamento. Sobre essa questão, Rancière (*op. Cit.*) propõe três regimes de identificação da Arte:

A- Ético: a “arte” não é identificada enquanto tal, mas se encontra subsumida na questão das imagens que dizem respeito à origem das imagens e, por conseguinte, ao seu teor de verdade, e quanto ao seu destino, aos usos que tem e os efeitos que induzem. Pertence a esse regime a questão das imagens da divindade, do direito ou proibição de produzir tais imagens, do estatuto e significado das que são produzidas. São modos de ser das imagens que concernem ao ethos, à maneira de ser dos indivíduos e das coletividades. Essa questão impede a “arte” de se individualizar enquanto tal.

B- Poético (ou representativo): identifica o fato da(s) arte(s) em sua relação poiesis/mimesis. A dimensão de mimesis, no fundo, não é um princípio normativo que diz que a arte deve fazer cópias parecidas com seus modelos. É antes um princípio pragmático que isola, no domínio geral das artes (das maneiras de fazer), certas artes particulares que executam coisas específicas, a saber, imitações. O feito do *Poema* é a fabricação de uma intriga que orchestra ações representando homens agindo, que importa, em detrimento do *ser* da imagem, cópia interrogada do modelo dramático.

Para Rancière, a denominação do “Regime Poético” implica identificar as artes (como as “belas artes” do clássico) no interior de uma classificação das maneiras de fazer, e consequentemente define maneiras de fazer e de apreciar imitações bem-feitas (representativo-mimesis: organização de maneiras de fazer, ver e julgar). Neste sentido, *Mimesis* não é a lei que submete as artes à semelhança. É antes o elo na distribuição das maneiras de fazer e das ocupações sociais que torna as artes visíveis. Não é um procedimento artístico, mas um regime de visibilidade das artes.

Nesta ponte é importante também trazer uma abertura a respeito do entendimento sobre *representação* para Rancière. Sua aposta é no abandono do representativo enquanto modelo/molde de uma realidade, entendendo a representação no campo do contexto, das possibilidades e singularidades presentes em uma dada cultura, remetendo aspectos de sua linguagem visual e de sua leitura. A representação, segundo o filósofo envolve uma questão de temporalidade da imagem que se encontra entre a lembrança de um passado a ser evocado e

re(a)presentado; como o presente percebido enquanto representação direta do real presentificado; ou como a imaginação de um futuro aguardado e/ou temido. Uma imagem do por-vir.

C- Estético: (oposto do representativo): remete à identificação da arte. Neste regime a arte não se faz mais por uma distinção no interior das maneiras de fazer, mas pela distinção de um modo de ser sensível próprio aos produtos da arte. Estético neste caso não remete ao gosto, ao prazer ou à sensibilidade dos amadores de arte. Remete ao modo de ser específico daquilo que pertence à arte, ao modo de ser de seus objetos.

No regime estético das artes, as coisas da arte são identificadas por pertencerem a um regime específico do sensível que é subtraído às suas conexões ordinárias e habitado por uma potência heterogênea. A potência de um pensamento que se tornou ele próprio estranho a si mesmo- produto idêntico ao não-produto, saber transformado em não-saber.

Assim, a perspectiva trazida por Rancière (2009) em sua ideia sobre a *partilha do sensível* possibilita dialogar com os aspectos das imagens realizadas, tendo como horizonte suas dimensões particulares, sua própria gênese. O regime estético das artes é aquele que propriamente identifica a arte no singular e a desobriga de toda e qualquer regra específica, de toda hierarquia de temas, gêneros e artes. Mas ao fazê-lo, ele implode a barreira mimética que distinguia as maneiras de fazer arte das outras formas de fazer e separava suas regras da ordem das ocupações sociais. O regime estético afirma a absoluta singularidade da arte e destrói ao mesmo tempo todo critério pragmático dessa singularidade. O estado estético é pura suspensão, momento em que a forma é experimentada por si mesmo.

As abordagens das linguagens artísticas, como literatura, cinematografia e teatralidade aparecem então, não como o que é próprio de artes específicas, mas como figuras estéticas que implicam relações entre a força das palavras e a força do visível, entre os encadeamentos das histórias e os movimentos dos corpos que cruzam as fronteiras traçadas entre as artes e as experiências. O desafio é ler as produções dos jovens partindo das suas próprias imagens, ou como aponta Rancière, buscar explorar a dimensão de autonomia das imagens, o que elas remetem (afastado qualquer tipo de especulação de ordem psicanalítica ou especulativa). Qual tipo de impregnação estética, política e ética atravessa nossa leitura ao nos colocarmos enquanto espectadores ativos destas obras?

3. O PROJETO INVENTAR COM A DIFERENÇA: UMA APRESENTAÇÃO

Neste momento dedicamos um espaço na pesquisa para melhor contextualizar os contornos políticos, pedagógicos e estéticos que envolveram a elaboração da primeira versão do projeto ID iniciado em 2014, bem como alguns de seus desdobramentos. Exploraremos os aspectos da organização e formação do projeto, assim como sua proposta metodológica de trabalho.

3.1. O início

O projeto surge da parceria entre o Laboratório de pesquisa e experimentação em imagem e som Kumã¹² da Universidade Federal Fluminense junto à Secretaria Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República. O *ID*, como ficou conhecido, é fruto do convite feito pela Secretaria ao Laboratório, para formular um projeto que aproximasse Cinema e Direitos Humanos em escolas brasileiras. A ideia foi gestada dentro da 8ª Mostra de Cinema e Direitos Humanos na América do Sul¹³ que aconteceu em 26 capitais e no Distrito Federal no ano de 2013. A programação da Mostra consistia em uma seleção de filmes contemporâneos cujo conteúdo contemplava aspectos relacionados à temática dos Direitos Humanos como: direitos das pessoas com deficiência, população LGBTI+, memória e verdade: crianças e adolescentes, pessoas idosas, população negra, população em situação de rua, a condição das mulheres, segurança pública e não-violência, proteção aos defensores de Direitos Humanos, prevenção e combate à tortura, democracia, direitos do trabalhador, juventude, direito à moradia, a condição indígena, quilombolas e povos de comunidades tradicionais. Além dos diversos eixos temáticos, a Mostra também apresentou o projeto *Democratizando*, que disponibilizou cerca de mil kits para exibição pública em pontos de cultura como cineclubes, universidades, escolas, etc. Nos kits havia obras que buscavam suscitar o debate sobre Direitos Humanos em locais por onde a Mostra não foi realizada. O material trazia propostas de

¹²<https://laboratoriokuma.wordpress.com/>

¹³<http://mostracinemaedireitoshumanos.sdh.gov.br/2015/>

organização de palestras, workshops e outros tipos de encontro nos diversos locais, buscando discutir a temática dos Direitos Humanos e outros temas relacionados nestes espaços.

Inicialmente, o projeto *Inventar com a Diferença* estava focado em desenvolver ações em escolas públicas em várias cidades espalhadas pelo Brasil ao longo do ano de 2014. Dado o desafio de elaborar projeto de tal porte, o Kumã tinha como objetivo propor uma forma diferente de aproximação entre cinema e direitos humanos. O projeto tinha como “provocação” motivadora pensar possibilidades de um cinema que pense o mundo com outros olhos. Para que tal visão tivesse êxito era preciso organizar uma formação junto aos mediadores que iriam desenvolver e “aplicar” o projeto, que propusesse uma mudança de postura; que estimulasse a interação com o cinema e os direitos humanos por meio do fomento de experiências individuais e coletivas de mediadores e jovens participantes. Ele também contou com os professores João Luis Leocádio e Eliany Salvatierra (então coordenadores da Licenciatura de Cinema da UFF) e Adriana Fresquet (da UFRJ) como consultores de Cinema e Educação.

3.2. A fundamentação teórica do Inventar

Antes de explorar o projeto *Inventar com a Diferença: cinema e direitos humanos* é importante fazer um parêntese histórico sobre alguns dos elementos que contribuíram para a maturação do projeto e de seus instrumentos pedagógicos. Em novembro de 2008, o grupo de extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro CINEAD (cinema para Aprender e Desaprender) promoveu o II Encontro Internacional de Cinema e Educação¹⁴, com a participação do cineasta e professor da Universidade Paris III Alain Bergala¹⁵, na UFRJ. Neste encontro foi lançada a tradução em português do seu livro *Hipótese-cinema*. Neste encontro um grupo de professores e pesquisadores experimentaram a proposta pedagógica audiovisual de Bergala, onde o cineasta e professor propõe uma outra aproximação entre o cinema enquanto arte no espaço escolar.

A *Hipótese* busca pensar sobre uma arte que não se ensina, mas se encontra, se experimenta e se dialoga por caminhos além do discurso. Neste processo, a escola seria um

¹⁴ http://www.cinead.org/img/encontros/encontro2_interior.jpg Acessado em 13 de dezembro de 2018.

¹⁵ Alain Bergala também é um dos consultores externos do projeto CINEAD, auxiliando na criação de um Centro de Referência e pesquisa e Docência em Cinema e Educação e para a criação de escolas de cinema em escolas públicas do Rio de Janeiro.

espaço potente para possibilitar um encontro com o cinema proporcionando aos alunos uma experiência de leitura crítica e passagem à criação, envolvendo três operações mentais: a eleição (escolher) a disposição (posicionar) e o ataque (decidir). São operações com se combinam dialeticamente ao longo do trabalho junto com os estudantes. Em 2011 o CINEAD ganhou, junto de outros três projetos, o edital de Economia da Cultura SEBRAE/FINEP/MC&T com o propósito de criar escolas de cinema e cineclubes em quatro escolas públicas do Rio de Janeiro. Por conta disso, o CINEAD convida o professor Alain Bergala para uma consultoria em novembro, visando a organização da formação dos professores interessados e uma orientação sobre ações pedagógicas em escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro. Bergala retorna ao Brasil em junho de 2012 para acompanhar o processo de formação de professores e avaliar suas produções completando as ações previstas na consultoria, bem como e os primeiros passos das escolas de cinema. Cezar Migliorin (UFF) e Anita Leandro (UFRJ) foram convidados para participar da consultoria na capital carioca. Bergala solicita que naquele primeiro ano se trabalhasse estritamente com a proposta sugerida por ele, compartilhando seus materiais pedagógicos audiovisuais, que constava de dispositivos referentes ao *ponto de vista*, *minutos Lumière*¹⁶, o *Plano comentado*¹⁷ (a partir do seu material *História dos planos*), o *filmado/montado*¹⁸, vivências que introduziram o grupo CINEAD em vários exercícios, dos quais privilegiou essas quatro estratégias como fundamentais para a iniciação. Com os exercícios de ver, busca-se a “análise criativa de filmes” pela qual, ao rever um filme, fragmento ou *frame*, convidamos aos espectadores/as a fazer outras escolhas diferentes das que fez o diretor/a. Os *Planos Comentados*, pelos quais vemos um plano de um filme, revemos ouvindo uma fala de um diretor e um montador, enquanto a imagem do plano é parada, ampliada, voltado para atrás., etc. Ao longo da vivência junto do cineasta francês, insistiu-se na importância da realização dos dispositivos, explorando gestos como o ocultar e o revelar na imagem, no som,

¹⁶ A proposta pedagógica do Minuto Lumière foi introduzido no Brasil pela discípula de Bergala, Núria Aidelman, da Universitat Pompeu Fabra, durante o I Encontro Internacional de Cinema e Educação da UFRJ, novembro de 2007. A professora ficou uma semana depois do encontro para formação intensiva dos professores que iniciavam o projeto do CINEAD).

¹⁷ O *Plano comentado* é uma estratégia de problematizar a leitura e elementos da composição da imagem através da análise de fragmentos filmicos.

¹⁸ *Filmado/ montado* é uma estratégia de realização audiovisual onde o grupo de estudantes precisa organizar uma história por meio de três ou cinco planos, que serão gravados em sequência. Inspirado pelo cinema de Jonas Mekas, nesse processo, o grupo precisa decidir que tipo de enquadramento, movimento de câmera, condução de atores e demais elementos serão utilizados em cada plano. Os planos são filmados na ordem em que serão exibidos e não podem refilmar nem apagar. Qualquer erro ou imprevisto na filmagem deve ser incluído na narrativa do filme. A proposta é trabalhar a organização, decisão e coesão entre história e imagem.

na narrativa; a construção de espaços artificiais (utilizando de estratégias da montagem) dentro da realidade. Boa parte da inspiração e dos dispositivos do *Inventar com a Diferença* surge desse aprendizado ricamente ilustrado das consultorias de Alain Bergala no marco do Projeto de criação de escolas de cinema e cineclubes em escolas de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro financiado pelo CINEAD/FE/UFRJ com a verba do edital que citamos anteriormente.

É dentro deste universo que surge o *Projeto Inventar com a Diferença: cinema e Direitos Humanos*; uma ação de âmbito nacional, voltada inicialmente para atuar junto a escolas públicas em vários estados brasileiros sob a coordenação do Laboratório Kumã. O objetivo central do projeto foi oferecer formação e acompanhamento a professores e estudantes destas escolas por meio de parâmetros pedagógicos que envolviam aspectos técnicos da linguagem cinematográfica, conceitos gerais de Direitos Humanos e Educação. Sobre a discussão promovida a respeito dos Direitos Humanos não fica claro em que lugar o projeto se situa nesta questão. A respeito do tema, Migliorin (2015) aponta que sua preocupação está em trabalhar o cinema na escola não como texto ou como tema, mas como ato e criação. Neste processo, pensar a dimensão dos Direitos Humanos dentro no projeto não se constituiria enquanto um tema fechado, mas a possibilidade de criação e afetação no real pelo contato dos jovens com a comunidade, suas histórias e percepções.

Os mediadores foram selecionados via edital público aberto. Esses profissionais vinham das mais diversas áreas, desde realizadores, produtores culturais a professores que possuíam alguma aproximação com projetos na área audiovisual. Cabia a estes mediadores a organização e desenvolvimento dos cursos de formação para os professores das escolas selecionadas, acompanhando oficinas nas escolas, estimulando o trabalho, bem como atuando enquanto agente de parcerias entre o projeto e instâncias da administração pública (como as Secretarias de Educação e Cultura das cidades participantes).

3.3. Sobre a formação e organização do Inventar

Para a implementação e desenvolvimento do projeto, foi feito um curso de formação com os mediadores na cidade de Niterói, no ano de 2014. Selecionado os mediadores, o Kumã ofertou um curso de 20 horas, onde foi apresentada a metodologia do Inventar. Os mediadores experimentaram alguns dos dispositivos em grupos, trocaram experiências e estabeleceram vínculos. No encontro foram traçadas as ambições desejadas com o projeto (e algumas possíveis

estratégias de desenvolvimento do projeto em cada uma das cidades). O curso de formação explorou as dimensões do cinema para além da questão do espectador e do simples realizador (produtor de imagens). A provocação colocada era pensar as possibilidades de um cinema para pensar o mundo, buscando uma interação com ele através de experiências individuais e coletivas. Dentro dessas horas foram convidados os três consultores para realizar palestras e diálogos com os mediadores.

Sobre o repertório teórico que embasou a metodologia do projeto é importante destacar que ele apresenta uma consolidação de várias estratégias já trabalhadas por educadores e teóricos do campo da imagem, educação e cidadania, como podemos ver pelos autores citados no material, tais como: Alain Bergala, Jacques Rancière, Jean Louis Comolli, Paulo Freire, Rosália Duarte, Marcus Tavares, Adriana Fresquet, Ajejandro Jodorowsky, Georges Didi-Huberman, Boaventura de Sousa Santos, Henri Bergson, Stan Brakhage, Giles Deleuze, Robert Bresson, dentre outros. Embasado por este referencial, o *Inventar com a Diferença* parte de um processo de construção plural, tendo como proposta (além da experiência criativa audiovisual) uma provocação pedagógica que visa a prática de sensibilização do olhar com foco na colaboração.

A respeito do curso de formação vivenciado em Niterói é importante trazer um pouco da experiência que contemplou alguns dos aspectos conceituais que são caros ao projeto. Temas como emancipação; a exploração do território comunitário, o engajamento por meio de múltiplos conhecimentos construídos de forma coletiva, as dimensões de igualdade, o fomentar potências criativas e aberturas à diferença enquanto processos subjetivos, que inserem a proposta do *Inventar com a Diferença* mais ao lado de uma “experiência de criação” do que uma capacitação de caráter conteudista. A rotina dos encontros era dividida entre experiências práticas por meio de alguns dos dispositivos presentes no material de apoio e conversas com professores da área do Cinema e Educação, que abordavam aspectos pedagógicos das imagens como leitura; a subjetividade da composição das imagens; reflexões a respeito das escolhas estéticas e políticas de uma determinada imagem, o pensar sobre suas implicações didáticas; relatos de experiências e vivências da realização de oficinas de audiovisual e cinema no espaço escolar dentre outras questões que eram fomentadas nas trocas construídas entre professores e mediadores. Essas conversas tiveram um importante papel no processo de construção de uma identidade do *Inventar com a Diferença*, pois muitos dos mediadores não tinham uma

experiência no campo da educação. A grande maioria eram produtores culturais, realizadores, profissionais do audiovisual.



Na foto ao lado temos o exemplo de um dos momentos de oficinas realizadas com os mediadores em Niterói, em 2014. Nesta oficina, o professor João Luiz Vieira trabalhou aspectos da leitura de planos no cinema. Na conversa, os mediadores puderam refletir sobre a importância do processo de composição dos objetos em cena, posicionamento e outras singularidades da imagem.

Figura 9 Curso de formação de mediadores em Niterói, 2014.

Após a vivência nas oficinas de criação (como a experiência do “minuto Lumière”, a leitura de planos, dentre outras experiências construídas nesse curso de formação), os mediadores buscaram replicar em suas cidades modelos semelhantes de formação junto dos professores que se prontificaram a participar do projeto. Cada mediador estabeleceu estratégias particulares de condução de seus cursos de formação em seus locais. Citando o caso de Belo Horizonte, a formação com os professores ocorreu em cinco dias de fevereiro de 2014. Ao todo, participaram desta formação 16 professores, representando 6 escolas. Outras escolas foram aderindo após a formação, totalizando nove unidades. Nesses dias, os professores e mediadores trocaram experiências, experimentaram algumas das dinâmicas e dispositivos visuais (como fotografias e filmagens). Os encontros foram realizados em um espaço cultural de cinema no centro da cidade no turno da manhã (devida às negociações com as coordenações das escolas, visando a liberação dos professores para o curso).



Figura 10-Fotos do curso de formação com professores em Belo Horizonte, 2014.

No curso de formação com professores em Belo Horizonte buscamos trabalhar a sensibilização do olhar vivenciado nas oficinas de Niterói. Ao longo dos encontros, apresentamos o material, discutimos aspectos práticos e teóricos da imagem por meio de experimentações de alguns dispositivos como: a leitura e composição das imagens através da produção de fotografias; o exercício de *Minuto Lumière* em espaços do centro da cidade; exercícios de montagem de pequenos planos e o dispositivo *Cores e Texturas*, que consistia em explorar as particularidades e singularidades dos professores. Em meio às conversas e trocas de experiências com os participantes, estabelecemos alguns parâmetros e estratégias de desenvolvimento do projeto junto às escolas.



Figura 11 Fragmentos dos "minutos Lumière" produzidos pelos professores no curso de formação do Inventar com a Diferença em Belo Horizonte, 2014.

Assim, o projeto ambicionava a criação de imagens pelos estudantes, compartilhá-las entre as diferentes escolas, polos culturais, cursos de Educação de Jovens e Adultos, lar de idosos e centros socioeducativos construindo momentos de trocas e experiências através das imagens (e realidades) construídas pelos demais participantes. O objetivo era que, por meio destas múltiplas imagens e histórias, mobilizar os jovens participantes (e os mediadores e professores) a experimentar e promover o deslocamento de olhares a respeito do mundo em direção a algo que tencione nossas formas de estar, interagir e interferir no mundo, na comunidade e na vida.

Sobre as ferramentas de trabalho desenvolvidas para a aplicação do projeto, foi produzido um material de apoio organizado em forma de dispositivos. Este material foi distribuído às escolas participantes (por meio de seus professores parceiros). O material possui uma proposta formativa dialógica e não uma mera “receita de bolo” (onde os professores aplicariam conceitos técnicos da linguagem audiovisual). Ele foi construído tendo como norte o estímulo à reflexão e a familiaridade com os aspectos da linguagem audiovisual e cinematográfica (bem como alguns dos conceitos dos Direitos Humanos apreciados pelo

projeto) buscando desenvolver nos participantes as dimensões de reconstrução, invenção e o contar suas histórias por meio de imagens.

Assim, surgem as principais questões disparadoras do projeto: como pensar o cinema dentro da escola como potência de criação/transformação? Seria possível pensar outros modos de relação entre espaço da escola pelas imagens, sujeitos, discursos, objetos e narrativas, buscando a promoção de diálogos entre a vida das pessoas dentro da escola e da comunidade? Tais apostas partem da hipótese de Migliorin¹⁹ (2015) inspirada no trabalho de Jacques Rancière²⁰ sobre a *emancipação* e a igualdade das inteligências.

Explorando a ideia de *emancipação e igualdade das inteligências*, Rancière (2004) entende que o emancipador não é o instrutor de coletividades ou um indivíduo que dirige o pensamento por meio do discurso de uma autoridade. A emancipação é o gesto de horizontalização respeitando as singularidades, marcado por um olhar transformador das relações de poder que embrutece a realidade do mundo. Neste sentido, o filósofo francês defende que todos são capazes de aprender, e não se contenta em ser um “indivíduo de ofício”, ou seja, estar sujeito apenas à uma determinada função, “não se contentar em sentir, mas buscar partilhá-lo” (RANCIERE, 2004, p.104). Emancipar é colocar-se em luta contra os destinos e modos de existência pré-estabelecidos.

Deste modo, a ideia da *igualdade das inteligências* assume uma implicação crítica das relações à priori. Para Rancière (*op. Cit*), a dimensão da igualdade não se dá pós-relação. Seria preciso colocar o suposto “ignorante” em situação onde a igualdade é tomada como ponto de partida, produzindo efeitos. Normalmente a relação pedagógica parte do entendimento da desigualdade, mesmo que tenha como interesse discursivo, “chegar” à igualdade. Rancière defende que a relação emancipadora exige que a realidade seja tomada como ponto de partida, partindo daquilo que o “ignorante” já sabe.

Nestes termos, o cinema dentro da escola adquiriria uma dimensão política, onde a produção audiovisual agiria enquanto suporte igualitário, pensando o espectador enquanto potencial realizador. A escola nesta equação atuaria enquanto espaço para a criação subjetiva, uma janela de abertura para novas descobertas de mundo fora de imagens construídas à priori. Uma forma de pensar o mundo atravessado pela sua multiplicidade, suas diferenças de cores,

¹⁹MIGLIORIN, Cezar. Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015.

²⁰RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

olhares, texturas, vozes, narrativas, sensibilidades, uma promotora de igualdades, como aponta o coordenador do projeto²¹:

A igualdade é antes a entrada de sujeitos, máquinas e tradições em um emaranhado sem fora, em um aparente caos formado por objetos e sujeitos de muitas naturezas. Um mafuá. Uma bagunça de ordens momentâneas. (...), mas ela é a forma e o desforme, a ordem e o caos. O acoplamento necessário para o mundo andar e a complexidade hiperconectiva. (...) Ele é infinito. (MIGLIORIN, 2014, p.153)

A respeito da igualdade e do deslocamento das ordens momentâneas, o projeto entende o espaço da sala de aula enquanto possibilidade ativa onde todo indivíduo é capaz de produzir cinema. A sala de aula é o campo da igualdade, onde há um grande *mafuá* que agencia saberes, palavras, tecnologias, vivências, olhares de maneira não hierárquica. Um *mafuá* onde todos os olhares se cruzam, estão presentes. Para Migliorin (2014), “cada ser é um mafuá conectivo com a possibilidade de invenção na desordem dessas relações”.

É acreditando nesta potência do “grande encontro” com o cinema que é feita a aposta do projeto *Inventar com a Diferença*. Ainda para Migliorin (*op. Cit.*), o objetivo não é inserir o cinema dentro da sala de aula para que ele possa servir como ilustração de um conteúdo ou uma forma de “dizer melhor o que já sabemos, mas porque ele tem uma forma sensível, singular” (MIGLIORIN, 2015, p. 28). A aproximação entre Cinema, Educação e Direitos Humanos toca outras instâncias e saberes.

Multiplicando o sentido humano da *expressão pela imagem*, esse sentido que apenas a pintura e a escultura haviam conservado até nós, o cinema vai formar uma língua verdadeiramente universal de características ainda insuspeitadas. Para isso, é-lhe necessário reconduzir toda a “representação” da vida, isto é, a arte, para as fontes de qualquer emoção, procurando a própria vida em si mesma, pelo movimento. (...) Novo, jovem, Tateando, procura suas vozes e suas palavras. E traz-nos, com toda nossa complexidade psicológica adquirida, à grande linguagem verdadeira, primordial, sintética, a linguagem visual, fora da análise dos sons (CANUDO, *apud* AUMONT, 2012, p.159).

Esta potência de invenção e expressão pela imagem é a aposta do cinema dentro da escola e, ao encarar o desafio de abordar aspectos dos Direitos Humanos neste universo, o projeto busca encarar o cinema como *experiência* insistindo no confronto à ideia do cinema

²¹MIGLIORIN, C. . Deixem essas crianças em paz: o mafuá e o cinema na escola. In: Maria Carmen Silveira Barbosa; Maria Angélica dos Santos. (Org.). Escritos de Alfabetização Audiovisual. 1ed.Porto Alegre: Libretos, 2014, v. 1 p. 152-162

como ensino ou transmissão. Porém, conforme Migliorin (2015) ressalva, o gesto de filmar implica cuidado. Não se pode filmar qualquer coisa de qualquer maneira. O ato de filmar, assim como todas as suas decisões, está sempre atravessado por uma ética. O *Inventar com a Diferença* é um projeto de cinema e direitos humanos, assim, todas as suas propostas giram em torno desta relação. Como já apontamos, o diálogo com os Direitos Humanos parte de um distanciamento da ideia comumente explicitada dos direitos humanos enquanto discurso moralizador de uma dimensão representativa de um suposto “discurso correto”. A forma de *apropriação* do discurso dos direitos humanos dentro do projeto ID perpassa pela ideia de “experimentar” o cinema e a diferença, enquanto forma de abertura e liberação dos processos de subjetividade dos indivíduos.

O projeto²² contemplou em sua primeira edição 29 cidades brasileiras, tendo como meta 10 escolas em cada uma destas cidades. O projeto movimentou cerca de 500 professores, engajando perto de 5.400 alunos (dos ensinos fundamental e médio). Para cada cidade, um mediador atuava em cerca de 10 escolas. A estratégia de chamada das escolas participantes em cada cidade foi organizada pelos mediadores locais com o auxílio das coordenações regionais vinculados ao Kumã. A função destes coordenadores era atuar como referência e orientação ao trabalho dos mediadores, solucionando problemas, dando suporte ao material pedagógico, logístico e supervisão dos trabalhos, mantendo contato direto com a coordenação geral. Essas coordenações eram divididas em 5 grandes áreas:

Sul-sudeste: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais;

Nortesde I: Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí, Maranhão e Pará;

Norteste II: Bahia, Sergipe, Alagoas, Pernambuco e Paraíba;

Norte: Acre, Roraima, Amazonas, Rondônia e Amapá;

Centro-Oeste: Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás, Tocantins e Distrito Federal.

²²Estes dados são encontrados nos relatórios disponibilizados no site do projeto <http://2014.inventarcomadiferenca.org/> (acessado em 4/06/2018)

3.4. O material pedagógico e os dispositivos

A proposta pedagógica, além das oficinas de formação, apresenta um material de apoio que orienta as atividades desenvolvidas nas escolas participantes. O material (disponibilizado no formato impresso e também digital²³) consta de um fichário composto por atividades que contemplam aspectos técnicos básicos do cinema direcionados à construção do olhar estético-político, conceitos preliminares sobre Direitos Humanos e a potência transformadora da Educação.



Figura 12 material de apoio do Inventar com a Diferença (1ª edição) disponibilizado às escolas em 2014.

Dentro do fichário há uma apresentação do projeto, propostas de atividades, chamadas aqui de *dispositivos* (que contemplam atividades de fotografia, filmagem, construção de objetos ópticos) e um DVD²⁴. O conceito de *dispositivo* para o projeto está relacionado a exercícios, jogos, desafios com o cinema, organizados em um “conjunto de regras” para que o estudante possa lidar com os aspectos básicos do cinema e, ao mesmo tempo, se colocar, inventar com ele, descobrir sua escola, seu quarteirão, contar suas histórias.

As fichas de *dispositivo* trazem sugestões de orientação e atividades para cada um dos dias de oficina. A previsão inicial era que o projeto nas escolas se desenvolvesse ao longo

²³O material de apoio atualizado se encontra no site:

https://www.academia.edu/30703627/Cadernos_do_Inventar_com_Diferen%C3%A7a

²⁴ O DVD é composto por: fotografias produzidas por alunos do curso de cinema da UFF e estudantes de fotografia da Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu (ELC), coletânea de Minutos Lumière dos irmãos Lumière, Minuto Lumière dos alunos da ELC, Minuto Lumière feito pelos mediadores no Encontro Preparatório do Projeto Inventar com a Diferença, planos comentados do projeto “Experimentar o Cinema” e seu material de apoio para educadores, dispositivos com trechos de filmes exibidos na 8ª Mostra de Cinema e Direitos Humanos na América do Sul, filmes-carta como exemplo para atividades do projeto.

de 12 encontros²⁵ (combinados entre as participações do mediador no espaço escolar e atividades autônomas desenvolvidas pelos professores junto de suas turmas).



Figura 13 Fragmento do curta "Pelos Janelas"²⁶ de 2014. Nele temos um exemplo do uso da ficha de dispositivo usado em uma das oficinas do projeto em uma escola.

As fichas de dispositivos presentes no material de apoio são categorizadas em quatro tipos (Primeiras Experiências, Dispositivos A, Dispositivos B, Inventar Dispositivos), mais uma categoria específica que aborda o *Filme-Carta*. Nas *Primeiras Experiências* o material convida professores e estudantes a um primeiro contato com elementos básicos da linguagem cinematográfica e a relação com o outro e suas diferenças. No *Dispositivos A*, são apresentadas atividades práticas, onde as turmas se reúnem para produzir imagens e sons fazendo uso do Kit audiovisual. O *Dispositivos B* apresenta atividades de análise, pesquisa e discussão entre educadores e educandos. Em *Inventar Dispositivos* são propostos exemplos de atividades que podem ser criadas durante as oficinas e não demandam a utilização do kit audiovisual.

Como “projeto final” das oficinas nas escolas, as turmas constroem um *Filme-Carta*, uma forma de correspondência audiovisual entre os participantes. A proposta de construção das cartas fílmicas busca-se conectar histórias, sentidos, emoções, identidades e diversidades enfatizando a potência de fazer com que as imagens e sons desses estudantes falem sobre eles e seus territórios, sobre o que conhecem e inventam com o cinema e com o outro. O

²⁵Dentro do material de apoio do ID, há uma sugestão de planejamento dos encontros, divididos em doze etapas: (I) leitura de imagens- a imagem: olhar e inventar; (II) leitura das fotografias produzidas pelos estudantes- Olhar e inventar: como se vê? O que se vê? O que não se vê?, (III) Minuto Lumière: preparação, (IV) Minuto Lumière: realização, ou, Análise de Planos: experimentar o cinema, (V) Análise de planos: experimentar o cinema ou Minuto Lumière: realização, (VI e VII) Realização de Dispositivos A ou B, (VIII) Preparação para a realização do *Filme-Carta*, (IX, X,XI) Realização de *Filme-Carta*, (XII) Exibição de *Filme-Carta*.

²⁶ <https://vimeo.com/112713205> acessado em 10 de dezembro de 2018.

Filme-Carta propõe uma cartografia, um “mapa de afetos” que sugere uma aproximação entre as diferentes regiões, promovendo diálogos e reflexões a partir das diferenças e singularidades.

3.4.1. Primeiras Experiências

As Primeiras Experiências buscam despertar um outro olhar para as imagens que compõem o mundo por meio de três atividades simples: a leitura de fotografias e a realização de registros de sua comunidade; o exercício de enquadramento e o “Minuto Lumière”. Essas primeiras experiências são os primeiros passos em direção a uma reflexão que, dentro do projeto, é vista como peça fundamental para se repensar nossa relação com as imagens. Sobre esta relação Birman²⁷ (2013) faz um alerta sobre o reino das imagens que nos circundam. Elas estão presentes em todos os espaços, seja no âmbito privado quanto no público. Temos imagens nas representações televisivas, nos filmes, nas diversas formas de registro que impregnam todas as instâncias e laços dos indivíduos.

O que significa hoje a pregnância desses registros? Afinal de contas, o que isso quer dizer? Antes de tudo, que, em nossos dias, a visibilidade se tornou a matéria-prima do *cogito*. Assim, já não se diz, como fazia Descartes no século XVII, “penso, logo existo”. Essa fórmula parece ter sido substituída pelo “vejo e sou visto, logo existo”. Na verdade, a condição de ver e de ser visto foi transformada em um verdadeiro critério *ontológico* para a existência do sujeito contemporâneo. Por conseguinte, sem essa injunção do *olhar*, o sujeito não conseguiria viver de fato e seria então condenado à *inexistência*, ou até mesmo à *insignificância*. Em outras palavras, sem isso o sujeito não existe, de fato e de direito. (BIRMAN, 2013, p. 48-49)

As reflexões propostas pelo autor nos colocam nesta provocação de se pensar em que status o sujeito se encontra nesta relação. Um deslocamento fundamental provocado pela tradição social e cultural da contemporaneidade. Para Birman (2013), pode se dizer que somos deslocados de um *código* de existência fundado na ideia de reconhecimento como valor essencial, para outro código, articulado dessa vez em torno dos registros da *presença* e da

²⁷BIRMAN, Joel. *Sou visto, logo Existo: a visibilidade em questão*. In: AUBERT, Nicole; HAROCHE, Claudine. *Tiránias da Visibilidade: o visível e o invisível nas sociedades contemporâneas*. Editora FAP-UNIFESP. 2013.

visibilidade como valores fundamentais. Assim, como refletir de forma crítica sobre nosso status no mundo das imagens?

A proposta da atividade de leitura de imagens propõe aos estudantes os elementos constituintes destas imagens por meio da leitura de fotografias. Pelo uso das fotografias são abordados elementos formais (as luzes, linhas, formas e escolhas estéticas) e as representações/interpretações que elas sugerem. Para esse *exercício*, o material de apoio apresenta algumas imagens que destacam aspectos de luz e sombra; cor; textura; perspectiva; profundidade; linhas e curvas; figura e fundo; escalas de planos; o “dentro e fora” de quadro; ponto de vista. Partindo desses elementos e da discussão sobre elementos técnicos e estéticos da imagem, os estudantes realizam atividades de registro de pessoas e lugares de sua comunidade, onde cada aluno produz duas fotografias que são compartilhadas e discutidas pelo grupo.

Uma outra proposta de atividade sugere que os alunos façam um recorte de uma moldura em uma folha de papel em branco. Com este recorte em mãos, os alunos buscam “enquadrar” o mundo. A dinâmica envolve pensar sobre o que se escolheu registrar e o que ficou “de fora”. O exercício de enquadramento era um dos primeiros passos no processo de análise da composição da imagem. Ao experimentarem os recortes e as decisões do que se registrar antes de executar a ação, os participantes tinham a oportunidade de debater as escolhas, o posicionamento da câmera e como tais ações influenciam a produção e leitura das imagens.



Figura 14 Fragmentos do filme "Pelas Janelas" de 2014.

A terceira atividade envolve a realização de um “Minuto Lumière²⁸”. Inspirado pelos dois irmãos que são considerados os pais do cinema por meio da invenção do *Cinematógrafo*²⁹. Nesta atividade, os alunos passam por uma preparação de percepção. Antes

²⁸ Alguns exemplos dos dispositivos “Minuto Lumière” podem ser assistidos em <https://vimeo.com/album/4272977> (acessado em 10/07/2018).

²⁹ O *Cinematógrafo* é considerado o marco inicial da história do cinema. Consiste em um aparelho que permite o registro de uma série de instantâneos fixos em fotogramas. Ele é fruto do desenvolvimento dos experimentos óticos

de filmarem, há uma discussão sobre alguns dos critérios que nos levam a registrar uma imagem. Esse movimento de análise agencia três momentos: a escolha do que se filmar; que tipo de recorte se quer registrar (escolhendo-se assim o enquadramento e posicionamento da câmera) e o *ataque* (que é o momento em que se escolhe ligar a câmera para filmar). Outra regra fundamental deste *dispositivo* é que, após o início da gravação, o aluno não pode alterar nenhum parâmetro da câmera (não pode movimentar ou aplicar *zoom*). Passados os sessenta segundos, a gravação é finalizada e os vídeos produzidos são assistidos pela turma em sala de aula.

Há ainda outros momentos que são intercalados ao longo das *primeiras experiências*, como as *Análise de planos*. Por meio de imagens e fragmentos contidos no material de apoio busca-se trabalhar junto dos alunos aspectos de como se filma, o posicionamento de câmera e as formas de movimentá-la e como esses recursos constroem narrativas, intencionalidades discursivas, parâmetros estéticos da imagem e outras dimensões técnicas. Por meio da percepção do *como* e *para que* se filma, são problematizados os sentidos das imagens e do cotidiano, formas de desnaturalizar certos aspectos das imagens que compõem o mundo, um exercício em direção a uma *pedagogia do olhar*. Para isso, o DVD que integra o material de apoio, apresenta exemplos de planos comentados, fruto do projeto “Experimentar o Cinema”, que foi realizado em escolas e *Planos comentados*³⁰. Como consta no material de

e de registro da imagem, que surgem no desdobramento da invenção do filme fotográfico em 1879 por Ferrier e aperfeiçoado pelo americano George Eastman. Os primeiros experimentos de imagem em movimento em película surgem do invento de Thomas Edison, o *Cinetoscópio*, em 1891. Porém, a invenção de Edison só permitia que um indivíduo apenas pudesse visualizar a sequência de imagens, não as projetando. Foi com a invenção do *cinematógrafo* dos irmãos Lumière, e sua primeira exibição pública em Paris em 1895, que um coletivo de indivíduos pôde experimentar a projeção de imagens em grandes proporções utilizando-se de uma tela. O *cinematógrafo* é um aparelho híbrido, que associa as funções de filmar e de projetar (ao contrário dos outros inventos da época). Além da invenção, os irmãos Lumière produziram inúmeros registros do cotidiano. Devida a limitação de porte da película dentro do equipamento, seus primeiros filmes tinham a duração próxima de sessenta segundos.

