

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL  
DOUTORADO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL

JÚLIO VITORINO FIGUEROA

**Incitando o cinema que incita: o filme como gerador sensível de encontros  
de saberes com adolescentes sob medidas socioeducativas**

Belo Horizonte

2021

JÚLIO VITORINO FIGUEROA

**Incitando o cinema que incita: o filme como gerador sensível de encontro de saberes com adolescentes sob medidas socioeducativas**

**Versão final**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Comunicação Social.

Linha de Pesquisa: Pragmáticas da Imagem

Orientação: Profa. Dra. Luciana de Oliveira

Coorientação: Prof. Dr. César Guimarães

Belo Horizonte  
2021

301.16  
F475i  
2021

Figuroa, Júlio Vitorino.  
Incitando o cinema que incita [manuscrito] : o filme como gerador sensível de encontros de saberes com adolescentes sob medidas socioeducativas / Júlio Vitorino Figuroa. - 2021.  
275 f. : il.  
Orientadora: Luciana de Oliveira.  
Coorientador: César Geraldo Guimarães.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.  
Inclui bibliografia.

1.Comunicação – Teses. 2. Cinema - Teses. 3.Educação - Teses. I. Oliveira, Luciana de. II. Guimarães, César Geraldo. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. IV .Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL

**Ata da Defesa de Tese de *JÚLIO VITORINO FIGUEROA***

**Número de Registro na UFMG: 2017666020**

Às quatorze horas do dia vinte e dois de julho de 2021, na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais reuniu-se a comissão examinadora, constituída pelos professores doutores César Geraldo Guimarães (FAFICH/UFMG) e Eduardo Antônio de Jesus (FAFICH/UFMG) e pelas professoras doutoras Luciana de Oliveira (Orientadora - FAFICH/UFMG), Sylvia Beatriz Bezerra Furtado (Universidade Federal do Ceará), Inês Assunção de Castro Teixeira (FAE/UFMG) e Maria Beatriz Colucci (Universidade Federal de Sergipe). A comissão reuniu-se para julgar o trabalho final do aluno do doutorado Júlio Vitorino Figueroa, intitulado "**Incitando o cinema que incita: o filme como gerador sensível de encontros**", requisito final para obtenção do Grau de Doutor em Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais, área de concentração Comunicação e Sociabilidade Contemporânea, linha de pesquisa Pragmáticas da Imagem. Abrindo a sessão, a orientadora e presidente da comissão, professora Luciana de Oliveira apresentou a banca, e em seguida passou a palavra ao candidato para apresentação de seu trabalho final. Após a apresentação, seguiu-se a arguição pelos examinadores, com a respectiva defesa de Julio Vitorino Figueroa. Logo após, a Comissão se reuniu, sem a presença do candidato e do público, para julgamento e expedição do resultado final. A Comissão Examinadora julgou o candidato **apto a receber o grau de Doutor em Comunicação Social**. O resultado final foi comunicado publicamente ao candidato pela Presidente da Comissão que encerrou a sessão, lavrando assim, o presente documento, que será assinado por todos os membros participantes da Comissão Examinadora. Belo Horizonte, 22 de julho de 2021.

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Luciana de Oliveira (FAFICH/UFMG)

Prof. Dr. César Geraldo Guimarães (FAFICH/UFMG)

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sylvia Beatriz Bezerra Furtado (Universidade Federal do Ceará)

Prof. Dr. Eduardo Antônio de Jesus (FAFICH/UFMG)

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Inês Assunção de Castro Teixeira (FAE/UFMG)

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Beatriz Colucci (Universidade Federal de Sergipe)

Belo Horizonte, 22 de julho de 2021.

Assinatura dos membros da banca examinadora:

---

Documento assinado eletronicamente por **Maria Beatriz Colucci, Usuário Externo**, em 22/07/2021, às 17:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de](#)



[novembro de 2020.](#)



Documento assinado eletronicamente por **Eduardo Antonio de Jesus, Professor Titular-Livre Magistério Superior**, em 22/07/2021, às 17:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciana de Oliveira, Professora do Magistério Superior**, em 22/07/2021, às 18:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cesar Geraldo Guimaraes, Professor do Magistério Superior**, em 23/07/2021, às 08:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ines Assunção de Castro Teixeira, Professora Magistério Superior - Voluntária**, em 26/07/2021, às 16:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sylvia Beatriz Bezerra Furtado, Usuário Externo**, em 28/07/2021, às 18:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0848798** e o código CRC **713FCED9**.

*para as adolescentes A. D,*

*A. K,*

*B,*

*C,*

*G,*

*L,*

*M. F,*

*M. T,*

*R1,*

*R2,*

*T1,*

*T2,*

*e para os adolescentes A,*

*C,*

*D. C,*

*D. G,*

*G,*

*G2,*

*L,*

*L2,*

*L. N,*

*R e*

*R2.*

## AGRADECIMENTOS

À orientadora, professora Luciana de Oliveira, pela parceria, competência extrema, e pelo cuidado e atenção em todos os passos desta jornada.

Ao coorientador, professor César Guimarães, pela inestimável colaboração para este estudo e por ser, com seu trabalho, uma referência para mim.

Encontrei em Luciana e César a certeza de que a Universidade segue sendo um dos lugares mais bonitos do mundo.

Aos professores André Brasil, Carlos Alberto de Carvalho, Cláudia Mesquita e Roberta Veiga, que tornaram fascinantes as horas que dediquei a ver filmes, ler e escrever.

Aos professores Eduardo de Jesus e Inês Teixeira, por trazerem críticas tão importantes no trabalho de Qualificação e por estarem participando também na banca final.

Às professoras Beatriz Colucci e Beatriz Furtado, que gentilmente aceitaram compor a banca final para avaliação deste trabalho.

A Vicente, por ter me feito viver uma outra vida. Por ser a alegria dos meus dias.

A Carmen, minha mãe, por ter me feito e me criado assim. Por ser uma pessoa gigante em tantas coisas, especialmente em coragem, força e amor. Por ter me feito conhecer a melhor parte do ser humano.

A Rebeca, minha irmã, por me dar tanto orgulho e me inspirar.

A Thalyta, por partilhar comigo das dificuldades do trabalho e pelos momentos de puro riso.

À minha tia e madrinha, professora Inês Vitorino, por ser uma profissional exemplar e ter me ajudado em vários momentos do meu percurso.

À família Vitorino, com Edilene, Márcia, Teresinha, Violeta, Stela, tios, primas, primos, sobrinhas e sobrinhos, por ser tão amorosa comigo, por ser casa.

À família Figueroa, com Luís, Eva, Laila, Lia, Patrícia, primas e primo, por ter me mostrado que o mundo é infinito.

A Carolina, irmã paterna, por ter mudado minha maneira de ver o mundo. Da convivência com ela partiu a inspiração para esta tese.

Aos amigos-irmãos André, Hugo, Isick, Leonardo, Moura, Raphael, Rogério e Wesley.

A Cícero Pedro Leão, pela companhia afetuosa nos trabalhos realizados.

A Evanilde Santos Albino, coordenadora do Centro de Referência Especializada de Assistência Social (CREAS-VN), pela sensibilidade e prestatividade com que topou realizar o trabalho em Venda Nova.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa.

Aos trabalhadores e às trabalhadoras do Centro Cultural Venda Nova, que se dedicaram todas as quartas e quintas-feiras para que as atividades de pesquisa pudessem ocorrer.

Aos trabalhadores e trabalhadoras do Centro Educacional Aldaci Barbosa, que me ajudaram em todos os momentos dos encontros.

Aos trabalhadores e trabalhadoras do Centro Socioeducativo Santa Terezinha, que me ajudaram todas as quintas-feiras em que ocorreram os encontros.

## Resumo

Este estudo busca compreender como os saberes de adolescentes que caíram no sistema socioeducativo podem colaborar para o pensamento acadêmico sobre cinema e o trabalho pedagógico com as imagens. Para isso, busca verificar a capacidade de filmes para suscitarem cocriações de saber, se um conjunto determinado de filmes é gerador sensível. Nesse sentido, conta com a construção do conceito de *saber da experiência*, saber calcado no corpo de cada jovem, cujas elaborações são fruto da singularidade de suas trajetórias, das relações com um território e no entrecruzamento das linguagens do racismo e do crime. Convoca inicialmente colaborações da filosofia da diferença e do pensamento decolonial, bem como colaborações de estudos desenvolvidos nas interfaces cinema-educação e educação-cinema em um esforço de aliar a investigação a uma atitude descentralizadora, progressista, anti-colonial e de bases indutivas. Há também um esforço em refletir sobre a modelagem e remodelagem do *corpus* fílmico, assim como sobre as expectativas lançadas aos filmes e aos adolescentes antes mesmo que um e outro se encontrassem, pensar que buscou intercalar ideias dos socioeducandos com pensamentos do pesquisador a partir de uma chave descritiva e imaginativa que não estava previamente estabelecida. Inspirado por um gesto etnográfico e dialógico, realizei a primeira etapa do trabalho de campo em um Centro Cultural de Belo Horizonte com adolescentes cumprindo medida de prestação de serviço à comunidade (PSC) e de liberdade assistida (LA). Na segunda etapa do trabalho de campo, estive com adolescentes cumprindo medida de privação de liberdade: a produção de quatro encontros resultou mais em um recolher das colaborações e em ação instrutiva do que propriamente em cocriação. Como finalização, elaborei um retercer da oferta fílmica, pensada a partir da caminhada até então, de modo que foi proposto um produto latente, a ser colocado em prática por pessoas interessadas.

Palavras-chave: Saberes, Socioeducativo, Cinema.

## Abstract

This study aims to comprehend how the wisdom of adolescents in the state's juvenile correction services can contribute to academic thought on cinema and on image-based pedagogical work. To that end, it set out to verify the capacity of films to evoke co-creations of wisdom, to determine whether a given set of pictures is a sensitive generator. The study relies on the construction of *wisdom of experience* as a concept, a piece of wisdom impressed into the body of each youngster, whose elaborations are a result of the singularity of their journeys, of their relationships with a territory and in the intertwining of the languages of racism and crime. It initially summons contributions from the philosophy of difference and decolonial thought, as well as contributions from studies developed in the interfaces cinema-education and education-cinema, in an endeavor to ally the investigation to a decentralizing, progressive, anti-colonial and induction-based attitude. There is also an effort to reflect on the modeling and remodeling of the film *corpus*, as well as on the expectations placed on films and on adolescents even before they meet, a thought that aimed at interfiling ideas of adolescents in juvenile correction services with thoughts of the researcher starting from a descriptive and imaginative key not previously established. Inspired by an ethnographic and dialogic gesture, I accomplished the first stage of the field work in a Cultural Center of Belo Horizonte with adolescents in community service and on probation. In the second stage of the field work, I met with adolescents in juvenile correction services: the production of four meetings resulted more in a gathering of the contributions and in an instructive action than in co-creation itself. As a finalization. I devised a reconstruction of the filmic offer, conceived based on the journey thus far, so that a latent product was proposed, to be put into practice by interested parties.

Keywords: Wisdom, Juvenile Correction System, Cinema.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 .....	p. 19
Imagem 2 .....	p. 26
Imagem 3 .....	p. 27
Imagem 4 .....	p. 28
Imagem 5 .....	p. 28
Imagem 6 .....	p. 29
Imagem 7 .....	p. 31
Imagem 8 .....	p. 32
Imagem 9 .....	p. 33
Imagem 10 .....	p. 34
Imagem 11 .....	p. 35
Imagem 12 .....	p. 42
Imagem 13 .....	p. 78
Imagem 14 .....	p. 84
Imagem 15 .....	p. 173

## LISTA DE SIGLAS

CREAS-VN.	Centro de Referência Especializada de Assistência Social de Venda Nova
ECA.....	Estatuto da Criança e do Adolescente
IPEA.....	Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
LA.....	Liberdade Assistida
PSC.....	Prestação de Serviço à Comunidade
Selex.....	Sistemas Elétricos Experimentais
SINASE.....	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

## SUMÁRIO

### PARTE I - DO NÃO-SABER AO SABER-COM

<b>1</b>	<b>CONFISSÕES INICIÁTICAS.....</b>	<b>15</b>
	<b>Imagens, adolescentes, crime .....</b>	<b>23</b>
	<b>Inspirações .....</b>	<b>28</b>
	<b>Encontros e um afã de investigação .....</b>	<b>34</b>
	<b>Um campo de pesquisa por vir .....</b>	<b>37</b>
	<b>Passos inaugurais .....</b>	<b>43</b>
	<b>Cinema, corpo, racismo .....</b>	<b>45</b>
	<b>Cinemas pedagógicos, pedagogias cinematográficas.....</b>	<b>47</b>
<b>2</b>	<b>SENSIBILIDADES CONCEITUAIS MOVENTES DA PESQUISA: 2 VEIOS.....</b>	<b>54</b>
	<b>Enquanto pós-estruturalismo, margem e filosofia da diferença.....</b>	<b>54</b>
	<b>Enquanto pensamento decolonial, corpo negro e saberes do corpo...</b>	<b>64</b>
	<b>Para bolar o <i>saber da experiência</i>.....</b>	<b>71</b>

### PARTE II - UM INTENTO DE PESQUISA-DIÁLOGO

<b>3</b>	<b>O TECER DA OFERTA FÍLMICA.....</b>	<b>85</b>
	<b>Montagem do primeiro repertório.....</b>	<b>88</b>
	<b>Alterações no <i>corpus</i> no início do doutorado.....</b>	<b>95</b>
	<b>Alterações no <i>corpus</i> na primeira etapa do trabalho de campo do doutorado.....</b>	<b>98</b>
	<b>Alterações no <i>corpus</i> na segunda etapa do trabalho de campo do doutorado.....</b>	<b>99</b>
	<b>Passagens da pesquisa "com pessoas": descrição dos encontros.....</b>	<b>100</b>
	<b>Em direção ao trabalho de campo.....</b>	<b>105</b>

<b>4</b>	<b>UM VAGUEAR DE EXPECTATIVAS: REPOUSOS ENTRE FALAS, FILMES E MUNDOS.....</b>	<b>108</b>
	Crença no filme como valor.....	109
	Socioeducandos na lida com os filmes e o mundo.....	113
<b>5</b>	<b>SISTEMA SOCIOEDUCATIVO COMO CINEMA-EMBATE: RECUSA, NEGOCIAÇÃO E POROSIDADE EM ELABORAÇÕES DE ADOLESCENTES.....</b>	<b>153</b>
	A pesquisa de campo em Venda Nova.....	153
	Sujeitos da recusa.....	159
	Sujeitos da negociação.....	167
	Sujeitos da porosidade.....	178
<b>6</b>	<b>DA PRIVAÇÃO DE LIBERDADE À PRISÃO OU A QUEDA DOS EUFEMISMOS.....</b>	<b>185</b>
	"A Imagem como Potência": formação e pesquisa.....	185
	O módulo "Elaboração e autonomia".....	186
	Apostila: intuito de programação e delimitação.....	187
	Notas sobre o confinamento partilhado.....	189
	A investigar a pesquisa.....	227
 <b>PARTE III - PROTOCOLOS EXPERIMENTAIS E DIÁLOGOS INTEREPISTÊMICOS</b>  		
<b>7</b>	<b>RETECENDO A OFERTA FÍLMICA.....</b>	<b>233</b>
<b>8</b>	<b>EPÍLOGO.....</b>	<b>241</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>250</b>
	<b>ANEXO I.....</b>	<b>254</b>
	<b>ANEXO II.....</b>	<b>256</b>

**PARTE I - DO NÃO-SABER AO SABER-COM**

## 1. CONFISSÕES INICIÁTICAS

No calço do gesto e do exercício, o momento é da escuta, é da boa e distinta humildade, com ou sem pieguice. É de desfazer-se de ou guardar a salvo a parte a que se tem bastante apego porque ela constitui. Aos e às que foi dado domínio ou aos que supostamente o conquistaram, é preciso aprender de novo, começar o andar, o gesticular, o falar, o escrever, o pensar, o filmar, o ver e o ser visto. Embora público, tudo com o poder da intimidade. O plano inevitável, adestrado com calmante para conter a genuína vontade de inflamar tudo, será mais ousado do que a execução que ele não diz ou defende, mas quer anunciar.

Algo muito simples, muito direto e pouco objetivo. Pouco sujeito, talvez. Valentia para ficar, para perder feio e para seguir, seguir perdendo. Para tirar valor do que parece indiscutivelmente valioso, porque, mais uma vez, é parte de quem se é. Então o lance é inclusive e principalmente retirar um pouco do peso. Penso em tomar água no copo de plástico laranja, já rachado, que carrega pra mim muito da ilusão que me conforta, de que preciso de pouco para viver, e que objetos de pouquíssimo valor econômico conseguem concentrar e viabilizar essa ilusão formada de fé com orgulho. No documentário *Orixá Ninu Ilê* (Juana Elbein Santos, 1978), bem no início, uma voz *over* masculina e bastante empostada comenta o modo de vida de comunidades nagôs, que reelaboram a cultura africana no Brasil: “A arte africana está profundamente associada à religião. O conceito estético é utilitário e dinâmico. O belo não é concebido como simples prazer estético. O belo formaliza a manifestação do sagrado. O mato é a prova dinâmica do ciclo vital”. A deriva me leva, em zigue-zague de idas e vindas, de quem eu sou para quem eu era. Em seguida, para quem vou ser, movimentos que me fazem tentar associações entre meus próprios caminhos e os caminhos progressistas das últimas duas décadas. Tateando pedaços de solo em que colocar o pé rumo ao sonho sobretudo da igualdade, vamos os dois querendo mais do que conseguindo. O pessimismo é ilusório e não tem poder. Esta pesquisa é prova.