³⁰O projeto Experimentar o Cinema, realizado pelo Laboratório Kumã-UFF com apoio da FAPERJ, apresenta dez vídeos para serem utilizados em sala-de-aula, pela perspectiva da análise fílmica. Em cada vídeo do Experimentar o Cinema, um plano de um filme nacional é analisado por um casal de atores que conversa numa ilha de edição. Eles chamam a atenção para aspectos simples da cena, mas potentes para sensibilizar o olhar e os ouvidos do espectador, tais como: composição visual, movimentação da câmera, a dinâmica dos corpos em quadro, a força do extracampo, a luz, os ruídos. Em 2012, Migliorin conheceu esta estratégia na segunda consultoria que Bergala ofereceu ao projeto CINEAD, de formação de professores e criação de escolas de cinema em escolas públicas do Rio de Janeiro. Na época, Migliorin indagou sobre a possibilidade de realizar planos comentados com filmes brasileiros (já que o material de referência utilizado por Bergala lança mão de fragmentos de filmes clássicos, basicamente, franceses). Bergala entendeu que o material visual utilizado pode ser adaptado, já que o coração da proposta está na ideia da reflexão e da leitura promovida pelas imagens. Disponível em <http://www.inventarcomadiferenca.org/canal-inventar/experimentar-o-cinema/> (acessado em 05/06/2018)

Apoio, a proposta de análise de planos consiste em aproximar os estudantes das decisões éticas e criativas que compõem os planos e trazer elementos que ajudem a pensá-los com uma variedade de possibilidades criativas.

3.4.2. Dispositivos (A e B)

As atividades presentes nos *Dispositivos A e B* apontam outras interações entre os participantes por meio de exercícios, jogos e desafios usando o audiovisual enquanto ferramenta de invenção. Por meio deles busca-se explorar o gesto de inventar, de descobrir sua escola, seu bairro, suas relações pessoais, familiares, comunitárias por meio da investigação/experimentação de suas cores, texturas, sons, composições.

A primeira etapa (Dispositivo A) consiste em atividades que envolvem a investigação de imagens e sons a partir de temas específicos que compõem o seu universo. Na segunda etapa (Dispositivo B), são assistidos materiais produzidos nos encontros anteriores, que servirão de “material de pesquisa” para o que os alunos possam filmar posteriormente, como os locais e as pessoas. Os exercícios são escolhidos de forma autônoma pelos alunos, segundo seus interesses e as possibilidades de filmar. Em algumas escolas, devida a dinâmica da oficina ocorrer no tempo da aula, havia a impossibilidade da turma sair do espaço, seja o escolar sem atrapalhar a rotina das demais disciplinas, bem como dos jovens dos centros socioeducativos que se encontravam em regime de privação de liberdade. Nestes casos, os professores participantes lançaram mão de alternativas próprias para a realização das atividades.



Figura 15- Fragmento do "minuto lumière" de Belo Horizonte. 2014.

Uma das experiências desenvolvidas no sistema socioeducativo de Belo Horizonte (fig. 15) ilustra como o engajamento dos professores foi fundamental para a condução e construção das experiências nestes espaços. Uma das professoras, após exibir fragmentos de filmes dos irmãos Lumière dentro da oficina onde fazia a apresentação do projeto foi “confrontada” por um dilema colocado por um dos grupos.

Todos os fragmentos utilizados pela professora mediadora retratavam o espaço exterior. Porém, aqueles jovens estavam cumprindo medida socioeducativa, o que impossibilitava os registros e a filmagem dos dispositivos dedicados aos espaços externos. O questionamento levantado pelos jovens foi: de que valeria desenvolver um projeto apenas abordando os mesmos espaços internos? Migliorin (2015) reconta este evento como algo que trouxe uma reflexão indispensável a respeito do principal “motor” do projeto, que é a promoção da circulação e o encontro com a comunidade por meio da experiência com a alteridade. Diante desse entrave, a professora propôs um “desafio”. Eles deviam descrever que tipo de plano que eles gostariam de realizar, dando detalhes de posicionamento de câmera, a maneira como começaria e terminaria o plano, que imagens eles imaginariam registrar, que tipos de objetos estariam dentro do enquadramento, etc. O grupo se organizou e sugeriu que o plano fosse realizado no Parque Municipal, localizado no centro de Belo Horizonte. Este parque era um ponto de encontro de alguns deles, onde usavam das fontes de água para se banhar e dos bancos para descansar. Lá também havia uma senhora que se sentava em um dos bancos da praça às terças feiras, quando fazia croché. Sempre que eles encontravam com esta senhora, os meninos

pediam algum dinheiro para comer. Todas as terças-feiras ela pagava sanduíches e refrigerantes para o grupo. Assim o desafio estava posto: filmar a fonte e (se possível) encontrar a senhora que os ajudava. Munida desta história, a professora foi ao parque em busca da fonte, e, por coincidência, conseguiu encontrar a mesma senhora. A professora relata que se aproximou e contou o que estava fazendo ali. Ela perguntou se poderia fazer uma pequena gravação com seu celular, registrando um momento dela sentada no banco. Feito o vídeo, a professora retornou ao centro socioeducativo e exibiu aos jovens no centro. A estratégia da professora provoca uma dobra na representação, segundo Migliorin (2015). Ao executar o plano esquematizado pelos jovens, a professora também aplica a sua subjetividade e imaginação ao processo, uma espécie de “emprestar os olhos”, promovendo um pequeno deslocamento temático a respeito do que foi acordado entre a professora e os jovens.

Após a conversa, os jovens se engajaram no projeto, fazendo apenas uma solicitação de alteração no plano realizado pela professora. Eles queriam que o plano fosse editado utilizando um filtro no estilo sépia com o intuito de dar uma ideia de “velho”, algo que remetesse à memória deles no “mundo externo”, que remetesse aos tempos de liberdade.

Os *Dispositivos A* apresentam oito propostas. Na primeira, intitulada “lá longe/aqui perto³¹”, o aluno se aproxima de um desconhecido, filmando-o por meio de diversas escalas de plano, desde um mais afastado até o mais próximo, experimentando-se assim aspectos técnicos de enquadramento, como: plano geral, plano médio, primeiro plano. O objetivo deste momento é pensar como o cinema possibilita outras formas de conhecer e se aproximar de pessoas com as quais não se tem relação. Perceber seus movimentos, gestos e formas de ver e, neste processo, perceber quais desafios foram criados pela presença da câmera no contato com o outro e seus estranhamentos.



Figura 16 Fotografias Narrada de, Recife e Conde/PB, 2014.

³¹Um exemplo deste dispositivo, realizado pela Colégio Estadual Armino Guarani, em São Gonçalo- Sergipe, pode ser visto em <https://vimeo.com/259615036> (acessado em 10/07/2018).

A segunda proposta se chama “Fotografias Narradas³²”. Nesta atividade, o aluno estabelece o contato com um outro indivíduo e, por meio de uma fotografia particular desta pessoa (ou de um ente querido, ou de uma situação e/ou evento que cativa sua memória), convida-a a contar a sua história. O objetivo é descobrir um pouco a história de um vizinho, parente, funcionário da escola. É criar um inventário da memória da comunidade retratada, atentando também para as fabulações que as pessoas fazem de si mesmas para a tensão entre a palavra e a imagem e para a relevância da memória oral na constituição de um povo. O cuidado está em perceber as histórias e como elas são contadas, quais os aspectos subjetivos são encontrados nas fotografias.



Figura 17 Dispositivo molduras e máscaras, Porto Nacional/TO, 2014.,

A terceira proposta se chama “Molduras e máscaras³³”. Neste dispositivo, o aluno deve filmar através de uma porta, ou uma janela, ou uma fresta, ou um buraco, ou qualquer outra superfície que se apresente enquanto sugestão de um “enquadramento” natural da realidade. Desta forma, o estudante exerce a situação na qual ele pode definir o que pode ser visto na imagem e o que fica “de fora” dela. O objetivo é experimentar diversas formas de enquadramentos, reelaborar o olhar buscando enxergar o diferente, observar a partir do olhar do outro, diferente das nossas próprias percepções.

³²Um exemplo deste dispositivo, realizado pela Escola Dona Maria Teresa Correa, em Recife- Pernambuco, pode ser visto em <https://vimeo.com/123435159> (acessado em 10/07/2018)

³³Um exemplo deste dispositivo, realizado pela Colégio Estadual Angélica Ribeiro Aranha, em Porto Nacional - Tocantins, pode ser visto em <https://vimeo.com/119437535> (acessado em 10/07/2018).



Figura 18 Espelhos e autorretratos de Natal/RN e Belo Horizonte/MG, 2014.

A quarta proposta se chama “Espelhos e autorretratos³⁴”. Este dispositivo propõe um jogo com enquadramentos feitos em superfícies reflexivas como espelhos, vidros, metais, e o que mais o aluno possa construir de maneira a explorar narrativas sobre si mesmo. O objetivo do dispositivo é aproximá-los de si e da comunidade existente por meio das narrativas. Para isso, um grupo de alunos deve discutir sobre a seguinte questão geradora: “o que nos faz diferentes e o que nos faz iguais?” e produzir um texto de duração de até um minuto, que será registrado pela filmagem. O grupo se organiza entre aqueles que irão produzir o texto, quem irá ler e quem filma.



Figura 19 Histórias de objetos, Belo Horizonte/MG, 2014.

A quinta proposta se chama “Histórias de objetos³⁵”. O objetivo é aproximar uma pessoa de algum objeto particular que tenha alguma relação afetiva. Este dispositivo busca valorizar a memória e a história oral. Registrar e compor imagens que falem sobre outros tempos e outras formas de se relacionar com o mundo, sobretudo a respeito das tradições e

³⁴Um exemplo deste dispositivo, realizado pela Escola Estadual Aldo Fernandes de Melo, em Natal – Rio Grande do Norte, pode ser visto em <https://vimeo.com/119338924> (acessado em 10/07/2018).

³⁵Um exemplo deste dispositivo, realizado pela Escola Estadual Padre Francisco Carvalho Moreira, Belo Horizonte- Minas Gerais, e pode ser visto em <https://vimeo.com/117420704> (acessado em 10/07/2018).

hábitos que são transformados pela reconfiguração das cidades e do cotidiano que implicam em outras formas de percepção. A proposta é estimular a atenção sobre as narrativas da comunidade. O exercício estético deste dispositivo envolve a gravação do depoimento da pessoa (em áudio) e a filmagem do objeto. Neste sentido, o aluno deve perceber e estabelecer abordagens, enquadramentos do objeto que realcem o depoimento do entrevistado.



Figura 20 Montagem na câmera, Belém/PA, 2014.

A sexta proposta se chama “Montagem na câmera³⁶”. Este dispositivo explora a questão da linguagem cinematográfica por meio da montagem. A proposta é filmar até cinco planos onde pessoas estão trabalhando, brincando, jogando ou exercendo qualquer outra atividade. Os alunos (divididos em grupos), precisam planejar o que querem gravar, como irão enquadrar a cena e a duração do plano. Porém, o “desafio” é filmar todos os planos na sequência em que desejam que o filme seja exibido. Este dispositivo é fruto de uma das orientações de Bergala feitas em 2011, quando ele apresentou o dispositivo *filmado/montado*.

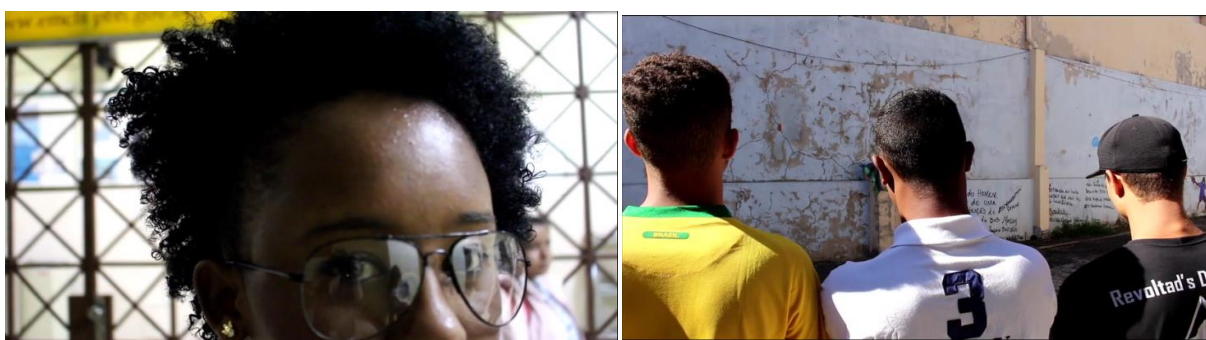


Figura 21 Cores e Texturas, Belo Horizonte/MG, 2014.

³⁶Um exemplo deste dispositivo, realizado pela Escola Municipal Donatilda Lopes, de Belém- Pará, pode ser visto em <https://vimeo.com/117837919> (acessado em 10/07/2018).

A sétima proposta se chama “Cores e texturas³⁷”. A atividade busca explorar diferentes tons de cores e texturas presentes na comunidade. São estimulados os registros de tons de pele, tipos de cabelos, texturas e cores dos ambientes comuns da comunidade (seja a escola, o bairro, a casa e demais locais de interesse). Por meio de planos fechados, closes e detalhes, os alunos são estimulados a criar um inventário, onde são exploradas a percepção da variedade de peles e marcas corporais das pessoas e da comunidade.

A oitava proposta se chama “Câmera subjetiva³⁸”. Ela busca explorar, por meio de imagens subjetivas, o mundo do outro, colocando-se em outro ponto de vista. A dinâmica do dispositivo implica filmar um plano fixo de até quarenta segundos de uma pessoa trabalhando, e, ocupar o lugar em que a pessoa trabalha, para filmar a partir do seu ponto de vista dois planos de dez segundos. Os planos são montados e discutidos com o restante da turma. O dispositivo pretende ampliar outras formas de estar no mundo, exercitar o olhar por outro enquadramento, tratando de se desestabilizar certos aspectos do “papel social” dos indivíduos e colocar o estudante em situações que não são comuns a eles. Busca-se despertar o respeito e a valorização do trabalho de pessoas que fazem parte do cotidiano e que, na maioria das vezes, são invisibilizadas.

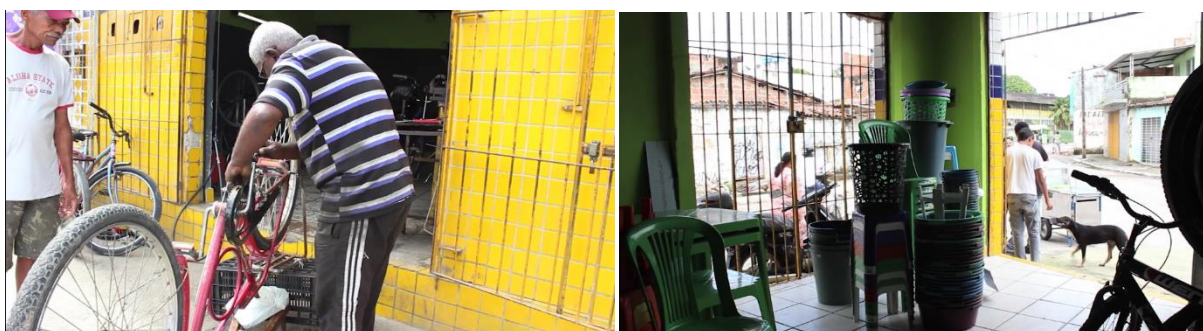


Figura 22 Câmera subjetiva, Recife/PE, 2014.

Os *Dispositivos B* envolvem atividades de fotografias e filmagens, divididos em seis momentos, que podem ser escolhidos pelos alunos conforme seus interesses.

³⁷Um exemplo deste dispositivo, realizado pela Escola Estadual professora Amélia Couto/CASE, em Vitória de Santo Antão – Pernambuco, pode ser visto em <https://vimeo.com/259612567> (acessado em 10/07/2018).

³⁸Um exemplo deste dispositivo, realizado pelo Colégio Estadual Padre Manoel da Nóbrega, Niterói- Rio de Janeiro, pode ser visto em <https://vimeo.com/117001988> (acessado em 10/07/2018).



Figura 23 Espaços Vazios? Bagé/RGS, 2014.

O primeiro dispositivo se chama “espaços vazios?”³⁹ e busca, por meio de fotografias, registrar um ambiente escolhido pelo aluno, mas sem a presença de nenhum indivíduo. O dispositivo propõe mobilizar o olhar para a percepção e a configuração dos espaços. A ideia explorada aqui é pensar que a casa das pessoas são testemunhos de sua intimidade, seus valores, gostos, modos de se posicionar no mundo. Por meio dessas fotografias, é possível se aproximar e conhecer as múltiplas formas de vida que nos cercam. Este dispositivo reproduz o exercício que Núria Aidelman realizara na UFRJ em 2012, a convite do CINEAD, Clarissa Nanchery, coordenadora pedagógica do projeto do CINEAD (que se tornou coordenadora pedagógica do Inventar), que levou várias práticas desenvolvidas na formação de professores para o projeto.

O segundo dispositivo se chama “Volta no quarteirão”. Neste exercício, o aluno é estimulado a registrar imagens do entorno de sua escola, sua casa, seus caminhos rotineiros, buscando expandir a sua percepção sobre locais, marcas, particularidades, registros, perfil de pessoas que habitam partindo de um trajeto que lhe é comum, cotidiano.

O terceiro dispositivo se chama “Sons ao redor”⁴⁰. Este dispositivo propõe uma outra abordagem, semelhante ao dispositivo anterior. Agora o aluno deve registrar os sons que habitam o espaço, como as imagens, os sons também constituem paisagens. Esses sons podem ser agressivos, doces e, em certos momentos, até delicados. Ao representar o bairro a partir dos sons que ele produz, seja por meio dos ruídos na rua, da natureza, dos animais, pessoas conversando e/ou trabalhando, o aluno exercita a experiência sonora para o cinema, e como a composição sonora insinua imagens e lembranças. Para a execução da atividade, o aluno,

³⁹Um exemplo deste dispositivo, realizado pelo “Inventar Bagé” - Rio Grande do Sul, pode ser visto em <https://vimeo.com/264616855> (acessado em 10/07/2018).

⁴⁰Um exemplo deste dispositivo, realizado pela Escola de Educação Básica Henrique Estefano Koerich, Palhoça-Santa Catarina, pode ser visto em <https://vimeo.com/117276734> (acessado em 10/07/2018).

portando um celular ou um gravador de áudio, deve registrar até dois sons que, para o aluno, sejam representativos da comunidade. A imagem não deve ser registrada. Após todos estes registros, a turma escuta os áudios produzidos e discutem sobre os sons e imagens que foram sugeridas pelos registros. Esse dispositivo é inspirado no exercício criado pelo CINEAD em 2013 voltado para o trabalho com estudantes cegos do Instituto Benjamin Constant (IBC)⁴¹.

O quarto dispositivo se chama “Música e memória⁴²”. Seguindo a ideia da memória contida nos dispositivos “Fotografias narradas” e “História de objetos” (Dispositivos A), o aluno é estimulado a pesquisar as músicas ouvidas por diferentes gerações da comunidade. A justificativa gira em torno de apresentar a cultura e a identidade musical do entorno e pensar na relação entre música, memória e território. O exercício visa estimular o contato do estudante com a memória da comunidade, com outras referências artísticas e da constituição de identidade. A dinâmica da atividade descreve que, em grupo, os estudantes devem abordar três pessoas de diferentes idades (crianças, adultos, idosos) e pedir para cada uma delas cantar um trecho de uma música que seja importante para ela, e gravar o som. A partir das letras das músicas, os alunos buscam elaborar uma cartografia a partir das palavras, personagens e lugares recorrentes nessas letras. O dispositivo visa estimular a discussão sobre a diversidade presente nas experiências sensíveis com a música.



Figura 24 "Roteiro-Mapa", Fortaleza/CE, 2014.

O quinto dispositivo se chama “*Storyboard*⁴³”. Neste dispositivo, os alunos, divididos em grupos, produzem uma situação onde há, obrigatoriamente, a representação de um

⁴¹ Os estudantes deviam escolher um lugar do Instituto Benjamin Constant onde houvesse um som que desejassem registrar, se dirigir ao local e colocar a câmera na altura do umbigo, encostando nele e girar 360° em 30 segundos.

⁴² Um exemplo deste dispositivo foi realizado em Bagé, e pode ser visto no link: <https://vimeo.com/259616925> (acessado em 10/07/2018)

⁴³ O termo *Storyboard* representa uma estratégia de organização de ideias e situações que estruturam uma narrativa. Diferente do roteiro clássico, o *storyboard* é um filme contado em quadros. É semelhante à uma história em quadrinhos, sem os balões. Apesar da proximidade com a história em quadrinhos, existe uma diferença fundamental entre as duas linguagens. Uma história em quadrinhos é a realização definitiva de um determinado projeto. O *storyboard* é apenas uma etapa na visualização de algo que será realizado em outro meio

caso de exclusão. Antes de realizarem o registro, o grupo define em quais condições esta situação de exclusão e/ou preconceito acontece, a forma de abordagem, o tema e os aspectos a serem explorados. A “cena” é dividida em até cinco planos onde um dos planos deve, necessariamente, incluir o grupo e o sujeito excluído (não importando, porém, sua ordem na sequência do plano). A seguir, cada aluno desenha os planos individualmente, procurando formas de perceber os personagens e a situação, atentando-se para como esses pequenos fragmentos podem criar relações entre o grupo e a presença daquele outro que não faz parte. Uma vez feitos os cinco quadros, eles são recortados e combinados, procurando explorar os efeitos causados pela justaposição das imagens e os novos sentidos que as recombinações criam. Como citado, o dispositivo não envolve a gravação da cena. O exercício aqui é trabalhar os elementos de planejamento e encadeamento de ações por meio dos quadros desenhados pelos alunos, como um jogo de montagem.

O sexto dispositivo, chamado “Roteiro-Mapa⁴⁴”, é um exercício de construção de um mapa de uma parte de sua cidade, ou bairro, ou escola. Em cada lugar, ele indica personagens e fragmentos curtos de diálogos, uma conversa aleatória ou curiosa da qual o estudante se lembra, frases que costumam ser ditas pelos moradores. Não há necessidade de organizar esses diálogos em uma narrativa linear. A turma pode encenar os roteiros e/ou construir personagens para representar as falas. O objetivo desta atividade visa desenvolver, por meio de formas lúdicas, uma percepção atenta ao detalhe, às formas de interação entre pessoas, espaços, lugares.

3.4.3. O Filme- Carta

Como última “etapa” do projeto, o material de apoio apresenta a ideia do *filme-carta*. Este dispositivo tem por objetivo estimular a fala dos alunos sobre si mesmos, seu

(audiovisual) e permite alterações e/ou cortes. Ele funciona como uma ferramenta auxiliar do cineasta, mas também é utilizada na publicidade e animações. As sequências de desenhos são usados para pré-visualizar o que será filmado. O *storyboard* é um rascunho onde o realizador organiza seu projeto. Nele são definidos os parâmetros da história, que focos da história serão abordados e descobrir os melhores meios (tipos de enquadramento, composição de cenário, posicionamento de personagens, seus momentos de entrada e saída de cena dentre outros) para executar o que está sendo proposto.

⁴⁴Um exemplo do uso deste dispositivo pode ser visto no Filme-Carta da Escola Municipal Professor Melo Jaborandi, de Fortaleza- Ceará, disponível em <https://vimeo.com/album/4271816/video/126492342> (acessado em 10/07/2018).

território, sobre aquilo que conhecem, seus espaços, a forma como enxergam sua comunidade e afetos.

A proposta apresentada no material é que o *filme-carta* seja produzido partindo da montagem dos outros dispositivos. Uma espécie de “exercício de montagem”. Neste sentido, os jovens poderiam organizar os dispositivos em blocos temáticos conforme os assuntos e abordagens que lhes fosse mais interessante. Além de retomar a experiência da montagem presente em alguns dos dispositivos, o *filme-carta* promove uma troca de comunicações e conexões estético-ético-afetivas entre diferentes grupos participantes do projeto. O objetivo do *filme-carta* é que ele seja endereçado a alguma das escolas que participaram do projeto em um outro município. A intencionalidade deste gesto é que esta “carta fílmica” seja atravessada por mensagens e olhares íntimos dos participantes a respeito da forma como eles rememoram suas histórias, seus desejos para o mundo e como eles entendem seus papéis enquanto cidadãos transformadores da sua comunidade.

4. A PROFANAÇÃO [DOS] E DISPOSITIVOS

Nesse momento é importante propor uma contextualização a respeito daquilo que entendemos como conceitos de *dispositivo* e *profanação*, que agenciam as imagens construídas pelos jovens em situação de privação de liberdade que mobilizam a nossa pesquisa. Para esse percurso destacamos os pensamentos de Agamben, Deleuze, Didi-Huberman, Kastrup, Migliorin entre outros.

Nosso interesse é trazer para o contexto a ideia das *imagens precárias* em diálogo com um regime pedagógico. Esta dimensão não está relacionada à ideia de *imagem pobre* ou *efêmera*. A questão parte da percepção de que elas trazem aspectos, e possibilidades de leitura, que dialogam com instâncias da *pedagogia do olhar* que profana certos entendimentos sobre as teorias a respeito da leitura de imagem. Promove uma virada de entendimento discursivo sobre a representatividade desses indivíduos enquanto sujeitos que realizam leituras de mundo particulares e que, através do gesto criativo de produção audiovisual, promovem rupturas estéticas, políticas e éticas. Assim, valorizamos essas produções em suas dimensões precárias e profanas, que se apropriam da linguagem audiovisual, esgarçando certos limites no exercício de protagonismo enquanto realizadores.

4.1. As imagens que profanam

Como já indicado desde o início, analisar as produções dos jovens desta pesquisa implica um deslocamento, um contraponto ao cânone da teoria da imagem. São essas imagens precárias que retratam os espaços de privação de liberdade e trazem elementos para abertura de nossa reflexão sobre a potência delas. Nessa caminhada, destacamos o pensamento do filósofo italiano Giorgio Agamben (2007), principalmente em relação à sua reflexão a respeito do percurso histórico do conceito da profanação e dispositivo. Antes disto, vale destacar qual o campo de “batalha” proposto por sua filosofia. Para Agamben, é importante analisar a dimensão biopolítica enquanto luta da vida e das formas de vida contra o poder que se institui enquanto potências de subjetividade (que está relacionada à liberdade humana) em suas cesuras entre um *poder-ser* e um *poder-não ser*. Tais cesuras abrem um campo de novas possibilidades, que estão relacionadas ao poder de executar, ou não, algo. Para Agamben, a passagem ao ato não anula

nem esgota a potência, mas a conserva no ato como tal, e marcadamente, na sua forma eminente de potência de não (ser ou fazer).

A grandeza e a miséria da potência humana está em tratar de cultivar e promover. Essa seria a dimensão de miséria do ser humano que se encontra praticamente anulada na forma de vida que se estabeleceu, tornando a nossa vida numa “vida nua”. Ao contrário do que possa parecer, o conceito de “vida nua” não se refere a um hipotético âmbito original, possivelmente ainda intocado por codificações sócio-políticas, mas – muito pelo contrário – a um espaço altamente artificial gerado por estruturas de poder que excluem da proteção jurídica as formas de vida, que não se submetam à sua ordem vivendo assim em estado de exceção, de maneira partida.

É isso que sua ideia sobre biopolítica consolidou como domínio *sobre* a vida. E é por via da profanação, segundo Agamben (*op. Cit.*), que se pode resistir a tudo isso, que se pode tentar uma nova política, um novo ser humano, uma nova comunidade pensando e promovendo o avesso da vida nua em direção à potência *da* vida, e a vida humana como potência de ser e de não ser. Nesse sentido, pensar sobre as imagens produzidas por estes jovens enquanto movimento de profanação das dimensões da potência de *não-ser* postas à realidade dos mesmos, nos ajuda a entender essas narrativas audiovisuais enquanto exercícios precários de ruptura. Passemos então a analisar melhor a dimensão da *profanação* pelas lentes conceituais de Agamben.

A origem do termo “profanar” para Agamben(*op. Cit.*) remete à ideia de “tirar do templo” (*fanum*) algo que lá foi originalmente posto, ou retirado inicialmente do uso e da propriedade dos seres humanos. Esse “algo capturado” foi retirado da liberdade do uso comum, encontrando uma situação de cristalização da relação entre objeto e sujeitos. Tal segmentação nos recorda daquilo que Walter Benjamin (1994) analisa a respeito da dimensão da aura no campo da arte que, retirada a singularidade da obra de arte enquanto objeto que estabelece um campo de distância e ineditismo, assume aspectos “mundanos” e “ordinários” a partir de suas reproduções tecnológicas, o que o retoma à instância do comum enquanto ilustração da vida cotidiana. Profanar significa, assim, tocar no consagrado para libertá-lo (e libertar-se) do sagrado. Contudo, Agamben alerta que a profanação não implica que o uso antigo possa ser recuperado na íntegra, como se pudéssemos apagar impunemente o tempo durante o qual o objeto esteve retirado do seu uso comum. O que se pode fazer é apenas um novo uso, e tal des-

criação seria a real dimensão do gesto político. A “profanação do improfanável” é a “tarefa política da geração que vem”.

Ainda sobre o gesto de profanar, Agamben destaca que o que está em questão é a possibilidade de uma ação humana que se encontre fora de toda relação com o direito (de sua dimensão da propriedade). Uma ação que não imponha, que não execute ou/e não transgrida simplesmente o direito. É reivindicar a possibilidade de um uso de coisas que nunca advém do direito, que nunca advém da propriedade. Talvez *política* seja o nome desta dimensão apresentada pelo filósofo italiano que se abre a partir de tal perspectiva, em nome do livre uso do mundo. Mas tal uso não é algo assumido enquanto condição natural originária daquilo que se trata de restaurar. Essa *política* estaria mais perto de algo novo, algo que é resultado de um corpo-a-corpo com os dispositivos de poder que procuram subjetivar, no direito, as ações humanas. Profanar é assumir a vida enquanto um jogo que nos tira da esfera do sagrado, sendo uma espécie de inversão do mesmo.

Uma importante consideração crítica apresentada por Agamben remete às posturas de profanação necessárias frente ao mundo do sagrado. O filósofo nos alerta que é necessário abandonar as soluções de viés otimista da história humana apresentadas pela modernidade. Abandonar a crença onde tudo pode ser resolvido através do simples cumprimento da norma e, assim, abandonar a aposta no “estado de direito”. Tal provocação de Agamben nos coloca em situação conflituosa frente ao que entendemos enquanto estabilidade do discurso ético-moral jurídico. Porém, como já apontamos na fala de Foucault (2015) a respeito da produção discursiva legalista, é sempre importante colocar sob suspeita a quem interessa (e a quais indivíduos) são direcionados tais discursos. Uma das formas elencadas por Agamben a respeito do uso da profanação se daria através do *jogo*. O *jogo* é o campo onde múltiplas linhas de força atuam na relação entre objeto, campo simbólico, fabulações, relações e experiência. Colocar um objeto em jogo implica retirá-lo de seu campo simbólico natural fazendo com que ele adquira outros elementos, assumindo simbologias diversas. Uma espécie de “contaminação” por outras referências e experiências, como bem cita Benjamin (2009); Huizinga (2008) a respeito da relação da criança com o objeto brinquedo enquanto fenômeno que transforma aspectos da cultura, *profanando* os usos, construindo outros acordos e regras particulares.

Ainda sobre a dimensão da profanação dos objetos do “sagrado”, Agamben faz uma ressalva. É preciso distinguir entre as dimensões de *profanação* e *secularização*. *Secularização* implica a remoção de algo mantendo intactas suas forças, restringindo-se a deslocar de um lugar

para outro. Assim, a secularização político-conceitual limita-se a transpor, mantendo intacto seu poder. Já no caso da *profanação*, implica numa neutralização daquilo que profana. Depois de ter sido profanado, o que estava indisponível e separado perde a sua aura e acaba restituído ao uso. Ambas as operações são políticas, mas a primeira tem a ver com o exercício do poder, o que é assegurado remetendo-o a um modelo sagrado; a segunda desativa os dispositivos do poder e devolve ao uso comum os espaços que ele havia confiscado.

4.2. A profanação pelos dispositivos

Sobre a dimensão do conceito do *dispositivo*, Agamben (2012) contextualiza a ideia de dispositivo partindo das reflexões elaboradas por Foucault sobre o conceito. O filósofo francês aborda o dispositivo enquanto *aparelho* disciplinar e de sexualidade em dois momentos: em seu período arqueológico -em *as palavras e as coisas* (2002) e *Arqueologia do Saber* (1997) - e em seu período genealógico - *Vigiar e punir* (1986) e *história da sexualidade I – a vontade de saber* (2002). Em cada fase, sua análise encontra-se centrada nas descrições epistemológicas e dos problemas metodológicos que o circundam.

Na tentativa de uma conceitualização mais abrangente sobre o termo, Foucault entende que o dispositivo é qualquer coisa que possa capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos. Não remete somente às dimensões das prisões, dos manicômios, do Panóptico, das escolas, das fábricas, das disciplinas, das medidas jurídicas, etc.; cuja conexão com o poder é dada de forma clara. O dispositivo “captura” também aspectos indiretos como a linguagem. Agamben amplia o conceito, lançando luz a outros dispositivos possíveis como a literatura, a escritura, a caneta, a filosofia, a imagem, o cinema e outras instâncias da linguagem. Para o filósofo italiano, o dispositivo atua naquilo que denomina “processo de subjetivação”. O dispositivo seria uma espécie de formação que, num certo momento histórico, teve como função essencial responder a uma urgência. Ele tem, portanto, uma função eminentemente estratégica, que se trata, como consequência, de uma certa manipulação de relações de força, de uma intervenção racional e combinada das relações de força, seja para orientá-las em determinada direção, seja para bloqueá-las ou para fixá-las e utilizá-las. O dispositivo está sempre inscrito num jogo de poder e, ao mesmo tempo, sempre ligado aos limites do saber, que derivam desse e, na mesma medida, condicionam-no.

Pensar sobre os dispositivos é importante pois eles não se encontram à parte das relações sociais. Eles atravessam o convívio dos seres vivos (ou as substâncias) e os sujeitos. Agamben (2012) entende o sujeito como o resultado da relação, do corpo a corpo entre os vivos e os dispositivos. Os dispositivos não seriam acidentes em que os homens “caíram” por acaso, mas possui sua raiz no mesmo processo de *hominização* que tornou *humanos* os animais considerados *Homo sapiens*.

A respeito da dimensão da produção de processos de subjetivação dos dispositivos, Agamben (*op. Cit*) traz uma leitura crítica do papel do dispositivo dentro do capitalismo, e como ele impõe restrições ao processo de profanação dos dispositivos pelos indivíduos. Diz o filósofo:

O capitalismo e as figuras modernas do poder parecem, nessa perspectiva, generalizar e levar ao extremo os processos separativos que definem a religião. Se considerarmos a genealogia teológica dos dispositivos que acabamos de delinear, a qual os conecta ao paradigma cristão da *oikonomia*, isto é, do governo divino do mundo, veremos que os dispositivos modernos apresentam, porém, uma diferença em relação aos tradicionais, o que torna particularmente problemática a sua profanação. De fato, todo dispositivo implica um processo de subjetivação, sem o qual o dispositivo não pode funcionar como dispositivo de governo, mas se reduz a um mero exercício de violência. Foucault assim mostrou como, numa sociedade disciplinar, os dispositivos visam, através de uma série de práticas e de discursos, de saberes e de exercícios, à criação de corpos dóceis, mas livres, que assumem a sua identidade e a sua “liberdade” de sujeitos no próprio processo de seu assujeitamento. Isto é, o dispositivo é, antes de tudo, uma máquina que produz subjetivações e somente enquanto tal é também uma máquina de governo. O exemplo da confissão é aqui iluminador: a formação da subjetividade ocidental, ao mesmo tempo cindida e, no entanto, dona e segura de si, é inseparável da ação plurissecular do dispositivo penitencial, no qual um novo Eu se constitui por meio da negação e, ao mesmo tempo, assunção do velho. A cisão do sujeito operada pelo dispositivo penitencial era, nesse sentido, produtora de um novo sujeito que encontrava a própria verdade na não-verdade do Eu pecador repudiado. Considerações análogas podem ser feitas para o dispositivo prisional, que produz como consequência mais ou menos imprevista a constituição de um sujeito e de um *milieu* delinquente, que se torna o sujeito de novas- e, desta vez, perfeitamente calculadas- técnicas de governo.[...] O que define os dispositivos com os quais temos que lidar na atual fase do capitalismo é que estes não agem mais tanto pela produção de um sujeito quanto por meio de processos que podemos chamar dessubjetivação. Um momento dessubjetivante estava certamente implícito em todo processo de subjetivação, e o Eu penitencial se constituía, havíamos visto, somente por meio da própria negação; mas o que acontece agora é que processos de subjetivação e processos de dessubjetivação parecem tornar-se reciprocamente indiferentes e não dão lugar à recomposição de um novo sujeito, a não ser de forma larvar, e, por assim dizer, espectral. (AGAMBEN, 2012, pp. 46-47)

No fragmento citado, Agamben alerta sobre os aspectos de captura das subjetividades por meio dos dispositivos que operam nas instituições de poder (tanto religioso quanto penal), onde os dispositivos não agenciam suas profanações, mas reforçam processos de perda da subjetividade por meio da construção de representações de poder.

Nesse sentido, o filósofo sul-coreano Byung-Chul Han (2018) analisa os aspectos de captura das subjetividades pelos dispositivos contemporâneos na sociedade embebidas nas tecnologias digitais. Han se apropria de certos aspectos de Foucault (2015) referentes aos mecanismos de funcionamento e disposição arquitetônica das instituições de controle por meio do uso do Pan-óptico proposto pelo filósofo britânico Jeremy Bentham. A representação clássica do Pan-óptico está relacionada a uma construção em forma de torre no interior de um edifício (presídios por exemplo) que permite a vigilância total dos indivíduos. Partindo deste exemplo, Han aponta que o controle Pan-óptico ganhou novas cores e recursos devido à propagação dos recursos tecnológicos digitais, promovendo outros tipos de *captura* das subjetividades.

No início, a rede digital foi celebrada como um *medium* de liberdade ilimitada. O primeiro slogan publicitário da Microsoft, “Aonde você quer ir hoje?” sugeria uma liberdade e uma mobilidade sem fronteiras na internet. Hoje, essa euforia já se mostrou uma ilusão. A liberdade e a comunicação ilimitadas se transformaram em monitoramento e controle total. Cada vez mais as mídias sociais se assemelham a pan-ópticos digitais que observam e exploram impiedosamente o social. Mal nos livramos do pan-óptico disciplinar e já encontramos um novo e ainda mais eficiente.[...] Com fins disciplinares, os internos do pan-óptico benthaminiano eram isolados uns dos outros, de modo que não conversassem. Os internos do pan-óptico digital, por sua vez, comunicam-se intensivamente e expõem-se por vontade própria. *Participam* assim, ativamente, da construção do pan-óptico digital. A sociedade digital de controle faz uso intensivo da liberdade. Ela só é possível graças à autorrevelação e à autoexposição voluntárias. O Grande Irmão digital *repassa*, por assim dizer, seu trabalho aos internos. (HAN, 2018, pp.18-19)

Assim, como podemos pensar os dispositivos em sua dimensão de profanação? Como articular a potência do dispositivo e suas múltiplas camadas de infiltração enquanto possibilidade de ruptura das amarras do controle das subjetividades frente a construção de realidades?

Em seu trabalho sobre metodologias cartográficas, Kastrup (2015) propõe uma análise a respeito dos dispositivos e sua importância na leitura do mundo e na construção de relações. Para isso, a pesquisadora traz a reflexão de Deleuze (1990) a respeito dos dispositivos,

partindo das discussões e reflexões de Foucault. Para Deleuze, o dispositivo pode ser visto como uma espécie de novelo, um conjunto multilinear composto por diferentes linhas. Essas linhas não delimitam nenhum sistema homogêneo (seja objeto, sujeito ou linguagem), mas seguem caminhos diferentes produzindo desequilíbrios. Os objetos visíveis, as enunciações formuláveis, as forças em exercício, os sujeitos em determinada posição, podem ser considerados como vetores ou tensores. As três grandes instâncias analisadas pelo pensamento foucaultiano (saber, poder e subjetividade) não possuem contornos definitivos. Eles são vistos enquanto cadeias de variáveis relacionadas entre si. Esses dispositivos, pensados enquanto linhas móveis, traçam novas cartografias, exploram caminhos desconhecidos.

Nesse processo de pensar o dispositivo enquanto cartografia, Foucault destaca certos aspectos nomeados por ele como curvas de visibilidade e curvas de enunciação. Sobre a ideia de visibilidade em Foucault, ele traz a dimensão da *luminosidade*, mas ele não está se referindo àquilo que se refere à luz em geral, a luz que ilumina objetos pré-existentes, mas diz respeito à luz própria de cada dispositivo. Explorando um pouco mais essa questão, Deleuze aponta que cada dispositivo tem seu regime de luz, a maneira em que este cai, se esvai, se difunde ao distribuir o visível e o invisível, sobre aquilo que faz nascer ou desaparecer o objeto. Se podemos considerar que há uma historicidade dos dispositivos, tal historicidade é a dos regimes de luz, mas também é a dos regimes de enunciação. As enunciações remetem a linhas que distribuem posições diferenciais dos seus elementos. Se as curvas são elas mesmas enunciações, o são porque elas distribuem variáveis, e porque, uma ciência, em um determinado momento, ou um gênero literário, ou um estado de direito, ou um movimento social definem-se precisamente por seus regimes de enunciações. Não são nem sujeitos nem objetos, mas regimes definidos em função do visível e do enunciável, com suas derivações, suas transformações, suas mutações. Há em cada dispositivo linhas que atravessam limiares em função de aspectos estéticos, científicos, políticos dentre outros.

Outro ponto importante sobre o dispositivo, ainda dentro da análise de Deleuze sobre Foucault, entende que o dispositivo implica linhas de forças. Eles operam idas e vindas entre o ver e o dizer e, inversamente, agem como “setas” que não cessam de penetrar as coisas e as palavras, que não cessam de conduzir batalhas. Assim, o *poder* e o *saber* seriam considerados uma terceira dimensão do espaço interno (e variável) do dispositivo. Deleuze (2013) analisa a construção histórica da enunciação e suas relações de *poder* e *saber* em

Foucault, considerando os discursos presentes na ação das instituições de poder vigentes seu período histórico:

Uma “época” não preexiste aos enunciados que a exprimem, nem às visibilidades que a preenchem. São os dois aspectos essenciais: por um lado, cada estrato, cada formação histórica implica uma repartição do visível e do enunciável que se faz sobre si mesma; por outro lado, de um estrato a outro varia a repartição, porque a própria visibilidade varia em modo e os próprios enunciados mudam de regime. Por exemplo, “na idade clássica”, o asilo surge como uma nova maneira de ver e de fazer ver os loucos, bem diferente da maneira da Idade Média, ou do Renascimento; e a medicina, por sua vez, assim como o direito, a regulamentação, a literatura, etc., inventam um regime de enunciados que se refere à desrazão como novo conceito. Se os enunciados do século XVII inscrevem a loucura como grau extremo da desrazão (conceito-chave), o asilo ou internamento insere-a num conjunto que une os loucos aos vagabundos, aos pobres, aos ociosos, a todas as espécies de depravados; há aí uma “evidência”, percepção histórica ou sensibilidade, tanto quanto um regime discursivo. E mais tarde, em outras condições, será a prisão como nova forma de ver e de fazer ver o crime, e a delinquência como nova maneira de dizer. Maneira de dizer e forma de ver, discursividades e evidências, cada estrato é feito de uma combinação das duas e, de um estrato a outro, há variação de ambas e de sua combinação. O que Foucault espera da História é esta determinação dos visíveis e dos enunciáveis em cada época, que ultrapassa os comportamentos e as mentalidades, as ideias, tornando-as possíveis. (DELEUZE, 2013, p. 58)

Esses aspectos comportamentais das mentalidades frente a produção de visibilidades apontam para uma outra dimensão presente nos dispositivos composta de linhas de objetivação. Aqui é importante trazer uma distinção. Essas linhas atravessam os dispositivos como vetores em todos os sentidos, formam curvas, meandros, se fundem, se repelem, atritam-se, afetam-se. A respeito de Foucault, Deleuze (1990) destaca a dimensão para produção de subjetivação dos dispositivos, identificando-a historicamente na realidade ateniense, onde a cidade inventava linhas de forças que são atravessadas pela rivalidade entre os homens livres, ou seja, a linha onde um homem livre manda sobre outro.

Aquele que se subjetiva, são tanto os nobres – os que dizem, segundo Nietzsche, “nós os bons” -, como os (mesmo que em outras condições), os excluídos, os maus, os pecadores ou ainda os eremitas, ou as comunidades monacais, ou os heréticos: toda uma tipologia das formações subjetivas, em dispositivos móveis. E por todos os lados, há emaranhados que é preciso desmesclar: produções de subjetividade escapam dos poderes e dos saberes de um dispositivo para colocar-se sob os poderes e os saberes de outro, em outras formas ainda por nascer. (DELEUZE, 1990)

Assim, poderíamos entender dispositivos em suas diferentes linhas de visibilidade, de enunciação, de força, de subjetivação, de ruptura, de fissura, de fratura, que se entrecruzam e se misturam, apresentando uma variante constante que não se constitui enquanto forma universal, mas como processos singulares de unificação, de totalização, de verificação, de objetivação, de subjetivação. Cada dispositivo é uma multiplicidade desses que operam em devir.

O que compreendemos a respeito da dimensão dos dispositivos agenciados pelo pensamento de Foucault é que pertencemos a certos dispositivos e neles agimos. É necessário distinguir, como aponta Deleuze, o que somos (e não o que seremos mais) na relação com os dispositivos.

4.3. A imagem como dispositivos

Como fomos percebendo ao longo da reflexão que estamos construindo, fica clara a percepção dos dispositivos enquanto campo discursivo vivo, onde as linguagens (e em nosso ponto de investigação, a linguagem audiovisual) nos interrogam de maneira direta. Agamben aponta que as imagens sempre exigem algo de nós, e para reforçar seu argumento, ele aponta a dimensão do retrato. Mesmo que a pessoa fotografada fosse hoje completamente esquecida, mesmo que seu nome fosse apagado para sempre da memória dos homens, mesmo assim, apesar disso- ou melhor, precisamente por conta disso- aquela pessoa, aquele rosto registrado em fotografia e/ou filme, exige o seu nome, exige que ele não seja esquecido. Nas produções audiovisuais desses jovens, mesmo carregando uma marca discursiva do apagamento, ou da dessubjetivação, a dimensão do registro provoca uma tomada de posição. Elas nos interrogam.

No filme-carta chamado *Um filme carta para nossas mães*⁴⁵ (Recife, 2017, 3'24"), realizado pelo projeto *Cartas ao Mundão*, desenvolvido pelo mediador Caio Sales (e fruto da experiência construída pela primeira edição do *Inventar com a Diferença*), podemos identificar certos aspectos da rotina desses jovens que, vivendo em regime de privação de liberdade, constroem uma mensagem direcionada às suas mães que se encontram no *mundão*. *Mundão* é a forma como esses jovens nomeiam o mundo que se encontra fora dos muros do

⁴⁵<https://www.youtube.com/watch?v=Uz1aR8aerJs> acessado em 02 de dezembro 2018.

socioeducativo. É nesse *mundão* onde se encontra a possibilidade de liberdade. É lá que são encontrados o afeto da família, a saudade dos entes queridos, mas também é onde está localizado os perigos e as tentações que provocam os delitos e os comportamentos conflitantes. Porém, é nesse espaço outro que pertence ao campo dos sonhos e desejos, o lugar que ambicionam retornar um dia.

O filme abre com uma montagem de corpos de alguns jovens que integram o Centro de Internação Provisória (CENIP) em Recife. O espectador é apresentado a corpos fragmentados em enquadramentos fechados de partes do rosto, cabelos, braços, de forma que temos suas fisionomias encobertas, principalmente por conta do cuidado legal⁴⁶ no gesto de apresentar as identidades desses sujeitos. No curta, temos três momentos demarcados. No primeiro, partindo da ideia apresentada pelo dispositivo “Cores e Texturas” presente no material de apoio do *Inventar com a Diferença*, esses jovens se mostram em suas singularidades. Vemos texturas de pele, suas tatuagens, seus tipos de cabelo, como um portfólio diverso desses jovens.

⁴⁶ A respeito da legislação vigente sobre o direito de imagem e o uso dela em reproduções em fotografias e audiovisuais, é importante dizer que o *direito de imagem* encontra previsão legal no artigo 5º, X e XXVIII, a, de nossa Constituição Federal. Ele é listado na parte dos *Direitos e garantias fundamentais*. A questão do *direito de imagem* também é contemplada no Código Civil, em seus artigos 11 e demais. Pensando mais especificamente a respeito do uso da imagem de crianças e jovens, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) aponta, em seu capítulo II, nos artigos 17 e 18 (referente aos direitos, à liberdade, ao respeito e à Dignidade) a seguinte indicação:

Artigo 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Artigo 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Ou seja, é obrigação da sociedade cuidar para que nenhuma criança seja exposta a qualquer tipo de situação em que seja desrespeitado, violentado, onde haja constrangimento. No caso referente aos jovens em situação de privação de liberdade, o cuidado no retratar sua condição é parte fundamental do trabalho aqui listado. Preservar a identidade desses jovens, além de ser um cuidado legal, implica evitar qualquer tipo de constrangimento futuro, como eventuais identificações que os “marquem” enquanto sujeitos criminosos antes (ou pós) devido processo de cumprimento da pena em meio à sociedade.

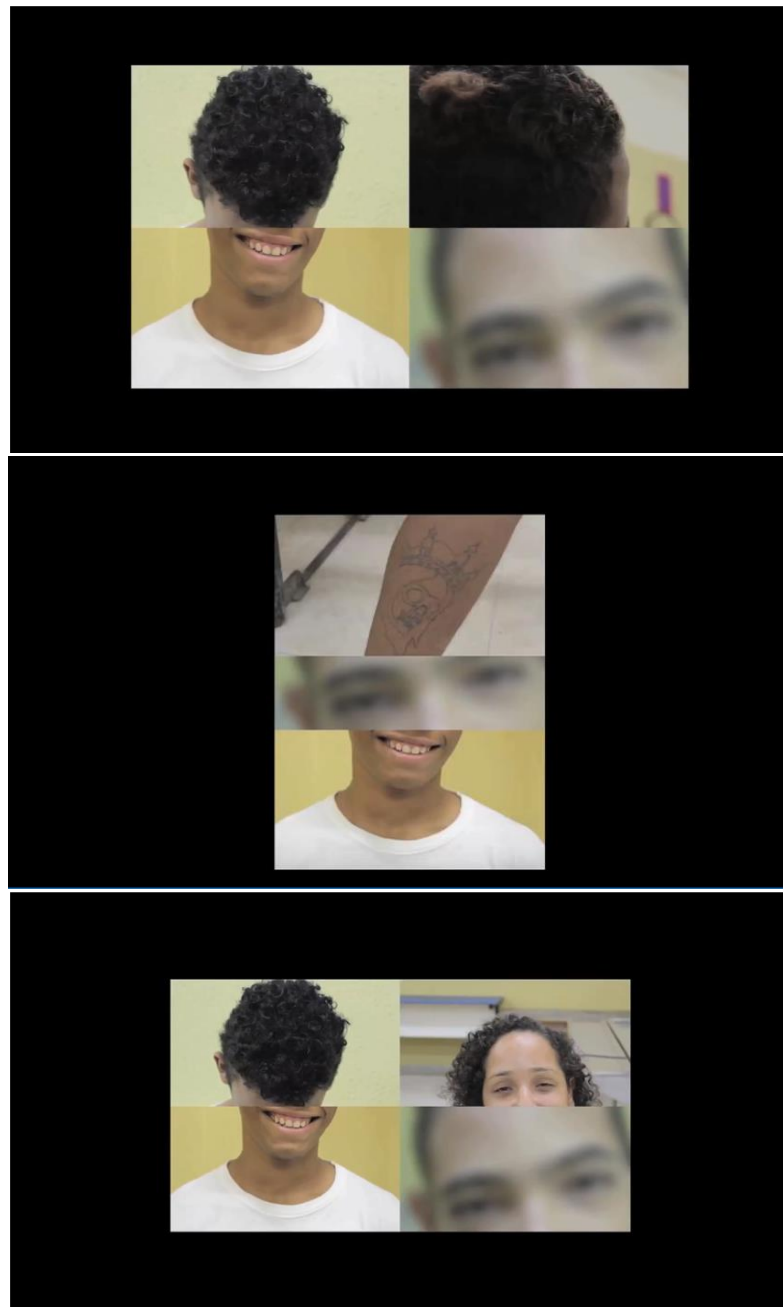


Figura 25 Fragmento do filme "carta para nossas mães", Recife, 2017.

O segundo momento do curta, temos cerca de onze planos curtos, retirados de outros dispositivos, onde são apresentados alguns espaços e rotinas do CENIP. Ele começa com um movimento interessante, onde uma grade é colocada em primeiro plano, para logo em seguida, entrar um jovem de costas, que se aproxima da grade, encostando seu rosto contra ela. Esta cena introduz um outro elemento importante nas produções dos jovens: as cercas e grades.



Figura 26 Fragmento do filme "carta para nossas mães", Recife, 2017.



Figura 27 Fragmento do filme "carta para nossas mães", Recife, 2017.

Feita essa abertura de seguimento, somos apresentados a outros espaços, onde a presença de uma linha divisória entre “mundos” está sempre presente. Nas imagens retiradas de dois planos presentes no curta, vemos a escolha dos jovens em retratar o seu lugar e a relação com o fora através das grades. Em uma passagem, a câmera aponta o lado de fora, dando destaque ao céu. A cena foi feita dentro de uma quadra onde os jovens podem fazer atividades físicas e esportivas em momentos específicos da sua rotina.

Em outra sequência de planos, vemos alguns jovens interagindo de forma “livre”. Em um dos segmentos, vemos dois jovens que simulam uma capoeira, exibindo para a filmagem sua agilidade e desenvoltura com os gestos e acrobacias, nesta mesma quadra onde foram filmados os planos anteriores. Em outra cena, vemos outros dois jovens que cantam uma música com palmas (apesar de não sabermos que tipo de música eles estão interpretando, pois, este filme-carta é preenchido por uma trilha sonora que acompanha grande parte da produção). É interessante notar a dimensão da presença nesses dois planos. No primeiro, temos a utilização do recurso do *blur*, que “apaga” as feições dos rostos dos jovens (cumprindo a prerrogativa legal já enunciada), e no segundo plano, é possível identificar que houve uma escolha estética de retirar do enquadramento as cabeças dos jovens. O que temos são os dois corpos, batendo palmas, centralizadas no plano.



Figura 28 Fragmento do filme "carta para nossas mães", Recife, 2017.



Figura 29 Fragmento do filme "carta para nossas mães", Recife, 2017.

Antes de entrarmos no terceiro momento da projeção, temos um plano de transição, onde uma câmera em movimento destaca uma placa de sinalização com o dizer “saída”.

A câmera foca a placa, aplica um *zoom* para logo em seguida direcionar nosso olhar ao que seria a “saída”. O acesso à saída é interrompido por uma grade que isola todo o corredor. Podemos ver no lado esquerdo da última imagem um fecho de luz sugerindo a fresta que permitiria ao acesso ao mundo lá fora. Ainda temos a imagem de uma pessoa, uma senhora que está sentada, como se aguardasse alguém do lado de fora. O plano termina em um *fade out*, quando a imagem desaparece em um fundo preto.

Importante destacar a escolha feita pelos jovens cineastas em reforçar sempre a mesma ideia de separação, e como a relação com o espaço interno de privação de liberdade coloca aos jovens em situação de sonho, vislumbrando a retomada da liberdade.



Figura 30 Fragmento do filme "carta para nossas mães", Recife, 2017.

Como aponta Agamben (2012), a imagem fotográfica é sempre mais que uma imagem. É o lugar de um descarte, de um fragmento sublime entre o sensível e o inteligível, entre a cópia e a realidade, entre a lembrança e a esperança. A fotografia exige que nos recordemos. As fotos e vídeos são testemunhas de todos os nomes perdidos. O curta termina com uma sequência de sete depoimentos de jovens direcionados a suas respectivas mães. A trilha sonora cessa. Não temos imagens, apenas a legenda das vozes destes sete jovens sobre um fundo preto. Os relatos finalizam o tom da “carta” de filhos que buscam perdão de suas mães pelas ações que eles tomaram. Frases como: “mãe, você sempre vai estar no meu coração”; “mãe, me desculpe por não ter escutado seu conselho. Que Jesus guarde você em um bom lugar”.

Esta breve apresentação de *Um filme-carta para nossas mães* traz em seus menos de três minutos, um exercício de representação que agencia os dispositivos das imagens, transformando o tempo, o espaço da privação de liberdade em percepção. Porém é importante fazer uma ressalva estilística sobre este filme. A estratégia de montagem e os planos apresentados trazem uma ambiguidade no que se refere ao campo de enunciação que o filme escolhe abordar. O espectador fica em dúvidas sobre se o filme retrata um ambiente de reclusão, ou um espaço escolar comum. Os planos, os enquadramentos, os espaços e as situações não deixam claro o contexto de privação de liberdade. Existe um ponto específico em todo o filme em que é indicado ao espectador de que há uma particularidade daquele espaço. A sequência final dos depoimentos provoca um deslocamento do espectador ao trazer a dimensão da perda e da busca por perdão para suas mães. É nessa sutil sequência que o filme “vira a chave” e situa os jovens em uma determinada condição, dentro de um espaço específico de reclusão.

No texto *O cinema como experimentação filosófica*, o filósofo Alain Badiou (2015) analisa a dimensão do cinema enquanto “arte de massas” que transforma o tempo em percepção,

criando um sentimento do tempo, e o transforma em tempo visível. O filósofo interpreta a dimensão das linguagens artísticas (como a pintura, a música e o cinema, em seus exemplos) enquanto potências de realidades (que podem ser representações artificiais da realidade, ou construções de novas ideias sobre o que seria a ideia). Badiou (*op. Cit.*) reforça uma dimensão filosófica a respeito de um cinema que *pensa* por imagens. “Nesse sentido, o cinema é certamente feito com imagens. No entanto, a imagem não é uma representação: é aquilo de que o cinema se serve para pensar. E o pensamento é sempre uma criação”.(BADIOU, 2015,p. 64).

Assim, é importante entender a imagem para além da representação, enquanto algo que nos estimula a pensar. Nesse sentido, a dimensão da profanação dos dispositivos audiovisuais presentes nas realizações dos jovens em privação de liberdade compartilha o imaginário social daquele grupo com o mundo exterior. Badiou aponta que o cinema é capaz de reproduzir o ruído do mundo e inventar um novo tipo de silêncio, de profanar nossas subjetividades através da apresentação de uma “batalha” simbólica entre “realidades”.

O cinema é capaz de reproduzir o ruído do mundo e inventar um novo silêncio; de refletir o nosso desassossego e inventar novas formas de imobilidade; de assimilar a nossa pobreza de enunciação e inventar uma nova forma de trocar palavras. Seja como for, os materiais inicialmente dados são os mesmos. Por isso, um grande filme pode ser apreciado por milhões de pessoas como algo contemporâneo à sua existência. No caso das outras artes, isso só é possível após longo aprendizado. Não quero dizer que o cinema seja superior às outras artes, pois aquelas que exigem longa preparação possuem intensidade igual ou maior que a dele. Ainda assim, essa é uma particularidade do cinema: ser uma arte que todos podem compartilhar. Atualmente, ele é compartilhado por toda a humanidade. [...] Quando assistimos a um filme, no fundo, assistimos à luta do cinema contra a impureza de seus materiais. O que vemos na tela não são apenas imagens-tempo ou imagens-movimento, mas uma batalha. Assistimos à batalha da arte contra a impureza. [...] A relação entre espectador e filme não é, portanto, de contemplação. (BADIOU, 2015, 73).

A análise da dimensão “impura” do cinema apresentado por Badiou encontra sintonia no pensamento de Virilio (2015) sobre a dimensão da percepção. Para o filósofo italiano, a percepção é composta por rupturas, ausências e deslocamentos, bem como produz colchas de retalhos de vários mundos contingentes. Tal multiplicidade encontra seu paralelo no pensamento da profanação dos dispositivos presentes nas realizações dos jovens.

5. A HIPÓTESE-CINEMA; PLANO COMENTADO E FORMAS DE LER (INVENTIVAMENTE) IMAGENS

Neste capítulo apresentaremos a metodologia de leitura de imagens que utilizamos como instrumento de análise das produções dos jovens em regime socioeducativo. O critério de seleção do *Plano Comentado* proposto por Alain Bergala surge da procura por uma ferramenta de leitura que permitisse explorar as dimensões estéticas e poéticas das imagens, bem como as reflexões subjetivas que o discurso das imagens provoca ao nosso olhar. Neste sentido, entendemos que o *Plano Comentado* articula certos aspectos presentes na ideia do dispositivo (enquanto “ferramenta” analítica que possui regras simples, porém potentes na elaboração).

5.1. Alain Bergala e sua Hipótese-cinema

Para compreendermos a dinâmica e as proposições implicadas na análise fílmica partindo da proposta de leitura de imagens a partir dos *Planos Comentados* é interessante apresentar o pensamento de Alain Bergala a respeito de seus entendimentos sobre arte e cinema dentro do contexto educacional. Bergala pode ser considerado um indivíduo de múltiplas interlocuções: cineasta, teórico, crítico, escritor e professor francês, ele pensa a potência do cinema dentro de um processo que ele chama de *Hipótese-cinema*, que é uma ousada proposta de articulação entre cinema e ambiente escolar para além da tradição pedagógica, mais relacionada a uma articulação de experiências. Em sua “hipótese”, a tela do cinema seria como uma janela que se abre para outro mundo, de contato com uma realidade outra, de construção de novos conhecimentos através da tela do projetor ou do dispositivo de filmagem, como uma membrana que permeia o desejo e o conhecimento do mundo. Em sua proposta, a arte não se encontra subalterna ao conteúdo pois, de acordo com sua visão, a arte reclama, desconstrói, resiste com certa irreverência a padrões determinados.

Além de cineasta, Bergala foi redator-chefe e diretor de coleções na *cahiers du cinema* durante os anos de 1978 a 1988. Ele é professor aposentado, onde atuou pelas universidades *Sorbonne Nouvelle, Paris III; Lyon II e Rennes II*. Foi conselheiro do ministro de educação francês, Jack Lang, entre os anos 2000 a 2002 (quando contribuiu com a elaboração de uma política pública de educação artística e ação cultura na educação nacional, chamada

Mission). O projeto tinha como propósito desenvolver o campo das artes e da cultura nas escolas. A *Mission* acabou sendo terminada antes do tempo (a proposta inicial era desenvolvê-la ao longo de cinco anos) mas, mesmo com dois anos de atuação, o projeto deixou marcas no que se refere às reflexões e práticas sobre cinema.

Antes mesmo de assumir o papel de consultor, Bergala já desenvolvia reflexões sobre o cinema. Uma de suas principais preocupações, para além do escopo estético pedagógico, diz respeito a como as novas formas de produção e distribuição audiovisual estavam transformando o comportamento do espectador de filmes (além dos aspectos comerciais e de entretenimento que seguem nesta esteira). Sobre essa questão, Bergala traz um breve relato do contexto geral do período quando fora convidado como consultor do ministro Lang:

Aquele momento, no final de 2000 e início de 2001, em que Jack Lang lançou com Catherine Tasca o chamado plano “de cinco anos” para introduzir a arte na escola de um modo até então inédito, e em que me vi encarregado da tarefa de pensar dentro desse quadro um projeto para o cinema, não era um momento indiferente no que diz respeito ao próprio cinema. A cultura do espectador estava mudando rapidamente com a chegada dos multiplex e dos cartões de fidelidade, e com o novo modo de relação com o filme que o DVD começava timidamente a introduzir. A concentração cada vez maior das redes de distribuição e de exibição deixava entrever um estado da oferta cinematográfica em que um terço das salas francesas acabaria por exibir na mesma quarta-feira, na mesma fatídica sessão das quatorze horas, o mesmo filme em milhares de salas ao mesmo tempo, deixando para os filmes menos bem dotados (de triunfos de sedução comercial ou de verbas de lançamento) cada vez menos chances de encontrar seus espectadores. Onde a concorrência entre dos filmes se dava às vezes a 1500 cópias contra 3. Essa concentração de fluxos de dinheiro e das sinergias de co-produção cinema-televisão iria fazer com que o cinema francês, globalmente, ficasse em melhor situação, suas entradas aumentando de modo notável, mas com o perigo galopante de uma normalização da produção “pelo alto”, impondo um “modelo de sucesso” aplaudido por todos, e razoavelmente eficaz, em detrimento dos “pequenos” filmes e dos filmes de criação. (BERGALA, 2008, p.20)

Na citação Bergala apresenta um breve relato a respeito de sua visão sobre as novas formas de relação do espectador com os filmes. Se podemos pensar que os avanços de tecnologia (da popularização das câmeras portáteis e aparelhos de DVD) trouxeram uma maior democratização e expansão do acesso a filmes e à sua realização, é possível também vislumbrar as transformações possíveis na cultura geral de consumo de filmes e qual seria a potência desse acesso no campo da educação. “É preciso que ela seja, de início, particularmente radical e

concentrada” (BERGALA, 2008, p.25) Assim, como pensar uma pedagogia do cinema que não “sacrificasse” o objeto do cinema?

Neste sentido, sua *Hipótese* concebe a arte dentro da escola como algo radicalmente diversificado. Haveria uma necessidade de romper com as normas clássicas, instituídas, do ensino e da pedagogia. Afirma Bergala:

A arte não pode depender unicamente do ensino, no sentido tradicional da disciplina inscrita no programa e na grade curricular dos alunos, sob a responsabilidade de um professor especializado recrutado por concurso, sem ser amputada de uma dimensão essencial. A hipótese extrai sua força e sua novidade da convicção de que toda forma de enclausuramento nessa lógica disciplinar reduziria o alcance simbólico da arte e sua potência de revelação, o sentido fotográfico do termo. A arte, para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. A arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição. Ela não pode ser concebida pelo aluno sem a experiência do “fazer” e sem contato com o artista, o profissional, entendido como corpo “estranho” à escola, como elemento felizmente perturbador de seu sistema de valores, de comportamentos e de suas normas relacionais. (BERGALA, 2008, pp.29-30)

Como é possível identificar no pensamento de Bergala, a arte deveria entrar na escola como possibilidade de “encontro”, como experiência, e não apenas em suas instâncias de linguagem e/ou vetor de ideologias (BERGALA, 2008). Uma das questões que importam para ele é pensar o filme enquanto marca de um gesto de criação e não como simples objeto de leitura a ser decodificado.

O segundo aspecto de sua *Hipótese-cinema* diz respeito à relação entre a abordagem crítica, a “leitura” dos filmes e a passagem ao ato, ou seja, à experiência de realização (proposta de articulação artística bastante próxima ao que a arte-educadora Ana Mae Barbosa apresenta em sua *abordagem triangular*).

Estou cada vez mais convencido de que não existe, de um lado, uma pedagogia do espectador que seria forçosamente limitada, por natureza, à leitura, à decifração, à formação do espírito crítico e, de outro, uma pedagogia da passagem ao ato. Pode haver uma pedagogia centrada na criação tanto quanto se assiste filmes como quando se os realiza. Evidentemente, é essa pedagogia generalizada da criação que seria preciso conseguir implementar numa educação para o cinema como arte. Olhar um quadro colocando-se as questões do pintor, tentando compartilhar suas dúvidas e emoções de criador, não é a mesma coisa que olhar o quadro se limitando às emoções do espectador. (BERGALA, 2008, p.34)

Agora é importante fazer um parêntese para fundamentarmos melhor o que entendemos a respeito da aproximação entre o pensamento de Bergala e a arte-educadora Ana Mae Barbosa. Barbosa defende a ideia de basear o ensino da arte no fazer e ver arte. Tal mudança de perspectiva das práticas pedagógicas seria fundamental para se alinhar a abordagem educacional nacional referente as artes, que passa a ser vista como um dos principais nortes para se pensar o papel do ensino de artes na contemporaneidade, que é a busca de identidade cultural, do contato com a diferença, do experimentar novos olhares e mundos. Inspirada em sua experiência como professora e curadora de exposições artísticas (principalmente ao longo da década de 1980) e aliada às leituras de teóricos e historiadores de arte que pensavam nesse novo paradigma da articulação entre Arte, saber, experiência, é que surge sua *Abordagem Triangular*. Tal perspectiva proporcionou uma abertura às outras disciplinas e seus professores, o que contribui no processo de transformação do ethos da disciplina (que passa a ser vista enquanto mediadora dessa diversidade cultural, e não mais uma mera reprodução da arte clássica).

Há muita apropriação adequada da Proposta Triangular por professores de outras áreas. Como essa proposta não se baseia em conteúdos, mas em ações, é facilmente apropriada a diversos conteúdos. A Abordagem Triangular corresponde aos modos como se aprende, não é um modelo para o que se aprende. (BARBOSA, 2012,p XXVII)

Em sua *abordagem triangular*, Ana Mae Barbosa entende que a construção do conhecimento em Artes, acontece quando há a interligação entre a **experimentação**, a **codificação** e a **informação**. Neste sentido, o ensino de arte deveria ser pensado partindo de três ações básicas: **Leitura das obras de Arte**: baseia-se na descoberta da capacidade crítica dos alunos. Aqui, a Arte não se reduz ao certo ou errado. Considera-se a pertinência, o esclarecimento, a apreciação e a abrangência. O objeto de interpretação é a obra e não o artista. **Fazer Arte**: baseia-se em estimular o fazer artístico trabalhando a releitura, não como cópia, mas como interpretação, transformação e criação. **Contextualizar**: Consiste em inter-relacionar a História da Arte com outras áreas do conhecimento, estabelecendo relações que permitam a interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, busca-se contextualizar a obra de arte, não só historicamente, mas também social, biológica, psicológica, ecológica, antropológica etc. O contexto não implica só a biografia do artista referente à obra em questão, mas buscar estabelecer relações dessa ou dessas obras com o mundo ao redor, pensando sobre a obra de arte de forma mais ampla.

Assim, podemos considerar esta aproximação virtuosa entre o olhar sobre o ensino das artes proposta pela arte-educadora brasileira Ana Mae Barbosa e a aposta de Bergala entre cinema e ambiente educativo. Ambos compartilham do desejo de se estabelecer uma observação atenta, curiosa, interessada e engajada. Neste contexto, Bergala elabora quatro ações que seriam fundamentais para a construção deste outro gesto pedagógico.

A primeira consiste em **organizar a possibilidade do encontro com os filmes**. Neste contexto, a escola deve procurar implementar estratégias de colocar os alunos em contato com diferentes tipos de filmes, principalmente aqueles que não se encontram nos circuitos comerciais. Para isso, faz-se necessário investimentos em estrutura. A criação de uma *videoteca* nos espaços educativos com DVDs diversos, bem como a visitação a cinematecas e salas de cinema alternativas como estratégia de potencializar os encontros com os diferentes gêneros e estilos cinematográficos.

A segunda estratégia implica na mudança do comportamento do educador, que abandonaria seu lado explicador e se tornaria um *passueur*. Para Bergala, o educador precisa mudar seu estatuto simbólico, abandonando o seu papel docente, para retomar o contato com os seus alunos em outro lugar. Este outro lugar implica sair de uma “zona de conforto”, a medida em que expõe preferências pessoais, gostos e relações com obras de arte específicas. *Passueur*, dentro desta lógica, diz respeito ao “caminhar junto”, em um processo de construção coletiva da experiência e das trocas, algo próximo à imagem construída por Rancière (2004) em seu “mestre ignorante”. Tal gesto demanda a desconstrução da suposta “neutralidade” do professor. Aqui, o subjetivo ganha relevo e vitalidade na impregnação do gosto como forma de transmissão do cinema.

O terceiro movimento diz respeito ao **aprender a frequentar os filmes**. Uma vez que o “encontro” é estabelecido, é preciso que a escola (e demais espaços educativos) possibilitem o acesso individual aos filmes, ou seja, que os jovens construam sua autonomia criativo-reflexiva. Porém, a mediação para esse encontro implica o trabalho com a leitura criativa, e não meramente analítica e crítica dos filmes. Trata-se de proporcionar condições para que eles revisitem passagens de filmes durante um longo processo, que não guarda parâmetros nem compete com os modos de funcionamento da diversão. A proposta de produzir espectadores criadores consiste em favorecer as condições para que as obras que se assistem consigam ecoar e se revelar em cada um, segundo a sua sensibilidade. Para que o espectador se torne realmente criativo, despertando o interesse, e hábito, de se visitar os de filmes.

O quarto movimento implica na **articulação e construção de laços entre os filmes**. Bergala entende que é na escola que podem ser criadas relações entre os filmes atuais e filmes mais antigos que, por sua vez, se entrelaçariam com outras produções culturais, movimentos, escolas, épocas. Para Fresquet (2013), essas quatro funções/movimentos podem tornar a escola responsável por uma discreta, porém profunda, revolução estética, política e cultural.

5.2. Plano Comentado: uma proposta pedagógica de leitura cinematográfica

Ao longo de sua proposta é possível perceber que o interesse pedagógico de Bergala, a respeito da inserção do cinema no campo educacional, encontra-se no campo da invenção. O cinema não estaria para a escola enquanto simples conteúdo, mas como provocador de deslocamentos, reconstruções e possibilidade de outras formas de ver o mundo. Tal potência de invenção parte de se relacionar com os filmes partindo de um exercício de análise criativa dos mesmos visando explorar o campo do sensível. É importante compreender que a análise criativa funciona como aproximação com a própria ideia do *Plano Comentado*.

Sabemos que um filme articula elementos diversos, desde a composição de elementos visuais (como a linha, as formas, massa, volume, texturas), a manipulação do espaço tridimensional, a exploração das relações entre luz, sombra e cores (como na pintura e fotografia). Todos estes elementos são agregados a uma imagem em movimento que segue um ritmo e/ou uma narrativa (como o teatro e a dança). Sua multiplicidade de ritmos e narrativas são mescladas em diferentes formas poéticas, metáforas, simbologias, signos e significados. O filme utiliza destas múltiplas formas para se comunicar. Assim, ao pensar o processo pedagógico partindo de sua análise criativa, busca-se a aproximação da obra fílmica de maneira a valorizar, além das experiências próprias e subjetivas do espectador, os saberes consolidados do campo de pensamento da teoria das imagens. O que a proposta de Bergala sugere é o estímulo a múltiplos “exercícios de ver”. O contato com um filme de diferentes gêneros, experimentar outras visualidades e temporalidades, vivenciar o “novo”.

Bergala pretende deslocar o foco da leitura analítica e crítica dos filmes para uma leitura “criativa”, que coloque o espectador no lugar do autor; que o leve a acompanhar, na sua imaginação, as emoções de todo o processo criativo, suas escolhas e incertezas. Nesse “faz de conta”, o espectador pode compartilhar mais aspectos não racionais, mais intuitivos e sensíveis da

vivência do artista, que são fundamentais para quem pretende aprender uma arte. (FRESQUET, 2013, p.45)

Assim, ao lançarmos luz sobre as estratégias de articulação prática do trabalho interpretativo audiovisual no campo pedagógico, percebe-se que Bergala busca romper com o que seria visto como os três passos fundamentais para análise tradicional: análise de um plano ou sequência; valorização do filme a partir da sequência; formação do juízo fundado na análise. Segundo o professor-cineasta, tais pilares reforçam a ilusão pedagógica de um suposto papel interpretativo entre sujeito espectador e a formação de uma análise crítica. Para buscar romper com essas três estruturas, ele sugere uma contraproposta que busque fomentar uma maior autonomia de quem aprende, isto é, substituir a dimensão da “explicação” daquilo que se vê em direção à “exposição” e contato com diversos tipos de filmes, uma espécie de construção progressiva de uma certa cultura cinematográfica. Para isso, o papel do mediador se faz fundamental na articulação de pontos de contato entre essa experiência do espectador em processo, a experiência do mediador e as possibilidades de vivenciar a Cultura enquanto campo estético, político e ético.