Não é necessária mais uma tese além desta, embora sem dúvida muito estudo e alguma dose de liberdade, para imaginar que boné e óculos escuros juntos são uma expressão de beleza que encontra amplo acolhimento dentre os jovens da periferia.

Não qualquer óculos e boné; tem que ser é de *malokera*. Não só é recorrente, como é também ato de afirmação e distinção. Observando Fortaleza, por exemplo, cidade que frita das 8h30min às 15h30min, é fácil dizer que boa parte desses adolescentes não está confortavelmente climatizada entre quatro paredes ou se deslocando em veículos gelados com películas escuras em seus vidros, mas se locomovem com frequência por aí, expostos diretamente ao céu e ao sol pedalando, a pé ou de transporte público. Boné, óculos escuros, chinelas ou tênis esportivos são perfeitos, e, obviamente, entupidos de sentido: são lindos, digo francamente.



1. Boné "aleatório" que carregava conotações negativas. Fonte: acervo do autor

<p>Este é o boné que comecei a usar enquanto estava na casa da minha mãe (imagem 01), o que gerou muita polêmica com minha companheira e minha irmã.</p>	<p>Talvez motivada pelo que via na minha cabeça, minha mãe me mostrou uma foto antiga, chamando exclusiva atenção para sua roupa de “mau gosto” e desalinhada juntamente com seu par de tamancos, único e horroroso.</p>	<p>Mais um pouco, a pé ou de bicicleta, não suporto a demora do ônibus, comecei a sair de casa protegido do sol para resolver alguns corres do dia-a-dia: pão, banco, banana e fralda...</p>	<p>Minha irmã me perguntou porque eu estava usando “isso”. Eu vi o boné perdido pela casa, bolando em algum canto, e tinha certeza de que não era de ninguém que morava nela.</p>	<p>Encontrei um boné bem gasto, feioso e pouco resistente com uma marca de alguma coisa estampada na parte frontal. “Boné de pedreiro”, ri a classe média, penso eu sozinho e me incluo. O tosco deixa de ser o boné para ser o “doutorando em Comunicação” que ainda não conheceu tantos outros territórios do riso.</p>	<p>Exatamente por esses motivos, eu peguei o acessório. Logo, me afastariam, não dele, mas da possibilidade de adotá-lo, afinal, eu não sou nada disso e não quero que me confundam com alguém de mau gosto, alguém que expõe publicidade de graça, alguém que tem a conta bancária de quem quita seus boletos cavucando cimento.</p>
--	--	--	---	---	---

O fato é que depois da terceira semana usando o boné quase todos os dias, dentro e fora de casa, fui cumprimentado por um adolescente desconhecido que vi sentado na esquina oposta a uma padaria do bairro onde morava, Manuel Dias Branco. Com outras duas pessoas adultas, só ele ficou me olhando e balançou a cabeça como quem diz “pode crer”, gíria que passei a usar quando comecei a andar com os amigos do meu primo mais novo.

“Não dá pra conversar se você estiver lendo livro” poderia ter dito esse garoto para a sua professora. Mesóclise e overdose livresca são caneta de 9 cores, laquê erudito. Se ler menos pode ser perigoso, é ainda mais não ouvir o perigo. E se me preparar para conhecer o que me surge como perigoso? Se eu provar um pouco de uma sensação, se eu experimentar sentir o gostinho de não ter medo daquela calçada emaranhada com mato, com zunido de correia de bicicleta que escuto se aproximando atrás de mim em uma rua “meio estranha”, com pouca gente e ainda menos luz. Medo de perder a matéria, o celular, a bolsa e a carteira, medo de perder o carro, medo de ser estuprada, medo de apanhar da polícia. Medo de levar um tiro na cabeça. Pou.

Às vezes, sozinho, de bicicleta, e a pé, quase sempre, mas também de carro quando tantos fatores colaboram, faço um jogo, que uns podem chamar de perigoso<sup>1</sup>; eu chamo de “esperançoso” e digo o porquê. Brinco de não me assustar com os seres humanos da cidade em qualquer momento do percurso, mais especialmente no bairro já citado, considerado relativamente perigoso em 2019: o exercício, assim, é desfazer a pessoa, o espaço ou o tal do movimento suspeito, que pode vir a ser o meu, inclusive. Pego meu rumo. De carro vou e paro no sinal, uma moto se aproxima e emparelha. Tudo na perfeita harmonia, é vida que segue: da parte de cá, nenhum movimento de desagrado, escaneamento visual, acionamento de vidros ou algo do

---

<sup>1</sup> Como bem lembra Rancière: “...O mal não é essa fome insaciável de navios e fortificações. É que, na Assembléia do povo, qualquer sapateiro ou ferreiro possa levantar-se para dar sua opinião sobre a maneira de conduzir esses navios ou de construir essas fortificações e, mais ainda, sobre a maneira justa ou injusta de usá-los para o bem comum. O mal não é o *cada vez mais*, mas o *qualquer um*, a brutal revelação da *anarquia* última sobre que repousa toda hierarquia. (...) Há política simplesmente porque nenhuma ordem social está fundada na natureza, porque nenhuma lei divina ordena as sociedades humanas” (1996, p. 30)

tipo; da parte de lá, tão plana e morna a atmosfera. A pé, num quarteirão sem ninguém por perto, um barulho de bicicleta vem aumentando lá atrás: absolutamente nenhuma alteração no ritmo dos passos, giro de cabeça ou olhar afetado pela chegada dessa informação; afinal, bicicletas, ciclistas e ruas vazias costumam encontrar-se a todo momento, e isso, além da vida ordinária se mexendo e sua beleza contemplável, não tem mais nada de especial. Quanto mais tempo passar sem que eu seja abordado por alguém desconhecido em busca de matéria, menos perigo e mais esperança.

Quando a branquitude de bens fortalezense encontra um pedaço urbano ao ar livre, rua pouco iluminada ou não asfaltada, sem bem nutridos com roupa de *shopping* por perto, está constatado perigo. “Generalizas”, dirão poucos insistindo em demonstrar que estão habituados a conjugar o “tu”, o que popularmente pode ser encarado no Ceará como um tratamento à beira do insulto. Para “parecer rico”, só me faltaria mais estatura – assim me digo sigilosamente em tom jocoso e autocrítico, já que tenho pele branca, cara de “bem nutrido” e estereótipo de universitário. Voltando de um lugar muito longe para quem anda de bicicleta na minha cidade, pois pedalava já a poucos quarteirões de casa, percebo que de repente “de cara” dobram a esquina e entram na minha contramão na diagonal – o que os colocou precisamente na minha direção – dois jovens negros<sup>2</sup> sem capacete pilotando uma moto. Internamente, não consegui conter um pensamento e um susto: eu estava para ser assaltado. Mesmo assim, de tanto exercitar a não suspeição, nada foi alterado no desenrolar da minha ação. Não houve uma mínima manifestação minha, pois não havia qualquer motivo aparente para isso, e segui pedalando, observei dos dois lados se vinha carro na rua principal, atravessei e segui reto, enquanto viajava na dúvida se tinha escapado de um assalto, de uma colisão acidental ou se simplesmente estava sendo apresentado a outros traços da minha branquitude, questão ainda pouco abordada no Brasil, como apontou Djamilia Ribeiro: “Existem vários estudos no Brasil sobre o racismo, mas falta estudo

---

<sup>2</sup> Escreve Mbembe sobre o tal perigo que ronda os ares da cidade: “A movimentação permanente, a revalidação e a propagação da tópica do perigo e da ameaça – e, conseqüentemente, o estímulo a uma cultura do medo – fazem parte dos motores do liberalismo. E se esse estímulo à cultura do medo foi a condição, ‘o correlato psicológico e cultural interno do liberalismo’, então, historicamente, o escravo negro foi o seu canal. O perigo racial, em particular, constituiu desde as origens um dos pilares dessa cultura do medo intrínseca à democracia liberal” (2018, p. 147).

sobre branquitude”, disse a autora em entrevista a Juca Kfoury<sup>3</sup>. Esse aspecto não foi um ponto de partida central em meu percurso, mas não tem sido fácil ignorá-lo.

Nesses casos que citei, embora nada tenha de fato se efetivado, pois os sujeitos desconhecidos se cruzam sem contaminar-se, por assim dizer, é inevitável especular sobre a comunicação que há e não há entre os sujeitos em relação e os fluxos de sentido que giram, se perdem, se dissipam e fazem mover. Giovani Martins, no conto "Espiral", do livro “O sol na cabeça”, descreve os pensamentos de um personagem jovem e pobre: “Andando pelas ruas da Gávea, com meu uniforme escolar, me sentia um desses moleques que me intimidavam na sala de aula. Principalmente quando passava na frente do colégio particular, ou quando uma velha segurava a bolsa e atravessava a rua pra não topar comigo. Mas, como já disse, eu não entendia nada do que estava acontecendo” (2018, p. 17). Em outro trecho, continua essa linha narrativa: “Nunca esquecerei da minha primeira perseguição. Tudo começou do jeito que eu mais detestava: quando eu, de tão distraído, me assustava com o susto da pessoa e, quando via, era eu o motivo, a ameaça. Prendi a respiração, o choro, me segurei, mais de uma vez, para não xingar a velha que visivelmente se incomodava em dividir comigo, só comigo, o ponto de ônibus. No entanto, dessa vez, ao invés de sair de perto, como sempre fazia, me aproximei. Ela tentava olhar para trás sem mostrar que estava olhando, eu ia chegando mais perto. Ela começou a olhar em volta, buscando ajuda, suplicando com os olhos, daí então eu coleí junto dela, mirando diretamente a bolsa, fingindo que estava interessado no que pudesse ter ali dentro, tentando parecer capaz de fazer qualquer coisa pra conseguir o que queria. Ela saiu andando pra longe do ponto, o passo era lento. Eu a observava se afastar de mim. Não entendia bem o que sentia. Foi quando, sem pensar em mais nada, comecei a andar atrás da velha. Ela logo percebeu. Estava atenta, dura, no limite de sua tensão. Tentou apertar o passo pra chegar o mais rápido possível a qualquer lugar. Mas na rua era como se existíssemos apenas nós dois. Por vezes eu aumentava minha velocidade, ia sentindo o gosto daquele medo, cheio de poeira de outras épocas. Depois diminuía um pouco, permitindo que ela respirasse. Não sei quanto tempo durou aquilo tudo,

---

<sup>3</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=xDP7JWjIYFw> . Acesso em 08 ago 2019.

provavelmente não mais que alguns minutos, mas, para nós, era como se fosse toda uma vida. Até que ela entrou numa cafeteria e seguiu meu caminho” (2018, p. 18-19).

O susto é gesto que humilha, é a resposta de um aprendizado longe da carne e do osso e mais próximo de um personagem narrativamente e estrategicamente tornado ameaça, aprendizado que deturpa os modos de ser de pessoas invisibilizadas – em nível midiático ou na esfera de disputa dos poderes micro, já que existe uma grande visibilidade entre os quarteirões, becos e vielas e os que são de caminhar, como vizinhos, moradores do bairro e trabalhadores sazonais, que, de certa maneira, compartilham espaços determinados públicos e narrativas. O susto também contribui para deixar uma substância ainda mais propensa à combustão, pelas negações do Estado e da família, muitas vezes, e das oportunidades de iniciativas privadas. É absolutamente contra a imagem do susto da senhora que este trabalho prepara o acercamento dos *saberes da experiência*, que receberão atenção mais adiante junto a adolescentes socioeducandos, que foram apreendidos por delito e passaram a cumprir medidas socioeducativas.

Também envolvendo o serviço de transporte coletivo, Conceição Evaristo inicia seu conto “Maria”, do livro "Olhos D'Água", tratando de pessoas em situação semelhante ao apresentar uma história e sensibilidade sufocadas pela lógica da vingança, pela brutalidade do linchamento. Uma mulher negra e um homem negro têm um encontro inesperado durante um assalto em que ele é um dos autores. Nesse exato momento, cochicham sua vida amorosa, que lhes rendeu um filho criado somente pela mãe: com a arma em mãos, o homem deixa um recado íntimo para o filho junto à orelha da mulher no momento crítico em que seu parceiro, também armado, recolhe os pertences dos outros passageiros. Por ser alguém próxima ao assaltante, a mulher é poupada da ação, o que a caracteriza como cúmplice na frente dos demais passageiros. Repentinamente, acompanhando Foucault, a cena da punição pública voltava a ser positiva, caminho justo, embora aos poucos vá se extinguindo desde o fim do século XVIII e começo do XIX: “No entanto, um fato é certo: em algumas dezenas de anos, desapareceu o corpo supliciado, esquartejado, amputado, marcado simbolicamente no rosto ou no ombro, exposto vivo ou morto, dado como espetáculo.

Desapareceu o corpo como alvo principal da repressão penal” (1999, p. 17). A lógica explícita e demonstrativa do aparato violento volta com um aparelho, qual seja, a máquina de ódio. A mulher negra é linchada pelos passageiros até a morte.

Quem conta a história de amor entre a cidadã espancada pelos cidadãos e o ladrão? Quem conta a história do filho? Quantas outras atitudes tão importantes vêm antes, durante, ou mesmo depois da *cobrança por punição*, que parece ser a única palavra que gritam, enxergam e ouvem todos? Para não deixar de falar em punição, quantas não punições existiram e existirão dentro do ônibus, em torno do ônibus e anos antes de o veículo parar para a entrada dos homens armados? Quantos agentes emocionais não punitivos atuam simultaneamente ao sussurro confessional do templo-ônibus e qual a sua importância? São muitas perguntas. Conceição Evaristo as projeta para que vejamos alguns elementos delas em ação. O conto é fundamental para rasurar a marcação a ferro e fogo feita por setores ultraconservadores, racistas, religiosos, jurídicos e outros a surgir que insistem em dizer que pessoas nascem com o dedo no gatilho. Mas essa rasura não vem pela guerra declarada nem nunca vai vir.

### **Imagens, adolescentes, crime**

Defender essa rasura não é defender o cometimento de qualquer infração, mas observar que há mais de um ato em cena, inclusive há os que não estão lá, mas que ajudaram a compor a *mise-en-scène* dos que estão – sempre mais viva em conexão com o fora, como a multiplicidade, princípio rizomático, de Deleuze e Guatarri (2011, p. 23). Eles estão em intensa comunicação com tudo aquilo que não está fisicamente ali e se alternam entre rondar, esconder-se e orientar pensamentos: uma paisagem facial, uma indumentária, uma movimentação corporal – dança sem nome –, uma voz e um vocabulário. Racismo.

Lembro-me de uma cena do filme *Aquarius* (Kleber Mendonça Filho, 2016), que apresenta muito bem o desconforto da classe média brasileira com pessoas da favela, especialmente se jovem e preto. Muito pior se ele estiver à vontade. Próximo ao minuto 20 do longa, na orla da praia, pessoas, em sua maioria brancas, estão deitadas umas sobre as outras no piso de uma quadra e relaxam realizando exercícios vocais de

teatro, guiadas por um facilitador que indica os gestos a serem feitos, assim como o ritmo e a intensidade. No momento mais forte da gargalhada generalizada, quatro jovens pretos, do naipe “elementos suspeitos”, entram na quadra: negros, magrinhos, roupas coloridas, bonés, óculos escuros reluzentes, bigodinhos e cordões grossos balançam todos.

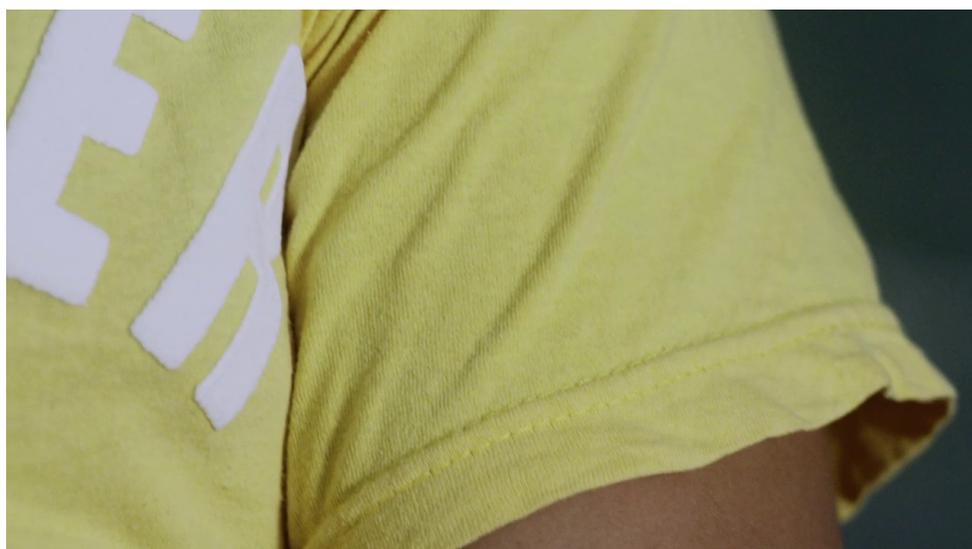


2. Jovem se acomoda para participar de exercício teatral.

A montagem do filme não insinua suficientemente a iminência de assalto ou abordagem violenta, pois não se pode afirmar com evidência que o arranjo dos planos e as conexões narrativas buscam criar uma expectativa e em seguida frustrá-la. Mesmo assim, há uma pequena dilatação no desenrolar da cena que entra em estado de suspensão, pois os recursos expressivos estariam retendo uma resposta presumida à entrada de pessoas aparentemente tão diferentes das presentes. Essa é uma breve análise possível, muito mais voltada para o decalque do que para o mapa, tal como definem Deleuze e Guattari no volume 1 de *Mil Platôs* (2011). Uma análise projetiva-criativa traria mais caminhos fugidios em direção a atos não necessariamente dependentes da materialidade visual e sonora. Olho para os

princípios 5º e 6º do rizoma: “Princípio de cartografia e de decalcomania: um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer ideia de eixo genético ou estrutura profunda” (2011, p. 29). Mantenho algum eixo e decalque pelo motivo mesmo de entender que o caráter rizomático não desativa o modelo estrutural ou arbóreo, mas convive com ele. A ideia do rizoma, assim, não é eliminar o estrutural ou arbóreo, mas afirmar que não há predominância desse sistema, embora ele mostre presença. Enquanto os jovens entram, o facilitador da reunião segue cantando os comandos. *Imediatamente, ele pede respeito aos participantes* enquanto um dos meninos se aproxima e se acomoda bem juntinho a três pessoas, encontrando um lugar para si (imagem 02). Ao deitar, repousa sua cabeça no peito descoberto de um dos personagens centrais do filme para participar da brincadeira.

No filme *Pássaro Preto* (Maria Pereira, 2016), exibido no trabalho de campo desta pesquisa, alguns planos parecem acariciar cordialmente os corpos dos adolescentes entrevistados, como se estivessem a confortá-los por algo ou simplesmente a tratá-los com ternura. Há movimentos de câmera suaves que seguem os contornos da mão, do braço e do ombro, antes de chegar ao rosto (imagens 03, 04, 05 e 06).



3. Movimento de câmera tem início a partir deste plano.



4. Movimento de câmera percorre o braço.



5. Movimento de câmera chega ao ombro.



6. Movimento de câmera chega ao rosto do adolescente, coberto por uma máscara lúdica.

Essa aproximação, mais afetuosa e menos televisiva em sua dimensão jornalística espetacular, traz à minha memória a personagem Gisele Almodóvar, interpretada pelo ator Silvero Pereira. Gisele lutou em outro contexto, mas possuía uma passagem teatral que evocava a delicadeza da cena de *Aquarius* (Kleber Mendonça Filho, 2016). Durante a peça "As travestidas", ela vai até uma pessoa qualquer da plateia e abaixa o corpo bem devagar. Gisele deita a cabeça no colo do desconhecido, então toca na mão do sujeito para encostá-la em seu couro cabeludo e fazer um cafuné. Eles ficam ali, os dois, algum tempo em silêncio enquanto o público observa aquele momento que contraria tudo aquilo que se via e vê nas ruas e havia sido relatado no palco até o contato físico entre a travesti e o homem. A discriminação, o desconhecimento, o medo e o nojo testemunhados no cotidiano das travestis e retratados na peça arrancam algo do humano que é restaurado pelo cafuné sem planejamento, com um homem aleatório e estranho, que inclui tato com temperatura e respeito. O afago da peça, que assisti há aproximadamente 8 anos, é a lembrança aos mais seguros de sua própria superioridade que ignorância, medo e nojo podem ser curados. Quando o adolescente de *Aquarius* (2016) deita entre a maioria branca de não-pobres, e nenhum julgamento aparece, quando o maior problema é encostar-se sem cutucar alguém do lado sem querer com a ponta do cotovelo, então a ficção grita "Tá vendo essas quatro pessoas? Olhe e só olhe, o mundo não é seu e você não sabe nada dele". É possível a coabitação e a circulação dos mundos, diz minha orientadora. O adolescente que se

deita e a travesti que pede um cafuné desafiam a supremacia branco-patriarcal do olho quando atravessam o visível e se instalam no tátil para dizer o óbvio sem muita clareza, mas sem qualquer passividade e anulando o medo. Politicamente, a questão mais importante para os jovens marginalizados certamente é diferente, embora afim, daquela vivenciada pelas travestis: racismo e LGBTfobia. Em sua qualidade de existências, seres e seus corpos desconhecidos se enroscam: as barreiras, se não se pulverizam, no mínimo, evidenciam-se ou deixam de incomodar tanto. O ponto chave é que, nessa situação, um vasto limite, composto de uma cultura visual enviesada e nociva, é quebrado e há êxito na comunicação – na interação que faz comum – a partir do contato físico não preparado e indiscriminado nos dois casos.

### **Inspirações**

Quem também tenta quebrar a aceita naturalidade da associação entre delito, favela e juventude negra, não pela contenção, discricção, apagamento ou eliminação, mas pela replicação e circulação da imagem é o artista paraense Éder Oliveira, que pintou rostos comuns de jovens que já estamparam páginas de jornal policial (imagens 07 e 08): “Por que é esse povo que está nas páginas policiais? Por que não é outro?” e “Se você olhar as páginas policiais de Belém, diariamente há dezenas de fotos de pessoas que têm a expressão muito parecida. É quase como se tivesse um perfil racial de quem é criminoso, de quem representa perigo para a sociedade” (Disponível em <https://www.usp.br/espacoaberto/?materia=por-tras-de-retratos-anonimos>, acesso em 21 de maio de 2019).



7. Cidade Velha, Belém, Brasil, 2013.



8. “Sem título”, Belém, Brasil, 2015 (Foto: Marcelo Lelis).

Para obviar os mecanismos do racismo, com suas fotografias, vídeos, panfletos, gravuras, provocações, ações e presença, o artista mineiro Paulo Nazareth produz o que chama de arte de conduta. Destaco a série com cartazes feita com pessoas comuns, amigos e familiares do bairro Palmital em Santa Luzia-MG, em que os participantes seguram os escritos de algo a muitos deles inconveniente, desafiador, repulsivo (imagens 09, 10 e 11). Certamente, algo a que não estão imunes. Um cartaz com os dizeres muitas vezes não ditos questionam as relações raciais em jogo em quase todos os espaços da vida e chegam a outros lugares e pessoas com uma sinceridade rara, capaz de agitar o pensamento sobre o comportamento.



9. Homem questiona seu observador usando o próprio corpo como motivo.



10. Rapaz questiona sobre a emoção de seu observador a partir da sua presença.



palmital - santa luzia mg / brasil

P.NAZARETH ED. / LTDA — cadernos de africa — palmital - santa luzia / mg \_ BRASIL – jul. 2012

11. Panfleto "Eu não vou te roubar" (2012)

### **Encontros e um afã de investigação**

O cheiro de Pelado, mesmo depois de 9 anos que o encontrei, não sai. Com uma voz rouca, quase silenciosa por isso, só as consoantes ficavam audíveis de maneira satisfatória, ainda mais pra mim, no começo do aprendizado do idioma, quando ainda não conseguia meter-me nas conversas. O cheiro era hiper concentrado, uma mistura. Parecia que tinha de tudo lá, grudado na roupa, na pele, nas mãos, no cabelo e no hálito. Eu, não me lembro mais quando, se naquela hora ou muito tempo depois, concluí que não era algo exclusivo de Pelado. Era cheiro de rua mesmo. E não era ruim. Quem sabe passou a não ser, porque agora vinha de uma pessoa, não de uma esquina. Estava com uma das minhas irmãs argentinas do lado: Pelado era seu amigo, o que pode ter influenciado o humor das minhas narinas. Anos depois, fiquei sabendo que Pelado tinha sido preso mais uma vez.

Antes de conhecer minha irmã mais nova, Laila, a amiga de Pelado, conheci meu pai. Reencontrei o sumido quando eu tinha 26 anos. Muito tempo se passou. Com 22, ele saiu da Argentina para procurar o irmão de um amigo, entrou no Brasil, namorou minha mãe, foi preso e morou na Barra do Ceará com um cachorrinho. O que sei sobre a história é que ele estava sem documento e pegaram-no alegando que era um guerrilheiro. Meu pai ficou três meses na prisão: uma parte em Fortaleza; uma parte no Rio de Janeiro.

Depois do reencontro e do nascimento de uma relação muito aguardada, fui com meu novo amigo pai até Ezeiza, uma província argentina. Era 2009. Descemos do ônibus e andamos um pouco até começar a contornar um muro que não terminava. Seguimos até um portão grande e alto, onde ficava o final de uma das filas que começava numa pequena janela de meia circunferência aberta na parede. Ali era onde as pessoas eram recebidas. Dadas as primeiras informações de identidade e finalidade, fomos para uma sala ampla, tiramos uma parte da roupa e fomos inspecionados com rigor. Um guarda nos conduziu de porta em porta seguindo trilhas já demarcadas no chão com pedras grandes que encontravam espaço em meio ao mato disperso e ralo. O homem que nos conduziu empurrou uma porta espessa de cor prata e entramos numa sala comprida que lembrava a de uma casa, com uma mesa grande coberta com um tecido simpático

cercado por cadeiras magrelas. Por um momento, achei que não estava em um presídio. Uma cortina na saída dos fundos aparentemente dizia que o limite do convidado era aquele. Em cima da mesa, duas travessas cobertas, numa delas lasanha, descobri depois, feita por minha irmã Carolina para a visita do seu pai e do irmão que nunca tinha visto. Por muito tempo, ao contar ou me lembrar desse encontro com ela, sempre enfatizei o primeiro momento em que ficamos frente a frente, quando alguma coisa deixava o vínculo de sangue em segundo lugar. Nós éramos e somos parecidos, mas não falo de boca, nariz e mãos, igualmente importantes. Eu terminava o mestrado e ela cumpria os primeiros meses de prisão por assalto. Eu não me vi mulher e sem amparo. Me vi bom, capaz e preso, e assim era ela. Parte da minha fé no mundo foi enjaulada quando eu entrei na penitenciária feminina e encontrei minha irmã. Meu espanto se dava ao me perguntar como tinha sido possível se convencionar que aquela maneira era a melhor para lidar com *rodadas*. "Rodar" foi um dos significantes que aprendi nas rodas de conversa e escutas individuais com os adolescentes do socioeducativo de Venda Nova, nas quais era comum a referência à "apreensão", vocábulo jurídico, com o verbo "rodar". R, por exemplo, em sua escuta individual, afirmou que *rodou* quando estava em uma moto com outro amigo: "...E eu rodei, quando eu rodei eu rodei foi de laranja, tipo, você não faz o... tipo, eu rodei na moto roubada, só que eu mesmo não roubei a moto não. Eu só tava andando com ela só eu e meu primo, mas nem pilotar eu não sei não. Meu primo e eu tava pilotando andando, meu primo na pilota, nós dois de menor. Aí eu fui, os homem foi parou nós, aí nós foi e assinou... 157. Mas eu mesmo não roubei não, caí lá e fiquei só pensando" (R.).

Ter vivido essa experiência familiar não me habilita a falar *por* pessoas marcadas pelo encarceramento e suas dolorosas circunstâncias ou taxadas pelo mundo jurídico, o mundo da justiça, de praticantes de delito. Mas é o caso do professor da USP Paulo Roberto da Silva, que viveu em abrigos e Febems dos 2 aos 17 anos de idade, nas ruas dos 18 aos 23, e na cadeia até os 33 anos<sup>4</sup>. Apesar disso, considero que me tornei extremamente sensível a essas pessoas e discussões, porque formam, em diversos níveis até a totalidade, uma presença virtual na minha vida e porque colaboram

---

<sup>4</sup> Em entrevista que concedeu à Universidade Metodista de Piracicaba, o professor relatou um pouco do seu trajeto até a entrada na Educação. Disponível em <http://unimep.edu.br/noticias/professor-da-usp-ex-presidiario-fala-sobre>.

decisivamente para a minha experiência do mundo em sociedade, o que poderia tornar minha atuação e a de muitos e muitas, testemunhal: “A testemunha nunca é neutra ou imparcial. Ela tem a responsabilidade de *fazer ver* aquilo que teve o privilégio de ver, sentir ou pensar. Ela se torna um criador. De sujeito que percebe (ver), torna-se sujeito criador (fazer ver)” (LAPOUJADE, 2017, p. 22). As travessias de pesquisas como esta, que caminham lado a lado das presenças evanescentes e – deve-se questionar – “frágeis”, cria saber, conhecimento e vida, pelos privilégios praticamente integrais de que fala Lapoujade ao evocar, com o pensamento de Etienne Souriau, as chamadas “existências mínimas”. As conquistas do fazer ver, fazer sentir e fazer pensar ao criar não têm certamente uma capacidade de substituição ou transmissão dos modos de vida, mas pode constituir um baita aliança ao religar pessoas e seus adjetivos a pessoas e outros adjetivos, religar pessoas tão diferentes que se encontram apartadas.

Quando contei para jovens do socioeducativo<sup>5</sup> que tenho parentes que foram presos, como ouviram L. N. e D. C, isso não me tornou diferente ou próximo nem os espantou, como supus, mas alguém igual, mais um, qualquer um, como muitos com os quais eles conviveram e convivem. Eles falavam com muita naturalidade que vários outros parentes e amigos seus foram presos ou estavam na prisão. A mãe de D. C, por exemplo, tinha sido detenta por oito anos. Os melhores amigos de L. estiveram presos. Em outra ocasião, quando eu estava no Centro Educacional Aldaci Barbosa iniciando o projeto de doutorado, em Fortaleza, fiz essa revelação pela primeira vez nesse contexto. O fato foi recebido pelas garotas adolescentes com bastante indiferença. Na universidade, na reunião da família brasileira de classe média, no bar *cult* e no café anexo ao cinema, isso é atípico, o que me situa próximo de uma realidade completamente desconhecida das pessoas e que por vezes se quer silenciada ou escrutinada. Raramente, comento sobre esses fatos com alguém estranho, já que a tendência geral é a de assustar-se com a história, surpreendendo-se com os pontos de virada e os conflitos entre os personagens – especialmente sobre a história de amor entre meu pai e minha mãe –, como se fosse um intrigante e exótico filme de ação, diante do qual, terminada a sessão, não se sofre qualquer grau de interferência. Como

---

<sup>5</sup> Referente ao trabalho de campo da pesquisa, em 2018, em Belo Horizonte, com medidas socioeducativas de meio aberto.

é bom estar imune, curtir os acontecimentos de camarote sem correr o risco de levar respingos. O bom mesmo é deixar que essas realidades, depois de espelhadas, desliguem e possam escoar instantaneamente para o lugar de onde vieram: depois do desfrute da narrativa cheia de perigos inofensivos, tudo está como era. Ainda bem.

Essa pessoa que me tornei foi profundamente modificada por esses acontecimentos, que me formaram e depois me fizeram uma pessoa que passou a agir com esse repertório vivo. Meu pai, minha mãe, meu nascimento, nosso reencontro, minhas irmãs, prenúncio de uma briga de faca com um paraguaio em seu próprio bar, é murro na vidraça. O que é óbvio, mas eu ainda não escrevi aqui, é que eu poderia ser a Carolina, minha irmã mais velha, que foi encarcerada. É por isso que este trabalho se interessa por construir um encontro, por meio de imagens, com jovens que *rodaram* e passaram a cumprir medidas socioeducativas. Como grupo, esses jovens têm chamado bastante atenção de muitos pesquisadores, muitas pesquisadoras e estudantes de todos os lados, mas sete áreas do conhecimento se destacam por apresentar maior envolvimento com eles até o momento: Serviço Social, Educação, Sociologia, Psicologia, Psicanálise, Direito e Artes. Há um vasto volume de livros e artigos produzidos nesses campos que se detêm sobre a criminalidade juvenil e suas relações, assim como uma intensa atuação desses profissionais, que lidam diretamente com essas juventudes – em trâmites do dia-a-dia, em projetos sociais e oficinas – antes, durante ou depois de eles terem caído dentro do sistema jurídico.

### **Um campo de pesquisa por vir**

Na área da Comunicação Social, de maneira geral, e mesmo dos estudos de cinema e educação, parece haver um desequilíbrio entre a) a atuação dos profissionais nos meios de comunicação tradicionais e alternativos, que produzem, fazem circular e discutem questões afins e b) o trabalho de estudantes, professores e pesquisadores junto dessas pessoas. A atuação dos profissionais está mais atenta a essa questão se a comparamos, para efeito argumentativo, com a atuação de estudiosos, que se traduz, além da própria formação que ofertam para futuros profissionais, em encontros, livros e artigos. Uma olhada em revistas como E-compós, ECO-Pós (UFRJ), Famecos (UFRGS), Contemporânea (UFBA), Passagens (UFC), Devires (UFMG), Revista

Brasileira de Ciências da Comunicação (Intercom), Rumores (USP) e Comunicação e Educação (USP) em busca do termo “socioeducativo” indica “nenhum resultado encontrado”. A única exceção foi a Revista Galáxia (PUC-SP), que publicou o artigo “Idade penal no jornalismo de referência: os sentidos centrais na cobertura do debate sobre redução da maioridade penal”, de Anelise Schütz Dias (2017). Pessoas tão jovens na condição de infratores interessam muito àquelas áreas, mas não interessam, em uma mesma medida, à Comunicação Social. A ausência de profissionais dessa área no atendimento socioeducativo, como é o caso de psicólogos e assistentes sociais, não justifica, por si só, esse desinteresse. A concentração de estudo em cima dos meios de comunicação corporativos e maquinais que desemboca muitas vezes no midiacentrismo afasta a área da urgência de pensar as consequências de projetos de comunicação midiática que falharam e afastam-na da responsabilidade de se comunicar com esses jovens de modo a compreender a comunicação que parte de suas imagens para produzir vida e justiça.