É a partir deste processo de leitura criativa que surge a proposta do *Plano Comentado*⁴⁷. Tal proposta pedagógica é parte integrante do material nomeado *História do plano*⁴⁸ produzido pelo Ministério de Educação francês com o propósito de ensinar a ver filmes, visando o enriquecer os conhecimentos sobre os filmes (mas sem explicá-los de forma metodológica e/ou reduzindo-os a um manual de leitura pragmática). A estrutura do material é relativamente simples. A partir da seleção de um plano de um filme, grava-se o diálogo de duas pessoas (geralmente um homem e uma mulher) que, simulando uma conversa entre o que seria um diretor/a e montador/a numa ilha de edição, buscam explorar os aspectos estéticos, interpretativos, subjetivos, técnicos e da linguagem audiovisual por meio de uma conversa, onde ambos compartilham suas descobertas e descrições da imagem, ao mesmo tempo em que levantam hipóteses imaginando motivos, fatos anteriores, sentidos a partir do que está dado a ver.

⁴⁷ Material entregue ao CINEAD durante a segunda consultoria de Alain Bergala em junho de 2012, no marco do Projeto de criação de escolas de cinema em escolas de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro financiado pelo Edital da Economia da Cultura SEBRAE/FINEP/MC&T (2011/2013).

⁴⁸ Maiores informações a respeito dos materiais produzidos pelo programa *História do Plano* podem ser acessados em: http://www.autourdulerm.ai.fr/bdf_fiche-film-530.html. Acessado em 11/02/2019.

O exercício é breve e consiste em assistir três vezes o mesmo plano da seguinte maneira: Na primeira ele é exibido sem nenhum tipo de intervenção ao espectador. Após a primeira exibição temos um segundo momento, onde o fragmento é reexibido, agora, com as intervenções dos comentadores. Neste segundo momento o plano é manipulado de várias maneiras. Enquanto ouvimos o diálogo hipotético de um diretor e um montador, utilizando as funções de um software de montagem para passar lentamente, “congelar”, voltar, avançar. Pode-se ampliar um determinado ponto da imagem para abordar certas características como objetos cenográficos, o posicionamento da câmera, a postura do personagem (ou dos personagens); destacar elementos da composição das ações e de outros elementos que despontem à leitura dos dois indivíduos que comentam o plano. A sequência pode ter a velocidade de seu andamento reduzido ou acelerado afim de destacar certas características de condução e/ou articulação entre espaços, objetos, personagens, movimentos de câmera dentre outros. Após este segundo momento, é feita uma nova exposição do segmento, sem os comentários, assim como foi feito na primeira etapa da abordagem, onde o espectador (munido dos apontamentos apresentados pelos dois comentadores) busca perceber o olhar subjetivo construído pelos comentadores frente ao fragmento.

Para representar a dinâmica de montagem interpretativa do segundo momento, apresentamos o exemplo do estilo de abordagem discursiva da análise do Plano Comentado⁴⁹ proposto por Bergala partindo do filme *Attelage d'un camion* realizado pelos irmãos Lumière em 1896. Neste filme temos o registro de um evento casual que aconteceu na Paris daquele ano. Os cineastas quiseram registrar o momento em que um grupo de cavalos carregadores atravessava uma rua. Com este plano, Michel Piccoli e Fanny Ardant (dois atores franceses), exploram elementos presentes na imagem, bem como as sensações e percepções que mobilizam seus olhares, dentro dos gestos presentes no filme.

⁴⁹ Um outro exemplo de exercício de Plano Comentado produzido dentro do projeto *História do Plano* pode ser visto no site <https://youtu.be/u0D1BqXfAiM>. Acessado em 11/02/2019.

Michel Piccoli: Quando a gente vê esse plano filmado há 100 anos, nós sabemos que todos que viviam nesse canto do mundo estão mortos, os velhos, os jovens, os cavalos. Aqui nós os vemos atravessar esse entroncamento no presente, caminhando em direção a um futuro aberto que eles não conhecem. Antes do cinema nenhuma outra arte pode dar esse sentimento aos homens.

Fanny Ardant: Você parece um pouco melancólico hoje.



Figura 31 Fragmentos do filme *Attelage d'un camion*.

Michel Piccoli: De forma alguma, eu não estou triste, ao contrário! eu acho formidável que o cinema possa me dar esse sentimento, muito vívido, de um presente que não tem mais nenhuma testemunha direta. Não existe mais nenhuma pessoa que pôde ver esse tempo, e existe nesse plano, com o frescor do dia, onde o acaso faz com que todas essas pessoas se encontrem em um minuto nesta praça. Talvez seja essa a essência do cinema.

Fanny Ardant: E você se dá conta de tudo o que nós podemos ver nesse punhado de segundos da França de um século atrás? É como uma amostra. E, por acaso, nós encontramos um conjunto perfeito de todas as cores da população, de todos os meios de transporte, nos diríamos quase que é uma *mise-en-scène* porque ali há tudo.

Michel Piccoli: Você vê a genialidade dos operadores de Lumière na escolha do lugar e do momento. Aí nós vemos a que ponto foi possível captar tudo com uma precisão incrível. O lugar da câmera, o quadro, o momento exato onde ele tem mais chance de captar o máximo de circulação. Eles se colocavam sempre em um cruzamento de fluxos como este. Isso permitia planos ritmados,

variados e muito vivos. Com verdadeiras surpresas visuais nas entradas de quadro.

Fanny Ardant: Você não acredita que isto está ligado às grandes limitações do início do cinema? Eles tinham apenas 50 segundos de película e uma câmera fixa. Eles precisavam em bem escolher o lugar se eles não quisessem errar.

Michel Piccoli: Certamente. Nesse caso, não é apenas esse canto da rua que interessava ao câmera. Ele tinha um assunto premeditado. Nesse comboio que transporta esse enorme bloco de pedra, há um verdadeiro suspense visual. O que nós iremos ver aparecer no quadro depois dessa quantidade de cavalos?

Fanny Ardant: O operador escolheu um lugar ideal. Para que os cavalos apareçam um depois do outro e percorram toda a diagonal da imagem, ele precisou calcular e começar a girar a manivela quando o primeiro cavalo estava no quadro ou o comboio teria completamente saído do quadro depois de 50 segundos fatídicos.

Michel Piccoli: Há também a altura da câmera. É a altura perfeita para ver como um cavalo caminha, nós sentimos o músculo, o esforço das patas traseiras, nós vemos o ataque do ferro no paralelepípedo.

Fanny Ardant: Nós sentimos também a massa e o volume dos cavalos, como um quadro de Paolo Uccello⁵⁰. É como se o início do cinema reencontrasse o início da perspectiva na pintura, nós temos a mesma sensação de uma primeira vez. Uma representação completamente nova.

Michel Piccoli: Eu gosto bastante dos outros cavalos, em repouso à esquerda, vendo passar aqueles que trabalham.

Fanny Ardant: Você viu? Em um momento nós só vemos cavalos no quadro. Aí nós temos realmente uma ideia do que era a cidade antes dos carros.

Michel Piccoli: O que é muito forte na escolha do lugar da câmera é que existe, no espaço da praça, atravessada por todo o fluxo na diagonal, e ao mesmo tempo, no fundo, esse muro achatado em que os passantes estão como se estivessem sendo projetados, recortados, como figuras de papel. É como uma dupla imagem, um duplo espaço.

⁵⁰ **Paolo Uccello (1397-1475)** foi um pintor florentino cujo trabalho tentou conciliar dois estilos artísticos distintos: a essência decorativa do gótico tardio a um novo estilo heroico do início renascentista.



Figura 32 fragmentos do filme Attelage d'un camion

Fanny Ardant: E atrás nós vemos passar uma empregada ou uma babá com sua touca branca.

Michel Piccoli: O que é impressionante é que ninguém sai na rua com a cabeça descoberta, nem mesmo as crianças. Todos têm algo para cobrir a cabeça que indica seu lugar social. A Boina para o trabalhador, a meia cartola para o burguês e a cartola. Nós temos uma bela coleção.

Fanny Ardant: No fundo nós vemos passar um carregamento de madeira puxado somente por dois cavalos. Na imagem a madeira vem se encontrar com os grandes blocos de pedra.

Michel Piccoli: Se nós olharmos bem, existe também um carregador. Esse tipo que leva um saco sobre os ombros, ele quase foi completamente mascarado, mas nós o vemos de qualquer maneira, vemos todas as formas de transportar alguma coisa numa cidade.



Fanny Ardant: Eu adoro esse momento que a assinatura entra no quadro: Vautier. É completamente surpreendente que nessa rua, depois de todos esses esforços... é como se esses 12 cavalos puxassem uma marca leve, colocada no final, um traço puro, imaterial.

Michel Piccoli: De quem você acha que é essa assinatura?

Fanny Ardant: Deve ser a assinatura do transportador, ao menos que seja do destinatário. Certamente é uma assinatura.

Michel Piccoli: É tão inesperado, é como se o artista tivesse assinado um bloco de pedra antes de ter tirado a escultura.



Figura 33 Fragmentos do filme Attelage d'un camion



Figura 34 Fragmentos do filme *Attelage d'un camion*

Fanny Ardant: E no final do plano quando ela se afasta, é como uma assinatura de um pintor sobre uma tela. Ou a assinatura do próprio plano. Seria bonito demais se o operador se chamasse Vautier.

Michel Piccoli: Espere, vou voltar um pouco. Aqui algo extraordinário acontece. Veja! No momento exato que o bloco começa a liberar o espaço do fundo, atrás dessa carroça rústica que parece saída da Idade Média, nós vemos passar uma carroça fechada, leve e rápida, com seu cocheiro. Não podemos imaginar veículo mais contrastado. E aí há um acaso magnífico. No momento exato em que os blocos de pedra começam a liberar o espaço do fundo, vemos aparecer esse homem elegante, com sua bengala e seu chapéu, que esperou que a via estivesse livre. Ele virá literalmente ocupar seu espaço na composição de modo tão aleatório quanto perfeito.

Fanny Ardant: O acaso foi mais preciso do que qualquer *mis-en-scène*. Você viu? Em um dado momento ele vem se enquadrar no quadrado do fundo, ele se torna a figura central de um tríptico.

Michel Piccoli: Depois o espaço central se esvazia. Fora esse tipo estranho, com seu pacote, que atravessa o ângulo do quadro sem prestar a mínima atenção à câmera.

Fanny Ardant: Ele parece muito apressado e muito preocupado. Poderia ser um personagem de ficção. Um exilado ou um terrorista. Podemos levantar muitas ideias sobre ele, sem dúvida pelo seu semblante taciturno.

Michel Piccoli: Eu teria pensado em uma pessoa pobre que leva para casa alguma coisa, que ele pôde enfim adquirir para sua família após muito tempo. Ele está apressado em chegar.

Fanny Ardant: Em seguida, há esse momento formidável em que tudo acontece no fundo. Com três personagens nesta praça, cada um no seu quadrado. Nós mudamos de cena. Você não acha que o muro no fundo parece um pedaço de película?

Michel Piccoli: Sim, exatamente isso. Eles estão nas pequenas imagens, cada um no seu quadro.

Fanny Ardant: E depois há essa última volta dos personagens. Essa carroça leve, descoberta, com o cocheiro de cartola que vem varrer o plano, como uma máscara, até fechar uma cortina.

Ao analisarmos a forma como o *Plano comentado* referente ao filme dos irmãos Lumière é apresentado, um elemento se destaca: a dimensão de fascínio despertado pela forma como a leitura crítica é construída pelos dois atores. Tal aspecto ganha força ao colocarmos em perspectiva que o filme é um plano em câmera fixa de menos de um minuto de duração, mudo, que registra um fragmento do cotidiano francês ocorrido a mais de um século atrás. Deste “simples” filme consegue-se extrair aspectos históricos e documentais do período, suas potências simbólicas, estéticas e éticas. Mesmo com uma imagem que poderia ser considerada precária (devido aos critérios e condições de produção e realização), fica nítida (por meio da interpretação dos comentadores) que, tanto a análise quanto a própria indicação do tipo de enquadramento e dos elementos presentes no quadro expõem o que o teórico e pensador francês do início do século XX Béla Balazs (1977) aponta como a potência criativa da câmera que, desde os primórdios do cinema mudo, busca mostrar o invisível na realidade.

Para Balazs, a câmera é criativa justamente por ser algo que profana os aspectos do real visível, utilizando-se de elementos como os enquadramentos, montagens e planos detalhes para propor uma interpretação subjetiva do visual.

Tendo apresentado a dinâmica do *Plano Comentado*, passemos agora a analisar como tal proposta pedagógica de leitura e análise criativa das imagens pode ser aplicada em diferentes contextos. No primeiro contexto temos a experiência produzida no curso de *Aperfeiçoamento Cinema na escola para os professores* cuja proposta fora aprovada pelo projeto de criação de escolas de cinema de ensino fundamental (com os professores Thiago Norton, Bianca, Flavia e Caroline). O plano que será descrito a seguir foi apresentado no II seminário Internacional *Elogio da Escola: sobre o Ofício de professor*⁵¹ realizado em setembro de 2018 pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) dentro da oficina “Exercícios do

⁵¹ <https://www.elogiodaescola.com/arte#!> Acessado em 07 de fevereiro de 2019.

Pensamento” ministrada pela professora Adriana Fresquet. Neste plano, retirado do filme de Jacques Tati, *As férias do Sr. Hulot*⁵², de 1953, dois professores de educação básica (Flávia Beatriz e Thiago Norton) elaboram uma leitura de elementos e movimentos de câmera inspirados na experiência construída por Bergala.



Figura 35 Fragmentos do filme *As férias do Sr. Hulot*

Thiago: O plano começa ocultando um dos personagens. Repare como o carrinho e a câmera estão posicionados para esconder a criança, e o sorveteiro está numa posição desconfortável. É fundamental que ele apareça, e que o carrinho de sorvete fique em primeiro plano, escondendo a criança.

Flávia: É, parece que o diretor, ao enquadrar, fez questão que a palavra GLACE aparecesse. É uma cena sem palavras faladas, porém, com uma palavra escrita. E esse carrinho está inclinada para o fundo do plano, o que ajuda ainda mais a ler a palavra.

⁵² O filme de Jacques Tati apresenta a história do Sr. Hulot (Jacques Tati), que decide passar férias num hotel próximo a um balneário francês, mas acidentes e confusões insistem em acontecer onde quer que ele vá. O bem-intencionado Hulot acaba com a paz do local e impede o descanso dos demais hóspedes, provocando diferentes infortúnios. A estrutura do filme segue a ideia de sequências cômicas (no estilo das *gags* e *sketch*), explorando as possibilidades de linguagem, exaltando o discurso visual e corporal (já que o filme não apresenta diálogos).

Thiago: Mas o carrinho inclinado poderia ser um elemento de antecipação do desequilíbrio da criança ao caminhar, segurando os dois sorvetes. No início do plano, a primeira revelação sobre a criança, é sua mãozinha que vem de baixo, em diagonal, segurando o dinheiro. Ela parece bem, pois é clara e contrasta com o fundo de uma vegetação escura,

Flávia: tem o movimento da criança. Esticando o bracinho e do sorveteiro estendendo a mão para entregar-lhe o sorvete. Há um encontro. O sorveteiro faz várias coisas ao mesmo tempo, pois também recebe, guarda o dinheiro, além de ler um jornal. Repare que o jornal está inclinado, como o carrinho. São visíveis as simetrias nesse primeiro momento do plano. O sol e todos os outros objetos entram na diagonal. Os sorvetes nas mãos, e os dois sorvetes pintados no carrinho do sorvete. O chapéu da criança e o chapéu do sorveteiro. A ponta do jornal e a ponta da gola do uniforme do sorveteiro

Thiago: Eu percebo um aparente desinteresse do sorveteiro pela criança, mas quando ela se vira, ele se volta para observá-la. Há uma adequação do movimento da câmera ao dos personagens. E entra a música, que acompanha o movimento da criança. Ai começa o segundo momento do plano, no qual as sombras indicam a hora do dia: um fim de tarde.



Figura 36 Fragmentos do filme As férias do Sr. Hulot

Flávia: Repare no equilíbrio da cena. A camiseta da criança, com suas listras horizontais, está em harmonia com as linhas da escada. E a vila vertical de vasinhos de plantas do lado esquerdo, está em equilíbrio com a sombra da vegetação do lado direito. Os braços abertos na horizontal, dão essa ideia de equilíbrio. Preocupação presente a todo momento do plano.

Thiago: Mas veja que há um elemento de desequilíbrio: a falta de um vasinho de plantas do lado esquerdo. E o tropeço? É um elemento surpresa aproveitado pelo diretor.

Flávia: Observe a preocupação do menino ao subir a escada com os sorvetes inteiros... ele não para lamber.

Thiago: Vai ver que ele não lambeu porque os sorvetes não são de verdade. Nem pingam!

Como foi possível perceber, este segundo plano apresenta uma outra particularidade, se colocado em comparação com o filme dos irmãos Lumière: a presença do movimento de câmera e a forte intencionalidade do diretor Jacques Tati na condução do plano. Os comentaristas destacam os elementos da imagem bem como aspectos como o equilíbrio da composição e a forma como os atores e os objetos de cena ocupam o enquadramento; desde a inclinação do carrinho de sorvetes em relação ao plano, a projeção da sombra e o equilíbrio entre os lados da escada (sombras e vasos de plantas), a simetria com as listras presentes na camisa do menino, sua postura ao carregar atentamente os dois sorvetes enquanto sobe as escadas, até o relativo desinteresse do sorveteiro ao entregar os sorvetes ao menino que, de forma acanhada, entrega o dinheiro em sua mão.

Outra experiência construída com o *Plano Comentado* foi realizada com duas crianças da educação básica, onde elas experimentaram construir uma análise criativa de um plano retirado do filme *Sudoeste*⁵³ (2012) de Eduardo Nunes. Neste exemplo temos uma particularidade.



Figura 37 Fragmentos do filme Sudoeste

⁵³ O filme aborda um dia na vida da personagem Clarice, que vive numa vila isolada do litoral brasileiro onde tudo parece imóvel. Vivendo em descompasso com as pessoas que ela encontra e que apenas vivem aquele dia como outro qualquer, ela tenta entender a sua obscura realidade e o destino das pessoas a sua volta num tempo circular que assombra e desorienta.

Menino: O plano começa totalmente escuro e só podemos ouvir o som da chuva. Aos poucos a janela começa a se abrir. Podemos ver duas crianças brincando de *pique*.

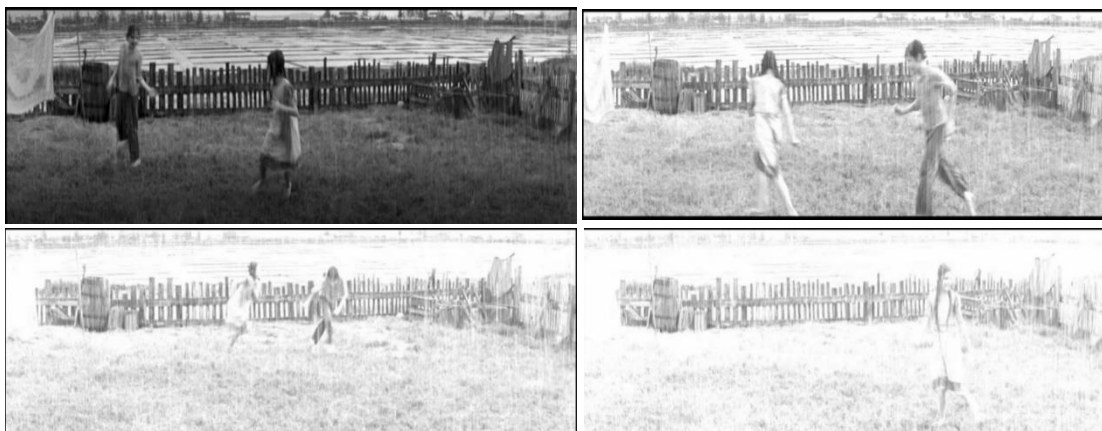


Figura 38 Fragmentos do filme Sudoeste

Menina: Lentamente a câmera começa a se aproximar, nos dando a impressão de que a janela está se abrindo ainda mais. Em alguns momentos as crianças saem de quadro. A câmera não as acompanha, sem fazer nenhum movimento lateral, apenas se aproximando. Aos poucos o brilho começa a aumentar, fazendo a imagem se clarear totalmente.

No exemplo realizado com as crianças fica nítida a carência de repertório. As formas como elas se expressam ainda carece de um estilo mais criativo, deixando com que a experiência com as imagens do filme Sudoeste atravesse o campo do concreto/descritivo e construam olhares sensíveis e simbólicos. O *menino* organiza o seu comentário usando dos elementos que estamos vendo na imagem como: a chuva, a janela que se abre, as crianças brincando de pique. Não há nenhuma tentativa de leitura simbólica do fragmento. Ou seja, o que ele vê, ele narra.

No momento em que entra a participação da *Menina*, podemos perceber que já há uma tentativa de apresentar alguns movimentos de uma análise mais subjetiva (e até em certa medida especulativa), quando indica que o gesto da câmera ao se aproximar da ação nos dá “a impressão” de extensão da janela. Outra passagem interessante em seu comentário é quando ela chama a atenção para o movimento da câmera que “escolhe” não acompanhar, lateralmente, as crianças em cena quando elas saem do quadro. Ou seja, a câmera opta por não seguir a proposta de “mostrar tudo” e, ao invés disso, continua seu movimento frontal, em direção a um

“aumento” do mundo que acontece fora da janela, que ganha toda a extensão da projeção. Assim, em ambos exemplos (tanto no plano dos professores quanto no plano das crianças) a análise circulou em torno da leitura das imagens e que elementos característicos são possíveis de serem apreendidos por meio daquilo que elas nos dizem.

O professor Cezar Migliorin (2015) relata que, após o contato e a participação na consultoria oferecida na cidade do Rio de Janeiro por Alain Bergala, a proposta de *Planos comentados* (bem como sua Hipótese-cinema) serviram de inspiração para o material pedagógico do projeto Inventar com a Diferença. Um primeiro movimento de experimentação com sua proposta foi a realização de alguns planos comentados dentro de um projeto intitulado *Experimentar o cinema* (produzido pelo Laboratório de cinema Kumã, da Universidade Federal Fluminense, em Niterói).

No filme *Ensaio de cinema*, dirigido por Allan Ribeiro (2010) temos a discussão dos elementos estéticos da imagem dentro do próprio filme. É um plano que fala sobre o poder da imagem e do olhar da câmera no processo de construção de subjetividades (tais subjetividades são apresentadas pelo personagem que, ao ensaiar seu próprio filme, remete a estilos de diretores consagrados, como Bernardo Bertolucci e Michelangelo Antonioni). Tal metalinguagem atravessa a leitura construída pelos dois comentaristas (aqui creditados como Livia Guerra e Michel Melamed)



Figura 39 Fragmentos do filme Ensaio de cinema

Michel: esse plano começa com um plano dentro do plano

Livia: Isso, a gente vê um homem que com as mãos recorta um outro quadro.

Michel: Ele faz uma moldura com as mãos. Como se tivesse com uma câmera

Flávia: É, mas nesse início a gente vê apenas ele e a mão. A gente ainda não vê o que ele vê.

Michel: É como se a gente tivesse nos bastidores do cinema. Nos bastidores do filme dele.

Flávia: O filme é isso. Um homem descreve um filme para outro. Mas ele descreve não a história, mas a forma de filmar. Os movimentos da câmera, as ações dos personagens, os enquadramentos...como o próprio título já diz. No cinema também se ensaia.

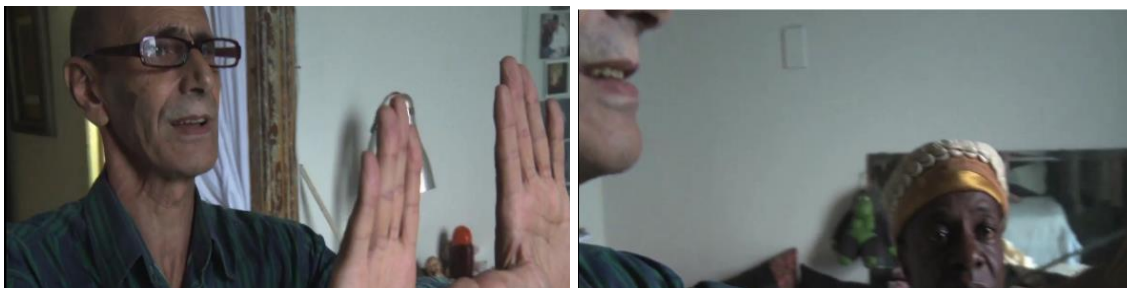


Figura 40 Fragmentos do filme Ensaio de cinema

Michel: Nesse momento por exemplo, olha só, ele anda pra frente, ao mesmo tempo em que diz que no seu filme, esse filme que eles ensaiam, há um *travelling*.

Flávia: Uma câmera que se desloca para a frente. No seu próprio eixo.

Michel: Exato. Enquanto a câmera imaginária faz um *travelling*, a câmera do filme.

Flávia: A câmera de verdade...

Michel: É a câmera de verdade. Faz uma panorâmica para poder acompanhar o homem e suas mãos.

Flávia: Isso. Volta ali um pouquinho por favor. Nessa panorâmica, o plano revela o segundo homem do filme.

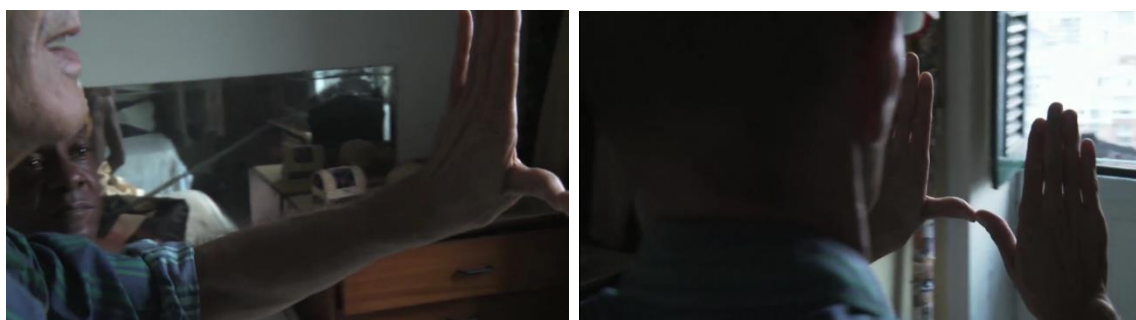


Figura 41 Fragmentos do filme Ensaio de cinema

Michel: Acho linda essa narração que ele faz. Ao mesmo tempo que esse homem que, ali está sentado como um espectador que ouve e imagina um filme narrado, ele também é enquadrado pelo outro personagem.

Flávia: Como se ele pudesse ser o espectador e o personagem ao mesmo tempo.

Michel: O velho sonho de todo espectador

Flávia: Entrar na tela

Michel: Como a rosa purpura do Cairo do Woody Allen

Flávia: Isso, e você repara que o homem sentado tenta acompanhar com os olhos, não o homem que fala, mas o enquadramento que ele faz com as mãos.

Michel: Como se procurasse o plano

Flávia: Como se quisesse ver realmente o que ele diz estar filmando



Michel: Volta ali no início do plano, por favor. Tem um gesto bem no início do plano que eu acho bastante curioso. O ator começa o plano com as mãos juntas. Na frente dos olhos. Como se a câmera estivesse fechada. Como se tudo tivesse escuro. E ele lentamente abre as mãos então é como se a imagem aparecesse

Figura 42 Fragmentos do filme Ensaio de cinema

Flávia: Um *fade in*...

Michel: Isso, um *fade in*. Saímos da tela escura e vamos para a imagem que ele narra...

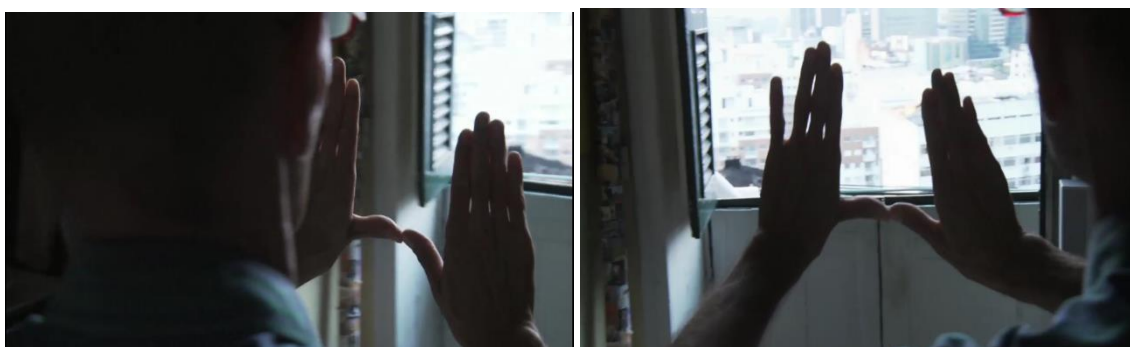


Figura 43 Fragmentos do filme Ensaio de cinema

Flávia: ...para o *travelling*. O *travelling* passa na frente da câmera de verdade e depois de vermos o homem sentado, a câmera vai para trás do ator, saindo da sua direita e indo para sua esquerda.

Michel: E nesse momento o meu olho faz exatamente o que o olho do ator sentado fazia. Eu busco intensamente tentar ver o que ele ver através desse gesto tão simples que transforma as mãos numa câmera.

Flávia: Um gesto comum que se faz para visualizar um filme em um set.

Michel: Claro! E nós ficamos nos perguntando quando é que as duas câmeras irão se coincidir. Quando é que a câmera do filme mostrará o que a câmera do personagem filma.

Flávia: Nesse momento, o movimento dele faz o personagem lembrar do filme “profissão Repórter” do Michelangelo Antonioni. Você se lembra desse filme?!

Michel: Lembro! E lembro desse plano. É um *travelling* muito longo e lento.

Flávia: Que também começa com um quadro dentro do quadro.

Michel: Isso, e ele filma uma janela.

Flávia: Uma janela gradeada.

Michel: Que a câmera consegue atravessar

Flávia: Pois é, mas, se duas mãos podem se transformar em uma câmera, atravessar uma grade, é só mais uma das coisas que o cinema pode fazer, né?

Michel: O Antonioni então! Mas acho que ele se lembra do Antonioni também. Porque uma das coisas que ele fez com maestria foi filmar espaços urbanos.



Figura 44 Fragmentos do filme Ensaio de cinema

Flávia: E aqui, quando vemos o que o personagem vê com sua câmera imaginária, é a cidade que se revela.

Michel: No início estourada...

Flávia: É...eu acho que há luz demais lá fora, e a câmera demora um pouco para corrigir. Para poder fechar o diafragma e evitar que tanta luz entre na câmera.

Michel: E depois que corrige, a mão dele vai ficar praticamente em silhueta. Como a moldura que existe em torno da tela do cinema

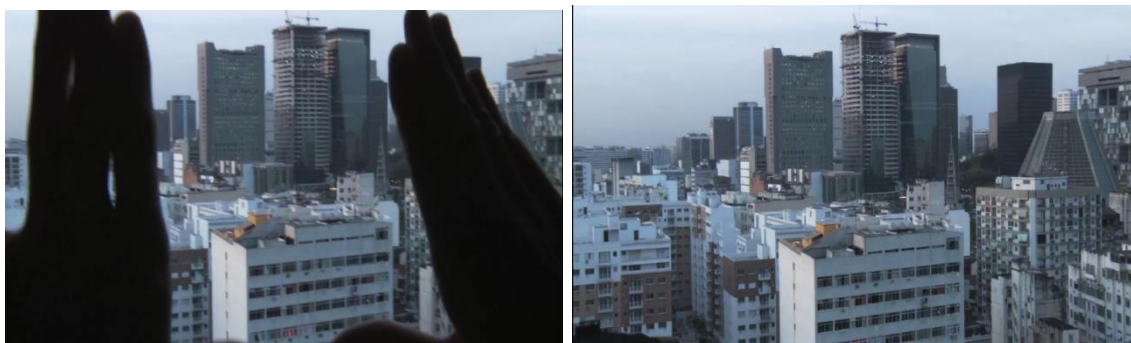


Figura 45 Fragmentos do filme Ensaio de cinema

Flávia: É... e aí a gente consegue ver o centro do Rio de Janeiro. A gente sai do close do início do plano, para esse plano geral da cidade.

Michel: Mas aí, há um momento sublime.

Flávia: É isso... o encontro das duas câmeras.

Michel: Perfeito. Quando a gente vê exatamente o que a câmera imaginária vê. O ator retira a sua mão. E agora não existem mais duas imagens. Mas apenas uma. O filme ensaiado se fundiu com o real.

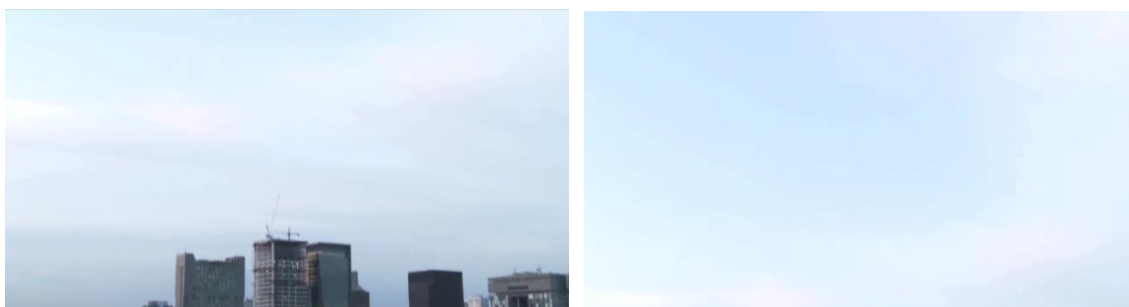


Figura 46 Fragmentos do filme Ensaio de cinema

Flávia: É a gente continua vendo a cidade e ele narra o seguinte “logo foi subindo, encontrando o céu...e enchendo a tela de céu”. É nesse momento que a câmera do filme que a gente está vendo, que obedece ao que o personagem diz e também vai pro céu.

Michel: Como se a câmera imaginária tivesse ganhado vida.

Flávia: Exato

Michel: Tudo fica claro... e o filme acaba.

O terceiro exemplo apresenta elementos bastante ricos para a construção de nosso olhar analítico sobre as imagens dos jovens personagens de nossa pesquisa. Fica claro neste

terceiro exemplo a potência e a abertura estética e ética deste tipo de dispositivo. Provocado pelo plano, os comentaristas exploram elementos clássicos do cinema, passeiam por estilos (sempre ancorados naquilo que a imagem nos mostra) e articulam seus próprios repertórios cinematográficos estimulados pela narrativa e dinâmica do filme.

Acreditamos que a articulação dos dispositivos compilados pelo projeto Inventar com a Diferença e a proposta de leitura dos mesmos via *planos comentados* (sugeridos por Alain Bergala) possibilitam o encontro com algo que Fresquet (2014) entende como sendo uma *pedagogia da criação*, onde se busca explorar a análise dos filmes de maneira criativa (ampliando e se desvencilhando de algumas das amarras da crítica tradicional) ampliando a gama de escolhas, leituras e experiências; oferecendo-se pistas para que cada indivíduo possa construir e subjetivar modos próprios de análise. Porém, como bem foi possível identificar ao longo dos três exemplos listados, tais escolhas não partem de uma mera aleatoriedade. Além das regras, existe um repertório particular e um olhar. Há algumas “regras do jogo” (como já apresentado no capítulo dedicado a explicação dos dispositivos e dos passos indicados na condução dos *planos comentados*) mas também está em jogo a sensibilidade da percepção estética do espectador ao refletir sobre aquilo que ele está vendo.

Fresquet (2014) propõe dez critérios que agiriam como gestos fundantes do trabalho de iniciação ao cinema e que poderiam ser considerados como desdobramentos dos gestos mentais e cinematográficos (escolha, disposição e ataque) apresentados por Bergala (2008). Dos dez critérios⁵⁴ interessa-nos explorar dois pontos: *inventar* e *criar sentidos*.

Inventar é uma ideia ampla que não se encontra circunscrita exclusivamente ao ambiente da produção audiovisual. Para Fresquet (2014) ele diz respeito ao gesto de quem aprende/ensina cinema, admitindo a força que o outro tem (dimensão de alteridade e subjetividade) para a própria produção e alargamento do conhecimento e convidar a imaginação para colocar em relação os conhecimentos de maneira que venham a possibilitar novas formas, objetos, possibilidades. A inventividade é mobilizada pela realidade e do conhecimento que se apreende dela, sendo processada pela imaginação em um movimento que se afasta da realidade (entendido aqui enquanto lógica racional) e se aproxima da dimensão da invenção, do jogo, da profanação, do deslocamento.

⁵⁴ Os dez critérios elencados por Fresquet em seu texto *Alguns gestos de cinema em educação: a potência do gesto criativo* são: enquadrar; fazer de conta e tomar decisões; ensaiar modos de ver: construir pontos de vista; ensaiar modos de ouvir: construir pontos de escuta; ocultar/revelar; colocar em relação; crer/duvidar; descronologizar e intensificar o tempo; inventar; criar sentidos.

Já a dimensão da *criação de sentidos* diz respeito àquilo que percebemos e realizamos nas instâncias individuais e coletivas através da experiência com o cinema. Mesmo que entendamos que criar sentidos esteja fortemente marcado pelas singularidades de cada um, as experiências são enriquecidas por meio da realização em conjunto com o outro.

Desse modo, nas aulas de cinema podemos fazer uma intensa experiência de alteridade e subjetividade que, simultâneas, conservam sua particularidade ao criar sentidos do que vemos e criamos no contexto híbrido do cenário escolar. (FRESQUET, 2014, p.190)

Assim entendemos que, articulando as dimensões inventivas e criativas dos dispositivos, apostando em sua potência profanatória, podemos atingir o sentido pedagógico da imagem que propõe novos focos. Uma imagem que vise descortinar outras poéticas através de outras formulações do político, do estético, do ético, um cotidiano mediado por imagens. Nesta mediação, o cinema se reconfigura, revigorando não apenas o registro, mas, também, a análise das possibilidades enunciativas e ficcionais da vida presente. É assim que buscaremos nos aproximar dos conceitos presentes na tese, atravessados pelo olhar dos filmes realizados por estes jovens em uma realidade tão específica, com uma linguagem particular que produz ruídos aos processos tradicionais da teoria. O que podemos aprender através dessas realizações e das indagações que tais imagem apresentam? Buscaremos explorar este campo no próximo capítulo.