Também levou à necessidade de realizar esta tese o colapso do sistema socioeducativo cearense, refletindo problemas externos a ele, como aspectos ligados à infraestrutura, à falta de ações educativas e profissionalizantes e à relativa distância de equipamentos culturais, considerando que a cooperação entre esses atores poderia ser mais intensa, frequente e abrangente. Além disso, ficou constatado, nos centros socioeducativos, o descumprimento de direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Essa situação pode ser visualizada com o auxílio de alguns números. Em relatório de inspeções de 2016 realizado pelo Fórum Permanente das ONG’s de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, com a imagem de capa tendo a parede da grade de uma instituição pintada por um adolescente com “Bem vido au inferno...” (imagem 12), o Centro Educacional Patativa do Assaré possuía a capacidade para 60 jovens e tinha 157 adolescentes internos. Nos demais Centros Educacionais, a proporção era de 60 para 184, de 60 para 109, de 60 para 82, de 90 para 88 (segundo o próprio levantamento, essa quantidade apontada extrapolou logo depois da data de inspeção) e

de 90 para 70<sup>6</sup>. Os dados já exibem a superlotação, que compromete o funcionamento de serviços básicos e a garantia de direitos. Em 2017, foram identificadas 25 rebeliões, motins e episódios de conflito envolvendo centros de internação em Fortaleza, afirma o 4o Relatório de Monitoramento do Sistema Socioeducativo do Ceará - Meio Fechado, Meio Aberto e Sistema de Justiça Juvenil<sup>7</sup> (2016, p. 16). Das oito unidades de internação, uma possuía atividade de lazer, cultura e esporte diariamente; quatro, possuíam semanalmente durante 15 ou 30 minutos. Em três delas, contudo, foi constatada ausência de atividades (idem, p. 54). Assim, pode ser afirmado que o sistema socioeducativo cearense está agonizando, o que, em vez de afastar estudos no campo da Comunicação, especialmente na interface entre Cinema e Educação, deveria atrair.

---

<sup>6</sup> Disponível em [http://cedecaceara.org.br/site/wp-content/uploads/2019/02/Relatorio\\_Inspecoes\\_2016-V3.pdf](http://cedecaceara.org.br/site/wp-content/uploads/2019/02/Relatorio_Inspecoes_2016-V3.pdf)

<sup>7</sup> Disponível em <http://www.cedecaceara.org.br/wp-content/uploads/2013/12/4-Monitoramento-SSE-final.pdf>



12. Presídio militar de Aquiraz (CE)/ Unidade de transição. Foto: CEDECA/2016

A situação, em Belo Horizonte, é um pouco diferente, embora as atividades da primeira etapa do trabalho de campo nessa cidade tenham sido feitas com adolescentes em meio aberto: medida socioeducativa de prestação de serviço à comunidade (PSC) e medida socioeducativa de liberdade assistida (LA). A proposta não é realizar um estudo comparativo, mas alguns comentários devem ser ditos. Em Belo Horizonte, encontrei muita receptividade no Centro de Referência Especializado de Assistência Social de Venda Nova (CREAS - VN), responsável pelo atendimento, encaminhamento e supervisão dos adolescentes de meio aberto, diferentemente do CREAS Luciano Cavalcante, possivelmente o mais central de Fortaleza. Nas medidas de meio aberto em Venda Nova, também há carência de atividades educativas, culturais e de lazer, apesar das recentes oficinas de tecnologia oferecidas pelos cursos de Exatas da UFMG. Também parece não haver rigor em seguir o Projeto Pedagógico, documento que deve guiar as ações do atendimento socioeducativo. Há, por outro lado, muito empenho e interesse em ver as atividades funcionando, assim como mantê-las. A precariedade dos serviços e a estrutura pobre e sem manutenção dificultam o trabalho humano que certamente renderia o mínimo de bem-estar aos socioeducandos e aos que trabalham nas instituições.

Agora, faço um pequeno exercício imaginativo. Trezentas pesquisas de doutorado distribuídas nos centros socioeducativos das cidades com piores índices de criminalidade entre jovens que propusessem um estudo do tema aliado à ação dentro e fora desses espaços, contemplando os jovens que cumprem as medidas socioeducativas de internação e os que cumprem a medida em liberdade. Quatro anos de investigação e ação intensas junto com socioeducandos traria um avanço razoável, traria alento, reduziria tantas mortes, encheria alguns pulmões, daria vigor para os centros socioeducativos, profissionais, estudiosos e adolescentes, ao mesmo tempo em que poderia pressionar gestores, governantes, opinião pública e outras instituições (incluindo a universidade) para a gravidade do problema e urgência no seu tratamento. Esse plano imaginário impactou minha decisão sobre iniciar esta pesquisa, juntamente com minha crença na vida universitária, especialmente na tarefa da Extensão. Não uma extensão que se pretenda processo civilizador, mas aquela aberta ao acolhimento das formas de vida e seus saberes, bem como a atuar junto com

peças e seus mundos. A pesquisa, nesse sentido, não pode separar-se de um ideal extensionista. Seguindo o que está dito no artigo de Mariza Peirano “A favor da etnografia”, em que se critica a prática etnográfica de gabinete, contraposta ao trabalho etnográfico que pisa, cheira e se deixa atravessar pelo ambiente e pelas pessoas que compõem a investigação, acredito também na pesquisa em Comunicação que não faz da letra, da página ou da tela origem e finalidade, mas se funde com elas, é indagada por elas, recebe a sua colaboração e pode ceder a elas sem que seja necessário aguardar décadas.

Esse meu anseio revela algo da capacidade de ação da tese. Em aulas, debates, conversas, festas, filmes, trocas, futuras pesquisas e futuros projetos, poderei devolver essa inspiração que nasceu de problemas fortalezenses em forma de atividades socioeducativas ancoradas em filmes e encontros com os adolescentes da cidade que escolhi para viver. Embora eu não tenha de fato realizado atividade de campo em Fortaleza, por conta de dificuldades burocráticas para entrar nos centros socioeducativos, este estudo certamente retornará à cidade e ao Estado do Ceará de outras formas. Isso também pode ocorrer em Minas Gerais, tendo em vista o projeto Imagem como Potência, que realizei em parceria com o professor Cícero Pedro, com o objetivo de levar aulas de cinema para adolescentes do Centro Socioeducativo Santa Terezinha, e que aconteceu de 2020 a 2021, com uma pausa por conta da pandemia de Covid-19.

A adolescente ou o adolescente entre 12 e 18 anos que comete o que a lei denomina “ato infracional” e é apreendido acaba conduzido para o sistema socioeducativo. As medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>8</sup> são as seguintes: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviço à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional. Levantamento Anual do SINASE 2015<sup>9</sup>, publicado em 2018, aponta que 26.868 adolescentes e jovens brasileiros (12 a 21 anos) estavam em restrição e privação de liberdade (internação, internação provisória e

---

<sup>8</sup> Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em 10 out 2017.

<sup>9</sup> Disponível em [https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/Levantamento\\_2015.pdf](https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/Levantamento_2015.pdf).

semiliberdade) dia 30 de novembro de 2015. Em Minas Gerais, 1963 estavam nessa situação<sup>10</sup>, enquanto 1083 estavam assim no Ceará. Esse cenário torna clara a necessidade de manutenção e avanço de um debate propositivo e também voltado à ação, especialmente frente a iniciativas de mudança truculenta das normas, quando existe mobilização – ora ativa, ora adormecida, porém sempre atenta – para atuar a favor da redução da maioria penal.

Um “perfil” de adolescente em internação foi traçado pelo levantamento do Conselho Nacional de Justiça no Panorama Nacional – A Execução das Medidas Socioeducativas de Internação<sup>11</sup>: adolescentes com defasagem escolar e envolvimento com substâncias psicoativas. Ao contemplar atividade pedagógica, atividade cultural e atividade de lazer – ações prescritas ao adolescente que comete ato infracional –, esta pesquisa aliada ao cinema incide diretamente naquele que pode ser o ponto mais crítico do sistema socioeducativo, que por definição deve ser educativo, não punitivo, como se constata ainda em muitas das instituições. É de suma importância atuar sobre as ferramentas da socioeducação a fim de reduzir as tentativas de minar, seja por mudanças nas leis, seja por extermínio direto, as vidas desses jovens.

A proposta aproxima os conhecimentos, as inquietações e a sensibilidade da imagem a esse contexto. O estudo busca tornar mais forte o pensamento sobre imagens a partir do que elaboram os *saberes da experiência* de adolescentes em conflito com a lei em encontros cinematográficos com escuta prévia e posterior à exibição de filmes. Para isso, fará o esforço de verificar a possibilidade de um conjunto de filmes atuarem como "geradores sensíveis" nesse processo.

### **Passos inaugurais**

Realizei, em 2015 e 2016, uma breve pesquisa exploratória com dois diferentes grupos de adolescentes no Centro Educacional Aldaci Barbosa, centro de internação

---

<sup>10</sup> Disponível em <http://www.sdh.gov.br/noticias/pdf/levantamento-sinase-2014>. Acesso em 10 out 2017.

<sup>11</sup> Disponível em [http://www.cnj.jus.br/images/programas/justica-ao-jovem/panorama\\_nacional\\_justica\\_ao\\_jovem.pdf](http://www.cnj.jus.br/images/programas/justica-ao-jovem/panorama_nacional_justica_ao_jovem.pdf). Acesso em 05 jul 2019.

localizado em Fortaleza, que trabalha com adolescentes autoras de ato infracional. Entrevistas informais em grupos mostraram alguns aspectos importantes, que devem ser destacados. O cinema na vida dessas pessoas entrou por meio dos prolongamentos audiovisuais nos mais variados tamanhos de tela e em distintos contextos de circulação e consumo. O material, presumi, era consumido sobretudo via celular, televisão e computador. Sua oferta passava por telenovelas, filmes, animações, videocliques e videogames. De fato, a “situação-cinema”, para lembrar Hugo Mauerhofer<sup>12</sup>, com tela grande e escuridão em ambiente imersivo acompanhado de qualidade sonora, praticamente não tinha sido experimentada por elas. E raramente seria. Darei mais atenção a esses primeiros momentos da pesquisa nos capítulos 02 e 03.

É notável que os ambientes intelectuais e artísticos hegemônicos prestam reconhecimento a filmes que encontram encaixes relativamente confortáveis em formulações teóricas e apontamentos da crítica, ainda que algumas obras proponham um tensionamento ou uma maior permeabilidade, trazendo acomodações satisfatórias ou divergências deliberadamente problemáticas. Dentro do campo especializado do cinema – o que inclui a produção, a crítica, a curadoria, a circulação e o consumo –, entendo que parte grande do movimento de fruição que existe, embora não comprometendo outros movimentos, é endógena. Nela, existe uma justa valorização de certos aspectos que residem nas próprias plateias: determinado repertório da história da arte, certa intimidade com fotografia, teatro e pintura, certo conhecimento sobre recursos expressivos atribuídos à especificidade do cinema – montagem e *mise-en-scène*, para citar dois característicos –, conhecimento sobre tendências frescas ligadas às formas de narrar ou de contranarrar e certo cuidado no modo como se administra a atenção lançada pelo filme. Isso abre caminho para novas maneiras de fazer, circular, abordar e convocar assuntos, ainda que o próprio assunto seja o filme ou filmar. Todavia, esses elementos listados estariam entre alguns dos requisitos úteis a regimes de espetatorialidade já constituídos e que por vezes se firmam ainda mais. Estou falando de conhecimentos e práticas brancos que fazem a familiaridade

---

<sup>12</sup> Em A psicologia da experiência cinematográfica. IN: XAVIER, Ismail (org.). *A experiência do cinema*. Rio de Janeiro: Ed. Graal: Embrafilmes, 1983.

produzir a poderosa experiência entre filme e espectador, apartando muitos. Esse aspecto cria um hiato em que corpos negros vulnerabilizados pensando e fazendo cinema estão na ponta de lá, distantes do núcleo e próximos do fracasso. Não obstante esforços de programação de cinema e promoção de ações culturais em regiões desfavorecidas, a maneira de assistir e a maneira de produzir filmes de pessoas negras e pobres estão desencaixadas dessa configuração já, em grande parte, caracterizada por uma recorrência e expectativa de estilo que não raro os exclui.

### **Cinema, corpo, racismo**

Junto com o julgamento sobre uma falta de técnica "evidente", uma ausência de ritmo visual, uma atuação supostamente *fake*, um descompasso entre luz e objeto ou personagem, uma direção que perde a mão, junto com tantos outros elementos julgados falhos, pode estar colado o ato de omitir a criação de corpos não inseridos, corpos não agraciados com a educação artística formal e corpos não frequentadores de um circuito artístico específico e suas companhias. Esses corpos não inseridos e filmes não inseridos são corpos aprendentes. Esses julgamentos podem ser uma das maneiras de o cinema produzir racismo.

A inteligência e o saber que são basilares para qualificar obras são eles mesmos ancorados em um saber chancelado pelos poderes em suas mais variadas dosagens, que selecionam aquilo que não comprometerá o funcionamento do seu organismo. Essa configuração definitivamente não comporta todos os saberes, mesmo com a onda relativamente recente de produções que buscam desobedecer essa regra, uns de maneira mais incisiva, tais como *A cidade é uma só* (Adirley Queirós, 2011), *Branco sai preto fica* (Adirley Queirós, 2014), *A vizinhança do tigre* (Affonso Uchoa, 2014) e *Baronesa* (Juliana Antunes, 2017); outros mais em forma de aceno, como *O som ao redor* (Kleber Mendonça Filho, 2012). Há entraves culturais que barram saberes imagéticos da margem, do corpo, da raça e da cor, naqueles termos descritos. Embora venha acontecendo algum movimento de ocupação dos espaços, cargos e atividades dessas pessoas – e que o Governo Federal atual quer enfraquecer –, há feixes de poder inacessíveis à maior parte da camada negra da população, como descreve Abdias do Nascimento, em 1978: “Em adição aos órgãos do poder – o governo, as leis, o capital,

as forças armadas, a polícia – as classes dominantes brancas têm à sua disposição poderosos implementos de controle social e cultural: o sistema educativo, as várias formas de comunicação de massas – a imprensa, o rádio, a televisão – a produção literária; todos esses instrumentos estão a serviço dos interesses das classes no poder e são usados para destruir o negro como pessoa, e como criador e condutor de uma cultura própria. O processo de assimilação ou/e aculturação não se relaciona apenas à concessão aos negros, individualmente, de *status* social, mas restringe sua mobilidade vertical na sociedade como um grupo; invade o negro e o mulato até à intimidade mesma do ser negro e do seu modo de auto-avaliar-se” (1978, p. 93-94).

Assim, é preciso, estou especulando hipoteticamente, passar por um embranquecimento, nos termos de Abdias do Nascimento, e depois deslizar entre os corredores das trajetórias de consagração desses diversos instrumentos sociais, ser bem visto e conquistar postos de influência. Deixar de ser negro é o primeiro passo para usufruir dos órgãos de poder e dos serviços visando participar do conjunto das decisões que afetam a vida de todos, como desenvolve mais adiante o autor: “Até mesmo aqui [Bahia] onde a cultura africana deitou raízes seculares, um descendente africano, para ter acesso em qualquer degrau da escada social, é porque já não é mais um negro: trata-se de um assimilado que deu as costas às suas origens, ou seja, ‘um negro de alma branca’” (1978, p. 97). A atualidade e, até de certo modo, o novo vigor de que se reveste a obra de Abdias, não é mesmo auspiciosa. Confirma-se nas estatísticas tristes, nas imagens das mães e das famílias desesperadas no jornal, na cara negra do policial negro da polícia que não tem cor: o genocídio do povo negro no Brasil prossegue e tem variadas formas de matar. De acordo com o relatório do Sistema Nacional de Atendimento do Sistema Socioeducativo (SINASE), os números de 2016 mostram um total de 26.450 atendidos, sendo 18.567 em medida de internação (70%), 2.178 em regime de semiliberdade (8%) e 5.184 em internação provisória (20%). De acordo com esse relatório, 59,08% são negros<sup>13</sup>. Já um levantamento de 2015 do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA) mostra

---

<sup>13</sup> A informação desse levantamento pode ser encontrada no endereço seguinte: <[http://www.sejudh.mt.gov.br/documents/412021/9910142/Levantamento+SINASE+\\_2016Final.pdf/4fd4bcd0-7966-063b-05f5-38e14cf39a41](http://www.sejudh.mt.gov.br/documents/412021/9910142/Levantamento+SINASE+_2016Final.pdf/4fd4bcd0-7966-063b-05f5-38e14cf39a41)>. Acesso em 28 set. 2019.

que 66% vivem em famílias extremamente pobres, 51% não frequentavam a escola quando cometeram o delito e 60% são negros<sup>14</sup>. Os dados não são ilustrativos; demonstram os alicerces racistas que sustentam a prática da exclusão, do segregamento e do aprisionamento.

Há, também, modos de apreender o filme, modos de reverberá-lo, modos de debatê-lo, de criticá-lo, de recusá-lo, de apreciá-lo e de justificar essas ações que estão afastados da mecânica instalada e de seus prolongamentos, mas que são modos vivos, verdadeiros e potentes ainda discriminados, que se escondem atrás da falsa ideia de “democracia racial”, que ajuda a manter e favorecer apenas um lado, do branco, nas palavras de Abdias do Nascimento. No caso da presente pesquisa, indago como o cinema pode fazer-se máquina geradora de presença e fertilizar um encontro de saberes: por um lado, um saber do corpo e da experiência constituído por/em adolescentes em situação de risco e envolvimento com o mundo do crime; por outro, um saber especializado que se consubstancia no filme e que se apresenta como conteúdo narrativo e recursos de linguagem.

### **Cinemas pedagógicos, pedagogias cinematográficas**

Muito já foi dito sobre as potencialidades do cinema como dispositivo pedagógico. Há a leitura que aponta a existência de uma produção de cinema de teor reformador, que, frente a um cinema nocivo, teria a missão de “consertar” as pessoas. Morettin chama atenção para uma época em que parte da produção cinematográfica brasileira agia assim, quando o cinema a ser combatido era interpretado como “um factor de corrupção moral, anarchisador da mente e do caráter infantil” (1995, p. 15). Seria essa expressão artística assim, em sua forma e desdobramentos hegemônicos, um agente social que articulava, enaltecia e favorecia determinadas condutas. Tal concepção claramente não entende o cinema como inofensivo, pois este agiria muitas vezes como bússola perceptiva frente aos acontecimentos, pensamento partilhado por Franco: “Nossos sentidos foram-se habituando a esses estímulos [recursos narrativos

---

<sup>14</sup> Disponível no sítio

<[http://www.brasilpost.com.br/2015/06/16/menor-infrator-perfil\\_n\\_7595130.html?ncid=fcbklnkbrhpmg00000004](http://www.brasilpost.com.br/2015/06/16/menor-infrator-perfil_n_7595130.html?ncid=fcbklnkbrhpmg00000004)>. Acesso em 28 ago. 2015.

expressos através de imagens e sons] e passamos a interagir com eles de forma tão natural que esquecemos de avaliar o quanto estamos sendo 'lapidados' emocional e culturalmente por eles” (1994, p. 26).

Indo em outra direção, há um enlace entre cinema e educação que fala de desfrutar do direito de estar cognitivamente e sensivelmente desacostumado para, por meio de vias antes ignoradas, prover de expressão tanto as cores e formas quanto os ritmos de movimentação de outras pessoas e de si mesmo, assim como de objetos e mobílias dispostos no ambiente. Essa sensibilidade traz de benéfico o que Fresquet afirma: “A tela de cinema (ou o visor da câmera) se instaura como uma nova forma de membrana para permear um outro modo de comunicação com o outro (com a alteridade do mundo, das pessoas, das coisas, dos sistemas) e com o si próprio” (2013, p. 19). Haveria aqui uma espécie de revisão de si, do outro e da exterioridade a partir de novos olhares e escutas, estando o cinema e seu conjunto de conhecimentos destinados a fortalecer aquele que o experimenta.

Sem se distanciar de Fresquet, é Migliorin quem afirma que “O cinema é um relacionar-se com o mundo que mais interroga, vê e ouve do que explica. Trata-se de um posicionamento propriamente estético da ordem da ocupação dos espaços, dos tempos, dos ritmos, dos recortes, das conexões e rupturas.” (2010, p. 106). A proposta apresentada por ele é reposicionar o sujeito pelo cinema para que ele possa fruir novas frequências diante do mundo e das situações que lhe surgem com ênfase em seu aparato sensível, que se agitará com os exercícios educativos. Essa proposta prática, elaborada por Migliorin (2010), provocaria uma crise, cuja “resolução” deveria ser inventada nas livres equações estéticas e éticas realizadas por estudantes a cada opção de construção cinematográfica adotada. Deve ser destacado o projeto Cartas ao Mundão, parte do projeto de Migliorin, Inventar com a Diferença, que promove ações pedagógicas de cinema junto a escolas públicas, periferias, comunidades indígenas e comunidades rurais distribuídas em diversos estados brasileiros<sup>15</sup>. O Inventar com a Diferença propõe oficinas de cinema, debates, cineclubes, formação de

---

<sup>15</sup> Disponível em <http://www.inventarcomadiferenca.com.br/projetos-parceiros/>. Acesso em 17 out 2019.

professores/professoras e estudantes para o fortalecimento da educação em direitos humanos, com ênfase no combate a racismo, machismo, homofobia etc. O Cartas ao Mundão, parte do Inventar, interessa em especial porque tem um trabalho desenvolvido em seis centros socioeducativos de Pernambuco e nele encontrei uma animadora seleção de filmes, alguns dos quais passaram a integrar o *corpus* da pesquisa que realizo.

Ambos, Fresquet e Migliorin, ao rejeitarem a instrumentalização e combater o conteudismo do uso do cinema na educação, inspiram-se nos estudos de Bergala (2008). As atividades criativas de “eleger”, “dispor” e “atacar”, propostas pelo autor em "Hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola", sublinham movimentos éticos que são atravessados por concepções de mundo e de atuação nesse mundo, que pode ser ampliado indefinidamente. As três categorias especificadas, que correspondem a colocar em diálogo decisões dramatúrgicas, espaciais, plásticas e rítmicas, dizem diretamente do mundo que se apanha e ao mesmo tempo se deixa escapar, do mundo que se vê e que se deseja, das decisões sobre onde está e o motivo de estar, de como está, por que e para quem, do que se deve ou não deve acreditar e fazer, do que parece estar previsto e não está.

Ao lado dessas pesquisas que se colocam na interface entre cinema e educação, proponho ainda voltar aos princípios pedagógicos presentes nas reflexões-ações de Paulo Freire e Jacques Rancière. O tipo de pedagogia aqui pretendida não compactua nem com aquilo que Paulo Freire chamou de lógica bancária (na qual o/a professor/professora deposita conhecimentos nos/nas estudantes e depois retira um extrato para constatar os ganhos), nem com o que Joseph Jacotot (cujo pensamento e formas pedagógicas são objetos de reflexão de Jacques Rancière) chama de escola dos desiguais (fundada no princípio da igualdade e reprodutora das desigualdades, a começar pela desigualdade entre o mestre que sabe e o aluno que ignora). Inspirado no saber dialógico com as audiências e no saber auto-instrutivo do mestre ignorante, norteei a conformação de "oficinas saberes de cinema", no afã de criar espaços seguros de expressão para os jovens. De modo mais específico, a presença a que me refiro é a dos corpos negros no filme e o saber que mais interessa ao acontecimento

pesquisa diz respeito aos modos como a relação com o cinema mostra como o racismo se faz objeto do saber dos jovens, detentores eles próprios de corpos negros.

Há filmes que nada dizem para públicos especializados, sendo mais dignos de ataques do que de prestígio, mas que encharcam de questões as vivências desses adolescentes, porque se conectam com seus saberes e suas trajetórias. Pergunta Freire, em seu livro "Pedagogia da autonomia", algo pelo que se atrai fortemente este estudo: "Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida?" (2019, p. 32). Dentro desta segunda realidade apontada, certamente se pode encontrar a violência do racismo, campo que se abriu como possibilidade de mútuo aprendizado entre mim e os adolescentes. Afinal, como o adolescente, corpo cujo saber também foi movido a base da agressividade dos dias, pode fazer o cinema problematizar mais a fundo a presença do corpo negro abordado pelos filmes? Como podem os cinemas gerar novos modos de ser com os corpos negros?

Existe uma evidente distância entre esses adolescentes e produções audiovisuais celebradas pelo próprio campo do cinema. Refiro-me aqui ao cinema e à imagem que incitam, abordando a realidade desses jovens, provocando seu corpo audiovisual pelos desafios que lhes lançam. Entendo que há um conjunto não especializado de referências, mobilizações criativas, experiências e de pensamentos sobre imagem para o qual os cânones acadêmicos não bastam, pois seu arsenal não alcança esses aspectos muito menos os abarca. Esse conjunto vive sob outro regime de produção e transmissão de conhecimentos e está constituído como um saber, podendo contribuir para a reflexão teórica sobre cinema e as imagens.

A ampliação do meu interesse sobre o trabalho desenvolvido junto a adolescentes que estão no sistema socioeducativo é atravessada por alguns aspectos: pelo sintoma de graves falhas no modo de condução das atividades nesse sistema<sup>16</sup>; pela

---

<sup>16</sup> Problemas como reincidência e lotação, como dito, constantemente viram notícia. Estas observações revelam características da cidade Fortaleza, cuja maior parte das unidades ainda não apresenta

reconfiguração das minhas relações sociais decorrente de vivências que integram a história do meu encontro incomum com minha família paterna, como descrito mais acima; pela crença de que é também por miúdos movimentos que se pode alterar o indesejado, pequena força que não se circunscreve ao cenário em questão, mas que inclui dinamizar outras paisagens.

Teixeira e Ramos (2010), também rejeitando o mero uso didático e instrumentalizado de filmes, veem no cinema como arte uma potente via para a sensibilização dos sujeitos no sentido de provar de um mundo rico em ritmos, sons, luzes e sombras. Veem o cinema como agente que impulsiona a experiência estética. Diferente da atitude de Fresquet e Migliorin, as autoras, no artigo “Os professores e o cinema na companhia de Bergala” põem sobre os educadores a ênfase de suas ideias, inspirando-se nas sugestões de Bergala para o cinema na escola. Mais ainda, o ponto de vista das professoras e professores brasileiros é assumido e filtra todas as contribuições de Bergala. Ao lado do autor francês, Teixeira e Ramos (2010) chamam atenção para as problematizações que surgem em torno da prática docente voltada para o cinema, muito além da operacionalização necessária para a presença, circulação e discussão dos filmes nas escolas. Há atenção para a reflexão sem o desligamento do aspecto operacional. Festejando as ideias de Bergala, as autoras não se privam, porém, de apontar ressalvas necessárias diante do trabalho do autor, afirmando que é importante não fazer “transposições mecânicas de uma realidade a outra, da França para o Brasil, por exemplo” (p. 20) e avaliam o impacto das tarefas “cine-educativas” no mundo escolar brasileiro, considerando os afazeres do professores e os enfrentamentos dessa iniciativa dentro do atual modelo de ensino.

Assim, os estudos que se dedicam à relação entre cinema e o sensível na adolescência têm como espaço de maior atuação o ambiente escolar e comunidades que enfrentam dificuldades. Apesar de algumas experiências em presídios e hospitais, como as realizadas por iniciativa de Migliorin (2015) descritas em "Inevitavelmente Cinema:

---

condições mínimas para acolher devidamente os adolescentes. Nesses casos, as atividades educativas perdem espaço para os esforços de manutenção da harmonia nas instituições. Aponto matéria no jornal O Povo:

<http://www.opovo.com.br/app/opovo/cotidiano/2015/03/31/noticiasjornalcotidiano,3415480/situacao-d-e-centros-compromete-a-ressocializacao-de-adolescentes.shtml>

educação, política e mafuá" – que impactam decisivamente no projeto Inventar com a Diferença – e por Adriana Fresquet (2013), em "Cinema e Educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e 'fora' da escola", a ênfase sempre está no cinema dentro da escola, disso decorrendo todo o arsenal prático e teórico.

A escola pública, sobretudo, a despeito de tantas fragilidades ou quem sabe *por* tantas fragilidades, vem recebendo crescente interesse por parte de estudiosos, educadores e cineastas que conjugam cinema e educação, educação e cinema. Esta pesquisa tem o afã de buscar colaborar com outras bases para os projetos pedagógicos no contexto socioeducativo e políticas públicas junto a jovens vulnerabilizados que estão ou poderão passar por esse sistema. Possivelmente, em um momento posterior, será bem-vindo incluir a atuação e a reflexão dos/das socioeducadores/socioeducadoras – seguindo o pensamento de Bergala e a ênfase de Teixeira e Ramos (2010) –, profissionais que trabalham diariamente com os socioeducandos, portanto pessoas essenciais no processo de aprendizado dos adolescentes.

A proposta de pedagogia cinematográfica aqui elaborada, pedagogia da incompletude possível, não busca condução alguma, seja por coerção, seja por sedução. O movimento é ultrapassar as instituições, aproximando-se de um determinado sentido de comum: “comum é tudo aquilo que nos oferece os recursos de uma livre busca de uma identificação que não está dada, que não está constituída” (SILVA, 2011, p. 20). Existe interesse total naquilo que virá, que não foi planejado, não obstante haja planejamento. Isso não significa aprovação incontestável, mas diz que não há tabu e ferramentas prévias para tosar o desenrolar das conversas dos encontros com filmes.

Fazendo agir a pedagogia crítica, entendo que essa noção pode impulsionar, no encontro entre universidade pública e socioeducandos, motivações mais desobedientes em direção à busca de um comum. A proposta não busca fazer coincidir aquilo em que ela acredita com aquilo que os adolescentes devem acreditar, lógica do pedagogo embrutecedor, lógica da transmissão direta e fiel: “há alguma coisa, um saber, uma capacidade, uma energia que está de um lado – num corpo ou

numa mente – e deve passar para o outro. O que o aluno deve *aprender* é aquilo que o mestre o *faz aprender*. O que o espectador *deve ver* é aquilo que o diretor o *faz ver*. O que aquele deve sentir é a energia que este lhe comunica. A esta identidade de causa e efeito que está no cerne da lógica embrutecedora, a emancipação opõe sua dissociação (RANCIÈRE, 2002, p.18). Essa espécie de recomendação é válida tanto para a prática pedagógica entre mestre e estudante, tal como costumeiramente compreendida, como para pensar sobre o contato de um espectador com um filme. Devo, nesse sentido, evitar ter como objetivo a equivalência entre o suposto nível de excelência do detentor de saber e o nível de saber que o aprendiz deve alcançar. Cabe manter distância da correspondência, que paralisa o aprendizado do educando em nome de uma diferença de inteligência que só existe na ficção. Cabe, por extensão, evitar forçar o socioeducando a capturar aquilo que o filme supostamente quer que ele capture, um sentido verdadeiro, um sentido que reside na obra e que se não for acessado atestará o fracasso da associação filme-socioeducando-professor enquanto tríade pedagógica.

## 2. SENSIBILIDADES CONCEITUAIS MOVENTES DA PESQUISA: 2 VEIOS

### **Enquanto pós-estruturalismo, margem e filosofia da diferença**

Da vertente filosófica do pós-estruturalismo, em especial no campo da estética, busco aproximar-me de seu gosto pelo movimento, pela mudança, pelo que não se fixa ou não se deixa apanhar nos eventuais estados de fixidez. É difícil explicar o pós-estruturalismo e a filosofia da diferença a alguém, sobretudo se for uma pessoa apegada às maravilhas das palavras “explicação”, “classificação” e “interpretação”. Escreveu Deleuze ao falar da literatura inglesa e americana: “Experimentem, nunca interpretem” (1998, p. 61). Esse era um dos motivos que me fazia descrever das ideias dessa corrente: quando lia e ouvia algo a respeito, havia uma afobação e um desejo de esmiuçar da maneira que parecessem mais didáticos e claros os seus princípios fundamentais. Desconsiderava, também, sua energia literária e criativa. Com uma aproximação desconfiada e vagarosa, contudo, comecei a me sentir atraído pelo que lia, pelo contato com as palavras de Foucault e Deleuze. Derrida encontrei antes, mas a relação com ele foi tomada por uma necessidade de decorar informações, o que retirou de mim alguma porção do prazer de vasculhar. Essa chance tive algumas vezes, mas marcaram meu trajeto aquelas que levaram à escrita da monografia, à produção do projeto de pesquisa de mestrado e doutorado e, agora, à feitura da tese.

Particularmente, um preconceito que eu tinha me manteve tempo demais desinteressado, avalio: a distância de Deleuze. Talvez, sua gestação tenha sido durante o mestrado, quando ouvia de meu orientador, filósofo, que “isso não é filosofia”. Talvez, hoje, ele tenha mudado de ideia. Bom, achei por bem dar prioridade a textos que ele julgava serem filosofia ou, ao menos, mais relevantes. Isso aconteceu por volta de 2008, minha linha de pesquisa era bastante apegada a regras de materialidade e comprovação da ciência, que pode ser chamada por alguns de séria ou mesmo de “ciência que importa”. O fato é que existia uma cobrança por lógica, precisão e solidez que era a própria justificativa para efetivamente fazer a pesquisa existir. Pesquisar era – também é e todos são gratos por isso – medir, denominar, atribuir, construir postulados e verificar a validade de afirmações com pares. Nessa perspectiva, quanto mais ofensiva e belicista a crítica, quanto mais “correções” eram

feitas, quanto mais “erros” eram identificados ou quanto mais contra-argumentações demonstravam as imperfeições em um trabalho, maior competência tinha o pesquisador, porque assim era feita também a mais qualificada colaboração para aquele estudo rumo à excelência.

Não estou, torço e trabalho para não estar “chutando cachorro morto”, como disse um dos professores na defesa da minha dissertação, quando critiquei estudos pelos quais ele tinha muito respeito. Evidente que, por todos os lados acadêmicos, a crítica à busca pelo conhecimento puro, concreto, neutro e suas variadas nuances dentro das Ciências Humanas não é novidade. Mas é um dado que segue pautando, com força total, as visões que a sociedade cria sobre si mesma, sobre seus problemas e suas soluções, com impactos políticos fortíssimos inclusive a curto prazo. A própria indiferença que parte de camadas sociais brasileiras expressa diante do campo da arte, da cultura, e o apoio à censura e medidas de enfraquecimento dessa produção no ano de 2019 colocam, em si, *a objetividade da explicação e da interpretação* como os itens mais básicos de sobrevivência, ao lado de oxigênio e água. Mais grave que isso, esses recursos essenciais para a manutenção da vida humana parecem funcionar melhor, crêem e cremos às vezes, quanto mais forem desqualificadas e eliminadas quaisquer outras possibilidades de fazer comunicar.