6. LENDO AS IMAGENS: COMO VISLUMBRAR UM MUNDO PRECÁRIO

Nossa pesquisa busca trazer um olhar a respeito da produção audiovisual de jovens presentes no sistema socioeducativo que participaram do projeto Inventar com a Diferença, como já apontamos. Agora é o momento de explorar certos aspectos desta produção de maneira mais direcionada, buscando ler esta produção em suas instâncias estéticas, éticas e políticas.

O desafio posto à análise e para a leitura destas imagens está em extrapolar, em certa medida, algumas das questões e problematizações presentes neste estudo, ou seja, como estas imagens nos provocaram a organizar uma triangulação conceitual entre: dispositivo, profanação e precariedade. De que forma a interlocução da imagem com o espectador possibilitaria uma reflexão pedagógica sobre a precariedade?

Para caminhar neste desafio, este capítulo apresentará a seguinte estrutura. No primeiro momento apresentaremos os três filmes. Esta apresentação partirá de uma análise geral da leitura detalhada dos planos presentes em cada um, seguindo uma contextualização geral de outros aspectos da narrativa. Este momento é importante, principalmente para buscar ambientar o leitor nas narrativas visuais e nos depoimentos dos jovens ao longo dos filmes. Após a descrição, partiremos para uma outra lente de análise, onde buscar-se-á articular aquilo que há em comum entre os três filmes. Quais motivos visuais são mais agenciados? Que tipo de temática (além da condição inicial dos jovens que realizam estes filmes) motiva suas falas? No terceiro e último momento buscaremos encontrar os pontos de contato entre as produções e os conceitos que estivemos trabalhando ao longo da pesquisa. Poderíamos entender que tais filmes-cartas apresentariam uma forma diferente de ver e entender a leitura de imagens? Como tais produções articulam as regras dos dispositivos?

Como dissemos, faremos o uso de três filmes-carta produzidos ao longo do ano da primeira edição do Projeto Inventar com a Diferença: cinema e Direitos Humanos. São eles:

O filme-carta chamado *Mundocão*⁵⁵, produzido pelos jovens da Unidade de Internação Metropolitana (UNIMETRO) de Vila Velha, em 2014, com a mediação de Marcos Valério do Espírito Santo;

⁵⁵ <https://vimeo.com/117809434>

O *Filme-carta de Belo Horizonte para Belém*⁵⁶, produzido pelos jovens do Centro de Reeducação Socioeducativa, Unidade Santa Terezinha, em 2014, com a mediação da professora Marília de Sousa Dias;

E o filme-carta realizado pelas jovens da Escola Carlos Alberto Gonçalves de Almeida do Centro de Atendimento Socioeducativo feminino (CASE) de Santa Luzia “endereço” à Aracaju⁵⁷, realizado em 2014, com a mediação de Caio Sales.

6.1. Lendo os filmes na busca de seus espaços

Os filmes-cartas compilados trazem identidades particulares, olhares próprios com diferentes formas de representar o visível e suas percepções de mundo sobre uma determinada realidade. “Ler” estes filmes implica um deslocamento de abordagem, a necessidade de um outro tipo de empatia; e esta empatia profana a relação fria da imagem e de seus meios de produção. Rancière (2018) em seu livro *Figuras da história*, traz uma interessante leitura sobre as imagens ao longo da História e como tais representações incorporam o passado e projetam ideias de futuro. Rancière destaca o papel histórico da imagem (e a sua relação com a História) enquanto estratégia que busca louvar os gestos dos poderosos, principalmente na Pintura. No que diz respeito ao audiovisual e a fotografia, Rancière chama a atenção para a organização do discurso presente na teoria da imagem clássica que analisa a sua produção e registro como algo “puro”, ou seja, uma mera ação mecânica, onde a imagem é apenas uma imagem. Partindo deste argumento, o filósofo traça considerações a respeito deste gesto da imagem técnica, onde a lente objetiva do dispositivo apenas registra de maneira indiferente todos os elementos presentes no enquadramento. A máquina não identifica as diferenças, ela captura todos em seu conjunto.

Ela simplesmente permite que eles compartilhem a mesma imagem, uma imagem de igual teor ontológico. Porque, para que ela mesma exista, é preciso que eles tenham algo em comum: o pertencimento a um mesmo tempo, justamente aquele que denominamos história- um tempo que não é mais o simples receptáculo indiferente das ações memoráveis, destinadas aos que devem ser memoráveis por sua vez, mas o tecido mesmo do agir humano em geral; um tempo qualificado e engajado, que traz promessas e ameaças; um tempo que iguala todos que lhe pertencem: os que pertencem e os que não pertencem à ordem da memória. (RANCIERE, 2018, p.19)

⁵⁶ <https://vimeo.com/102721030>

⁵⁷ <https://vimeo.com/102526050>

Na citação destacada de Rancière podemos identificar um aspecto duplo da imagem. Expandindo um pouco a reflexão, Wolff⁵⁸ (2005) explora essa duplicidade que mascara os discursos sobre o “ser das imagens”. É preciso colocar em perspectiva os aspectos técnicos e o moral. No que se refere ao discurso técnico (como fazer? como reproduzir?) estamos remetendo, além dos elementos da composição (linhas, planos, luz, simetria, montagem), aos processos evolutivos de produção da imagem: da pintura à fotografia e da fotografia ao cinema (e dentro do universo audiovisual, todas as transições desde o cinema mudo ao falado, da película ao digital, das formas de apreciação nas salas de cinema ao consumo particular via dispositivos móveis). Todas essas “revoluções” implicaram num mascaramento de certos aspectos da concepção da imagem (enquanto discurso ético e moral), voltando-se a análise para aspectos específicos das formas de produção e da “gramática da linguagem”.

Em outra via têm-se uma reflexão que visa lançar luz sobre o discurso moral e ético das imagens, onde se problematiza a forma de acesso e as intencionalidades presentes em um determinado registro. Harun Faroki (*apud* Rancière, 2018, p.33) entende que o “olhar sincero” da câmera só vê o que lhe mandam ver. A frase de Faroki é provocativa, por isso precisamos entender a dimensão etimológica do termo “olhar sincero”. *Sincero* é aquele que se expressa de modo direto, sem disfarces. Neste sentido, tal sinceridade não se apresenta apenas por um viés positivo, mas também poderia ser visto por outro prisma, na medida em que se coloca um limiar entre o que interessa e o que não se interessa mostrar. A sinceridade estaria num enquadramento que apresenta os elementos de forma direta, sem a necessidade de contemplar (ou sugerir) algo que esteja fora do quadro. Neste entendimento, poderíamos considerar que a janela da objetiva, o enquadramento, é originalmente, um quadro que exclui. Neste ponto, Rancière alerta que a produção de uma imagem implica (e isto ele faz sem remeter a ideia do contracampo e/ou extracampo⁵⁹) ao mesmo tempo, uma presença e uma ausência. A imagem, vista como dispositivo técnico, oculta a presença das diferenças através deste duplo poder.

⁵⁸ <https://www.artepensamento.com.br/item/por-tras-do-espetaculo-o-poder-das-imagens/> acessado em 12/02/2019.

⁵⁹ Aqui vale a pena fazer uma breve explanação a respeito do entendimento do *Campo* no cinema. Para Aumont (2002), o campo é o resultado do enquadramento que simbolicamente mostra aquilo que foi privilegiado e concedido ao olhar do espectador. Ele é um “pedaço de espaço imaginário”. Um fragmento de espaço recortado por um olhar e organizado em função de um determinado ponto de vista. Retomaremos estes conceitos mais adiante neste capítulo.

Para podermos compreender o poder das imagens enquanto espectador, precisamos “parar o olhar na evidência de existência ligada à ausência mesma de razão, desenvolver essa evidência como possibilidade de um outro mundo sensível” (RANCIERE, 2018, p.23). Neste sentido, seria possível entender um plano de *grades* apenas como um objeto cênico? Apenas como registro? Como ler as “presenças fugidias” destes jovens em seus planos? Que tensionamentos a sua tentativa de presença em quadro coloca para a realização do plano? O que é essas imagens interrogam? Aquilo que nos é dado a ver precisa ser entendido enquanto jogo entre a busca da relação e sua emancipação.

Algo que caracteriza a arte simbólica, ou seja, o início da arte, em que a significação ainda busca sua forma sensível, e esse fim em que ela sabe que nenhuma forma sensível lhe corresponderá, que todos são igualmente disponíveis e não-essenciais”. (RANCIERE, 2018, p.41)

É partindo deste paradigma da duplicidade do poder das imagens que buscamos dialogar com as produções, já que a imagem estabelece uma relação necessária entre algo no presente com algo que se encontra ausente. A imagem é, para Wolff (2005), a relação com uma outra coisa. Ela evoca uma imagem *de* outra coisa.

6.2. *MundoCão*, Vila Velha, 2014 (13min 07s)

...mas na maioria das vezes a gente pensa que não nasceu pra ser...eu mesmo falava isso direto. Mas ninguém nasceu pra semente...pra que eu vou ter medo de morrer? Mas nunca parei pra pensar no sofrimento da minha mãe...nas paradas... o bagulho é doido, não é pra qualquer um não. (rapaz 1⁶⁰)

Em “Mundocão”, filme produzido por jovens de Vila Velha, temos uma costura de dispositivos do Inventar com a Diferença, articulando a montagem de planos e a narração em *off* de vários depoimentos, onde apontam algumas reflexões sobre as condições de vida dentro do sistema socioeducativo, as rotinas, os sonhos e anseios entendidos por estes jovens. Em seu filme-carta, os jovens realizadores, com a contribuição do mediador Marcos Valério, utilizam

⁶⁰ Como já apresentamos anteriormente nesta pesquisa, os jovens não podem ter suas identidades reveladas legalmente. As falas transcritas ao longo deste texto foram retiradas dos próprios filmes e nos ajudam a compreender, e a situar o leitor deste trabalho, em certos aspectos que atravessam as imagens reproduzidas. Assim, a cada segmento correspondente aos filmes-carta escolhidos para a nossa análise, optamos por indicar pelo gênero em que cada depoimento surge nas produções.

da estratégia de montagem narrativa que estabelece dois grandes espaços: o mundo interno e o externo.



Figura 47 Fragmento do filme *Mundocão* 2014.

O filme-carta abre com uma sequência de planos que destacam o mar. Lançando mão de aspectos dos dispositivos *sons ao redor* e *Minuto Lumière*, o filme inicia com o som das águas que surgem junto às cartelas de identificação do projeto Inventar com a Diferença. Logo em seguida, há um plano que apresenta ao espectador um pequeno espelho d'água, onde visualizamos montes de algas que “dançam” no fundo cristalino daquela represa. O movimento da câmera é bastante suave, como se quisesse acompanhar a tranquila sinuosidade daquelas algas. A montagem, o enquadramento e a fala dos jovens (capturadas via *som direto*⁶¹) remetem a uma sensação de escapismo inspirados pelo contato com o mar.

Os realizadores optam por destacar, via legenda, uma passagem em que o jovem reflete sobre a sua própria condição efêmera e se vê tocado pela preocupação em relação a vida da mãe e de como a vida é difícil, ou como ele sintetiza: “o bagulho é doido”. A locução

⁶¹ O *Som direto* é uma forma de registrar o som diretamente pela câmera (ou via microfone direcionado) ao sujeito e/ou personagem que fala. Diferente das outras formas de registro, o *som direto* captura (além das falas) sons, ruídos e outros fenômenos que atravessam o momento em que se está fazendo o registro. É um som que não passa, necessariamente, por um tratamento de pós-produção.

surge e desaparece no plano como um movimento das ondas, que logo após alguns minutos adentram o quadro, rompendo com a relativa leveza do plano.

É interessante perceber a forma como esse plano em detalhe das águas, junto da suave movimentação da câmera, busca trazer uma relativa estabilidade ao registro, porém, é como se aquele leve movimento reforçasse uma leitura a respeito da situação transitória daquele jovem, onde nada é previsível.

O primeiro segmento segue mudando para um plano aberto do local onde os meninos estariam. Ao longo de todo o primeiro seguimento do filme não vemos a presença dos corpos dos jovens. Não há nem sombra, nem corpos escondidos. Nada além da linha do horizonte e do registro do movimento das águas. A única presença destes jovens é sua voz.



Figura 48 Fragmento do filme Mundocão 2014.

Logo em seguida entra outro plano aberto, onde somos apresentados ao horizonte do mar cindido por um estreito de pedras. A composição da cena estabelece as pedras como linha divisória entre o mar e a represa. As ondas formando espumas (que ainda resistem ao entrar no espaço confinado entre as pedras) sugerem um outro precário equilíbrio. O movimento das águas sempre busca atravessar o estreito, indo em direção ao espectador. Interessante perceber a escolha dos elementos do mar e do horizonte pela montagem. O motivo visual do Horizonte pode significar diversos elementos dentro de uma obra audiovisual. Para Argullol (2016), o uso da linha do horizonte sugere um momento de destino de um determinado personagem e/ou narrativa.

O mar, o céu e o deserto foram os três cenários metafóricos do Grande Jogo. O cinema herdou três metáforas da literatura e da filosofia, promovendo-as com seu poder visual prodigioso[...] O homem é confrontado com a linha do horizonte e, através dela, com o infinito. No confronto tudo está suspenso, leve: amor, amizade, Deus, nada. (ARGULLOL, 2016, p.320)⁶²

O horizonte estabelece a fronteira entre possíveis perigos e destinos. Tal alegoria ganha significado ao longo dos depoimentos que narram o plano. As falas trazem a figura do mar enquanto metáfora para suas próprias condições. A câmera tenta manter a sua rigidez, mesmo que em alguns momentos ela perca o seu eixo. Neste plano dois sutis elementos chamam a atenção. Eles dizem respeito ao comportamento da imagem e o equilíbrio do plano durante a fala de um segundo jovem, que apresenta sua construção e visão de mundo. Em seu relato a respeito das suas preocupações com a família (e suas eventuais dificuldades) que se encontra “lá fora”, percebemos que o dispositivo do *minuto Lumière* é “profanado”. A hierarquia do enquadramento é rompida por um breve momento onde a câmera se move, porém, a gravação continua. O “erro” foi mantido na montagem, desconsiderando as regras do dispositivo para manter o fluxo do relato. Ela treme em seu eixo no momento em que o rapaz conta sobre a forma como ele entende a liberdade, e como aquele contato com o mar desperta certas noções de realidade.

eu acho que tipo assim, as vezes a gente pensa um monte de coisa. As vezes a gente não pensa em nada, entendeu? Tem coisas que a gente não tem nem como falar, descrever. Pô, estou preso a 1 ano e 5 (meses), não sei nem descrever o que é isso. Sei lá, as vezes a gente nem acredita. Entendeu? Ai vê que a questão de imaginar que daqui a pouco a gente vai voltar pra lá...sei lá, as vezes a gente pensa que tá num sonho e que daqui a pouco eu vou dormir...depois acordar, vou tá dentro de quatro paredes, duas ventanas, grade... sei lá professor, nesse momento eu não sei descrever não. Só sei que é uma sensação muito boa, sensação de tranquilidade não tem? Ai a gente preso lá a gente pensa na família... as vezes a gente recebe umas notícias de que a família tá passando dificuldade, que tá acontecendo isso, acontecendo aquilo, e a gente pensa numa forma de ajudar, na forma de ajudar, não tem como, professor? A gente então vive preocupado ali dentro, pensando em mil coisas e pensando em nada. Aqui nesse lugar a gente...sei

⁶² *El mar, el firmamento y el desierto han sido los três escenarios metafóricos del Gran Juego. El cine há heredado de la literatura y de la filosofía essas três metáforas, impulsándolas com su prodigioso poder visual[...] El hombre confrontado con la línea de horizonte y, por mediación de ella, con el infinito. En la confrontación todo queda suspendido, ingrávito: el amor, la amistad, Dios, la nada.*

lá, só de tá aqui eu já me sinto tranquilo...sei lá. O mar é uma coisa tão bonita...sei lá... sem limites. Você tenta olhar o final do mar e você não consegue enxergar... a professor é difícil descrever isso. (Rapaz 2)

O rapaz encontra no contato com o mar uma grandeza que o limita até as palavras. Em sua fala fica claro ao espectador que existe um interlocutor junto ao jovem. O “professor” é referenciado, como se estivesse motivando as reflexões do jovem a respeito da própria vida. A limitação das palavras, a constante retomada do “*sei lá*” trazem uma dimensão de encantamento frente a sensação que este encontro com o mar proporciona, algo que toca as dimensões de conforto e tranquilidade ao mesmo tempo. O *Horizonte* e o *Mar* como elementos de espaço articulam o pensamento do rapaz enquanto ele busca formular uma resposta ao professor. Sua fala é atravessada pela elaboração de dois ambientes: a instância do sonho (onde ele consegue escapar, mesmo que por um breve momento daquele universo cercado por “quatro paredes e duas ventanas e grades”) e o seio familiar (que gera angústia e preocupação). O relato a respeito do espaço do socioeducativo remete, pelo depoimento do rapaz, a um ambiente onde não se deveria estar. Mas, conforme sua construção de mundo vai prosseguindo, vamos percebendo que a liberdade parece ser um contexto difícil de ser reconquistado para estes jovens.

Em seguida o filme mostra uma sucessão de pequenos planos filmados à mão, onde o diretor opta por construir um fluxo narrativo das imagens, transportando a movimentação do mar para a fala do jovem. Há uma aproximação entre a narrativa visual e do relato quando o rapaz trata sobre a impossibilidade da tranquilidade após o cumprimento de sua medida socioeducativa, os planos ganham mais movimento. As ondas são mais fortes. A câmera na mão se movimenta de forma estranha. A montagem sugere essa perturbação presente na fala do jovem. Merleau-Ponty (1999) diz que nossa experiência é uma experiência de um mundo. Assim, percebemos o mundo pelas relações orgânicas construídas entre os espaços e os sujeitos. As escolhas audiovisuais, dentre as infinitas construções possíveis, estabelecem um critério de intencionalidade. No caso do plano citado, há uma sugestão de articulação entre percepções entre o movimento narrativo e o movimento visual. Criar-se-ia desse modo uma noção espacial orgânica entre as ondas agitadas e o depoimento do rapaz.



Quando se fala em tranquilidade, professor...igual a lá dentro, eu vivo pensando.... Eu mesmo estou preso por conta de um homicídio. Assim que eu sair na rua aonde eu morava, como você falou, quando eu for pra lá eu não vou poder ir pra praia. Se eu for andar lá eu vou ter que andar armado... por quê? Porque eu não tenho liberdade mais, a gente vive a perigo professor...sei lá... eu acho que a melhor coisa que a gente devia de se fazer é não se envolver mas, sei lá... alguma coisa puxa a gente e depois a gente tenta voltar atrás...Pior que as pessoas tentam dar conselho mas não tem como. Algumas vezes, no meu caso ainda dá, mas tem horas que a gente se vê tão preso nessas coisas. É igual as águas que se formam em cima das pedras não têm? Elas ficam à mercê, porque se o mar subir elas podem voltar a se juntar com o mar, mas se o mar não subir elas ficam à mercê do mar! Ai fica ali, tipo...é... a vida da maioria da gente que tá presa é essa, professor. A gente tem até vontade de sair as vezes, mas a gente se vê tão enrolado que esse negócio de vida do crime, professor, que fica difícil...quem dera eu pudesse falar chega! Eu não quero saber mais disso...jogar tudo pro ar e viver uma vida digna, entendeu? (Rapaz 2)

Figura4 9 Fragmento do filme Mundocão 2014.

Após a sequência onde o movimento das ondas sobre si e as pedras ganham destaque, a câmera se volta novamente para o horizonte. Neste momento vemos surgir dois personagens. A tela mostra duas pessoas (um senhor e um jovem) que pescam sobre as pedras. A imagem sugere haver um companheirismo entre os dois indivíduos, uma espécie de sabedoria e postura cuidadosa (do personagem jovem) em relação ao senhor que pesca. Os dois planos com os personagens surgem em meio a uma interessante reflexão que o jovem faz, como se o diretor buscasse apresentar uma segunda estratégia de sugestão imagética que vise dar referência à liberdade e sobre a importância do papel da família no processo de estruturação de mundo e da vida. Porém, é curioso como o jovem, a partir da metáfora que a imagem proporciona, leva o espectador a compreender e sentir empatia frente ao desafio que ele aponta sobre a possibilidade (ou o caminho “demarcado”) de reincidência ao crime.



Figura 50 Fragmento do filme Mundocão 2014.

É mais que impossível porque é uma questão de pessoa também, né professor?! Tem toda uma estrutura familiar também, que algumas pessoas têm e ajudam. Algumas pessoas têm uma consciência formada, mas a gente para pra pensar. Pô, e quem perdeu um irmão? Perdeu um pai nessa vida? O cara as vezes fica cego por vingança, não tem professor? A pessoa fica seco igual ontem... tem um menino que tá comigo lá que morreu um parceiro dele da rua. Ele ficou sabendo... você tinha que ver...sei lá...a ira dele, não tem? Ele ficou nervoso, mas só que...sei lá, ele não falou nada, ele guardou isso pra ele, mas dentro do olho dele você via que ele tava nervoso, ce tá ligado professor? (Rapaz 2)

Ao longo desse segundo plano o jovem aborda aspectos da sua própria condição de “preso” (dentro do sistema socioeducativo) por mais de um ano e cinco meses. Ao olhar o mar, o jovem constrói uma relação metafórica para a sua própria vida, contemporizando-a com o próprio balançar das ondas. Sua fala transmite os contrastes entre a “*tranquilidade das águas e a imensidão do horizonte*” com as agruras da rotina de confinamento.

Mesmo que o mar se mostre para ele como uma dimensão da tranquilidade que contrasta com sua própria condição, esse contato o faz repensar sobre sua vida trazendo à tona os riscos do mundo exterior. A vida é o perigo, o medo, a necessidade de estar sempre atento e alerta. Existem marcas violentas na vida do crime que não são encerradas com o cumprimento da pena. O jovem deixa uma frase que demarca claramente os receios e a falta de perspectiva de levar uma vida completamente normal: “*a gente não tem liberdade mais, a gente está a perigo*”. Todo o movimento apresentado pela montagem desde momento inicial do filme agencia um discurso que está em exposição, em contato direto com a realidade (da praia), mas que também articula algo próximo ao que Didi-Huberman (2015) aponta como *aparição* ou o real da imagem em sua plasticidade que surge da articulação entre o ver e o imaginar.

É nas falas do segundo jovem que temos uma manifestação direta da relação entre o ver e imaginar por meio das reflexões do jovem e o espaço externo em que se encontra. Partindo de uma organização temática a respeito dos assuntos tratados pelos jovens, temos o momento em que o jovem destaca diretamente a beleza da praia. Em um segundo momento ele faz uma analogia entre sua própria condição, o afastamento da família e a importância dos laços de amizade, quando desenha a metáfora entre “*se o mar não subir, a água fica presa... a gente fica a mercê do mar. A gente até tem vontade de sair as vezes, mas a gente está tão enrolado, quem dera pudesse jogar tudo isso pro ar*”. Existe um desejo de liberdade, um arrependimento presente em sua fala, algo que remete a própria saudade da família e das dificuldades em resistir a uma vida na ilegalidade. Esse mesmo horizonte que traz a oportunidade também denota ameaça e uma insegurança quando este segundo rapaz retoma a apreensão do primeiro em relação a sua própria vida. Neste momento, a câmera retoma a imagem da água que atravessa as pedras fazendo um movimento para baixo.



Figura 51 Fragmento do filme Mundocão 2014.

Esse negócio de vida do crime não é pra qualquer um não professor. Se eu pudesse voltar no tempo, eu nunca tinha me envolvido com isso professor...sei lá... às vezes eu fico pensando como é que eu vou morrer (Rapaz 2)

Neste último plano um novo elemento chama a atenção. Além da escolha do editor de destacar (via legenda) a fala do rapaz a respeito da forma como ele pensa sobre a morte, temos a presença de um pé que invade o plano no lado inferior direito quando a câmera faz o seu movimento para baixo. O que a intromissão deste pé nos remete? Mais uma vez temos algo que poderia ser considerado “erro” dentro do filme que permanece na montagem. Além das câmeras tremidas, há este elemento estranho, que acaba por disputar a nossa atenção dentro da análise do plano final deste seguimento inicial. O movimento para baixo. As águas indo em direção do espectador enquanto caem na cava aberta entre as pedras e a fala que atravessa este plano levantam duas interpretações. Uma direta, vinculada à morte que atravessa as falas dos

dois rapazes e uma indireta, que indica em nossa leitura duas possíveis intencionalidades: a primeira, a respeito do movimento de “acordar” do sonho de liberdade que o segundo rapaz relata; outra leitura seria a indicação da transição para o próximo seguimento, que é a abertura do filme.



Figura 52 Fragmentos de planos do filme Mundocão

A força estética presente na montagem articula aspectos do relato desses jovens e a estratégia construída de imersão do discurso no espaço externo, movimento que resgata algo semelhante à uma dupla potência da imagem apontada Rancière (2012) em sua análise sobre o destino das imagens construídas através das fotografias, que também pode ser aplicado ao audiovisual. A imagem se estabelece enquanto presença sensível e bruta, como discurso cifrando uma história.

A fotografia não se tornou uma arte porque aciona um dispositivo opondo a marca do corpo à sua cópia. Ela tornou-se arte explorando uma dupla poética da imagem, fazendo de suas imagens, simultânea ou separadamente, duas coisas: os testemunhos legíveis de uma história escrita nos rostos ou nos objetos e puros blocos de visibilidade, impermeáveis a toda narrativação, a qualquer travessia do sentido. (RANCIERE, 2012, p.20).

Entendemos que esta primeira sequência do filme funciona na seguinte ordem: propor uma travessia de sentido entre o espaço de fora, os sentimentos de clausura e distanciamento da sociedade e as rotinas internas do espaço socioeducativo. Rancière (2012) entende esta relação como *imageité* (a articulação entre imagem e imaginação), construindo relações entre elementos (o mar, o ruído, a narração) e funções (a metáfora da liberdade, tranquilidade, imensidão, medo e as histórias que atravessam a memória no relato dos jovens). Essa sequência de abertura opera uma contradição estética que apresenta um *jogo* ao espectador. Ao entrarmos no filme desta maneira, por meio dos planos e das primeiras narrativas, a montagem sugere outro lugar de pertencimento desses indivíduos através do uso dos dispositivos. É importante retomar a ideia principal dos dispositivos do Inventar com a

Diferença, que é produzir imagens tratando do entorno, das alteridades e com as diferenças construídas pelos múltiplos pontos de vista. Resgatando a ideia do prelúdio, a sequência do mar é a única no filme que sugere uma situação de relativa liberdade para estes jovens. Se até este ponto poderíamos pensar que havia a possibilidade do “sonho de liberdade” relatado pelo segundo rapaz, o filme passa a direcionar o espectador para dentro do universo da Unidade de Internação Metropolitana de Vila Velha, onde a câmera se encontra atrás dos muros.

Nesse ponto há uma mudança de ambiente no filme. O espectador é conduzido ao espaço interno, para o *Mundocão*. Atravessando a imagem, tem-se a primeira presença de grades. O enquadramento engloba um poste, um pássaro e seu ninho sobre os arames. Esta composição ganha destaque neste plano. Há uma intencionalidade marcada aqui em indicar ao espectador que, a partir de agora, entraremos em um espaço fechado. As cercas reforçam a alegoria da exclusão/prisão, elemento que irá atravessar todas as outras produções analisadas neste estudo. *Mundocão* segue uma sucessão de planos e relatos das rotinas internas: oficinas de arte, espaços para leitura, uma estação de rádio onde os jovens compõem *Rap's*, um campo de futebol para atividades ao ar livre.

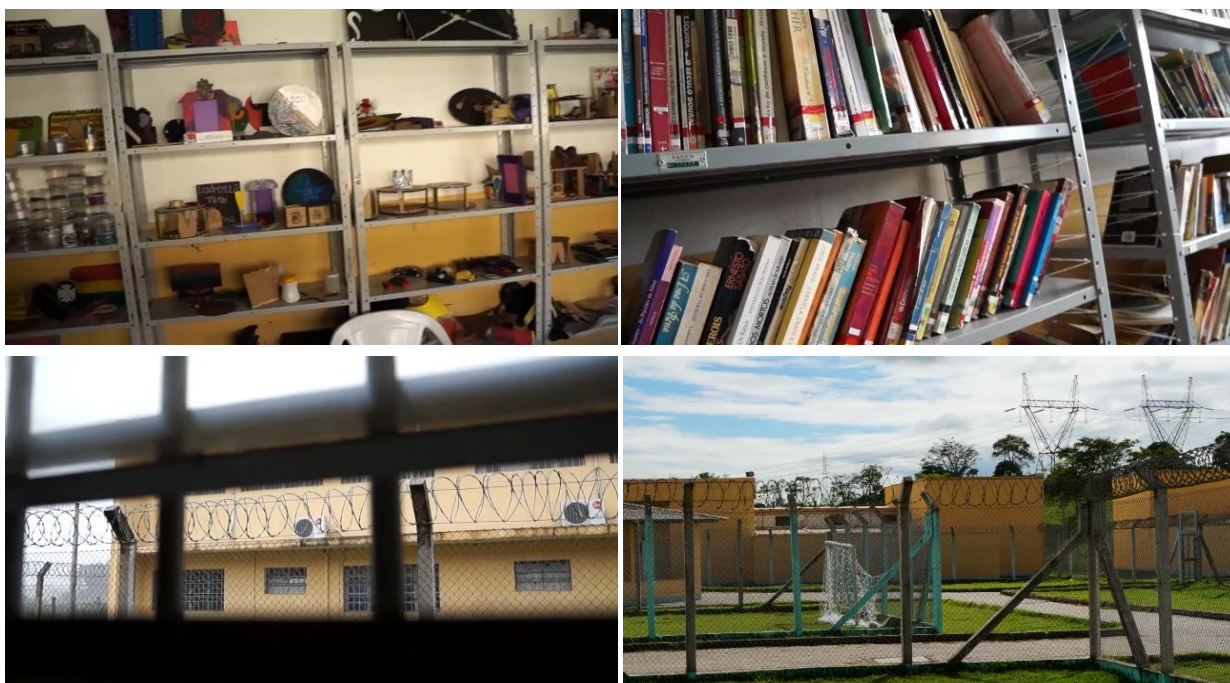


Figura 53 Fragmentos de planos do filme *Mundocão*

As tomadas internas apresentam uma diversidade de relatos, principalmente dos jovens explicando suas atividades, mostrando os objetos e ações que realizam naquele espaço. O operador da câmera acompanha a voz de um dos jovens e propõe um diálogo questionando sobre aspectos como a rotina, que tipo de delito os levou até aquele lugar, o significado dos objetos realizados. Neste segmento, o filme escolhe um outro personagem. O jovem apresenta suas obras: um escudo em referência ao seu time de futebol de coração e três quadros. O filme opta por dar destaque a um deles.

O quadro retrata a luta de um ser que mistura elementos de gueixa e anjo contra uma serpente em um céu com nuvens cinzentas. O jovem descreve sua obra e os aspectos e particularidades de sua concepção estética:

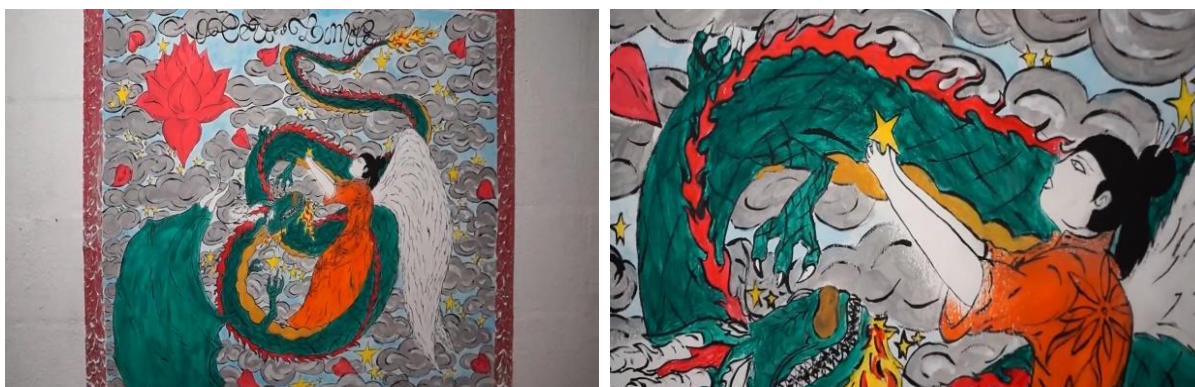


Figura 54 Fragmentos de planos do filme Mundocão

Na rua eu curtia desenhar essas coisas de curinga, palhaço, mas aqui dentro não pode...inclusive essa gueixa, quando você olha na mão dela, ela tinha uma espada...ela tava lutando com o dragão, entendeu? Mas aqui eu tive que mudar a história dela, porque não podia colocar espada. [...]Nosso foco é o céu. A gente quer sempre ir além. Mas aí vem sempre as dificuldades. Que é aí que vem esse dragão. Só que, apesar de todas as dificuldades, se você perceber também, o tempo lá atrás está meio nublado, todas as dificuldades têm alguém pra nos ajudar, pra nos dar apoio. A gente sempre conta com alguém...no caso, tipo, Deus.(Rapaz 3)

A câmera passeia pelo quadro dando destaque aos elementos visuais elencados pelo rapaz. Neste plano temos dois elementos que chamam a atenção. Primeiro, há uma dupla-imagem, na medida em que temos o registro produzido pelo enquadramento e o quadro realizado pelo jovem artista. As duas imagens chegam a se fundir no plano. O movimento fluido da câmera que atravessa a imagem (por conta do uso do recurso da filmagem na mão) dá uma dimensão viva à ilustração. Outro importante ponto se encontra no próprio relato. No momento

em que o jovem está contextualizando o seu trabalho e a sua história na ilustração, ele traz uma sutil questão à pauta. Logo no início de sua fala ele descreve alguns elementos (representações) que gostava de reproduzir: palhaços, curingas, espadas. Tais simbologias não são permitidas dentro daquele espaço. Essas limitações o obrigaram a repensar sua obra e expressividade, substituindo a imagem da espada por uma estrela. Aqui vemos a intervenção externa (as normas regimentais do convívio do espaço socioeducativo) dentro da oficina de artes. Em outro depoimento presente no filme temos a participação de um dos pedagogos integrantes do projeto. Ele, enquanto representante responsável pela condução das atividades junto aos jovens também relata sobre a preocupação em evitar certas temáticas e termos nas oficinas.

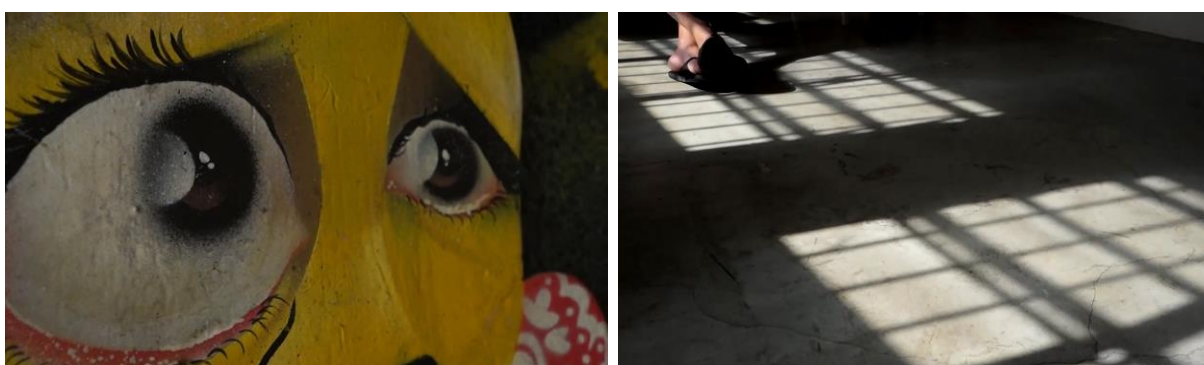


Figura 55 Fragmento do filme Mundocão 2014.

As letras do... quero deixar bem claro que é algo que ele já tinha feito, por isso os meninos gostaram dele cantar e tal. Então é um lance ele já tinha feito, né? Sem ele ter entrado no projeto. Eu até falei, dele pensar alguma coisa. Ai ele ficou meio perdido porque ele não pegou o esquema antes, igual os outros aqui. Ai ele falou do funk de ostentação.

E a ideia do projeto não é essa. É mostrar mais ou menos, por exemplo: que que trouxe vocês pra cá? Na busca de que que os trouxe pra cá? Você tem alguém que possa te chamar sua atenção, se isso aqui tá certo, isso tá errado? Então. Isso que as vezes...tem que ter essa pessoa pra te dar um toque, pra dizer que você está demais, tá me entendendo? Na nossa vida, né? Eu chamo de referencial. (Pedagogo)

Neste momento a montagem apresenta espaços e planos fechados de alguns grafites feitos pelos jovens. Aqui três planos chamam atenção. Durante a fala do pedagogo a respeito da chegada do jovem rapper ao projeto musical, a montagem escolhe um plano que registra a sombra de grades no chão. A câmera caminha diagonalmente da direita para a esquerda até encontrar os pés de um menino. A montagem sugere duas leituras. O plano das grades e dos pés de uma criança apontam para uma situação de espera, como se aquele menino tivesse

aguardando algum tipo de instrução. Estaria ele aguardando alguma punição? Seria ele um novo interno? A visita de alguém? Existe uma narratividade simbólica neste breve plano que abre portas para esta pluralidade de leituras. Tais aberturas estão presentes na própria montagem e na articulação entre a imagem e o depoimento. Na montagem seguinte surge a imagem de um menino em forma de grafite. O plano é bem fechado nas partes do corpo desta ilustração, dando destaque aos olhos. Existe uma apreensão no olhar que constrói uma ponte com o relato do pedagogo a respeito do seu interesse na história dos jovens que integram o projeto, principalmente no que diz respeito à eventual existência de alguma figura adulta de referência que possa indicar o que é certo e o errado na história destes jovens.

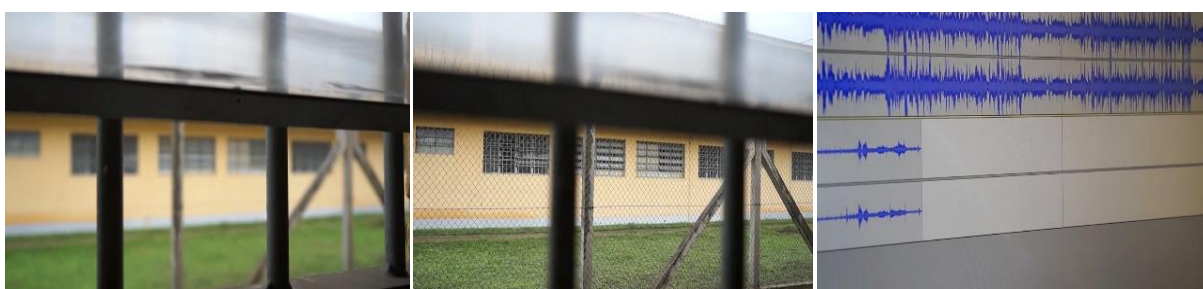


Figura 56 Fragmento do filme Mundocão 2014.

O motivo visual das grades é muito presente no filme. Elas trazem a referência direta à condição de exclusão e aprisionamento que atravessa suas vidas. Porém, há uma montagem que articula a alegoria das grades e a possibilidade de abertura. Em uma das sequências, entra uma trilha sonora que embala uma câmera aprisionada. A câmera tenta olhar o mundo lá fora. As grades da janela em primeiríssimo plano estão nítidas, mas o olhar do espectador ainda não consegue distinguir o espaço fora. Enquanto a câmera permanece neste enquadramento o foco se ajusta e vemos que, para além da grade da janela, há uma cerca. Neste momento, as formas verticais das grades e cercas se “transformam” em ondas sonoras registradas na tela de um computador. A música continua. A câmera entra em um espaço improvisado. Uma voz anuncia “Informes do Xuri”.

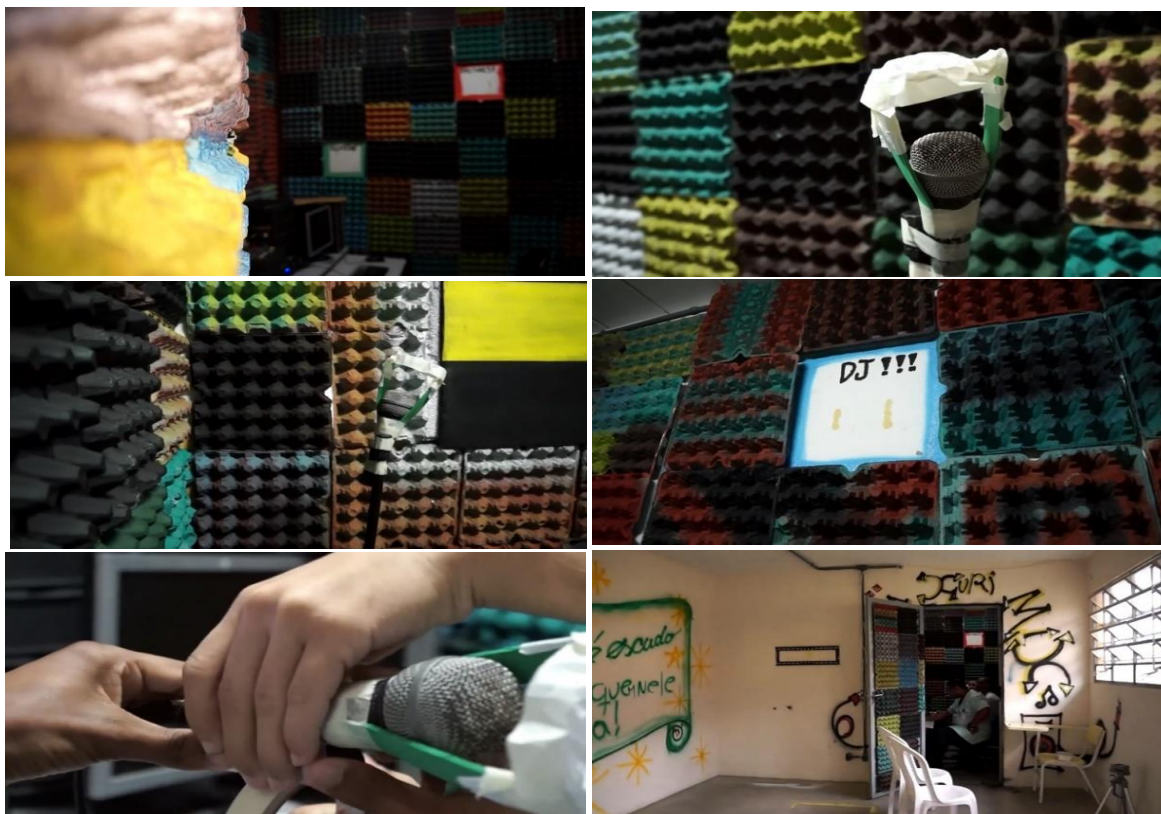


Figura 57 Fragmento do filme Mundocão 2014.

Entramos em um estúdio montado dentro do espaço do socioeducativo. A sala possui um a textura precária, forrada por embalagens vazias usadas de ovos para o tratamento acústico do local. Desconsiderando o microfone, algumas caixas de som, o computador e o programa onde a música aparece sendo editada, tudo parece ser bastante improvisado. O plano destaca esta dimensão de precariedade. O microfone precisa ser preso ao suporte através de uma fita adesiva. Há uma espécie de proteção feita de borracha e papel no microfone para melhorar a captação do som. Existe uma artesanania em todo o processo.

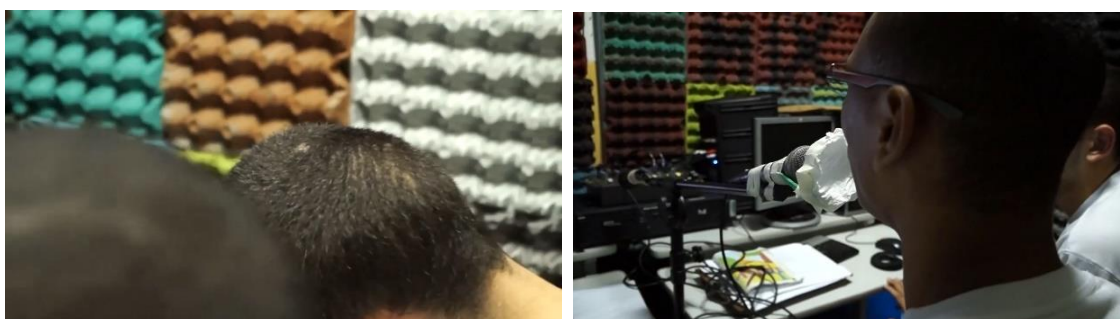


Figura 58 Fragmento do filme Mundocão 2014.

Conheci uns colegas no Ailton de Almeida, e foi aí que eu comecei a traficar, fumar maconha junto com eles. E foi aí que eu consegui ver o crime, que eu conheci o crime na verdade. E foi daí que comecei a me envolver, que me envolvi no meu ato infracional, e tô aí, hoje aí... Não foi o bairro. Foi as amizades, na escola que me incentivou, que me aplicou a fumar maconha. E foi na maconha que eu conheci mais o crime... não foi porque o bairro é ruim, porque é tudo de chão... não foi por isso que me incentivou pra entrar na vida do crime. Quando eu sair daqui, agora que eu achei o meu dom de ser MC, saindo daqui eu vou aproveitar esse dom que eu tenho, vou conseguir o meu DJ, vou divulgar minha música na internet. Ai se alguém gostar da minha música vai querer me patrocinar. Algum empresário. Ai meus empresários é que vão chegar conversando... eu sou vou cantar mesmo. Ai dentro do alojamento eu comecei a cantar, comecei a rimar... daí já saiu uma parte de uma música. Ai eu já comecei a fazer, escrever... já são dez músicas. (Rapaz 4)

Esta sequência é a única onde são apresentados os corpos dos jovens. O rapaz explica seu processo de composição do *rap* e quais sonhos ele nutre com a sua carreira, uma esperança de recuperação da vida e a possibilidade de um novo horizonte.

Novamente temos uma contextualização da história do jovem em sua relação com a vida do crime. A câmera novamente é agitada, como se não conseguisse encontrar um ponto, um eixo confortável para retratar aquele espaço. A composição do rapaz é do estilo funk ostentação⁶³, elemento que reforça a dimensão do sonho do consumo desses jovens, conforto e integração a esferas sociais vistas por ele num patamar mais distinto. Aqui há uma contraposição com a fala do pedagogo no que diz respeito à modulação dos temas e comportamentos que são aceitos dentro do espaço. No fim do filme, o pedagogo aponta o direcionamento de que mensagem ele gostaria que fosse retratada pelos jovens naquele espaço de oficina de *Rap*. No fim, vemos que a dimensão do discurso moral encerra o filme. O pedagogo elabora uma reflexão sobre a importância de se trabalhar uma mensagem “positiva”, que a música presente represente aquilo que ele entende sobre as escolhas da vida:

⁶³ Funk ostentação é um estilo musical brasileiro, criado no ano de 2008, na cidade de São Paulo. Considerado como uma vertente do funk carioca, o gênero desenvolveu-se primeiramente na Região Metropolitana de São Paulo e na Baixada Santista, antes de alcançar proporções nacionais a partir de 2011. Os temas centrais abordados nas músicas referem-se ao consumo e a propriamente dita ostentação, onde grande parte dos representantes procura cantar sobre carros, motocicletas, bebidas e outros objetos de valor, além de fazerem frequentemente citações à mulheres e ao modo de como alcançaram um maior poderio de bens materiais, exaltando a ambição de sair da favela e conquistar os objetivos. https://www.conhecimentogeral.inf.br/funk_ostentacao/ Acessado em 26/02/2019.

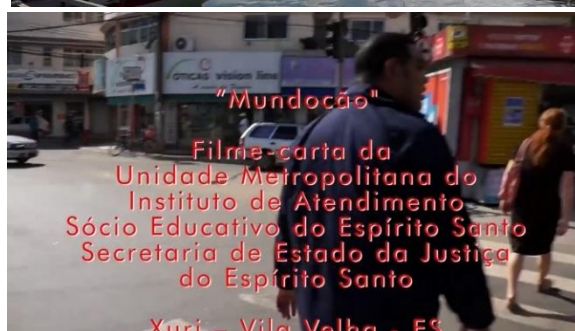


Figura 59 Fragmento do filme Mundocão 2014.

“Eu não sei bem o que eu queria, mas não queria isso não”. Ninguém quer ficar preso, ninguém quer ficar sendo esculachado por ninguém. Quer respeito...quer viver. Então o refrão da música seria isso aqui: “vida de escolha, via sem opção, eu não sei bem o que eu queria, mas eu não queria isso não. Aqui dentro refletindo, eu quero uma vida sossegada. Cansei dessa vida louca, vida louca é arriscada”. Ai a gente volta pro refrão de novo. (Pedagogo)

A escolha de montagem para os momentos finais do filme apresenta três linhas narrativas. Na primeira, ainda durante a fala do pedagogo, o ponto de vista do espectador está dentro de uma viatura. Temos novamente as grades e as janelas, porém, aqui conseguimos ter um vislumbre do mundo externo. Existe uma potência moralizadora nesta sequência da viatura. A mensagem expressa pelo pedagogo sobre os perigos da “vida louca e arriscada”.

A penúltima sequência do filme sugere uma retomada de planos que já foram apresentados, uma espécie de videoclipe. Um resumo de imagens, espaços, situações. O pedagogo começa a declamar o *Rap*. A edição mescla as vozes do pedagogo à dos jovens. Neste ponto o filme caminha para o seu encerramento com uma montagem de imagens do que seria o centro da cidade. Mas, antes disso, há uma transição entre dois espaços. A grade retoma a narrativa, porém ela não cerra o plano em dois campos. Há a sugestão de uma possibilidade de saída. A imagem do portão se mescla com uma ponte e depois os planos da cidade. A música acompanha as imagens até o fim dos créditos.



*Quando era criança, foi fácil acreditar,
 que o mundo girava em torno da minha vida.
 Fui crescendo pensando
 numa vida de "lucão"
 viver minha aventura nesse mundocão.
 Onde eu moro não existe assistência social
 E que a grande sociedade só existe marginal.*

*Por muito tempo esquecido
 fui atrás de muita fama
 de corrente no pescoço
 igual a filho de bacana.
 Me envolvi em tantas coisas que não dá nem pra
 contar
 eu vivi igual falcão não podia cochilar
 mas um dia me cercaram
 me pegaram encurralado.
 Fui preso, pensei: agora está tudo acabado
 (áudio da polícia)*

*vida de escolha,
 vida de opção,
 eu não sei bem o que eu queria,
 mas eu não queria isso não.*

*Cantar rap,
 Infeliz ente descobri atrás das grades.
 Me tornei um MC
 hoje canto a liberdade*

*Aqui dentro refletindo,
 quero uma vida sossegada.
 Cansei da vida louca, vida louca é arriscada
 tenho muito que viver;*

*quero fazer diferente
 levar outra vida, menos triste, mais contente*

*Um dia a liberdade
 descobrir o meu valor*

*vida de escolha,
 vida de opção,
 não sei bem o que eu queria,
 mas não queria isso não.*

Figura 60 Fragmento do filme Mundocão 2014.

O filme termina com uma sequência de imagens externas que, como indicado nos créditos, não fora realizada pelos jovens e sim pelo mediador. Se ao longo da projeção os corpos dos jovens foram bastante negligenciados por conta de questões legais, nesta última sequência, temos uma profusão de corpos, rostos, movimentos. A tela se enche de gente caminhando em várias direções. O verso “*vida de escolha, vida sem opção. Não sei o que eu queria, mas não queria isso não*” vai caminhando em meio a esses indivíduos como se fosse um espectro. A potência discursiva das imagens deste seguimento reforça uma sensação de dois mundos bastante distintos. Existe o mundo “real” (onde as pessoas caminham, seguem suas vidas); e há o mundo “em apagamento” (do espaço socioeducativo).

6.3. Filme-carta de Belo Horizonte para Belém, Escola Estadual Jovem Protagonista - Unidade Santa Terezinha, em 2014 (4min 35s)

O filme-carta produzido pelos jovens de Belo Horizonte agenciam a temática da cidadania e a convivência em sociedade ao longo de sua “carta”. Diferente do filme-carta produzido por Vila Velha (que não apresentava um destinatário específico, e sim buscavam enviar uma espécie de “mensagem na garrafa” para este tal *MundoCão*), no caso de Belo Horizonte, há um interesse narrativo de demonstrar algumas das rotinas desenvolvidas dentro do espaço escolar para os participantes do projeto em Belém. Não há maiores intervenções. O filme é basicamente uma montagem de dispositivos tendo-se apenas dois relatos proferidos por jovens. A estrutura é linear e uma música instrumental acompanha grande parte do filme.

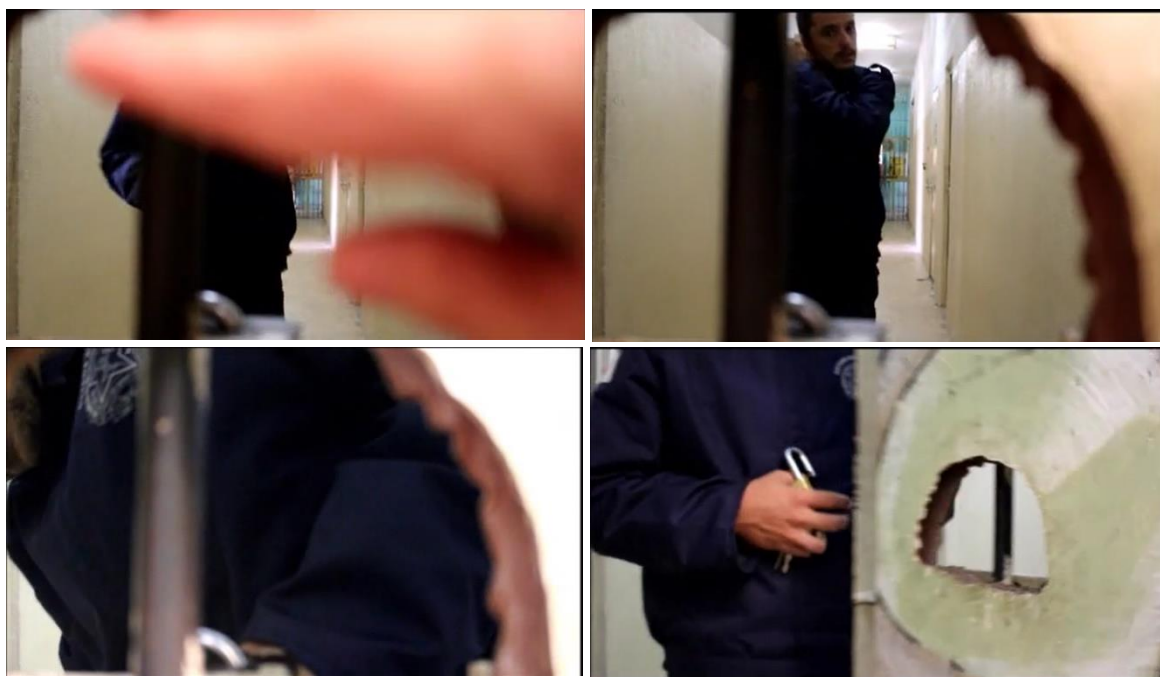


Figura 61 Fragmento do filme-carta de Belo Horizonte 2014.

O filme abre com um *minuto Lumière* onde temos uma porta que se abre ao espectador. Já apresentamos alguns fragmentos deste plano anteriormente em nesta pesquisa, porém, aqui dedicaremos um tempo mais paciente à análise. Logo no início do plano vemos uma mão que invade o enquadramento indicando ao agente socioeducativo o sinal de “ok”. Há uma nítida marcação de que este *minuto Lumière* foi dirigido. Sendo assim, vai ficando claro ao espectador a intencionalidade que atravessa todo o plano. O enquadramento não é aleatório. Assim como exposto no capítulo anterior na situação do exemplo do *Plano Comentado* de Fanny Ardant e Michel Piccoli a respeito do filme dos irmãos Lumière sobre uma caravana de cavalos. Como os comentaristas apontaram, não se pode afirmar que há uma aleatoriedade no gesto de se filmar um minuto se interferir diretamente no fenômeno que está acontecendo. No filme dos irmãos Lumière há a sensação do espectador de que existe uma projeção do que se espera registrar ao longo do tempo de exposição da película: o atravessar de um comboio de cavalos. A intencionalidade está marcada por este gesto. Porém, a riqueza se encontra no constante devir do plano. As mudanças e eventos que interagem com o movimento dos cavalos traz todo o disparador da análise dos dois comentaristas. Assim, o filme deixa de ser um mero registro sobre um passar de cavalos e se torna uma reflexão de comportamentos, contrastes, épocas, estilos, modos, e por que não, equilíbrios.

No caso do plano de abertura do filme-carta de Belo Horizonte, o critério de direcionar a objetiva em direção ao furo no portão, dando uma pequena amostra do espaço interno, antes da chegada do agente socioeducativo e da abertura do portão, já estabelece uma antecipação do que haveremos de encontrar atrás daquela porta. O buraco presente sugere um plano dentro do plano. Um enquadramento que enquadra outro. Assim que a porta se abre, somos apresentados a um corredor.



Figura 62 Fragmento do filme-carta de Belo Horizonte 2014.

Ao fundo do corredor há uma outra grade onde um conjunto de jovens se encontra. Existe uma forte geometria e equilíbrio na composição deste plano. A centralidade do corredor só é desequilibrada pelo fragmento da porta à direita do quadro que se abriu. O enquadramento sugerido anteriormente (o buraco no portão) se expande. Agora temos uma visão completa do corredor. Nossa atenção é direcionada para o fundo. A ação que acontece no fundo do plano ainda está fora de foco, porém, com o tempo de exposição do dispositivo, a câmera “corrige” a imagem e temos a imagem posterior em foco. Apenas aqui poderíamos dizer que há uma “casualidade feliz” onde o dispositivo tecnológico (a câmera) auxilia de forma involuntária o dispositivo (*minuto Lumière*) em produção.

Há outros elementos que ganham destaque em nossa análise. Além da geometria que mobiliza nosso olhar ao fundo, as portas laterais que pontuam um relativo ritmo de leitura (ou caminhada) até o fim do plano, ainda é possível identificar dois outros enquadramentos. No meio do trajeto do corredor vemos um fecho de luz produzido pela iluminação do teto que forma um contorno retangular. Outro enquadramento seria o do próprio portão que se encontra ao fundo do plano. Respeitando as regras do dispositivo *minuto Lumière*, não há nenhum movimento de câmera. Tudo se encontra delimitado. Mas há uma outra sugestão de leitura aqui. Como já enunciamos anteriormente, o gesto da câmera não adentrar de imediato este espaço

traz uma dimensão de cautela. Como se o espectador vacilasse ao dar o primeiro passo em direção aqueles meninos.

Após este plano de abertura temos dois planos de transição. O primeiro começa a apresentar uma das atividades cotidianas da Escola, que é a atividade esportiva. A câmera enquadra as pernas dos jovens jogando bola em uma quadra. O ponto de vista é baixo, como se desse o devido destaque ao momento do chute. Logo em seguida há um plano escuro de uma janela gradeada que mostra uma árvore.



Figura 63 Fragmento do filme-carta de Belo Horizonte 2014.

Novamente temos aqui o motivo visual da grade que separa os mundos. Esses dois planos intermediários sugerem um antagonismo entre a alegria do lazer e a própria condição de reclusão. A imagem das grades logo após um plano de descontração, como no jogo de futebol tensionam certos aspectos sociais presentes na realidade sugerida por eles. Logo em seguida, temos o primeiro depoimento do filme. Um rapaz que se identifica como Mc Suel declama um *rap*.

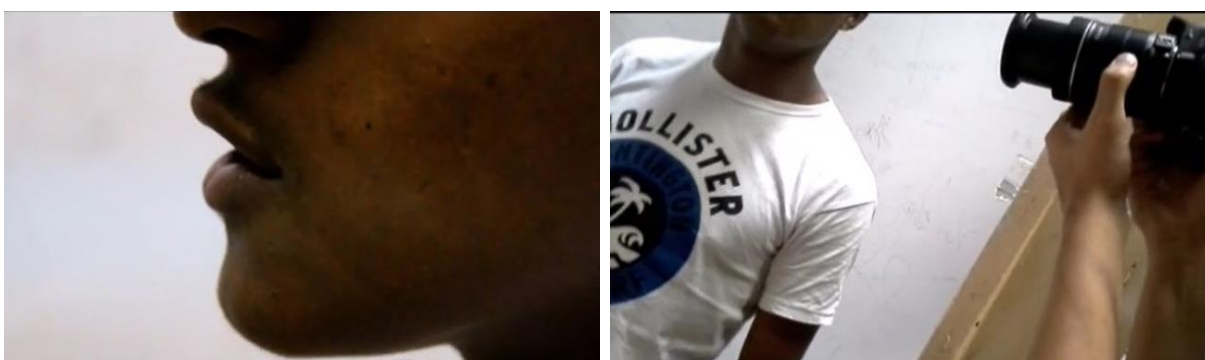


Figura64 Fragmento do filme-carta de Belo Horizonte 2014.

*Habilidades sociais e o mundo do trabalho
uma grande ideologia, meu parceiro eu te falo
Aqui se ensina a viver, em sociedade*

*Andar no caminho certo com responsabilidade,
A palavra-chave, isso sim é o segredo
ética, moral, humildade e respeito*

*Siga de cabeça erguida em busca da vitória
Com toda simplicidade, construa a sua história*

lute, persiste, batalhe, conquiste como um guerreiro de fé

*jamais se desanime, assim que tem que ser
assim que tem que ir
correndo pelo certo, lutando pra progredir
é nós, MC Suel, BH*

A letra da canção de Mc Suel aborda questões de âmbito moral e ético. Há uma mensagem de aconselhamento àquele que está ouvindo sua mensagem. Ao longo deste plano, quem conduz a câmera opta por enquadrar parte do perfil do rapaz. Nunca vemos seus olhos. Sabemos que é proibitivo a exposição direta da identidade dos jovens, mas mesmo assim, há um esforço em se mostrar o compositor declamando seu *rap*. Como se existisse uma necessidade de corporeidade, de tentar chegar ao limite de se colocar presente na imagem sem extrapolar a fronteira legal. O enquadramento abre um pouco, mostrando agora uma parte maior de seu corpo e, neste momento um segundo elemento surge em tela: a presença de uma outra pessoa filmando o rapaz. A câmera que expõe o plano ao espectador encontra uma outra máquina, que indica que há um outro enquadramento sendo feito. Será que, nesta outra imagem, é possível ter uma visão mais direta de Mc Suel? Seria este outro olhar a primeira imagem (o enquadramento de perfil) que vimos? (toda a organização do plano e a sua montagem levam a crer que sim. Fica flagrante uma orquestração entre um plano A e um plano B).

Neste momento é importante fazer um breve parênteses sobre uma das manifestações recorrente utilizadas por jovens da periferia da sociedade, que é o *rap*.

O rap no fundo há de remar contra a maré do sistema, porque é esse o seu desígnio e é esse o seu papel, porque é fundamentalmente uma linguagem corrosiva que perturba a ordem estabelecida assim como a música de protesto. (FERREIRA; CANTADOR, 1997, p.11)

Interessante destacar a relevância que o estilo do *rap* assume em algumas das produções realizadas pelos jovens. Como no caso de Vila Velha e no filme carta de Belo

Horizonte, a poesia rimada composta pelos jovens apresenta alguns elementos de resistência e do modo de vida particular, mas também assume tons moralizantes que reverberam certos temas de redenção e de superação (que em alguns momentos podem indicar- como na fala do pedagogo feita no filme-carta de Vila Velha- um direcionamento dos discursos).

Para Walty (2005), a potência da oralidade que é vista no *rap* funciona como recurso de resgate das memórias. O uso do *rap* também pode ser visto como modelo discursivo que é atravessado por temas como: família, religião, redenção, denúncia. A expressão e a linguagem do *rap* pode ser vista como uma possibilidade de reconquistar a liberdade perdida via penitência no ambiente socioeducativo. A letra pode assumir certas intenções reformadoras, nem sempre revolucionárias. Os relatos de rua, os contos e fábulas recontados apontam para valores, que podem ser os ditados pelo sistema social, como fruto das reflexões intimistas sobre as condições de vida que trazem desafios. As histórias contadas podem ser tomadas como uma alegoria da vida vivida. Em certos momentos ilustrando os desafios dos embates com a desigualdades.

Retomando o segmento do filme-carta de Belo Horizonte quando Mc Suel declama o seu *rap* nos provoca a analisar sobre o papel da outra câmera em cena. Comolli (2016), ao refletir sobre a presença *Câmera* enquanto motivo visual dentro do cinema, destaca certos aspectos referentes ao enquadramento e a condução do olhar do espectador a determinado recorte da realidade. Ao mesmo tempo que articula o que se encontra dentro do quadro, ele condiciona algo que está, obrigatoriamente fora. Tal reflexão reafirma aquilo que já havíamos apontado em Ranciére, porém, interessa trazer esta reflexão a respeito de um movimento de descontinuação que sugere um atravessamento entre planos. A “ilusão” de algo que está fora é rompida neste plano, onde sabemos que há um encontro de imagens, de recortes de realidades, por meio das duas lentes.

Nossos olhos produzem uma dissimilaridade em tudo o que não está incluído no enquadramento, mas ao mesmo tempo ativa a operação de ocultação da qual o enquadramento é responsável. O não-enquadramento, o fora-campo, desempenha o papel de depósito de imagens, situações e ações, o que torna esse fora de campo um portador de promessa e ameaça ao mesmo tempo. A dimensão metafísica da câmera consiste em unir sempre o visível e o não-visível, o real e o virtual, o efetivo e o possível⁶⁴. (COMOLLI, 2016, p 118-119)

⁶⁴ *Nuestros ojos produce una disimilitud en todo lo que no está incluido en el encuadre, pero que al mismo tiempo activa la operación de ocultación de la que el encuadre es responsable. El no encuadre, el fuera de campo, desempeña el papel de depósito de imágenes, de situaciones y de acciones, que hace que ese fuera de campo sea portador de promesa y de amenaza a la vez. La dimensión metafísica de la cámara consiste en unir siempre lo visible y lo no visible, lo real y lo virtual, lo efectivo y lo posible.*

Este plano deixa marcada a presença de uma segunda forma de ver. O regime ético que envolve uma performatividade da imagem está presente. Há aquilo que Rancière (2005) aponta como um reordenamento do campo do sensível, na medida em que os protocolos formais inclusos (o plano dentro do plano), produzem efeitos estéticos e deslocamentos de sentido. O ponto de vista da câmera que, sai do seu eixo vertical e se inclina (sugerindo um *contra-plongée*⁶⁵) traz um peso diagonal ao plano que desloca a percepção do espectador.

Logo na sequência deste plano há uma montagem onde vemos alguns jovens dentro de um outro ambiente, exercendo uma outra atividade que é apresentada no filme. O filme retrata uma atividade dentro do projeto de “oficina de Rap”.



Figura 65 Fragmento do filme-carta de Belo Horizonte 2014.

Na sequência a câmera registra dois jovens que fazem anotações em uma lousa. O plano dá destaque ao elemento do reflexo presente na imagem. A câmera se coloca como se estivesse sentada em uma cadeira observando a ação dos jovens à lousa. Neste mesmo plano, vemos um grupo de jovens que observam o que se passa dentro da sala. Na realidade, não conseguimos distinguir ao certo quantas pessoas há naquele ambiente e quanto jovens estão do outro lado da grade. Sabemos que há um grupo externo, pois, uma das silhuetas demonstra interesse no que acontece dentro daquele espaço, colocando-se encostado à grade. O motivo visual presente neste plano é o dispositivo *Espelhos e autorretratos* que, conforme aponta o material de apoio do *Inventar*, busca explorar diferentes formas de aproximação entre os sujeitos e a força inventiva de si e da comunidade presente nas narrativas. Há um exercício de olhar

⁶⁵ *Plongée* significa mergulho em francês. É o termo usado para definir um tipo de enquadramento em que a câmera filma o objeto que irá dar destaque (ou o personagem) de cima para baixo, situando o espectador em uma posição mais acima do objeto. Vemos a imagem como se estivéssemos mais altos. Esse enquadramento produz um efeito de “diminuir” o objeto, de inferiorizá-lo, pois o situa em um plano onde existe algo maior do que ele, que o olha desde cima e dá conta de toda sua dimensão. Já o *contra-plongée*, é o contrário do plano anterior. A câmera filma o objeto de baixo para cima, situando o espectador abaixo do objeto e engrandecendo ele na tela. Isso produz uma sensação de grandiosidade e superioridade do que está sendo filmado em relação ao observador.

para si e para o outro, visando explicitar, e ressignificar, as diferenças. O elemento em reflexo no plano é a *sombra*, elemento de contexto bastante significativo neste momento.

Ao contemplar o uso de sombras enquanto motivo visual no cinema, Dominique Paini (2016) aponta para três usos comuns deste recurso. Existe as sombras das figuras humanas, a sombra de objetos e a sombra natural (provocada por nuvens e eclipses) que alteram nossa percepção de mundo; de suas cores e contornos.

Homens, coisas e nuvens estão em constante negociação com a sombra, porque são suas causas. Sem a sombra, o mundo seria uniforme e plano, porque estaria desprovido dessas projeções escuras que cortam, moldam, mascam, dividem e hierarquizam. Sem sombra, o mundo não teria modulação. (PAINI, 2016, p.263)

No plano em questão, a sombra indica uma presença que rompe o discurso de apagamento. Em um momento do plano, um dos sujeitos que estava escrevendo no quadro sai de enquadramento e adentra o espaço das sombras. O plano se encerra e entra um outro segmento, onde outras sombras ganham destaque e temos, novamente, um discurso falado.

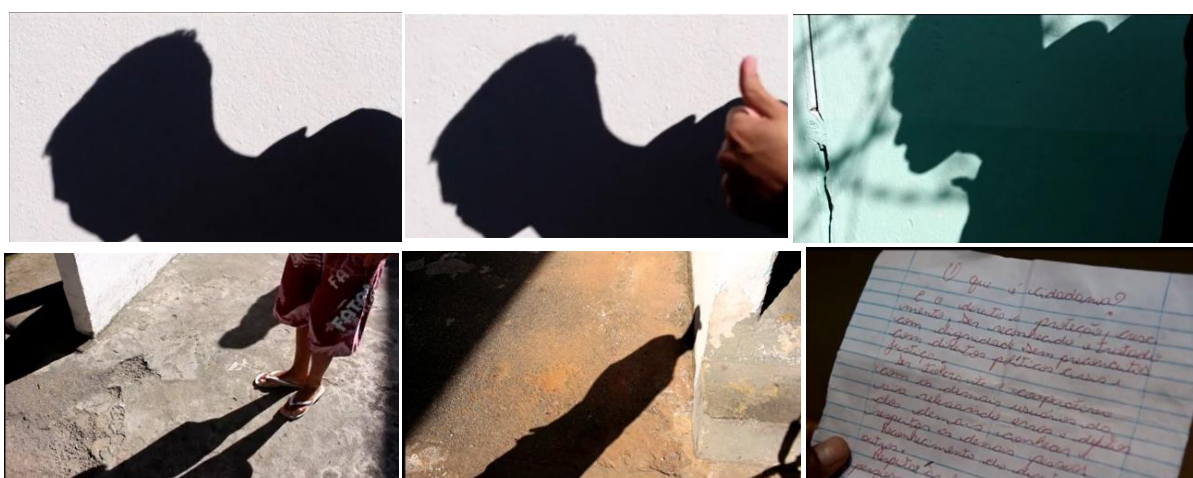


Figura 66 Fragmento do filme-carta de Belo Horizonte 2014.

O que é cidadania:

é o direito a proteção, crescimento e se reconhecido e tratado com dignidade, sem preconceitos e com direitos políticos, civis e justiça.

Ser tolerante e cooperativo com os demais usuários da via, relevando erros e defeitos dos demais.

Conhecer e respeitar as demais pessoas. Reconhecimento dos direitos dos outros.

Respeitar as limitações das pessoas. Ser amigável, tolerante no caso de alguma falha ou erro cometido pelos que nos rodeiam.

Um cidadão consciente é aquele que tem dignidade e respeito onde estiver, tanto no trânsito quanto no trabalho... e no convívio social.

Obter igualdade social, crença, cor ou raça.

Religião é respeitar a religião do próximo.

Ser livre.

Cidadania é ser um cidadão de bem com a sociedade, assim como ser amigável e consciente.

Na sequência final temos uma sucessão de sombras que “dizem” ao espectador qual seria a ideia de *cidadania* para eles. Interessante notar, novamente, a permanência de uma tensão entre discurso e imagem. Há um interdito que atravessa os planos presentes na montagem. Algumas palavras-chave como: reconhecimento, respeito, dignidade, igualdade e liberdade provocam um estranhamento quando o relato é “ilustrado” por silhuetas e planos inclinados. Mesmo assim, o relato através de sombras não exclui a presença dos corpos nas imagens. Vemos uma mão que entra e sai do plano, pernas que projetam sombras (e são atravessadas pelas sombras de outras pessoas que cruzam o quadro). As texturas do ambiente, a sombra que é interrompida pela junção entre chão e parede, a rachadura que compõe os elementos visuais de um dos quadros.

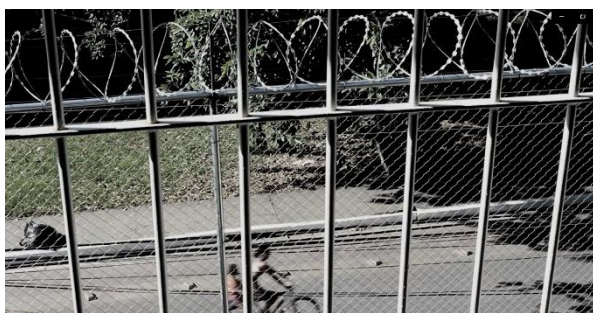
Em um dos planos é possível identificar a sombra da alça de sustentação de uma câmera no canto inferior direito do enquadramento. Novamente, há a presença de dois pontos de vista: a câmera que registra aquilo que o espectador vê, e uma câmera que está direcionada ao rapaz que constrói seu relato. Há uma repetição de um elemento visual que já foi apresentado em um plano anterior, porém aqui essa sombra denuncia um equívoco de enquadramento que ganha outros contornos estéticos. Se no outro plano poderíamos ler que há uma intencionalidade em expressar a presença da câmera na gravação, neste outro sua presença assume outra leitura estética. Ambos elementos (rapaz e câmera) ocupam o enquadramento de forma subjetiva.

O filme-carta de Belo Horizonte termina revelando que a mensagem proferida pelos jovens a respeito do tema *Cidadania* estava presente em uma carta produzida dentro da oficina de vídeo realizada com eles. Aqui, como no exemplo final do filme de Vila Velha, fica uma dúvida para o espectador a respeito da real autoria do discurso presente nas duas obras. Haveria um direcionamento na mensagem que está sendo repassada para o espectador? Onde se encontra a naturalidade expressiva do conjunto narrativo presente nas duas obras? Destaca-se que em ambas as obras há uma tensão referente as imagens e os discursos. Não fica claro ao espectador

qual a real dimensão de autoria e voz própria dos jovens no discurso. O que fica claro, neste primeiro momento de leitura das duas descrições, é que no filme de Vila Velha, há uma importância dada aos elementos históricos daqueles jovens. Existe uma tensão discursiva que atravessa aqueles depoimentos que remetem à memória daqueles jovens e de suas famílias. Da forma como eles ingressaram na criminalidade e como eles percebem a sua situação atualmente. No filme-carta de Belo Horizonte, tal dimensão da memória não é claramente agenciada. Há uma preocupação, no campo do relato, direcionado para a “frente”. Há um esforço de análise pessoal a respeito de valores de cidadania e convivência, como se fossem preceitos e caminhos que devem ser seguidos.