A importância desses instrumentos de compreensão ressoou nos ouvidos de todos quando o planeta foi surpreendido com uma pandemia no ano de 2020 e que segue até agora, junho de 2021. Foi e continua sendo gritante a separação que existe entre avanços científicos fundados na objetividade e vastos segmentos da sociedade que insistem em negar a descoberta de benefícios como a vacina ou métodos de prevenção como as medidas sanitárias e as condutas de isolamento social.

Seguindo a escrita de James Williams (2005)<sup>17</sup>, a corrente, o jeito, a fluência

---

<sup>17</sup> Professor escocês cujo livro trago para pensar o pós-estruturalismo, James Williams opta por não adotar uma estratégia expressiva que, humildemente, eu adotaria se fosse fazer um livro sobre o mesmo assunto: escrever pós-estruturalisticamente. Na minha leitura, o autor busca uma linguagem clara, direta, com sentidos amarrados e didaticamente reunidos em grandes núcleos que condensam as ideias fundamentais dessa escola de pensamento: “As obras pós-estruturalistas convocam variedades de interpretações diferentes e resistem a significados últimos e comunicáveis universalmente” (2005, p. 32). Partindo de sua citação e olhando para seu texto, pode-se dizer que há uma divergência, portanto

pós-estruturalista é considerada uma atitude política à esquerda, se esta posição se concentra no combate às injustiças com aqueles ditos inferiores, com os marginalizados e fragilizados. Mesmo assim, para ser de fato pós-estruturalista, é preciso uma decisão voltada para um dado momento em que existe uma *necessidade*, mas não a de valores específicos que seriam “os bons”; não deve ser, portanto, tomado como algo estabelecido de uma vez por todas, em todas as épocas e contextos, guiado por uma certeza encontrada e que deva ser preservada a qualquer custo. O trabalho de pós-estruturalistas da filosofia da diferença segue em outra direção, já que é “atraído” pela mudança, pela variação, pela margem, pela fronteira (p. 20-21). Mas isso tem um motivo, vamos lá: desde Foucault, o pensamento crítico vem discutindo os modos como a filosofia e a ciência instituíram o que se chama de sujeito moderno. E o modo como se define quem é o louco e quem é o são, quem é o infrator e quem é o punidor. A produção da normalidade e a da anormalidade envolve formas de saber e poder. Tais formas de produção não se concentram em decisões políticas do alto ao baixo. Estão espalhadas na vida social e mais no próprio corpo das pessoas. São discursos e se fazem valer por dispositivos. Daí o interesse por tudo que parece corromper o discurso de saber-poder. O saber dos loucos, dos prisioneiros, dos que não cabem na normalidade instituída. Essa normalidade reguladora não permite escapar das imagens que são exteriores aos indivíduos que estão nela. O estudo aqui feito tem como ponto de partida beber na fonte que corrompe esse discurso majoritário, visto que tem como parceria adolescentes prisioneiros – da cela ou de sanções – na produção cocriativa da pesquisa. Dividem da substância da fonte justamente aqueles desvalorizados, ocultados, não-rentáveis, pessoas-problema, pessoas-ameaça. Faz desses pessoas-pesquisadoras, faladoras, astutas, complexas: “Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação?” (FREIRE, 2013, p. 21). A caminho do *saber da experiência*, contamos com a

---

uma recusa ao pós-estruturalismo no ato de abordá-lo, paradoxalmente. Mesmo assim, suponho que foi um gesto muito consciente do autor. Aprendo, agora, e tento evitar que se possa dizer algo do gênero também com relação a este texto, que se ampara ali.

capacidade viva dos adolescentes, assim como com sua faculdade crítica diante dos mais variados problemas.

Toca do Plácido é um lugar que era frequentado pelas turmas da classe-média – mas não exclusivamente – produtoras e curtidoras da cultura fortalezense. Um barzinho meio diferentão, meio chegado ao Candomblé, aconchegante e escuro, com imagens das mais diferentes religiões lado a lado numa bagunça atraente, com apetrechos achados na rua dispostos de um jeito curioso, cercados por penduricalhos inadequados encaixados nas muitas plantas que envolviam o ambiente. Tempos sem frequentar, voltei a ele: pulseira, maquininha de cartão na entrada, escada para o andar de cima, muros duas vezes maiores e todo mundo do lado de dentro. Na calçada, só se via um homem guardando a entrada. O balcão ainda existia, o mesmo. Fiquei por ali conversando com um amigo que há pouco finalizara o doutorado em Comunicação, estudando Semiótica. Leitor de Deleuze, lembro bem de uma frase que ele disse respondendo a uma piada que fiz da escrita do filósofo no livro "A imagem-tempo". "O modo como ele escreve tem a ver com a forma como ele entende o pensamento, o conhecimento": algo assim foi o que consegui ouvir em meio a tanta gente falando alto junto com uma música. E isso me soou interessante. A impressão que me dava era que eu tinha desistido do cara, "do" Deleuze. Essa frase funcionou como uma espécie de lembrete para que eu me reaproximasse desse autor, mas com outras expectativas. Era a indicação de que o horizonte filosófico de leitura que eu possuía estava um tanto viciado e repetitivo, situação que daria muita força à minha decisão de não prosseguir no mesmo programa de pós-graduação, na mesma linha de pesquisa, com a mesma orientação e praticamente na mesma fração de tempo – unir ao fim do mestrado o início do doutorado e empacotar, aproximando *marketing* acadêmico de uma "(d)eficiência" tucana, nos seis anos de aprimoramento intelectual no campo da Comunicação.

Para a filosofia da diferença, o futuro do pensamento e a vida não podem ser guiados exclusivamente pela ciência. Deve haver um lugar especial além, onde "os desejos, atos e pensamentos têm dimensões extracientíficas valiosas" (WILLIAMS, 2017, p. 34). A ciência é uma manifestação do pensamento e não o contrário. Há mais

novidade no pensamento do que as universidades e demais templos do saber são capazes de processar, medir, instrumentalizar, ou transformar em conteúdo a seguir. Presente em um evento que discutia um curta que compõe esta pesquisa, chamado *Filme de rua* (Zi Reis, Paula Kimo, Ed Marte, Joanna Ladeira, Daniel Carneiro, Guilherme Fernandes, 2017), uma estudante do doutorado em Educação comentava sobre uma tese na sua área que sugeria incluir como uma formação curricular “circuitos de cidade”. Habitar, frequentar, transitar por determinadas paisagens, ruas, calçadas, praças, locais inóspitos e demais espaços urbanos conferiria às pessoas ditas “de rua” uma expertise que faltaria a muitos profissionais e intelectuais de cujos trabalhos tanto carecem as mesmas ruas – metafóricas e não – brasileiras. Esse aspecto também me levou a valorizar mundos nada científicos ou aparentemente anti-científicos, como se poderia presumir sobre pessoas com pouca ou nenhuma formação em instituições de educação oficiais.

Nessa perspectiva, e, seguindo a implicância consistente com as definições de limites, a fronteira entre o que é científico e o que não é é colocada em questão. Como um dos recursos para vazar a película do cientificismo que não alimenta toda a força do pensamento, os pós-estruturalistas abordam outros textos com relações com a ciência, tais como obras da história da filosofia, obras de arte e obras literárias. A importância que o pós-estruturalismo reconhece na arte e na literatura enquanto agentes que pensam, compreendem e criam vida e experiências o qualifica – e como não? – a integrar à sua paleta de cores recursos dos diversos campos solicitados. Existe, então, na filosofia da diferença, não apenas no modo de *se* elaborar como pensamento, mas no modo de propor a produção de outros novos pensamentos, o convite para uma invenção, uma liberdade do fazer pensamento, porque o pensar é um ato criativo, portanto escrever esse pensamento também não pode deixar de ser assim: “O pós-estruturalismo de Deleuze não trata do que pode ser mostrado. Trata, sim, da busca das condições estruturais para o real e para a imaginação. Trata de libertar o pensamento das referências a uma ilusória realidade e a uma limitada imaginação humana” (WILLIAMS, 2017, p. 88). Deleuze faz conhecimento sugerindo alterações

no ritmo da leitura ou na abertura para o reordenamento<sup>18</sup>, raciocínios misteriosos, parágrafos que evocam imagens complexas em viagens plásticas, vocabulário interno e externo à técnica de redação científica.

Isso tudo pode saltar melhor aos olhos se é tomada a ideia de criação de um conceito, tal como acontece com o rizoma, como já introduzido, em sua relação de distinção com o decalque: “Fazer o mapa, não o decalque. A orquídea não reproduz o decalque da vespa, ela compõe um mapa com a vespa no seio de um rizoma. Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social” (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p. 30). Há licença para preterir da imitação. O conceito é capaz de ser móvel, dinâmico, não correspondente (precisamente às coisas e analistas), original e belo. É como se ele tivesse a destreza da vida de quem vive. Rizoma é um ato quando o autor diz X “faz rizoma com” Y, é “sistema”, é “rede”, é feito de “direções movediças”, de “circulação de estados”. Ao olhar para a gestação do rizoma, lemos a filosofia de Deleuze e Guattari operando, com suas faltas, rupturas, inacabamentos, margens, fraturas e velocidades.

Se é na escrita que a tese é composta, se é aqui que as coisas acontecem, se embates se dão, se harmonias se constroem, se direções se opõem, se fazem-se e desfazem-se ambiguidades, se há um espaço-tempo de mobilizações a criar e a rearranjar, é Deleuze quem revela o seguinte: “Escrever não tem outra função: ser um fluxo que se conjuga com outros fluxos – todos os devires-minoritários do mundo. Um fluxo é algo intensivo, instantâneo e mutante, entre uma criação e uma destruição” (1998, p. 63). Seja a do escritor, seja a do investigador, seja a do escritor-investigador, está na

---

<sup>18</sup> No caso do volume 1 do livro *Mil Platôs* (2011), está dito que é possível começar a leitura em qualquer capítulo.

natureza da escrita provocar a inclusão dos excluídos, por meio de seus fluxos, suas energias. O pensamento-movimento-pensamento deleuziano pouco afirma categoricamente, porque não se presta a estacionar, é sempre *para* algum lugar, *em direção a* lugares, eles mesmos arenosos, destacáveis e cambiantes. No trecho citado, há uma referência explícita ao devir-minoritário do mundo, devir-justiça, “devir-esfarrapado”, diria Freire. Adotando a mesma preposição de companhia de Freire, expõe Deleuze que “é preciso falar *com*, escrever *com*. Com o mundo, com uma porção de mundo, com pessoas” (1998, p. 66). Não há um posicionamento, mas há uma inclinação política muito forte que compreende o que é escrever, dentro da qual este estudo se ancora. Se há posicionamento, há no plural e em desiguais proporções e adesões, tempos e finalidades (quando for o caso), pois a variável inserida pelos distintos sujeitos do “*com*” confere múltiplas singularidades.

Em outro trecho, Deleuze afirma o seguinte: “Escrever é simples. Ou é uma maneira de se reterritorializar, de se conformar a um código de enunciados dominantes, a um território de estados de coisas estabelecidas: não apenas as escolas e os autores, mas todos os profissionais de uma escritura até mesmo não literária. Ou, ao contrário, é tornar-se, tornar-se outra coisa que um escritor, já que, ao mesmo tempo, o que se torna torna-se outra coisa que não a escritura.” (1998, p. 88). Aqui, há uma indicação clara de atuar contra a dominação, contra o trabalho dos mesmos códigos que mantêm a situação. Contudo, Deleuze não oferece objetivos, seus pontos de partida não são pontos, mas linhas de fuga, formas de desterritorialização, continuações onde a linha parou ou deixou um vazio. Não há pontos de chegada, firmes ou instáveis. É preciso arriscar. Sua aposta é no entre.

Com o filósofo, aprendo que o pensamento se dá aí nesse “entre”, se dá na relação mesma. Ela não pode ser reduzida aos termos em relação. É a negação da identidade e do princípio e o estabelecimento da força do conectivo. O “E” substitui o “É”, no sentido de que é a horizontalidade relacional entre os termos mais quente que a afirmação do unívoco do ser” (1998, p. 87). Há aqui uma espécie de solidariedade no gesto de pensar, que esvazia ou murcha os núcleos pensantes – indivíduos? – e põe o

protagonismo no contato, ele mesmo uma espécie notória de suplemento-sujeito. É a vitória da multiplicidade sobre a concentração do conjunto.

Se, em Deleuze, há o triunfo do múltiplo, Rancière, ao rever a separação entre estética e política, pensa a igualdade na diferença e, portanto, pensa-a como construção permanente e não axioma idealizado de relações que concretamente são desiguais. É Rancière quem aponta para terrenos em que ambas, estética e política, coexistem, havendo aí ações na segunda que simultaneamente são as da outra: “Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um *comum* partilhado e partes exclusivas” (2014, p. 15). O autor propõe pensar como as propriedades da estética, tal como espaço e tempo, são distribuídas e ocupadas ou rechaçadas por corpos e suas palavras. Uma palavra a mais incluída, em lugar de um ruído inaudível, é, na medida em que inclui a parcela dos sem-parcela, política na forma, operação estética como genuína maneira de ser e fazer. Há a devida valorização dos feixes possibilitados pelos dois campos, estética e política, que se tornam três campos, sendo o último, o campo do contato, da relação, ele mesmo termo, configuração móvel que faz o agente *relação* voltar ao pensamento de Deleuze.

Escreve Rancière que “há política porque o *logos* nunca é apenas a palavra, porque ele é sempre indissolúvelmente a *contagem* que é feita dessa palavra: a contagem pela qual uma emissão sonora é ouvida como palavra, apta a enunciar o justo, enquanto uma outra é apenas percebida como barulho que designa prazer ou dor, consentimento ou revolta” (1996, p. 36). Em absoluto, posso arriscar, os jovens que estão no socioeducativo não têm considerados seus sons emitidos, escutados como ruído, já que exprimem algo descartável, que não portam nenhum significado relevante ou visão de mundo que possa contribuir para a melhor convivência da coletividade. Ora, Rancière não convida a entrada das pessoas ditas ruidosas pela porta da casa nem mesmo por uma porta diferenciada das demais; convida, sim, a pensar, antes da reunião na residência ou da maneira de entrar, a própria decisão de fazer uma reunião e as regras de comunicação que serão adotadas nela, assim como convida a colocar

em questão a própria casa como espaço mais ou menos adequado para o encontro. Se, no mundo de ruas e de periferias, adolescentes ditos ruidosos já estão fora dos tabuleiros e das escolhas dos tabuleiros e dos jogos que compõem as decisões, é de se supor que eles continuem caminhando por trilhas alheias quando estão sob medidas socioeducativas.

A palavra também é preocupação de Freire (2013) no contexto da prática do diálogo em prol de uma educação libertadora: “...não é possível o diálogo entre os que querem a *pronúncia* do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. (...) Se é dizendo a palavra com que, *pronunciando* o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham a significação enquanto homens” (2013, p. 49-50). Se a distinção é basilar, é difícil encontrar argumentos contundentes para diferenciar a importância da palavra em cada um dos autores. Para Rancière, a política se faz quando o ruído, emissão sonora que só exprime dor ou revolta, se faz palavra pronta para ser ouvida como contribuição para o justo. Para Freire, é preciso garantir o direito à palavra dos que se acham privados desse direito para que se faça o diálogo que transforma o mundo, imprescindível também para o mundo político, movimento que será aprofundado no capítulo 4. Assim, ambos arejam o propósito de construção do *saber da experiência*, ao qual darei atenção adiante, a partir das relações com os adolescentes, numa perspectiva, ao mesmo tempo estética, política e pedagógica.

Deleuze (2011), também em sua proposição da horizontalidade, em seu combate ao modelo arbóreo que hierarquiza expressões e as subordina, está, pode ser dito, ao lado de Rancière, quando o filósofo busca construir o conceito de emancipação, não dado, mas elaborado em contato com as pessoas, partindo da igualdade das capacidades de inteligência: “Há desigualdade nas *manifestações* da inteligência, segundo a energia mais ou menos grande que a vontade comunica à inteligência para descobrir relações novas, mas não há hierarquia de *capacidade intelectual*. É a tomada de consciência

dessa igualdade de *natureza* que se chama emancipação, e que abre o caminho para toda aventura no país do saber. Pois se trata de ousar se aventurar, e não de aprender mais ou menos bem, ou mais ou menos rápido” (RANCIÈRE, 2002, p. 38)

Seguindo essa paisagem, é possível ensaiar um encontro de ideias entre Deleuze, Rancière e Freire. Para o educador brasileiro, há atenção para recusar a fixidez a que se atribui à realidade e há crítica à concepção bancária de educação, que esvazia o educando ao conferir inteligência maior ao educador cuja função deve ser transmitir seu saber àquele, enchendo-o de conteúdo: “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. (...) nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo com o mundo e com os outros.” (2013, p. 36-37). Para Freire, deve ser enfrentado o fato de que se há uma fala da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, há a fala de um mundo desligado da experiência existencial dos educandos.

Como filosofias pós-estruturalistas tornam robusta a abordagem sensível a jovens socioeducandos? Em primeiro lugar, porque são inconformadas com injustiças, com exclusão, porque veem o pensamento a favor de uma forma política que combate a exploração de um pelo outro. Em segundo, porque olham para a margem (pessoas vulnerabilizadas) e veem na margem força, atividade e potência para criar que não necessariamente sejam dependentes do cerne; ao contrário, o que não é cerne fala também e principalmente por si, o que me leva a pensar no essencial movimento de dar protagonismo às margens injustiçadas como jovens que pagam por serem o que são: negros e com poucas oportunidades. Pensar a diferença como força torna robusta a busca em torno do problema de pesquisa posto porque perturba os discursos ancorados na certeza e impulsiona os estudos interrogativos, que se dissipam, que existem e se proliferam no processo. Porque estimula uma pesquisa-obra, que põe em marcha recursos e ecos trazidos da arte sem que isso signifique que o trabalho é menos acadêmico ou de menor qualidade. O pensar e o fazer do cinema, da arte, das oficinas, da arte-educação etc, são todos meus aliados nesta tese, indisciplinados que

são. Na sua expressão, colaboram com ações estético-políticas e com insumos investigativos tão sofisticados quanto métodos de Ciência considerados quase infalíveis.