6.4. Escola Carlos Alberto Gonçalves de Almeida (CASE Santa Luzia): Filme carta de Recife para Aracajú, 2014. (5min27s)

O terceiro filme-carta objeto de nossa análise é o realizado pelas meninas do CASE Santa Luzia em Recife. O filme é constituído de oito fragmentos de planos seguindo as regras do *minuto Lumière* desenvolvidos nas oficinas de cinema e vídeo. Cada plano é dedicado a um dos espaços do CASE. A estratégia de abertura segue a estrutura de uma carta, onde se apresentam.



Dá-lhe galera! Nós somos adolescentes da Escola Carlos Alberto de Almeida. Aqui é o lugar onde nós estudamos e moramos. A gente vê a rua. Observa os carros passando, as pessoas caminhando, e os boy passando também, né? Os “novinho” a gente assovia, fica chamando a atenção deles pra eles vê a gente...e eles passam, dá tchau, solta beijo e a gente fica doidinha com isso⁶⁶.

Figura 67 Fragmento do filme-carta de Recife para Aracaju 2014.

A abertura do filme é um acolhimento, onde uma das meninas contextualiza a condição das demais e do espaço. Sua fala surge antes da primeira imagem (ainda na cartela preta). Logo em seguida, temos um plano fixo de uma janela que direciona o nosso olhar para

⁶⁶ Os créditos do filme indicam que cinco meninas participaram deste filme-carta. Suas falas surgem ao longo de cada um dos oito planos, porém não há identificação. Assim, optamos por não referendar a titularidade das falas (assim como fizemos, arbitrariamente, nos dois filmes-cartas anteriores). Assim, destacamos a ausência de indicação nas transcrições.

a rua. Entre nosso ponto de vista e a rua vemos a grade e a cerca com arames superiores. Está estabelecido, como foi visto nos filmes-cartas anteriores, uma divisão violenta do espaço. A fala ignora tais aspectos simbólicos para focar em alguns dos comportamentos comuns das meninas. É pela janela gradeada que elas “paqueram”, flertam, se comunicam com os transeuntes do lado de fora e se regozijam com o retorno dos galanteios. Há um cuidado na construção do plano. Os elementos geométricos (as barras, as linhas da grade, as marcações presentes na via de carros) sugerem uma simetria que só é rompida pelo saco de lixo deixado no canto esquerdo do quadro e da sombra das árvores. Interessante notar que, enquanto a menina relata que por aquela rua passam carros, pessoas, homens, passa apenas uma bicicleta com duas pessoas durante toda a exposição (ironias do *minuto Lumière*).



Figura 68 Fragmento do filme-carta de Recife para Aracaju 2014.

Aqui é ruim. Por causa que a gente tem que acordar cedo. O agente fica chamando a gente. Acordar seis horas não é fácil pra quem gosta de dormir até tarde. E depois que a gente acorda a gente toma café, fuma, sobe, vai pra escola, estuda, tem aula de artesanato. É muito bom participar das coisas aqui.

No plano seguinte a câmera aponta para um corredor. No canto esquerdo da imagem vemos uma sala de aula, onde uma jovem se encontra sentada e com os olhos escondidos por uma tarja preta (inserida posteriormente pela edição). Sabemos que este elemento visual de “preservação da imagem” é bastante comum nos casos de menores infratores e/ou situação de risco. Diferente das estratégias de resguardo de identidade presente nos outros dois filmes (por meio do enquadramento da nuca, do corpo fracionado, do uso da contraluz e sombra, ou até mesmo do apagamento das presenças), neste filme-carta percebemos que as meninas não se importam tanto com a auto exposição. A preocupação ocorre na pós-produção quando no momento da montagem, há a necessidade de se preservar e “censurar” os olhares. No caso deste plano é interessante o momento em que ele se encontra com a fala apresentada. A menina relata não gostar daquele lugar. Lugar este que a menina anterior havia assumido como “lar”. Falando sobre o plano, nota-se que há uma jovem dentro de uma sala (que aparenta ser um espaço de

aula). Em seguida, uma moça mais velha adentra o corredor e entra à sala da menina que tem a identidade preservada. As duas conversam. A postura assumida pela segunda mulher parece ser a de uma professora. A segunda fala termina e uma nova entra em cena.



Figura 69 Fragmento do filme-carta de Recife para Aracaju 2014.

Eu gosto mais do Libras...que é uma aula bacana. A gente aprende a falar com os "mudo", outras línguas, outros sinais.

O terceiro plano também apresenta um espaço de sala de aula e, como nos outros planos, a câmera se coloca do lado de fora do ambiente. Existe uma preocupação em estabelecer o motivo visual das portas como elementos característicos desde filme-carta (além dos outros objetos, posicionamentos e enquadramentos do plano). Nesta cena, uma menina sai da sala e vem em direção à câmera (terminando por sair à direita). Três elementos chamam atenção neste plano. Primeiro envolve o movimento das duas meninas. Uma se levanta e sai da sala enquanto a outra permanece sentada, copiando algo em seu caderno. O plano sugere uma aula que terminou. Enquanto uma das meninas não vê motivo para permanecer em sala e sai, a outra, sentada de forma despojada, busca copiar aquilo que ela não conseguiu transcrever dentro do tempo da aula. Outro elemento é a cadeira escolar posta na entrada da sala. Ela parece sugerir um lugar de espera, como alguém que aguarda o encerramento do turno de uma aula. Há algo que salta à atenção é a mensagem presente no cartaz fixado na parede: “Devemos usar a farda para ir à escola”. Será que esta escola é compartilhada? Seria possível considerar o termo “farda” e “uniforme” enquanto sinônimos? O uso do termo remete à dimensão policial e punitiva, algo que articula múltiplas possibilidades de leitura.

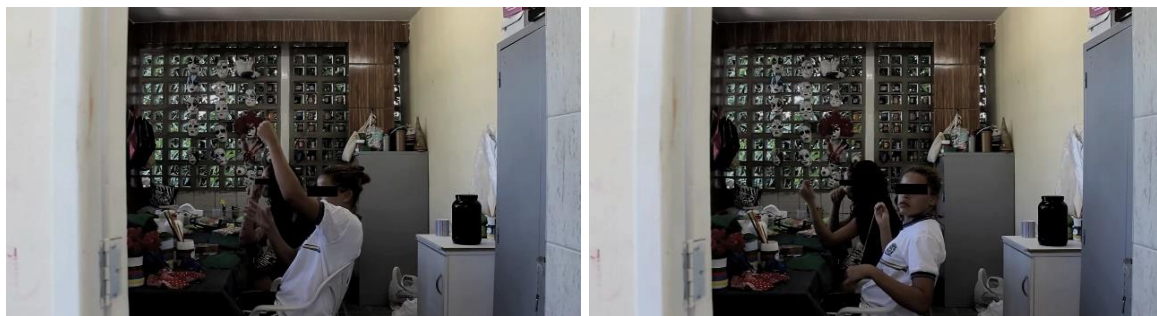


Figura 70 Fragmento do filme-carta de Recife para Aracaju 2014.

Eu gosto mais da aula de artesanato. Eu gosto da escola também. Apesar que eu perdi meus instrutores(?) mas eu acredito que eu tô recuperando.

O quarto plano apresenta uma sala adaptada onde duas meninas confeccionam cordões. Em um primeiro momento elas não percebem a presença da câmera que, novamente se encontra antes da entrada. Uma das meninas fica a admirar algo do lado de fora da sala, como se estivesse em um momento reflexivo/contemplativo enquanto que a outra menina continua a fazer sua atividade, até o momento em que ela identifica a presença da câmera e, sem deixar de continuar a fazer sua atividade, olha para a câmera. Antes do fim deste plano percebemos, de uma forma bem sutil, que há a presença de mais duas pessoas que estavam encobertas: uma pela menina em primeiro plano e surge no último momento do plano de relance; e há uma pessoa que é encoberta pela parede presente na lateral e só é possível perceber o movimento de uma mão que sai do contracampo em direção ao campo.



Figura 71 Fragmento do filme-carta de Recife para Aracaju 2014.

*(...)
pergaminho eu gosto de escrever pergaminho porque...não mando em carta, mando tudo colado uma folha na outra...chega lá mais bonito e, às vezes, quem gosta da pessoa vai dizer que eu estou oferecendo aquilo com amor. Música, poema, versos...nossos pensamentos...desenho.*

O quinto plano traz uma interação diferente com o elemento das grades. Elas agora não se apresentam enquanto entrave, obstáculo entre o olhar do espectador e as personagens na composição. A grade funciona como anteparo do que seria uma varanda. Encostada na grade,

uma menina abre uma imensa correspondência de amor em formato de pergaminho. Enquanto desenrola a longa mensagem, ela destaca sua preferência ao pergaminho ao invés do envio de cartas. Para ela, uma mensagem contínua, em fluxo, transmitiria a dimensão corrente de seus sentimentos àquele que se encontra distante dela.

Os sentimentos também atravessam o próprio filme-carta realizado por elas. Este plano opera uma separação narrativa entre dois momentos que apontam elementos que são bastante característicos nesta obra. Se na primeira parte, algumas das insatisfações das meninas remetiam a alguns desgostos na rotina das aulas, na segunda parte a ausência da família começa a preencher os espaços de uma outra maneira. O pergaminho agencia uma dimensão do sensível da esperança. Porém, como veremos nas falas e planos a seguir, vemos sendo construído um campo discursivo que abre certas feridas, onde as imagens vão amalgamando tais sentimentos.

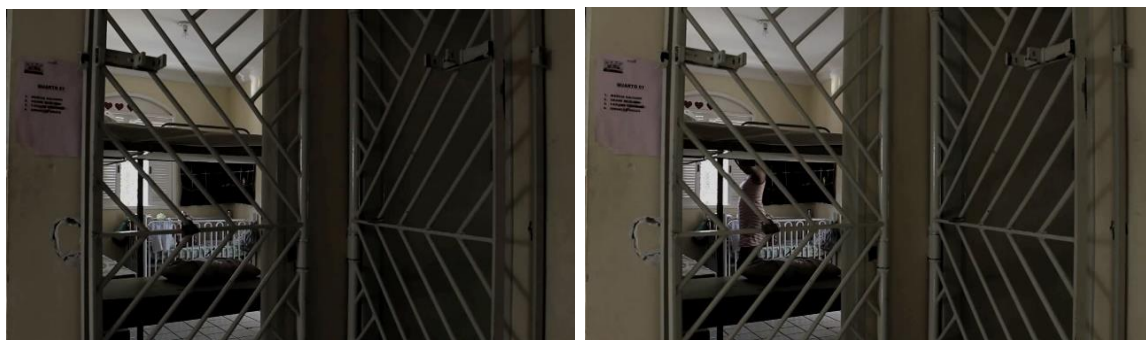


Figura 72 Fragmento do filme-carta de Recife para Aracaju 2014.

Eu me sinto muito triste aqui nessa casa, porque minha família não vem. E tem muitas meninas que tem visita, mas só pode ser de dia de quarta ou de domingo. E minha mãe não tem condição de vir dia de quarta porque ela trabalha, e as vezes eu vejo muita visita e eu fico muito triste porque eu vejo as das meninas e não vejo a minha

[outra menina] *Aqui é mal, eu me sinto mal, porque estou longe da minha mãe, dos meus irmãos. E o que eu mais queria é estar lá fora, vendo meu sobrinho crescendo. Acompanhar a gravidez da minha irmã. Estar com a minha família viver feliz é uma pena né? Que eu fiz esse erro e tenho que pagar. Mas eu queria estar perto da minha mãe.*

O plano reforça a dimensão da saudade destas meninas em relação à família. A sinergia entre tristeza, afastamento do convívio familiar e sensação de perda de tempo fica bastante claro aqui. Novamente a câmera se encontra fora do espaço do quarto. As duas portas gradeadas trazem uma geometria que sugere uma seta que guia o olhar, mas neste plano há vários outros elementos. Podemos perceber que há, no fundo do quadro, um berço. Este

elemento coloca uma problematização particular a respeito da realidade de grande parte destas jovens. Joana Duarte (2017) em seu estudo sobre a realidade e as experiências sociais de adolescentes mulheres em regime socioeducativo no Rio Grande do Sul aponta que, dentre inúmeras outras questões, ser mãe promove uma alteração de “status” destas meninas dentro do sistema. Duarte destaca que a jovem mãe é vista pelos demais pares e pelos funcionários do sistema socioeducativo como sendo mais “responsáveis” e “organizadas”. Portanto, elas têm um atendimento diferenciado das demais, justamente pelas atribuições que lhes são impostas, pois além de cumprir a medida socioeducativa têm a responsabilidade de cuidar do filho/a. Assim, os funcionários partem do pressuposto de que o exercício da maternidade é também uma forma de responsabilização, visto que a adolescente além de mostrar que sabe cuidar de uma casa (na dinâmica da faxina) sabe também exercer o papel de mãe e cuidadora. Porém, tais elementos são bastante particulares e construídos na base da confiança construída entre a adolescente/mãe e os profissionais responsáveis. Há uma ausência de parâmetros claros de atendimento e de estrutura neste tipo de caso:

Esta ausência de parâmetros na lei do SINASE, sobre o atendimento de adolescente com filho, faz com que a unidade crie regras e sistemas muito próprios, mas, do mesmo modo como ocorrem com as adolescentes sem filhos, está ancorado no comportamento, e, neste caso, a adolescente com filho, embora tenha a vigilância direta, é duplamente avaliada. (DUARTE, 2017, p.157)

Em outro momento uma menina entra em cena, saindo de um contracampo interno ao enquadramento, formado pela moldura sugerida da porta gradeada. Inicialmente, seus olhos são cobertos pela horizontalidade da cama, sendo necessário o uso da tarja preta nos olhos em brevíssimos momentos. A menina caminha, prende os cabelos. Vemos o contexto de encarceramento dos corpos, de forma objetiva, pela primeira vez. As grades agora assumem um papel mais explícito, no que diz respeito ao isolamento.

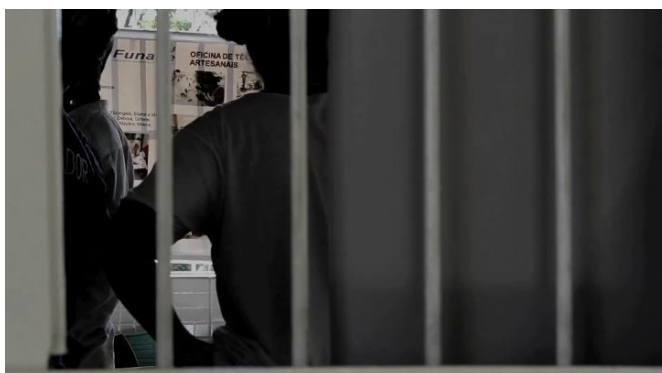


Com tudo isso que acontece a gente se estressa, termina uma brigando uma com a outra. É muito ruim, vê as meninas brigando...eu não sou muito de briga não, mas eu vejo uma batendo na outra. Eu me sinto triste com essas coisas que acontece, né? Porque já basta que a gente está triste por dentro e vê outras pessoas ali brigando, por causa de besteira, né? É muito ruim.

Figura 73 Fragmento do filme-carta de Recife para Aracaju 2014.

O sexto plano traz um elemento diferente ao campo do sensível para o filme. Nele, revisitamos a janela de abertura do filme, mas agora o ponto de vista do espectador está posto lateralmente. Nas grades vemos um bicho de pelúcia que sugere uma situação de contemplação do mundo externo. A articulação entre o depoimento de uma das meninas, mais presença deste objeto, tensiona certas reflexões a respeito da memória, infância, inocência, o feminino e demais elementos subjetivos frente a própria condição de encarceramento e da aplicação/adaptação dos indivíduos dentro de políticas socioeducativas. Destacar o papel e a intencionalidade da presença deste brinquedo no plano visa compreender aquilo que sintetiza Tizuko Kishimoto (1998) a respeito do papel social, cultural e pedagógico do brinquedo. Entende-se o brinquedo como suporte da brincadeira, do jogo, do lúdico e da construção de narrativas. Um urso de pelúcia pode atuar como catalisador de histórias, personagem de aventuras, processos catárticos de maternidade, cuidado e afeto. Porém, neste plano, o brinquedo não está servido de suporte para alguma brincadeira. Ele está destituído de sua função (do jogo), mas protagoniza uma “performance” discursiva. Ele indica uma ausência. A ausência exatamente da suposta infância e da família que não se encontra lá.

O plano não apresenta grandes movimentações em quadro. Ele sugere uma intencionalidade na exaltação ao espectro contemplativo/subjetivo. A lateralidade das grades provoca uma sensação interessante de atravessamento. A grade passa a sensação de continuidade por meio da sombra projetada na parede ao fundo do plano. O A câmera é colocada tão próximo à grade que podemos pensar que basta atravessá-la para que possamos alcançar o mundo exterior, para que possamos sair deste “ambiente ruim e de brigas”. Porém, a extensão da grade pelas sombras provoca um deslizamento nesta possibilidade de saída. As grades são físicas e subjetivas. O depoimento da jovem destaca essa dimensão da melancolia, de “estar triste por dentro”.



Antes de vocês fazer alguma coisa de errado, pense duas vezes. Porque aqui é muito ruim tá aqui. Aqui não é um lugar pra ninguém. Aqui é um lugar pra gente refletir, pensar no que a gente fez. Eu queria muito estar perto da minha mãe

Figura 74 Fragmento do filme-carta de Recife para Aracaju 2014.

O penúltimo plano apresenta uma sala onde pessoas adultas estão conversando sobre alguma coisa. Pela forma como são retratadas (sem as tarjas de proteção dos olhos) fica claro para o espectador que aquelas pessoas fazem parte da equipe que administra o local. Ao fundo vemos um cartaz com informações sobre oficinas de artesanato. Há três mulheres em destaque neste plano que caminham de um lado a outro. A escolha do ponto de vista da câmera é mais estrangulada. As diferentes “janelas de enquadramento” (as grades, a porta semifechada) passam ao espectador uma sensação onde a respiração fica cada vez mais restrita. Em seu depoimento, a jovem faz um alerta para que as pessoas sigam um caminho “correto”, não se envolvam em contravenções e/ou desavenças. Essa “lição” é elaborada através da própria reflexão que, segundo ela, é construída dentro daquele espaço. Tal postura, repensar sobre o erro, também foi contemplada de forma direta na produção dos jovens de Vila Velha. As três mulheres em cena não se viram em nenhum momento em direção da câmera. Elas aparentam estar decidindo algo, e a câmera busca entrar no ambiente, ficando bem próximo da porta gradeada.



Figura 75 Fragmento do filme-carta de Recife para Aracaju 2014.

Quando acorda de manhã e vê que a gente não está perto da família da gente, quando vai dormir e queria ver a mãe da gente, a gente não pode ver, não pode dar um boa noite a ela. A gente sabe que ela está longe da gente, né? Mas a gente sabe que um dia tudo isso vai acabar. É só a gente ter calma, que nada é para sempre. Então a gente vai tentando ter calma, o tempo vai se passando, e as coisas as vezes vai piorando, vai melhorando e assim a gente leva a vida da gente aqui, nesse lugar horrível. Porque aqui é muito ruim de se viver. Aqui não é vida pra ninguém. Porque pra gente tá longe da família a gente não gosta, né?

O filme termina com um plano de uma janela que aponta para uma mata. O plano é bastante escuro por conta do contraste entre a luz de fora e a pouca iluminação do quarto, porém, ao olharmos com cuidado, percebemos que a câmera está posicionada do ponto de vista de uma pessoa deitada em uma cama inferior de um beliche. No campo superior da imagem é possível ver um fragmento de uma tábua de madeira com palavras escritas. No lado direito temos uma parte da escada que leva à cama superiora. Assim como no plano onde tínhamos a presença de um ursinho de pelúcia, este plano provoca uma reflexão sobre qual dimensão de liberdade é possível? Como superar a condição de privação de liberdade? O depoimento da jovem traz um aconselhamento às demais meninas (e ao espectador) que é “preciso ter calma, o tempo vai passando” e as pessoas vão se adaptando aquela rotina. Interessante pensar na dimensão de resiliência de sua fala quando colocamos em perspectiva a própria condição do sistema socioeducativo.

O jogo de dispositivos presente até aqui atua no processo de vincular/desvincular o visível de sua significação. O sentimento tátil de liberdade representado pelo contato com a imensidão do mar (no filme de Vila Velha), pelo aceno às pessoas na rua (através do plano da janela realizado pelas meninas de Recife) e a procura por cidadania e reconhecimento (nos planos de sombras realizados pelos jovens de Belo Horizonte) entram em contraste com a realidade trazida pelo elemento das grades nestes filmes. Neste momento vale ressaltar o que Ranciére (2012) destaca sobre as imagens, que na arte são operações que produzem uma distância, uma dessemelhança, onde as palavras descrevem o que o olho poderia ver, ou expressam o que jamais verá. Na carta fílmica construída por esses jovens, o exercício estético encontra ressonância na proposta de elaboração de uma representação de si por meio de depoimentos e gestos próprios enquanto internos. As narrações em *off* e os enquadramentos fugidios dos personagens que relatam suas histórias trazem à tela a dimensão humana desses jovens que integram um outro tipo de comunidade. As meninas de Recife deixam transparecer em suas falas a importância dada a alguns momentos de suas rotinas como a aula de artesanato, Libras, do companheirismo entre elas, mas o que perpassa na montagem e o sentimento de vazio por conta da ausência, principalmente, da família e dos filhos. Cada uma das produções aborda à sua maneira uma dimensão do tempo que se perde e não será recuperado.

6.5. A “montagem por atração”: os temas que atravessam os filmes-cartas

Ao apresentarmos os planos de cada um dos três filmes que selecionamos para ancorar nossa análise de pesquisa, ficou claro que cada grupo de jovens optou por abordar a sua realidade de maneiras bastante peculiares, porém com temas que são relativamente próximos. Fazendo uma leitura preliminar, foi possível identificar que os três filmes articulam a questão do *espaço* partindo de dois grandes eixos: há o mundo externo (lugar da família, da memória, da saudade, da busca por retorno) e há o mundo interno (que coloca a necessidade de novas relações, de processos de ressocialização, de enfrentamento dos dramas emocionais, das disputas e conflitos, da reflexão sobre a possibilidade de mudança). O elemento que atravessa estes dois espaços é representado pela alegoria das *grades*, imagem presente em todos os filmes.

Antes de qualquer tipo de análise estética das imagens é preciso colocar em perspectiva aquilo que caracteriza todas as produções: a dimensão da realização audiovisual por jovens que se encontram em regime de privação de liberdade dentro de um sistema socioeducativo, ou seja, o gesto de dar a câmera para que eles possam contar suas histórias e construir as suas imagens implica alguns aspectos limitadores como: a forma de retratar o espaço externo, a interdição da auto-imagem (devida as limitações legais) e o interesse em trazer suas narrativas e formas de perceber o mundo em forma de imagem. Outro elemento característico desta produção é a pouca vivência e experiência destes jovens com a leitura e reflexão das imagens. Tal atenção é fundamental para o processo de organização do olhar de análise. Existe um diferencial nesta estética de produção, algo que Ilana Feldman (2012) analisa dentro da produção documental brasileira, como os elementos visuais que articulam aspectos de trânsito cruzado entre o *eu e o outro*, um deslocamento entre a aquele que fala sobre (seja na ficção e até mesmo no documentário) e aquele que fala de si. Neste universo é possível identificar algumas outras experiências documentais que articulam deste gesto, como nos filmes *Rua de mão dupla* (2004) de Cao Guimarães; *Pacific* (2009) de Marcelo Pedrosa; *Doméstica* (2012) e *Avenida Brasília Formosa* (2010) de Gabriel Mascaro e *O Prisioneiro da grade de ferro* (2003) de Paulo Sacramento, apenas para citar alguns. Feldman propõe uma leitura destas produções partindo de sua dimensão de atravessamento permanente do corpo a corpo entre os sujeitos e os dispositivos que promovem deslocamentos de percepção do sensível.

Para esses filmes, os quais muitas vezes delegam, inclusivamente, a câmera ao outro, personagem do documentário, trata-se paradoxalmente de, por meio de sutis deslocamentos operados pela montagem, repor certa distância, problematizar a mediação, desfazer a pregnância da “ilusão referencial” que emana dessas imagens, aparentemente tão imediatas ou tão pouco mediadas. Trata-se de operações que deslocam o índice para o performativo, ao mesmo tempo em que tornam indistinguível o trabalho de invenção de si e o trabalho de criação das imagens, as performances cotidianas e as *mises-en-scène* filmicas, a produção de valor e os fluxos do capital – já que a questão do dinheiro, das posses ou da classe social é estruturante nessas obras. Para esses filmes, pautados por um permanente corpo a corpo entre os sujeitos e os dispositivos, a relação entre poder, ver e saber implicada nas posturas do enunciador (muitas vezes recolhido diante do que enuncia) e na posição do espectador (muitas vezes hesitante diante do que vê) torna-se objeto de permanente questionamento, suspeita e desconcerto. (FELDMAN, 2012, pp. 53-54)

Ao colocarmos sob perspectiva esta outra forma de pensar as distâncias e deslocamentos referentes a produção de narrativas audiovisuais pelos próprios protagonistas, fica aparente que o que se encontra em jogo é a criação de uma linha tênue entre proximidade e distância. Feldman (*op. Cit*) destaca que tais produções visam uma guinada subjetiva, onde se busca afastar as posturas e abordagens representativas (construções de percepções a respeito de uma determinada realidade) para uma abertura à presença (onde os próprios indivíduos tenham a possibilidade de contar suas histórias, produzir suas subjetividades).

A dimensão do relato, a forma de acessar o real percebido de maneira particular encontra-se bastante presente nas produções analisadas nesta pesquisa. O que vemos a partir dos relatos visuais e orais acabam por articular uma desestabilização da recepção do espectador em direção aos modos de invenção. Aqui é importante retomar o próprio cerne da elaboração dos dispositivos do projeto presentes no material de apoio. Como já citado nesta pesquisa, o propósito do material de apoio visa tentar construir uma relação de invenção estética, ética e política das imagens através de uma proposição de jogo com os dispositivos.

6.6. Das instâncias precárias das imagens

Os filmes-cartas produzidos apontam certos indícios de ordenamento estético na organização dos quadros e planos. É possível identificar uma certa organicidade narrativa da montagem dos filmes, que sugerem uma história que visa retratar uma rotina de vida destes jovens. No caso de Vila Velha, o que movimenta a história é contar um pouco da rotina e das

atividades desenvolvidas naquele espaço. A estrutura do filme articula de forma clara as transições entre os espaços externos e internos, trazendo esse antagonismo como catalizador da montagem. Os planos urbanos e do mar sugerem uma janela temática reflexiva, uma instância poética que aciona a memória daqueles jovens. Os planos internos remetem o espectador aos aspectos mundanos da rotina. Existe um interesse em mostrar as atividades artísticas, os traços de subjetividade desses meninos. Aqui a intencionalidade compartilha um exercício de ruptura de concepção e imagem destes jovens em meio à sociedade. Já vimos que a imagem construída do jovem infrator carrega marcas. Há uma despersonalização de seus corpos, desejos, sonhos...um apagamento. Estes filmes visam romper, na medida do possível, tais apagamentos possibilitando uma voz e uma construção de pertencimento em meio à precariedade que rodeia seus contextos sociais.

É por isso que no filme-carta de Vila Velha a preocupação estética com a organização dos planos e enquadramentos é colocado de maneira secundária. A câmera se movimenta de formas estranhas. Todas as ranhuras, as tremidas, os “erros” são mantidos na produção final e apresentados ao espectador. Existe uma materialidade bruta presente nos planos que compõem o filme-carta e se constituem enquanto marca de sua precariedade. A montagem está completamente a serviço dos depoimentos.

Nas produções de Recife e Belo Horizonte é possível identificar que há uma preocupação em se respeitar certos parâmetros dos dispositivos presentes como o *minuto Lumière e espelhos e autorretratos*. Há um cuidado em se evitar a movimentação da câmera, com a composição do enquadramento e a escolha do posicionamento da câmera. Há um esforço em deixar que a ação a ser registrada transcorra de forma a não subverter a dinâmica das regras. Além desses cuidados, uma estratégia estética chama a atenção na produção de Belo Horizonte. Há uma preocupação em deixar uma marca de identidade que atravesse os planos. Na maior parte da projeção o espectador consegue perceber a presença dos jovens através de suas falas, sombras e corpos. Suas identidades nunca são mostradas de maneira direta para a câmera. Ela se faz presente pelos atravessamentos, seja por fragmentos de seus corpos, dos reflexos em quadros e paredes. O elemento ético do vulto, das sombras buscam exatamente tensionar, na medida do possível, esta questão da aparição e presença. Tal estratégia reafirma o apontado por Didi-Huberman (2010) a respeito da potência daquele que nos olha, do elemento que produz sentidos e constitui um corpo possível. Ao buscarem uma forma de inserção nas imagens, estes jovens jogam com o discurso legal. Seus planos e enquadramentos sugerem uma marca

subjetiva. Não estamos presenciando apenas o registro de uma rotina. A importância de se observar a postura da câmera nos três filmes despertam uma outra questão. Seja na câmera movimentada do filme de Vila Velha, nos enquadramentos subjetivos de Belo Horizonte ou nos planos estáticos de Recife, há a construção de uma personalidade bastante particular em todos estes enquadramentos: elas são personagens que buscam inserir o espectador naqueles espaços visando construir uma cumplicidade, uma presença compartilhada.

Ao analisarmos a câmera no filme-carta de Vila Velha, percebe-se que ela se coloca com frequência na tensão entre os espaços que a montagem propõe. Há uma movimentação mais contemplativa quando se encontra no espaço externo (do mar), mais agitada quando transita no centro da cidade. Em certos momentos a câmera busca estar mais próxima dos objetos, como se quisesse atravessar as imagens e espaços (como nas cenas de descrição das pinturas e grafites presentes no filme). Existe uma agitação e uma ansiedade na forma como os eventos são registrados pela câmera.

A concepção e o comportamento da câmera no filme de Belo Horizonte já trazem uma outra dinâmica. Há uma condução da câmera pelo espaço de maneira a incluir o espectador naquele ambiente para além do registro. Desde a cena inicial com a porta que se abre, nota-se que o ponto de vista da câmera coloca-se, na maioria das vezes, direcionada para baixo ou de formas transversais e/ou oblíquas (como se emulasse algum tipo de cautela em relação à exposição). Desde o primeiro plano do filme, tem-se a construção do personagem da câmera enquanto um novo interno que adentra a unidade. A recepção é feita por um agente socioeducativo. “Nós” (a câmera) permanecemos estáticos, uma espécie de tempo de respiro que proporciona ao espectador fabular a respeito da situação em que está prestes a adentrar. Durante a cena dos jovens jogando na quadra, a câmera continua com seu horizonte baixo, como se ainda estivéssemos organizando nossas ideias a respeito daquele lugar. As grades, as aulas, os discursos replicados, tudo perpassa uma movimentação que indica um cuidado na escolha dos eixos e enquadramentos para cada um dos planos.

No filme de Recife há um maior controle do dispositivo do *minuto lumière*. O enquadramento é escolhido, o ataque é dado e o plano registrado, mas a escolha do posicionamento da câmera coloca o espectador sempre em um espaço de fora, de observação. Como vimos ao longo da descrição dos planos, as interações não acontecem permeadas pela câmera. As meninas que surgem em cena estão desenvolvendo atividades específicas e a câmera busca evitar interromper a rotina, sua preocupação é apenas o registro. Tal comportamento de

“apagamento” da câmera traz uma naturalidade ao comportamento das jovens. Elas não se incomodam em aparecer de frente, não há pudor em se deixar registrar. Suas fisionomias estão explícitas na gravação, o que provoca a necessidade de se inserir tarjas sobre seus olhos. O aparecimento das tarjas em momentos específicos da projeção retira o espectador da dimensão poética das imagens construídas pelas meninas e os transporta para o regime de privação de liberdade. Tal contexto de deslocamento “agrava” ainda mais a experiência sensível daquele que assiste ao filme envolvido pelas vozes das meninas.

Toda esta dimensão estética provoca uma reflexão a respeito de qual o sentido da produção audiovisual e artística nestes espaços. Apostamos que a arte e a estética agenciam diferentes formas de experiências conforme vamos lidando com elas. As imagens apontam para uma exterioridade de fenômenos intersubjetivos que se concretizam através de gestos, formas, agenciamentos culturais, através dos quais a sociedade exerce a sua criatividade.

Considerando a dimensão de autoria das imagens produzidos por estes jovens, vale ressaltar o que Migliorin (2015) entende como a potência das produções que visam entregar a câmera ao personagem para que ele tenha a liberdade de construir o seu olhar sobre a realidade. Esse gesto faz emergir a sensibilidade do outro, abrir um canal de fala onde o “excluído” é capaz de expressar e reivindicar seus direitos. Este movimento não diz respeito mais a incluir o que o outro diz (via relatos e entrevistas), mas de possibilitar a inclusão de seu olhar.

6.7. Onde está a profanação? O que é possível apreender desses projetos imagéticos

Nos filmes produzidos pelos jovens há um exercício de construção voltada para a experiência de um outro olhar, uma nova forma de ver, diferentes maneiras de relatar. Mesmo tendo seus corpos e identidades restritas, há uma articulação das imagens realizadas que acessam o campo da percepção subjetiva. São produções que trazem para o espectador aquilo que Guimarães (2010) chama como *ecologia das imagens*. São formas de articular uma imagem-lembrança, uma imagem-relação, imagens-percepção que constituem uma espécie de estética de resistência. A arte teria esse objetivo: funcionar como força de resistência/ existência.

Para tentarmos explorar a dimensão de profanação destas imagens, é preciso revisitar a perspectiva de Rancière (2012) a respeito da autonomia das imagens e seus regimes. Primeiramente, abordemos a questão da montagem dialética e a montagem simbólica.

Considero esses dois termos num sentido conceitual que ultrapassa as fronteiras desta ou daquela escola ou doutrina. A maneira dialética investiu a potência caótica na criação de pequenas maquinarias do heterogêneo. Fragmentando contínuos e distanciando termos que se atraem, ou, ao contrário, aproximando heterogêneos e associando incompatíveis, ela cria choques. E faz dos choques assim elaborados pequenos instrumentos de medida, próprios para fazer aparecer uma potência de comunidade disruptiva que, ela mesma, impõe uma outra medida[...] O encontro dos incompatíveis põe em evidência o poder de outra comunidade, estabelecendo outra medida, impondo a realidade absoluta do desejo e do sonho. (RANCIERE, 2012, p.66)

A perspectiva apontada por Rancière em seus estudos sobre as artes e as imagens assumem contornos polêmicos contestando a dimensão puramente do espetáculo. Para o filósofo francês, interessa investigar o caráter operativo das imagens, ou seja, entender as imagens enquanto operações e não cópias de um original. Há também um outro aspecto do entendimento sobre as imagens que extrapolam seu caráter de operação. Para Rancière, há uma dimensão de *pensatividade* (ou a capacidade da imagem alçar sua autonomia) em relação às operações de construção de significado.

Ler as produções a partir dos parâmetros rancierianos impõe um deslocamento de percepção. A imagem não remete simplesmente a um determinado tipo de realidade, é também uma ideia polêmica da realidade. O que ficou enunciado nas três produções investigadas é que há uma fricção ética e estética das percepções do senso comum a respeito da realidade particular destes jovens dentro do sistema socioeducativo. Neste sentido, vale a pena retomar uma outra leitura de Rancière, quando ele analisa a dimensão do campo do sensível, que partilha à estruturação do senso comum enquanto uma relação entre sentido e sentidos, uma relação entre o modo de apresentação das coisas aos sentidos e os modos de interpretação, visando interrogar o senso comum dominante. Ao entrarmos em contato com as imagens construídas por esses jovens há uma ruptura, uma profanação do que se aguarda pelo senso comum. Interessante perceber que as imagens raramente tocam, ou remetem, a elementos e motivos visuais que reforcem uma imagem da violência. Os planos trazem uma poética, uma subjetividade que se afasta de eventuais representações e direcionamentos violentos. Tais alegorias não se configuraram como uma preocupação fundamental através das montagens organizadas nos filmes-carta.

A respeito dos elementos e estratégias que rompem com a expectativa do senso comum, Rancière defende que a imagem resiste à tipificação, que não diz que é que é a imagem. Os planos e enquadramentos que compõem os filmes cartas não apontam para uma forma

explícita a respeito de um “retrato do sistema prisional e dos contextos socioeducativos”. Elas são imagens que possuem uma autonomia, agenciando aspectos bastante particulares. Mas também são imagens que afirmam o seu caráter de imagem, ou seja, relacionam-se como um corpo real, que subtrai à imagem do risco de ser simplesmente uma obra de arte, ou algum registro documental, ou seja, há uma materialidade, uma impressão digital, uma marca de alteridade que atravessa esses discursos.

É preciso entender que tais imagens visam reconquistar a autonomia desses jovens. Há um mundo sensível particular dos filmes-cartas que é sugerida pela montagem. Os gestos e rostos resistem. Há um mundo de sensações e pensamentos que transborda às imagens, aos dispositivos, aos discursos, ao contexto social e cultural implicado. A montagem em cada um dos filmes forma um corpo próprio (mesmo que possuam temas relativamente próximos). São formas sensíveis e modos de visualidade em constante descontinuidade que estabelecem rupturas e profanam o regime geral das imagens.

E o quê estas imagens nos ensinam? Elas apontam para as múltiplas capacidades de adaptação desses jovens em contato com a câmera. A força política das imagens atravessa qualquer tipo de mensagem que vise esgotar o seu significado. Ranciére (2012) afirma que não há imagens por si só; uma imagem é uma relação entre formas visuais e o sentido que podemos atribuir-lhes, às realidades que nela podemos reconhecer, ou, pelo contrário, as palavras que a imagem convoca, ou, palavras já conhecidas que a imagem frustra. Neste sentido, termos como violência, crime, silenciamentos, punição, castigo dentre outros que possam vir a ser levantados pelo senso comum referentes a condição destes jovens, acabam por perder seu peso, tendo em vista que tais pensamentos não atravessam as imagens realizadas por eles.

Assim, o pensamento reflexivo que sugeriria uma possível dimensão pedagógica destas imagens encontra-se no mundo porvir. Tanto os filmes-cartas quanto as experiências construídas através dos dispositivos articulam processos de enunciação, alteridade, formas e abordagens estéticas que se encontram na dimensão do jogo. Na construção e profanação dos aspectos postos pelas regras dos dispositivos em devir. Devir este que é precário. Que deixa para o espectador seus inacabamentos e suas marcas. Tais elementos demandam uma postura ativa do espectador. Seus filmes não são meros relatos documentais de um espaço de privação de liberdade. Estes filmes são cartas endereçadas a alguém. São imagens que carregam afetos e os primeiros passos de um processo de experimentação estética através das imagens.