### **Enquanto pensamento decolonial, corpo negro e saberes do corpo**

A colonialidade diz das permanências do colonialismo no mundo contemporâneo. Um de seus pilares é a racialização dos corpos, em que o racismo e o genocídio foram formas de criar fronteiras e privilégios. Esse fundamento da colonialidade do poder reflete-se também sob a colonialidade do saber (separação sujeito x objeto) e da colonialidade do ser (o feio e o bonito, por exemplo, definindo quem é sujeito e quem não é sujeito ou, antes, quem é humano e quem não é), ambas constituídas em bases epistêmicas, ou seja, em regimes de verdade que as sustentam. No sistema socioeducativo e no mundo do crime organizado, tem racismo e onde tem racismo, tem colonialidade. Como visto, são negros, em sua esmagadora maioria, os jovens que dele fazem parte.

Encontrar-me com essa realidade não aconteceu pelos dados estatísticos ou por minha sensibilidade ao racismo. Homem branco, eu não havia sido tocado por essa questão, embora, para além do exotismo de ter uma irmã argentina que ficou encarcerada, eu também conheça a dura experiência de apanhar da polícia. Colaborou para isso, no trabalho de campo, a relação com jovens do socioeducativo, seus corpos e uma questão trazida pela exibição do curta *Alma no Olho* (Zózimo Bulbul, 1973) e do longa *Juízo* (Maria Augusta Ramos, 2007), em Belo Horizonte, como explicitarei no capítulo 3. A questão foi delineando-se aos poucos. De início, apareceu sob a forma de um desapontamento com o que o campo me dizia. As dificuldades de engajamento dos jovens, suas palavras raras e reações esparsas ante o poderoso aparato sensível dos filmes. A ausência de palavras e a recusa do corpo negro de Zózimo Bulbul me fizeram pensar. A partir desse pequeno e potente ponto, comecei a refletir que pessoas negras detêm um conhecimento sobre a imagem porque precisam lidar com suas auto-imagens de forma dupla: pelo modo como se veem e pelo modo como quem é branco as vê. O sistema socioeducativo é um grande instituidor de fronteira: ele inclui quem é infrator e deixa de fora quem não. É nele que estão pessoas perigosas. Mas o

que conforma esse perigo? Onde se formam as relações raciais violentas no Brasil? E como elas ainda hoje permanecem? Pode o cinema, ao construir presenças e encontros de saberes, descolonizar o olhar colonizado, a relação de colonização? Pode o cinema, enquanto teoria e crítica que, muitas vezes, se quer vanguarda, deixar-se descolonizar pelos saberes desses jovens?

Os campos do cinema e das imagens podem incrementar seu pensamento pela interlocução com pessoas distantes de suas instâncias de formação e consagração. São indivíduos que não só podem ampliar as potencialidades dos próprios sensores sensíveis – mecanismos corporais que seriam impressionados diante das coisas do mundo – como podem provocar interferências frutíferas nas formas letradas de compreender a expressividade do cinema numa descolonização recíproca. A proposta aqui em curso tem sido tão educativa quanto curiosa. Realizar um processo de escuta de adolescentes em conflito com a lei é ir contra a “colonialidade do saber”, decorrente da “colonialidade do poder”, conceito de Aníbal Quijano destacado por Ballestrin (2013), segundo o qual “as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo” (p. 103). A “colonialidade do saber” funda-se especialmente em um modo de produzir conhecimento controlado e eurocentrado. A autora apresenta como alternativa o gesto decolonial, a partir da ideia de um “giro”, que representa um “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico” à manutenção da colonialidade. Estaria, por exemplo, Ottobah Cugoano, escravo liberto que publicou, em 1787, *Thoughts and sentiments on the evil of slavery*, dentre um dos primeiros autores de um tratado político decolonial, que não gozam do mesmo reconhecimento que os atribuídos a Hobbes, Locke ou Rousseau, questiona Ballestrin (p. 105). Estaria também, em condição afim à de Ottobah Cugoano, Waman Puma, que escreveu a carta de mais de mil páginas “Primer Corónica y Buen Gobierno” (1612-1615) ao Rei da Espanha. O material, que ficou desconhecido por alguns séculos, contém mais de trezentos desenhos a tinta. Rivera Cusicanqui (2015, p. 176) afirma que “*Mundo al revés*” é uma das noções de Waman Puma que resultou da experiência sofrida pela sociedade indígena diante da conquista e da colonização: “Mundo al Revés es una idea recurrente en Waman Puma, y forma parte de lo que considero su teorización visual del sistema colonial. Más que

en el texto, es en los dibujos donde el cronista despliega ideas propias sobre la sociedad indígena prehispánica, sobre sus valores y conceptos del tiempo-espacio, y sobre los significados de esa hecatombe que fue la colonización y subordinación masiva de la población y el territorio de los Andes a la corona española” (RIVERA, 2015, p. 177). O intelectual indígena faz uma interpretação própria do mundo, incluindo-se como referência a partir da qual se possa pensar a realidade. Contudo, seu trabalho, assim como o de Ottobah Cugoano, são preteridos, esquecidos, ignorados ou diminuídos. Para mover esta tese contra a manutenção da colonialidade, existe portanto uma ação dentro de um segmento apartado – sistema socioeducativo –, segmento negro que ainda carrega consigo os momentos históricos de exploração e opressão. A busca é não apenas "dar voz" ao segmento negro segregado, mas dar escuta e valor na relação de produção de conhecimento, condições de disputar sentidos frente a frente com as vozes colonizadoras, a partir do desmonte da dicotomia Sujeito Cognoscente x Objeto-A-Ser-Conhecido.

Fica evidente a indicação de que a substância do decolonial não está limitada à esfera intelectual, que não pode ser apanhada pela exclusividade da produção universitária. Esse não é um destaque da vasta reflexão de Ballestrin (2013), que faz um levantamento das ideias decoloniais latino-americanas. Catherine Walsh, pesquisadora da Universidad Andina Simón Bolívar, no Equador, diz que “Lo decolonial viene desde adentro. Para mi, no es una perspectiva teórica, sino una praxis. Y cuando uno siente adentro y cuando uno forma parte de estas luchas reales que está sucediendo aquí en Salvador, aquí en Brasil en esos momentos, pero también en otros países de América Latina, nace una fuerza desde adentro, no simplemente de lucha sino de construir algo distinto. O sea, para mi lo decolonial es parte de un proyecto de vida. No es simplemente escribir libros y hablar de teoría, sino cómo vivimos eso de forma diaria, como sentimos adentro e cómo creamos espacios, dentro de las fisuras o las grietas, de construir algo distinto”<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Entrevista ao IV Colóquio Colonialidade/Decolonialidade do Poder, Saber, Ser. O encontro ocorreu em Salvador, em 2018. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=k66AztrWDAw>. Acesso em 16 ago 2020.

Na mesma linha, rumo a evitar o aprisionamento das ideias dessa corrente, posicionam-se Bernardino-Costa e Grosfoguel: “Para além disso [redução da decolonialidade a um projeto acadêmico desenhado por uma rede de pesquisadores], a decolonialidade consiste numa prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492” (2016, p. 16-17). O pensamento decolonial se fortalece pelo trabalho acadêmico, mas não se restringe às estruturas da reprodução do saber autorizadas, seus estudos e seus trabalhadores.

Embora não haja propriamente o destaque a intelectuais brasileiros<sup>20</sup> dentro do pensamento decolonial latino-americano no grupo de pesquisadores, como escreve Ballestrin (2013), o brasileiro autor de "Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico" Bernardino-Costa e o porto-riquenho pertencente ao grupo Modernidade/Colonialidade Ramón Grosfoguel (2016, p. 20), no mesmo artigo "Decolonialidade e perspectiva negra", lembram que, no Brasil, país colonizado, internamente há aqueles que foram silenciados durante a construção das ideias que se tornaram referências para entender as relações sociais, pois elaborações indígenas e negras permaneceram ocultas. Uma alternativa possível para não repetir uma decolonialidade às avessas, empoderando os já empoderados que vivem em um país inspirado pelo pensamento ocidental, é aprender a partir dos saberes daqueles vulnerabilizados no próprio território brasileiro. No caso desta pesquisa, os jovens negros. Aqui, é bom lembrar que, para muitos paraguaios, Brasil é sinônimo de mando e superioridade autoatribuída. Em outras palavras, não basta que a produção de ideias simplesmente venha do Sul metafórico, da América Latina geográfica e de regiões não ocidentais cujas capitais não mereçam espaço na memória ou nas linhas fronteiriças dos jogos de tabuleiro e seus mapas.

Na atitude decolonial, é necessário que a atenção ao contexto interno gere uma práxis

---

<sup>20</sup> Uma ressalva importante deve ser feita em relação ao impacto internacional da obra de Paulo Freire, importante interlocutor de Enrique Dussel, considerado um dos antecedentes do grupo Modernidade/Colonialidade. Deve ser considerado também o que José Jorge de Carvalho (2017) tem dito acerca das relações de poder e geopolítica acadêmica, que tem criado conexões entre a América Latina falante de espanhol e as universidades do Norte, via espanhol ou inglês.

de oposição e intervenção anti-imperial. Assim, haveria, no entendimento de Grosfoguel (2016, p. 22), um movimento ininterrupto aberto às histórias locais e às diversas perspectivas epistêmicas a caminho de um pluriversalismo. Não mais universal nem provinciano, não mais conivente com configurações de saber e poder ancoradas na camuflagem do “ponto zero”, noção do filósofo colombiano Castro-Gómez convocada por Ballestrin (2003), medida neutra e absoluta que vê a linguagem científica européia como a mais perfeita de todas as linguagens do ser humano, no qual as ciências e o conhecimento verdadeiro nascem a partir do Ocidente (p. 104).

Reconhece Grada Kilomba<sup>21</sup>, nesse terreno, o sintoma que provoca questionamentos sobre o sujeito que produz o “ponto zero” e constrói interpretações sobre o mundo e seus indivíduos, tornados passivos nesse processo: “*A academia não é um lugar neutro, tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e de sabedoria, da ciência e erudição, mas também é um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a*. Ela tem uma relação muito problemática com Negritude. Aqui, temos sido objetificados/as, classificados/as, teorizados/as, desumanizados/as, infantilizados/as, criminalizados/as, brutalizados/as, sexualizados/as, expostos/as, exibidos/as e, por vezes, mortos/as” (p. 07). Intrigante como essa crítica cabe bem em muitos outros procedimentos metodológicos que situam os sujeitos como matérias de objetificação e classificação, fazendo predominar a preposição “sobre” acima da “com”, que sugere horizontalidade, parceria, cumplicidade: pesquisa *sobre* – não *com* – as mães de presidiários, estudo *sobre* – não *com* – crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Mais uma vez, convidar adolescentes negros que entraram em conflito com a lei a assumirem ativamente uma tarefa investigativa, a tarefa de teóricos, a tarefa de produtores de saber de outros mundos e do próprio, é esforçar-se por criticar a problemática relação com a Negritude a que se refere Kilomba.

Para descolonizar o conhecimento, busco aqui radicalizar a ideia-escudo de discurso neutro e objetivo, acadêmico branco e dominante, na descrição de Kilomba, fazendo

---

<sup>21</sup> Disponível em <https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2018/05/kilomba-grada-ensinando-a-transgredir.pdf>. Acesso em 8 Set 2018.

fluir e destacando as elaborações de jovens que caíram na malha do sistema jurídico e passaram a cumprir medidas socioeducativas. Impulsionar essas elaborações, colocando-as em simetria com as produções acadêmicas, é a proposta deste estudo. Porém, devo dizer que, ao mesmo tempo em que busco deslocar o meu “ponto zero” – por uma dimensão social externa à universidade essa referência ainda se prende a mim –, estou ciente da branquitude que contém meu trabalho e que compreendo não ser possível eliminar, mas problematizar e, daí, a opção por começar pelas reflexões em torno do meu lugar de fala no que chamei de confissões iniciáticas<sup>22</sup>.

Amplificada a noção do filósofo colombiano “hybris del punto cero”, é possível seguir as reflexões de Kilomba quando é aceito com inquestionável naturalidade que “pessoa branca” seja equivalente a “pessoa” enquanto que “pessoa negra” não tenha a mesma correspondência. Ser branco, assim, é ocupar um lugar ausente, um meridiano de pura humanidade a partir do qual outras pessoas são marcadas. Ser branco não é ter em si uma marca, é simplesmente carregar a condição humana: “acreditem em mim, não existe uma posição mais privilegiada do que ser apenas a norma e a normalidade” (Kilomba, p. 08). A camuflagem da norma e da normalidade assegura a defesa de uma produção de conhecimento asséptica, longe das infiltrações, logo possivelmente mais próxima da verdade, costurada com matéria-prima intelectual branca, em território branco e com utensílios da branquitude: “é preciso cada vez mais que homens brancos cis estudem branquitude, cisgeneridade, masculinos”, diz Djamila Ribeiro (p. 84, 2017), que reforça a necessidade de compreender o universo da branquitude, expondo que a negritude tem sido vastamente estudada, mas faltam estudos sobre aquela: “Essa mentalidade colonial é muito presente na sociedade brasileira de tratar todos os negros de uma maneira muito racializada e não se pensar também que o branco é racializado (...) então é muito dessa construção colonial que ainda tá muito presente na sociedade brasileira e que faz com que as pessoas brancas sequer se entendam que elas são brancas também, não discutam o racismo pelo viés da branquitude. As pessoas acham que discutir racismo é só pelo viés da negritude. Então as pessoas brancas não

---

<sup>22</sup> Em referência a José Jorge de Carvalho (1993) no artigo “Antropologia: saber acadêmico e experiência iniciática”.

discutem o que é ser branco no Brasil”<sup>23</sup>.

Como partir de uma sensibilidade decolonial torna robusta a abordagem sensível aos adolescentes? Ouvir os adolescentes que *rodaram* e convocá-los como interlocutores em processos de produção de saber acadêmico é agir decolonialmente na medida em que é lutar para não colocá-los no lugar de objeto colonial do conhecimento. É também reconhecer o saber desses adolescentes juntamente como resultado da criação que frutifica esse saber, em cooperação com o pensamento intelectual instalado, que se esforça para não diminuir a vivacidade daquele pensar.

O sistema socioeducativo é essencialmente preconceituoso, já que aplica as medidas socioeducativas a adolescentes pobres, negros, estigmatizados e com os direitos básicos negados. Quando se tornam socioeducandos, devem pagar o que a lei lhes exige com dias ou meses de prestação de serviço e/ou algumas oficinas em meio aberto ou com a internação em estabelecimento educacional. As imagens, seu modo de produção e circulação, nesse contexto, buscam deixar-se descolonizar pelos saberes desses adolescentes, assim como procuram produzir descolonização com eles. Numa visão mais geral, esse processo busca, quase disse Mbembe (2018, p. 19-20), religar humanamente, desligando a fusão entre guerra e política, religar por meio da alteração da percepção do outro, que não é ameaça à minha vida, assim como a minha vida não deve ser à dele.

Pontos de contato podem ser destacados entre o pensamento decolonial e o pós-estruturalismo, embora o primeiro, em alguma medida, empenhe-se em mostrar as diferenças que existem entre eles, evitando afinidades que exponho: questionar a objetividade da ciência, combater injustiças e corporificar uma prática. O fato de o pós-estruturalismo ter nascido no continente europeu, trono questionado, não invalida essa aproximação, pois a decolonialidade reconhece a importância da contribuição europeia na medida em que: 1) seu próprio legado foi também construído com o pensamento e as práticas dissidentes de lá; 2) há muito do pensamento das colônias na própria conformação do pensamento filosófico europeu, e é preciso retomar esses

---

<sup>23</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=xDP7JWjIYFw>. Acesso em 05 de mai 2019.

arquivos. Se há sujeitos resistentes, há porções variadas de decolonialidade e pós-estruturalismo e níveis de intensidade variados nas possíveis alianças. O que está em jogo, seguramente, não é a predominância de uma corrente de pensamento ou de um projeto prático. Também não se trata exclusivamente de cronometrar a corrida de cada rede político-acadêmica rumo à faixa de vanguarda da vez. Neste trabalho, ler autores e autoras de ambas as vertentes criou uma sensibilidade conceitual inicial. Um ponto de partida e não de chegada. Com ele, busquei situar-me na minha busca, fazer alianças intelectuais para o movimento indutivo e relacional de pensar que almejo.

Certamente e infelizmente, gerações de descendentes do Seu Ferreira, zelador que muito foi cobrado pelo muro que nunca chegou a pintar, continuarão a encarar esses dois termos profundos como palavrões impronunciáveis, meros trava-línguas que não ajudam a pintar o muro de ninguém. Quem manda, acima dessa história toda, é a trivial satisfação de viver com alguma alegria. A própria decolonialidade tem, por natureza, não se estabilizar definitivamente, não ser referência global ou hegemônica, pois estaria invertendo sua natureza inicial, traindo diretamente a obra que ergueu ao combater a matriz colonial do poder. O pós-estruturalismo, numa visão pós-estruturalista, dificilmente aceitaria ser delimitado com rigidez, tornar-se impermeável, parar. Ao que tudo indica, ambos paqueram, mas querem manter essa história latente.