7. FADE OUT.. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de ver não é o ato de uma máquina de perceber o real enquanto composto de evidências tautológicas. O ato de dar a ver não é o ato de dar evidências visíveis a pares de olhos que se apoderam unilateralmente do ‘dom visual’ para se satisfazer unilateralmente com ele. Dar a ver é sempre inquietar o ver, em seu ato, em seu sujeito. Ver é sempre uma operação de sujeito, portanto uma operação fendida, inquieta, agitada, aberta. Entre aquele que olha e aquilo que é olhado (DIDI-HUBERMAN,2010, p.77)

... e então chegamos naquele momento onde precisamos nos afastar destes personagens, suas histórias, imagens, mundos e finalizar esta narrativa (mesmo que seja por um instante). E para este acabamento precário precisamos retomar alguns dos pontos que atravessaram a nossa análise. Optamos por investigar a experiência construída pelo Inventar com a Diferença em 2014 selecionando aquelas produções realizadas em espaços socioeducativos.

Entendemos que a importância desta investigação se deu pela abrangência nacional do projeto e pela abertura de possibilidades para se pensar novas articulações entre cinema, educação e as políticas públicas que viessem a desenvolver a potência criativa da experiência audiovisual em espaços escolares (e não escolares) articuladas com a universidade (também pública). Um dos principais elementos do projeto é sua busca constante pela construção de uma rede de troca de subjetividades e alteridades através da produção feita por jovens explorando as potências dos *dispositivos*. O dispositivo foi a estratégia pedagógica encontrada pelo projeto Inventar com a Diferença para articular os elementos do audiovisual, da educação, dos direitos humanos atravessado por leituras de sociologia, filosofia, antropologia, literatura, fotografia e demais campos das ciências humanas. Toda esta “trama” fundamenta os dispositivos que se apresentam como mais uma espécie de *jogo* onde os jovens são mobilizados a refletir sobre suas subjetividades e produzir imagens motivados por questões e reflexões diversas.

Nossa pesquisa tinha por desafio investigar que ruídos interpretativos as imagens destes jovens colocam para nós, espectadores. Há uma articulação entre produção, realização, formas estéticas e questionamentos que surgem quando somos atravessados por essas imagens. São elas que, de maneira simples e filmadas por jovens sem maiores conhecimentos sobre a linguagem audiovisual, nem uma grande sistematização crítica a respeito de qual seria um eventual papel representativo (e/ou inventivo) das imagens que afetam, interrogam,

questionam, é que abrem novos entendimentos sobre o real e suas dimensões sensíveis e simbólicas.

Assim, nossa pesquisa teve como objeto de análise os *filmes-cartas* realizados por três polos socioeducativos que integraram o projeto. Focamos nas experiências construídas em Recife, Belo Horizonte e Vila Velha. Eles serviram de catalizadores para os elementos conceituais e terminológicos que buscamos construir ao longo da nossa investigação. A medida em que assistíamos essas cartas filmicas, certos sentidos iam ganhando força. Aspectos da linguagem, dos enquadramentos, dos discursos e das escolhas estéticas iam estabelecendo provocações e inquietações em nossa análise. Conforme apontamos no capítulo referente à escolha da estratégia de aproximação destas produções, preferimos exercitar a nossa análise partindo de uma experimentação do uso dos *planos comentados* sugerido pela abordagem pedagógica de Alan Bergala. Tal proposta instiga analisar estes filmes através de um deslocamento na própria forma das leituras clássicas do cinema e da imagem. Essas imagens estabeleciam um outro regime estético. Elas demandam por outra abordagem. Neste sentido, entendemos que, ao descrever a proposta e experimentar um caminho reflexivo e crítico de leitura dos filmes-carta por meio da interpretação e articulação dos elementos de leitura de imagem e suas intencionalidades (ou sugestões de agenciamentos de leitura que a composição dos planos e discursos) poderíamos acessar outros repertórios subjetivos do espectador. Uma abordagem neste estilo pode ser de grande valia na promulgação de um outro contato e impregnação de uma estética precária destas produções. Acreditamos que *impregnação* é uma boa palavra para representar a potência de criação destes discursos visuais. São cartas vivas que enunciam um mundo apagado. Um lócus que se encontra à margem da sociedade.

Assim, optamos por investigar os elementos a partir das escolhas de enquadramento e os planos selecionados pelos jovens em suas cartas que colocam uma provocação à nossa condição de espectador. O primeiro elemento que salta à percepção é que tais imagens são feitas de forma precária (tanto pelas condições de produção e realização). Tal precariedade coloca um desafio a qualquer tipo de análise tradicional. É necessária uma maneira diferente de percepção em nosso olhar estético, poético, ético e, principalmente, político. Didi-Huberman (2010) já nos alertava sobre a potência das imagens enquanto fenômenos incendiários. Elas provocam deslocamentos em nossos entendimentos, interpretações, apontando para novos rastros, pegadas. O filósofo francês nos inspira a pensar a imagem enquanto um verdadeiro corpo atravessado de potencialidades expressivas e patológicas que são configuradas num tecido feito

de pegadas. “Aquilo que vemos vale- vive- apenas por aquilo que nos olha” (DIDI-HUBERMAN, 2010)

E o que nos olha? As produções são realizadas em espaços de privação de liberdade. As imposições legais colocam os corpos protagonistas enquanto não-autorizados pelas imagens. Eles são censurados, compartimentados, condicionados a assumir certas maneiras e posturas dentro dos planos. O que se tem são fragmentos e sombras. Mas, é nesta condição que a dimensão da precariedade ganha outros contornos. É por meio de sua precariedade que podemos vislumbrar a sua potência profanadora.

Se não temos sua presença-corpo em todos os planos, eles se fazem presentes por meio de seus *olhos-corpo*. Esses olhos atravessam os abismos do apagamento apresentando enquadramentos e recortes de mundo. Uma exposição ao espectador das formas como eles percebem, e são afetados pelo mundo. Criar também possibilita expressar as formas como eles afetam o mundo.

Essas são imagens que partilham da proposição de “enxergar” suas próprias vivências enquanto cissuras de/na realidade. Algo que remete ao conceito de *heterotopia* em Foucault (2013). Nos *filmes-cartas* produzidos pelas unidades socioeducativas somos apresentados a um outro espaço que propõe uma profanação, estabelece uma heterotopia dentro da “realidade”, que é o espaço socioeducativo. O conceito de heterotopias diz respeito a espaços dentro dos campos e ambientes presentes em nossa rotina que instituem “contra-espços”, ou *lugares fora de lugares* tais como os cemitérios, os bosques, as prisões, os mosteiros etc. Heterotopias são esses lugares outros construídos pelas sociedades onde os indivíduos entram em contato com temporalidades e posturas específicas. Com os filmes realizados somos apresentados a estes espaços, que assumem de certa maneira aspectos de uma heterotopia. Conforme vamos conhecendo os relatos destes jovens através de suas cartas filmadas, vemos um lugar onde o tempo age de outra maneira. Mas, diferente dos contra-espços construídos pelas sociedades, as dimensões de tempo e espaços que estruturam as unidades socioeducativas são de outra ordem. Esses espaços possuem características semelhantes a espaços de invisibilidade.

Como vimos ao longo do capítulo em que abordamos a questão histórica referente ao pensamento legalista e filosófico que abarca certos contextos presentes nos discursos dedicados aos espaços de exclusão, fica nítida a presença do elemento de invisibilidade étnico-racial que coisifica as classes sociais desses indivíduos ao longo da história. Seja pelos esforços

de uma justificativa positivista em se emplacar uma analogia entre pobreza e violência às representações arquetípicas que vinculam a violência às características físicas de um determinado tipo de indivíduo.

Um dos elementos que conseguimos identificar ao longo da pesquisa diz respeito à dimensão da potência simbólica do gesto de entregar a câmera para que os jovens possam filmar suas próprias histórias da forma como quiserem, abordando os temas que lhes interessam. O uso dos dispositivos estava subordinado aos temas e narrativas que eram construídas, tanto que ficou clara as profanações às regras dos dispositivos enquanto estratégia para estabelecer algumas formas de presença em suas imagens. Vale notar que o próprio material de apoio estimula a criação de outros dispositivos. Na segunda edição alguns destes novos dispositivos foram incorporados ao material⁶⁷.

Como dissemos, o único “desafio” posto, tanto para jovens quanto para mediadores, era articular algumas das regras dos dispositivos apresentados pelo material de apoio, que deveriam atravessar as narrativas, porém, os dispositivos não são vistos como “camisas de força”. Ao longo da pesquisa foi possível identificar que os dispositivos contribuíam para a organização e a sensibilização do olhar que estava sendo construído junto a estes jovens.

Neste sentido, o pensamento de Butler (2015) sobre a precariedade enquanto modo de coexistência e representatividade social aponta para um exercício de retomada da dimensão simbólica referente à instância da *fala*. As cartas filmadas realizadas por estes jovens articulam suas visualidades e discursividade por meio de um diálogo que assume múltiplas dimensões subjetivas. Assim, a precariedade destes filmes estaria centrada nos meios de produção e em suas propostas estéticas: formas de enquadramento, escolhas de planos, posicionamentos da câmera e a intencionalidade do olhar sensível presentes nos filmes.

Partindo desta perspectiva, o pensamento de Rancière (2014) nos auxiliou na reflexão sobre as instâncias da representação. Representação não é o ato de produzir uma forma visível, uma cópia, mas sugerir outros encontros, outras realidades. A imagem não é o duplo de uma coisa, mas um jogo complexo de relações entre as instâncias do visível e do invisível, do visível e das palavras, do dito e do não-dito. As imagens apresentadas pelos jovens não devem ser lidas enquanto simples reprodução de algo que será dado ao espectador. Aqui o pensamento

⁶⁷ Dispositivos como o “Filme-haikai” (onde a pessoa realiza o filme seguindo a forma poética japonesa do haikai, que foi utilizada por Eisenstein. Essa proposta visa apropriar da montagem para exprimir conceitos e ideias através de uma qualidade emocional); “Filmar com a neve” (inspirado na proposta do cineasta Michael Snow, esse dispositivo sugere fazer um filme de um plano, não narrativo, sem o olho na câmera); “Multirretratos” (realizar um filme utilizando da técnica de animação tipo *stop motion*).

de Rancière provoca um deslocamento radical a respeito de como seria a forma de se ler um filme ou /e uma imagem. O filósofo defende que a imagem não é uma descrição da sociedade ou remete a uma virtude específica, nem deve ser vista como demonstração de denúncia política. O audiovisual possui uma questão ordinária, ou seja, assume a função de mostrar uma partícula de mundo. Porém, não há uma definição que correlacionaria, de maneira objetiva, a representação a uma finalidade social. Para Rancière, o compromisso da imagem não é trazer uma mensagem específica, direcionada, mas está relacionada ao tempo de uma determinada situação: a violência do real que se instaura de certa maneira. Assim, para o filósofo, a dimensão política do cinema está centrada na questão da montagem. A política do cinema é a montagem. Neste sentido, analisar os planos, suas montagens e articulações narrativas exploram essa dimensão presente nos filmes-carta. É por meio das escolhas e aproximações entre os enquadramentos e seus planos é que podemos acessar as implicações políticas destes filmes.

Ao longo da análise dos filmes-cartas foi possível ler essas imagens precárias atravessadas por dois outros conceitos: profanação e dispositivo. Sobre a profanação, Agamben (2007) aponta que *profanar* é uma forma de resistência por meio da qual se pode almejar uma nova política, a busca por um novo ser humano, a organização de uma outra comunidade. Entre os filmes-cartas analisados temos o atravessamento destas tais dimensões de resistência nas escolhas temáticas e discursivas trazidas à tela pelos relatos dos jovens. São histórias que articulam elementos como família, senso de grupo, percepção da própria condição social enquanto jovens em cumprimento socioeducativo. Suas imagens trazem características destes espaços, porém, não podemos afirmar que, dentre elas, há uma construção nítida destes espaços enquanto cárcere. Neste sentido, há uma provocação interpretativa para o espectador. Não há o interesse em se mostrar uma dimensão da denúncia de sua condição de vida. O que temos nos filmes, são outras relações do campo subjetivo e do sensível por meio de suas escolhas de planos e estratégias de inserção do olhar do espectador que caminha junto com eles dentro de seus espaços.

Ainda sobre a organização dos discursos, foi possível identificar uma outra questão que atravessa esse tipo de produção. Nos casos de Vila Velha e em Belo Horizonte, os depoimentos apresentados retratam certos aspectos da cultura institucional e do discurso moral de redenção que atravessa o projeto político e pedagógico do sistema socioeducativo e que acaba por modular algumas das falas dos jovens. No caso de Vila Velha, o depoimento do coordenador pedagógico se faz presente, construindo um certo condicionamento nas posturas

dos jovens. Um exemplo foi o relato do processo de direcionamento dos temas abordados na oficina de Rap. Outro foi o caso do jovem que faz uma leitura de uma tela onde ele retratou a luta de uma gueixa com um Dragão. Ele aponta que teve que fazer certas adequações na imagem pois certas representações (como retratar palhaços, coringa, facas e/ou espadas) não são aceitas dentro daquele espaço.

No caso de Belo Horizonte tal interferência aparece de maneira mais sutil, pois não temos a presença, ou a indicação direta da fala e/ou registro de algum agente institucional. Porém, nas leituras e nas palavras do rapaz que lê a sua “definição” sobre *o que é cidadania?* e na música de Mc Suel é possível identificar uma forte marca do processo de reeducação destes jovens, quando os mesmos apresentam suas análises e reflexões sobre o que é ser um cidadão correto, sobre a ideia de cidadania e as implicações percebidas por eles de uma vida levada ilegalmente. É importante notar que, mesmo que o projeto abra a possibilidade de total liberdade na construção das narrativas, do uso dos elementos do material de apoio e tudo o que envolva a realização destes jovens, há uma preocupação que escapa o desejo de livre diálogo de dimensões subjetivas. Há um direcionamento narrativo do que seria aceito e corroborado dentro do sistema referente à divulgação de sua imagem. Se analisarmos por este prisma teríamos apenas filmes realizados por jovens em conflito com a lei que reafirmariam uma instância do discurso institucional, exibindo e valorizando projetos de cunho artístico, onde os jovens viveriam em boas condições e que o processo de ressocialização estaria em pleno andamento. Porém, como apontamos no capítulo referente às condições e sobre a situação do sistema socioeducativo, o que se encontra são ações pontuais, pouco estruturadas e não integradas.

Mas, se alguns elementos do plano do discurso e do depoimento carregam marcas condicionantes e diretivas discursivas que poderiam mascarar a potência do projeto, é através das imagens que a profanação acontece. Profanar também diz respeito à dimensão do *jogo*, que é o campo onde as múltiplas linhas de força atuam na relação entre o objeto, o campo simbólico, as fabulações, relações e experiência. Um objeto, no caso dos filmes-cartas, colocado em jogo implica retirá-lo de seu campo representacional natural. As imagens trazem essa dimensão, seja por meio dos motivos visuais escolhidos para se retratar as percepções destes jovens sobre seus modos de vida (através do registro de planos de sombras, grades, janelas, espaços) bem como dos encontros entre os planos indicados por meio da montagem.

Neste sentido é que entendemos o valor do instrumento do *dispositivo* enquanto possibilidade de subverter certos aspectos que se encontram além do dizível pelo discurso. Para

essa leitura, articulamos algumas matrizes teóricas sobre o conceito. Para Foucault (1986), o dispositivo abre possibilidades de encontro que capturam, orientam, determinam, modelam, controlam e asseguram gestos, condutas, opiniões e discursos. O dispositivo é um caminho que quando se abre, promove desequilíbrios. Na mesma direção, Agamben (2012) aponta que o dispositivo proporciona processos de subjetivação. Já em Deleuze (1990) o dispositivo assume características multilíneas, como um novelo que se espalha em diversas frentes. Tal plasticidade do dispositivo (que é assumido pelo projeto Inventar com a Diferença) permite uma invenção no real, onde as imagens e os enquadramentos construídos por estes jovens deixam atravessar aspectos que o discurso falado não captura.

No que diz respeito à dimensão pedagógica do dispositivo como invenção no real, Larrosa (2018) o compreende como um gesto que põe em disponibilidade espaços, tempos, corpos, relações, objetos, tecnologias, disciplinas, linguagens e maneiras de fazer um mundo disponível para a infância, e elas disponíveis para o mundo. Isso coloca tratar os espaços educativos (como o socioeducativo) como invenções, como artificios ou como artefatos que não tem nada de natural. Assim, Larrosa defende que os dispositivos atravessam os espaços visando uma desnaturalização em várias linhas de fuga. Ao mesmo tempo, “desnaturalizar tanto aos jovens quanto às matérias e temas em questão, que somente podem considerar-se a partir do modo como o dispositivo os põe, ou os dispõe, ou os propõe, ou os compõe, ou os expõe” (LARROSA, 2018, p.137)

Neste sentido, o uso do *plano comentado* possibilitou à pesquisa um outro olhar de investigação sobre os dispositivos e as imagens. Entendemos que é através da leitura dos filmes pelo viés da *História dos Planos* propostos por Alain Bergala (apropriados pelo CINEAD como *planos comentados*) é que conseguimos tocar certos aspectos relativos à plasticidade dos dispositivos, das imagens e da composição que extrapolam a dimensão do texto. Foi por meio dele que os elementos precários das imagens dos filmes-cartas ganharam outras cores, ao diversificar as instâncias de leitura e de percepção que essas imagens apresentam.

7.1. O que encontramos com esta pesquisa e o que caminhos ela nos oferece

Apontando alguns elementos encontrados por esta pesquisa, podemos destacar os aspectos precários e profanos dos modos de produção das imagens, que trazem uma forma

diferenciada para pensarmos as produções audiovisuais em espaços socioeducativos. Com a experiência do Inventar com a Diferença foi possível ampliar algumas percepções pedagógicas, estéticas, poéticas, sensíveis, éticas e políticas que não se encontram circunscritas exclusivamente ao ambiente da produção audiovisual. Para Fresquet (2014) tais instâncias dizem respeito ao gesto de quem aprende/ensina cinema, admitindo a força que o outro tem (dimensão de alteridade e subjetividade) para a própria produção e alargamento do conhecimento. Um convite à imaginação, colocando em relação os diferentes saberes de maneira a possibilitar novas formas, objetos, construções. A inventividade é mobilizada pela realidade e pelo conhecimento que se apreende dela, sendo processada pela imaginação em um movimento que se afasta da realidade (entendido aqui enquanto lógica racional) e se aproxima da dimensão da invenção, do jogo, da profanação, do deslocamento. A inventividade aciona uma dimensão da criação e o repertório de sentidos fortemente marcados pelas singularidades de cada um.

Como indicamos de maneira breve, ficamos conhecendo que o projeto foi apropriado, ressignificado, ganhou outras cores, construiu pontes diversas entre mais jovens em centros socioeducativos de Recife. A continuidade do “espírito” do projeto continua nas parcerias entre os centros socioeducativos de Belo Horizonte e o Grupo Mutum (na Universidade Federal de Minas Gerais) e nas oficinas que são realizadas pelo Laboratório Kumã da Universidade Federal Fluminense em unidades socioeducativas na cidade do Rio de Janeiro.

Por fim, a experiência da pesquisa trouxe elementos para pensarmos sobre os processos de construção audiovisual dentro de espaços educativos alternativos. Esta tese partiu do interesse em investigar as realizações, e como estes filmes-cartas interrogam a teoria, ou que tipo de olhar precisamos construir para conseguir tatear sua potência simbólica. O contato com o material e suas imagens possibilitam novas reflexões em devir. Sobre devir apontamos que não há a possibilidade de formalizar dados frios e distanciados dos personagens e dos elementos estéticos que estes personagens nos apresentam. Uma carta se encontra no campo do sensível. Sabemos que é no sensível que reside o germe de toda a revolução. É algo pessoal, que agencia sensibilidades, visualidades, percepções, estabelece um convite e uma troca. Ao longo de toda a pesquisa buscamos acessar essa dimensão do destinatário, e como esse posicionamento implica um gesto ético e político, um gesto de disponibilidade.

Assim, a construção dos laços de experiências que possibilitam uma invenção no real, apontam para mais caminhos do que pontos de chegada. Encerramos vislumbrando novos

desafios. Mas isso é uma particularidade da dimensão precária dessas imagens, não é mesmo? O atravessamento desses corpos-presença e *corpo-olho* transformam o olhar do espectador. Como nos aponta Didi-Huberman a potência das imagens está nas ambivalências, o que causa inquietações. Ainda neste campo, Rancière em sua *partilha do sensível* revela a existência, ao mesmo tempo, de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas.

O filósofo francês foi um importante estimulador do olhar que atravessou nossa pesquisa. A ideia dos conflitos de sensorialidade estabelecido pelo seu conceito de *Dissenso* provocou a abertura a outras hipóteses relacionadas à leitura das imagens produzidas por esses jovens. Fomos percebendo uma outra tensão que foi ganhando força, inspirado pelos três regimes (ético, poético, estético) de Rancière (2009). Começamos a cogitar a possibilidade de uma outra apropriação. E se pudéssemos propor um quarto regime, o regime pedagógico? Um regime pedagógico que atravessa as questões éticas, poéticas e políticas presentes nas imagens construídas?

É a partir dessa estética primeira que se pode colocar a questão das “práticas estéticas”, no sentido em que entendemos, isto é, como formas de visibilidade das práticas da arte, do lugar que ocupam, do que “fazem” no que diz respeito ao comum. As práticas artísticas são “maneiras de fazer” que intervêm na distribuição geral das maneiras de fazer e nas suas relações com maneiras de ser e formas de visibilidade. (RANCIERE, 2009, p.17)

Ao pensarmos sobre o valor das imagens dos jovens enquanto potências estéticas, considerando as relações entre a força das palavras e a força do visível, entre os encadeamentos das histórias e os movimentos dos corpos que cruzam as fronteiras traçadas socialmente entre as artes e as experiências, cogitar sobre quais as implicações pedagógicas desse dispositivo para a realidade em espaços socioeducativos (e até mesmo para dentro dos espaços escolares) remete aos elementos elencados por Rancière ao analisar as instâncias de seus regimes. A dimensão da visibilidade e das “maneiras de fazer” presentes nas imagens apontam para outras percepções de realidade, um retrato “do fora” partindo dos discursos produzidos por indivíduos enclausurados que comunicam suas visões de mundo intermediadas pelos dispositivos (tanto as proposições do material de apoio do projeto Inventar como do próprio equipamento de filmagem). Há uma dimensão de “autorização” que atravessa esses elementos. Como apontamos ao longo da pesquisa, existe uma burocracia e uma expectativa dos agentes institucionais frente as imagens produzidas que dizem respeito a outras representações de

realidade e de transformação social. Mas, e se pensarmos somente a respeito daquilo que eles dão a ver em suas imagens?

Rancière defende que as imagens assumem contornos polêmicos que contestam a simples percepção do espetáculo, acessando outras instâncias pouco perceptíveis. Há uma *pensatividade* da imagem, ou seja, ela possui uma capacidade de autonomia implícita em relação às operações de construção de significados. Isso implica o desafio de ler as produções dos jovens partindo daquilo que se faz presente na própria imagem. Mas além disso, há uma outra articulação. Acreditamos que existe uma instância pedagógica emancipatória, próximo ao que Rancière e Bergala entendem como uma “pedagogia caminhante”, ou *passseur*. Essa aposta em um “quarto regime” parte da crença de algo que emerge das imagens e dos processos construídos ao longo da experiência. Apostar na potência da profanação dos dispositivos, suas “rasuras” e artesanania implica numa dimensão pedagógica da criação, onde há uma discursividade destas imagens que articulam um processo duplo de ensino e aprendizagem. Foucault apontava que a potência do dispositivo está na força de criar um outro mundo possível. Ao mesmo tempo em que eles experimentam os elementos da linguagem audiovisual, os jovens organizam suas representações de mundo, apresentam outras visualidades e ensinam ao espectador outras percepções e expressividades. A forma, a composição, os trejeitos e narratividades apontam às suas exterioridades subjetivas.

E o que as imagens nos ensinam? Como podemos perceber os elementos pedagógicos das imagens através da composição sensível que reivindica uma outra estética do cotidiano? Podemos considerar que, por meio da sensibilidade, dos gestos e das formas é que acessamos às percepções destes elementos. O cruzamento de diferentes campos de elaboração simbólica a partir da prática audiovisual construída de maneira experimental.

Assim, o que a pesquisa nos leva a apostar para estudos futuros está exatamente nesta exploração da dimensão criadora. Da prática que se torna poética por meio do compromisso com as experiências do sensível que as vivências disponibilizam. O gesto de experimentar um olhar estético, ético, político e poético atravessado por uma instância pedagógica que é construída na ponte estabelecida entre os jovens, as imagens, os dispositivos em suas dimensões precárias e profanadoras. Algo que está impregnado de realidade, de uma realidade particular, não-documental, mas testemunhal, que traz em si as digitais e corporeidades próprias.

Deleuze em seus livros sobre cinema articula a relação entre as imagens/pulsão, imagem/ação e imagem/relação em sua potência em manifestar o pensar sensível. Se podemos apostar, mesmo que de forma singela e humilde neste ponto final da nossa trajetória de pesquisa, o ensinamento que essas cartas colocam é que podemos, sim, explorar a dimensão poética da criação realizada por esses jovens como possibilidade de abertura a outros aspectos filosóficos do pensamento estético. Algo que move, e é movido pela particularidade presente nas imagens e olhares.

Assim, se pudermos cogitar a possibilidade de um regime pedagógico poético da criação, faz-se necessário pensar sobre o gesto de *tomar posição* presente nas imagens analisadas. Para Didi-Huberman (2017), o ato de tomar posição é atravessado pelo desejar, tendo como fundo algo que nos engloba, ativa nossas memórias, até as tentativas de esquecimento, de ruptura, de novidade absoluta. *Posição* implica um movimento duplamente característico, onde se faz uma aproximação com reservas, e afastamentos com desejo.

A respeito das imagens que tomam posição, Didi-Huberman (2015) em outro texto, aborda a questão pedagógica das imagens citando o projeto de Bertolt Brecht e sua *pedagogia paradoxal*. Por meio de montagens épicas das representações visuais do período da segunda guerra e a produção dos discursos, Brecht buscava reivindicar uma visão dialética, mais sutil, dessas coisas complexas que são as imagens. Seu objetivo era trazer a dimensão da poesia para dentro da pedagogia alicerçada nas emoções e o pensar, mirando um despertar para uma abertura de mundo. A pedagogia é um campo de batalha onde potências de submissão e potências de liberação não cessam de entrar em conflito. Assim, a pedagogia nos termos brechtianos estaria compromissada a ensinar a ver todas as coisas sob o ângulo do conflito, da transformação, do desvio, da alteração.

O pensamento pedagógico de Brecht levantado por Huberman ainda traz uma outra reflexão a respeito dos contornos de um possível regime pedagógico da imagem. Ao pensarmos sobre a instância das imagens, a proposta de Brecht mobiliza uma reflexão em direção de se perguntar *de que* exatamente uma imagem é imagem, quais são os aspectos que aí se tornam visíveis, as evidências que apareceram, as representações que primeiro se impõem. Essa questão suscita o interesse pelo *como* das imagens, que é uma outra questão crucial. Neste intervalo existe, também, a dimensão política: saber *a quem e sobre quem* são as imagens estão endereçadas. *Quem* está se registrando? Quando nos indagamos sobre esses aspectos, não seria,

então, importante se perguntar se não é preciso devolver esta imagem a quem de direito? Tal reflexão posta à dimensão pedagógica implica uma horizontalização dos saberes, uma busca pelo gesto caminhante, que visa restituir a interpretação e a leitura dessas imagens específicas para além dos limites impostos pelos aspectos puramente técnicos da realização para se instituir os “restos dos gestos” (ou os gestos de restos) que profanam os discursos institucionais mostrando aquilo que elas não intentam em mostrar: o refugo, as imagens esquecidas ou censuradas, os apagamentos, para aqueles que possam assumir seu posto de direito: à comunidade, aos cidadãos, aos jovens em regime de privação de liberdade.

O gesto político de um regime pedagógico das imagens poderia estar, se pudermos ousar em tamanha façanha, no gesto de devolver pontos de vista. Agamben (2007) aposta que é importante toda vez arrancar dos dispositivos, de todo dispositivo, a possibilidade de uso que eles capturaram. A profanação do improfanável é a tarefa política da geração que vem. Partindo deste desafio, profanar as dimensões do olhar analítico sendo atravessado pelos mundos construídos pela perspectiva de fora apresentada por estes jovens, é o desafio que se aponta para as futuras pesquisas. Os desafios foram apresentados pelas imagens. Os caminhos são pavimentados pelas histórias desses jovens e toda a potência de construção simbólica que eles colocam em tela, desde o momento da experimentação, reflexão, organização e montagem. Como já apontamos, e reiteramos ao longo de toda a pesquisa, a potência de transgressão e de atravessamento das fronteiras estéticas possibilitadas pelo projeto em sua abordagem a respeito dos Direitos Humanos enquanto instância de cidadania em larga escala, colocam as imagens enquanto pontos mapeáveis de um incursão, direcionam para novas cartografias, outros caminhos, novos horizontes de investigação que ainda ousaremos navegar.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALLA, Janaína de Fátima Silva; PAULA, Maria de Fátima Costa de. Aprisionando para educar adolescentes: disciplina, controle e segurança urbana. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes; RITA, Rosângela Peixoto Santa (Org.). **Privação de Liberdade: desafios para a política de Direitos Humanos**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. cap. 6, p.159-192.
- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2012. 92 p.
- AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2007. 96 p.
- ANDRADE, Vera Regina Pereira de . A criminologia crítica na América Latina e o Brasil: em busca da utopia adormecida. *Revista de Derecho Penal y Criminologia* , v. IV, p. 58-66, 2014.
- ARGULLOL, Rafael. El Horizonte. In: BALLÓ, Jordi; BERGALA, Alain. **Motivos visuales del cine**. Barcelona: Galaxia Gutemberg, 2016. p. 319-324.
- AUMONT, Jacques et al. (Org.). **A estética do Filme**. Campinas: Papyrus, 2012. 304 p.
- BADIOU, Alain. O cinema como experimentação filosófica. In: YOEL, Gerardo (Org.). **Pensar o Cinema: imagem, ética e filosofia**. São Paulo: Cosac Naify, 2015. p. 31-82.
- BALAZS, Béla. **L'esprit du cinéma**. Paris: Payot, 1977.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva. 2012. 150 p.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas vol 1**. Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1994. 254p.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2009. 176 p.
- BERGALA, Alain. **A Hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: Booklink, 2008.
- BIRMAN, Joel. Sou visto, logo existo: a visibilidade em questão. In: AUBERT, Nicole; HAROCHE, Claudine (Org.). **Tirantias da Visibilidade: o visível e o invisível nas sociedades contemporâneas**. São Paulo: Fap-Unifesp, 2013. p. 47-62.
- BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. 1. ed. Brasília: Autêntica, 2017. 100 p. Disponível em: <<http://conselhadacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2018.

- BUTLER, Judith. Levante. In: DIDI-HUBERMAN, Georges. **Levantes**. São Paulo: Sesc Editora, 2017. p. 23-37.
- BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: Quando a vida é passível de luto?. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. 288 p.
- CARREIRA, D. ; ANDRADE, L. ; CARREIRA, Denise . A educação popular em contextos de privação de liberdade. REVISTA E-CURRICULUM (PUCSP) , v. 14, p. 414, 2016.
- CASTRO, Lola Aniyar de; CODINO, Rodrigo. **Manual de Criminologia Sociopolítica**. 1. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2017. 552 p.
- COMOLLI, Jean Louis. In **La Camera**. In: BALLÓ, Jordi; BERGALA, Alain. **Motivos visuales del cine**. Barcelona: Galaxia Gutemberg, 2016. p. 261-268.
- DELEUZE, G. ¿Que és un dispositivo? In: Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 155-161. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento: www.escolanomade.org Acesso em: 01 dez. 2018.
- DELEUZE, Giles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2013. 141 p.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. Devolver uma imagem. In: ALLOA, Emmanuel (Org.). **Pensar a imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 205-226.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. O que vemos, o que nos olha. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010. 261 p.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Quando as imagens tomam posição**: O olho da história, I. Belo Horizonte: Editora Ufmg, 2017.
- DUARTE, Joana F. **Para além dos muros**: as experiências sociais das adolescentes na prisão. Rio de Janeiro: Revan, 2017. 236 p.
- DUSSEL, Inés. Sobre a precariedade da escola. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da Escola**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 87-112.
- ENRIQUEZ, Eugene. O desejo de visibilidade. In: AUBERT, Nicole; HAROCHE, Claudine (Org.). **Tirania da visibilidade: o visível e o invisível nas sociedades contemporâneas**. 1. ed. São Paulo: Fap-Unifesp, 2013. cap. 16, p. 271-290.
- FELDMAN, Ilana. "um filme de": : dinâmicas de inclusão do olhar do outro na cena documental. **Revista Devires**: Cinema e Humanidades, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p.50-65, jan/jun. 2012
- FERREIRA, Emanuel Lemos; CANTADOR, Antônio Concorde. **Ritmo e poesia**. Os caminhos do Rap. Lisboa: Assírio e Alvim, 1997.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. São Paulo: Forense Universitária. 1997. 240 p.

- FOUCAULT, Michel. **A sociedade punitiva**: curso no Collège de France (1972-1973). 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015. 323 p.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 541 p.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade, vol. 1**. A vontade de saber. São Paulo: Graal, 2002. 155 p.
- FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, As heterotopias**. 1. ed. São Paulo: N-1 Edições, 2013. 110 p.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1986. 280 p.
- FRESQUET, Adriana Mabel. Alguns gestos de cinema em educação: a potência do gesto criativo. In: CAMARGO, Maria Rosa R. M. de et al (Org.). **Linguagens e imagens**: Educação e políticas de subjetivação. Rio de Janeiro: Dp Et Alii, 2014. p. 181-194.
- FRESQUET, Adriana Mabel. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- GUIMARÃES, César. Entre o vestígio e o verossímil: a ética do olhar em duas modalidades da imagem documental. In: Maria teresa Dalmasso; Fernando Andacht; Norma Fatala. (Org.). deSignis: Tiempo, espacio y identidades. Buenos Aires: Editorial la Crujía, 2010, v. 15, p. 23-31.
- HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Belo Horizonte: Ayiné, 2018. 124 p.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2008. 248 p.
- KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Salina, 2015. p. 76-91.
- KISHIMOTO, Tizuko (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage do Brasil. 1998.
- LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de Professor**. São Carlos: Pedro & João, 2018.
- LOUIS-COMOLLI, Jean. La Cámara. In: BALLÓ, Jordi; BERGALA, Alain. **Motivos visuales del cine**. Barcelona: Galaxia Gutemberg, 2016. p. 117-121.
- MAFFESOLI, Michel. **A violência totalitária**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. 249p.
- MAIA, Clarissa Nunes; SÁ NETO, Flávio de. *et al.* (Orgs.) . **HISTÓRIA DAS PRISÕES NO BRASIL** I. 1ª. ed. RIO DE JANEIRO: ROCCO, 2009. v. 02. 314p
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MIGLIORIN, Cezar et al. **Inventar com a diferença**: cinema e direitos humanos. 1. ed. Niterói: Editora da UFF, 2014. 104 p.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente cinema**: educação, política e mafuá. 1. ed. Rio de Janeiro: Azougue, 2015. 224 p.

MONTEJO, Alda Facio; FRIES, Loren. Feminismo, género y patriarcado. In: FACIO, Alda; FRIES, Lorena (org.). **Género y Derecho**. Santiago. La Morada, 1999

OHNO, Kazuo. **Treino e(m) poema**. São Paulo: N-1 Edições, 2016.

OLIVEIRA, Josiane Toledo. **O código de menores Mello Mattos de 1927: A CONCEPÇÃO DE MENOR E DE EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 1927 A 1979**. 2014. 45 p. Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia)- Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/JOSIANE%20TOLEDO%20OLIVEIRA%20O%20codigo%20de%20menores%20Mello%20Mattos%20de%201927%20a%20concepcao%20de%20menor%20e%20de%20educacao%20no%20periodo%20de%201927%20a%201979.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2018.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Políticas de formação de professores para os espaços de privação de liberdade. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes; RITA, Rosângela Peixoto Santa (Org.). **Privação de Liberdade: desafios para a política de Direitos Humanos**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. cap. 6, p. 105-130.

PAINI, Dominique. La sombra. In: BALLÓ, Jordi; BERGALA, Alain. **Motivos visuales del cine**. Barcelona: Galaxia Gutemberg, 2016. p. 261-268.

RANCIÉRE, Jacques. **A partilha do sensível**: Estética e política. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2009. 72 p.

RANCIÉRE, Jacques. **Figuras da História**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

RANCIÉRE, Jacques. **O destino das imagens**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

RANCIÉRE, Jacques. **O espectador emancipado**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014. 128 p.

RANCIÉRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 192 p.

RITA, Rosângela Peixoto Santa. A infância atrás das grades: um estudo sobre as relações penitenciárias e desafios contemporâneos. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes; RITA, Rosângela Peixoto Santa (Org.). **Privação de Liberdade: desafios para a política de Direitos Humanos**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. cap. 3, p. 41-60.

SANTOS, Marco Antônio Cabral dos. Criança e criminalidade no início do século. In: MARY DEL, Priore (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 210-230.

SCARFÓ, Francisco. La education pública em los establecimientos penitenciarios em Latinoamérica: garantía de una igualdad sustantiva. In: UNESCO. **Education em prisiones em Latinoamérica. Derechos, libertad y ciudadanía**. Brasília: Unesco, 2008.

SOARES, Luís Eduardo. Criminalidade e violência: Rio de Janeiro, São Paulo e perspectivas internacionais”. *Comunicação & Política*, v. 1, n. 2, p. 15-33, 1995

VIRILIO, Paul. **Estética da desapareição**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015. 116 p.

WALTY, Ivete. **Corpus rasurado**. Exclusão e resistência na narrativa urbana. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 128p.