### **Para bolar o *saber da experiência***

Este estudo quer compreender os *saberes da experiência* de adolescentes, elaborações abertas pela oferta de filmes, saberes que vão colaborar com a produção acadêmica, sobretudo no campo conhecido como cinema-educação. Para isso, examina a possibilidade de um conjunto de filmes ser gerador sensível, ajudar na condução de processos etnográficos e pedagógicos que possam levar ao diálogo com esse *saber da experiência*.

O aparato de permeabilidade acadêmico de que disponho ainda não é suficiente ou está demasiado codificado na busca pelo *saber da experiência*. Bagagem livresca, argumentação lógica, coerência, pensamento abstrato – todos grandes aliados –, não

podem servir de parâmetro ou hospitalidade para elaborações não domadas iguais às que encontrei e com as quais sigo lidando na produção da pesquisa. Diferente dos campos instrucionais e seus atores, na exposição oral dos adolescentes, não há superconcentração de raciocínio e débito à construção escrita. As faculdades expressivas do corpo parecem mais unas do que nunca.

Vocabulário, entonação, gestos, expressão facial, arte na pele, vestuário, acessórios: tudo carrega inteligência. O saber não pode chegar se não houver aparato, ainda que vazado, para ele. Seu aparato é o ar, o bairro, a rua, a calçada. Possivelmente, o saber se cria junto com o aparato que o possibilita. Nesse sentido, fazer do auditório (espaço do filme), da arena, do Centro Cultural, da minha mediação e dos protocolos da pesquisa o aparato desse saber já é fazer a violência da tradução, da seleção, da interpretação, da valoração. Um *saber da experiência* é disforme e formatá-lo academicamente é fazê-lo falar uma língua que ele mesmo parece não possuir. Foucault, na dimensão do discurso, atesta afirmação afim: “Um princípio de *especificidade*: não transformar o discurso em um jogo de significações prévias; não imaginar que o mundo nos apresenta uma face legível que teríamos de decifrar apenas; ele não é cúmplice de nosso conhecimento; não há providência pré-discursiva que o disponha a nosso favor. Deve-se conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhes impomos em todo o caso; e é nesta prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio de sua regularidade” (1996, p. 53). Existe um agravante. É de que, em Foucault, a referência pode ser um discurso sobre o mundo dos discursos, portanto minimamente organizados como tais. No caso deste estudo, as coisas do mundo, no momento em que se tornam discursáveis, tornam-se também outra coisa, algo novo e diferente do que originalmente se apresentava. Uma metamorfose separa o discurso do *saber da experiência*, que, em si e como fonte fundamental, é completo.

Talvez, antes de elencar um caminho narrativo mais linear de apresentação que falasse das ideias que me conduziram ao terreno do *saber da experiência*, pode ser de algum auxílio lançar um lampejo menos coado, esquadrinhado e dirigido, um pensamento um tanto despreocupado com as exigências de um imaginado leitor-modelo de Eco.

Evitando o que poderia tomar uma forma magnetizadora – com nós e catálises da estrutura narrativa barthesiana administrando o fôlego do leitor junto a pontos de virada sydneyfieldianos –, acolho agora essa possibilidade.

Na lida com o *saber da experiência* e no esforço de conceitualizar o termo, surgem as tentações seguintes: dizer o que é – não o que são –, dizer como é para que seja possível visualizá-lo, dizer como funciona para compreendê-lo, haver satisfação e conforto com a explicação. Dizer, também, onde existe, a que coisas se aplica e a quem favorece. Como, então, estudar um saber que se desconfigura no momento mesmo em que lido com ele? A aposta está em ir e voltar, ir e vir, incessantemente. Assim, todo passo é vacilante: olha para trás e suplica em vão por um rastro para se sentir seguro. E coloca invenção cooperativa em cada uma das considerações para fazer progredir o conceito. Os cômodos são muitos nessa habitação: autorxs acadêmicos, ideias dos adolescentes, anotações de campo, produção textual em si etc. O trânsito, livre, frenético e desordenado entre essas dimensões alimenta o texto que vai compondo o conceito.

O *saber da experiência* não é uma obra. É um proceder para proceder. É mais infinitivo e gerúndio. Está sendo cocriado por mim e pelos jovens que encontro no socioeducativo. As contribuições deles com imagens integram esse saber ao se tornarem formulação teórica. É o resultado das capacidades dos corpos dos adolescentes em prol deles mesmos e enquanto classe política narrativa, que possa contribuir para uma melhor compreensão da realidade do socioeducando por parte da sociedade antes, durante e depois das malhas das decisões judiciais.

É da *experiência* esse saber, mas qual? Especialmente, a do corpo negro, que é imagem na tela e imagem matéria-prima, que se apresenta de maneira nua aos olhos livres. Saber que faz a compreensão sobre racismo concreto e da imagem se ampliar, impondo sua vivacidade na re-união entre interior e exterior nietzschianos – vou destacar mais adiante –, possivelmente entre coisa e coisa duplicada na letra, na tela, nas dimensões espaciais da expressão-extensão. Saber de um poderoso e corroído corpo. O *saber da experiência* diante da imagem é instantâneo, já vem de longa

elaboração orgânica para emergir no instante do contato. Por suas trajetórias, os adolescentes socioeducandos estão fadados a saber. Saber da urgência crítica, da indignação, da insurgência.

Mas esse saber se relaciona com um saber pouco sensível, que não o vê, porque o que o outro não vê é o modo de existência das coisas do mundo sob o ponto de vista dos socioeducandos. Aqui, o outro são os não-socioeducandos, como eu ou você e provavelmente todos os seus parentes e seu círculo social. O que, portanto, esse outro não vê é o ponto de vista do adolescente: “o outro não vê que há um ponto de vista – que existe ao seu modo” (LAPOUJADE, 2017, p. 44-44). Nessa passagem, o filósofo se guia pela história da mãe que arruma a bagunça da criança, configuração de beleza criada pela filha, que se sentiu desapontada com a desfeita da mãe. A mulher, a “outra” aqui, não tinha visto o que a filha viu do ponto de vista da menina. Assim, parecem ser o adolescente e seu outro, o próprio sistema socioeducativo.

Bastante afim a essa reflexão, percepção que vem de fora e se instala disfarçadamente na boca do outro como se fosse genuína, são os muitos discursos e práticas concentrados em “inventar, contar, repetir e promover a variação de fórmulas, textos e rituais com o intuito de fazer surgir o negro enquanto sujeito racial e exterioridade selvagem, passível de desqualificação moral e de instrumentalização prática” (MBEMBE, 2018, p. 61). Aqui, o autor expõe o que chama de primeiro texto – sempre múltiplo, contraditório e divergente –, que não possui qualquer negritude, pois é uma invenção sem inventor e que, paradoxalmente, vigorou e vigora em muitos espaços e épocas. A esse, responde um segundo texto, “ao mesmo tempo autodeterminação, modo de presença perante si mesmo, olhar interior e utopia crítica” (2018, p. 62). É onde o ser negro se pergunta sobre sua atuação dentro da ideia de ser negro e diante das narrativas sobre ser negro, que podem integrar ou impedir sua existência: “Afinal, eu sou o que dizem que sou?”, pergunta. É dentro desse contexto que a cocriação do conceito de *saber da experiência* deve atuar, mais movida pela *necessidade* do que pelo luxo do apetrecho. A natureza desse saber anti-racista está em cultivar e animar atitudes.

<p>Aldo Sena, artista paraense conhecido por suas "guitarradas" - ou lambada, diriam também -, é um sujeito que, desde muito, ouvi, quase sempre em lugares muito legais. Retorno a ele de tempos em tempos. Não me entedia nem irrita a explícita repetição e simplicidade da sua música instrumental, com solos fáceis e grudentos.</p>	<p>Cheguei a Aldo Sena por festejar o dia e a noite com regularidade. Por vezes, tendo a me tornar objeto e me condeno quando me examino na noite, em retrospectiva - poderia isso, poderia aquilo, poderia... Tudo termina na exigência de banalidade questionável, da aquisição de um carro e um apartamento.</p>	<p>Outras vezes, tendo a me tornar sujeito e me chamo para pesquisar de um jeito colaborativo, porque acredito no saber da experiência que me alcançou e me espalhou nas vidas de diversos mundos.</p>	<p>Escreve Bondía (2002) sobre esse saber: "aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece" (p. 26). Carne exposta, movimento para movimento, solo de Aldo me lembrando que passei algum tempo mantendo um estado ativo de suscetibilidade a.</p>
---	---	--	---

Haveria, na atitude intelectual diante de Ottobah Cugoano, ex-escravo e filósofo africano abolicionista, uma desqualificação ou omissão de seu saber assim como há com relação a adolescentes à margem. Larrosa Bondía tem um texto simples e bonito, visitado rapidamente acima, que entra por um caminho convergente com este. Ele fala que o *saber da experiência* é "o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência, não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (...) O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo,

que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo)" (2002, p. 26-27). As palavras do educador dão envergadura à perspectiva que desenvolvo ao serem justas na caracterização desse outro saber, complexo, turvo a muitos e vigoroso – porque bastante permeável e ansioso para ser integral, assim me parece. Embora seja chamado aqui de não científico, posso com ele gerar crias olhando para um ponto imaginário enquanto me movo guiado pelas pausas silenciosas e por falatórios, sinfonia capaz de provocar envolvimento com esse jeito de passar pelo mundo. Proponho, assim, um *passinho*, um dos estilos de dança que é praticado por jovens de periferia. Há uma cena em *Vizinhança do Tigre* (Affonso Uchoa, 2014) que mostra dois garotos fazendo a dança (imagem 13): "Solta a batida! Olha o passinho!!", anima o cantor. Aqui, o *passinho* acadêmico, no contexto da contribuição de Bondía, é o seguinte: conjugar o valor daquilo que acontece na/pela pessoa e que a encarna com o pensamento sobre as imagens que a incitam.



13. Dançando *funk* no filme *A vizinhança do tigre* (Affonso Uchoa, 2014)

O *saber da experiência* é algo de trato lento, algo – que a princípio não traz uma imagem formosa, mas metaforicamente é significativo – de regurgitante. Está entre um ponto de partida e outro ponto de partida que aparece em seguida. Para alcançá-lo, intuo, são esses termos evitáveis, sobretudo, para os jovens sob medidas socioeducativas: conservadores, individualistas e não-progressistas – classificação que torna possível uma associação com as palavras de Bernardino-Costa e Grosfoguel acompanhando Dussel: “Com base nesse imaginário, o outro (sem religião certa, sem escrita, sem história, sem desenvolvimento, sem democracia) foi visto como atrasado em relação à Europa. Sob esse outro é que se exerceu o ‘mito da modernidade’ em que a civilização moderna se autodescreveu como a mais desenvolvida e superior e, por isso, com a obrigação moral de desenvolver os primitivos, a despeito da vontade daqueles que são nomeados como primitivos e atrasados (Dussel, 2005). Esse imaginário dominante esteve presente nos discursos coloniais e posteriormente na constituição das humanidades e das ciências sociais” (BERNARDINO-COSTA e GROSGOUEL, 2016, p. 18).

Criticando David Strauss, Nietzsche o define como excessivamente moderado e tolerante casual, enquanto se lembra do estilo de conversa erudita, em que, ao faltarem palavras especializadas, sobram o cansaço e uma experiência de vida desconexa. Nietzsche diz que o pensador “nos apavora pela falta de toda experiência efetiva, de toda penetração original no homem” (1873-1876, p. 270). O saber de que falo e que aprendo a aprender<sup>24</sup> junto aos adolescentes é dessa ordem, a de uma penetração no homem. Ser e deixar ser penetrado diz de algo que se tornou frágil e forte no momento em que foi penetrado. Perfurados, invadidos, surpreendidos incredivelmente nas próprias entranhas, muitas vezes, quase que diariamente: polícia aliada da Injustiça, Violência aliada da “lei”, Abandono como regra – fatos declarados por mais de uma vez pelos adolescentes de Venda Nova. Penetração pela própria realidade, como nas colônias, descritas por Mbembe: “zonas em que guerra e desordem, figuras internas e externas da política, ficam lado a lado ou se alternam. Como tal, as colônias são o local por excelência em que os controles e as garantias de

---

<sup>24</sup> Como está dito no *Manifesto 11*, do Corisco, Coletivo de Estudos, Pesquisas Etnográficas e Ação Comunicacional em Contextos de Risco da UFMG.

ordem judicial podem ser suspensos – a zona em que a violência do estado de exceção supostamente opera a serviço da ‘civilização’” (2018, p. 34-35). Não é difícil constatar que os saberes desses adolescentes vêm gerados em contato direto com as condições em que eles se encontram, pelas condições materiais e históricas que moldam a vida que eles produzem e que também os produz, como diz o pensamento feminista negro, apresentado por Hill Collins (2016, p. 101). Se é possível considerar que estrutura e conteúdo temático de pensamento, noções da estudiosa, também compõem os *saberes da experiência* dos adolescentes, então é possível entender que tais condições estão operando no momento que esses saberes recebem vida.

Há outro trecho escrito por Nietzsche que assinala bem o que é o saber para o homem moderno, dividido entre um interior e um exterior doentes, porque não se conectam mais com um saber vivo de uma cultura efetiva, pois ruma separado de quem o inspira: “O homem moderno acaba por arrastar consigo, por toda parte, uma quantidade descomunal de indigestas pedras de saber, que ainda, ocasionalmente, roncam na barriga, como se diz no conto. Com esses roncamentos denuncia-se a propriedade mais própria desse Homem Moderno: a notável oposição entre um interior, a que não corresponde nenhum exterior, e um exterior, a que não corresponde nenhum interior, oposição que muitos povos antigos não conhecem. O saber, que é absorvido em desmedida sem fome, e mesmo contra a necessidade, já não atua mais como motivo transformador, que impele para fora, e permanece escondido em um certo mundo interior caótico, que esse homem moderno, com curioso orgulho, designa como a ‘interioridade’ que lhe é própria. É certo que se diz, então, que se tem o conteúdo e que falta somente a forma; mas, em todo vivente, esta é uma oposição completamente indevida. Nossa cultura moderna, por isso mesmo, não é nada de vivo, porque, sem aquela oposição, absolutamente não pode ser concebida, isto é: não é de modo algum uma cultura efetiva, mas apenas uma espécie de saber em torno da cultura” (NIETZSCHE, 1873-1876, p. 278). O saber gerado pelos adolescentes não reconhece interior nem exterior, forma nem conteúdo, é uma “cultura efetiva”, mas, ao contrário da crítica de Nietzsche, é absorvido *com* fome (direitos básicos não atendidos) e *a favor* da necessidade, portanto um saber em conformidade com uma alta potencialidade do saber humano.

Esse saber só vem por meio do risco, do salto do breu para o breu. Porção do vivido, do sofrido, do percorrido, das cicatrizes, suas projeções e suas iminências. Capacidade de ver o mundo com olhos de quem não está completamente nele porque é um modo de existência dos seres virtuais: “Os virtuais estão aí, à nossa volta, eles aparecem, desaparecem, se transformam, à medida que a própria realidade muda; eles não têm nenhuma solidez, nenhum lugar determinado, nenhuma consistência. Por um lado, é o universo mais amplo e mais rico – pelo menos na aparência – mas é também o mais evanescente, o mais inconsistente, o mais próximo do nada” (LAPOUJADE, 2017, p. 38). Essa faculdade pode fazer ver o próprio mundo absurdamente afetado pelas miudezas que compõem outro mundo, aquele que não se ocupa. Condição que vem da dor, do trauma e da superação. Trato com a vida que só se gera pela pressão de um regime do cerceamento – não necessariamente carcerário – total, sob corpos vivos e inanimados que determinam quem é e quem não é, quem vive e quem perde a vida, soberania de que fala Mbembe seguindo Fanon: “na cidade do colonizado [...], lugar de má fama, povoado por homens de má reputação” (Fanon *apud* Mbembe, 2018, p. 41), “a soberania é a capacidade de definir quem importa e quem não importa, quem é descartável e quem não é” (*idem*).

Convocar imediatamente os saberes firmados para evitar que injustiças permaneçam sendo cometidas é *saber da experiência*, emanado de jovens do socioeducativo. *Saber da experiência*, logo, é também urgência e inversão. *Saber da experiência* é não ter dúvida quanto ao conhecimento que é absolutamente necessário: “Enquanto escravo, o negro representa, pois, uma das figuras perturbadoras da nossa modernidade, da qual ele constitui, de resto, a parte de sombra, de mistério e de escândalo. Pessoa humana cujo nome é humilhado, a capacidade reprodutiva e generativa deturpada, o rosto desfigurado e o trabalho espoliado, ele é testemunho de uma humanidade mutilada, profundamente marcada a ferro pela alienação” (MBEMBE, 2018, p. 76). É o saber da sobrevivência, do desfrute da vida (prazer) e da resolução de problemas. É “saber” que, se você percebe que alguém está fazendo algo errado, você não tem a

quem recorrer porque a polícia e a injustiça andam lado a lado (declarações de L. N. e C.<sup>25</sup>). Polícia e justiça são vistas como inúteis. Visão pessimista, visão crítica.

É sobretudo um saber feito a muitas mãos e corpos, que não busca, em sua concepção, conquistar ninguém, pois isso seria a adaptação ao real tão almejada pela dominação, nos termos de Freire. A pessoa deve transformar a realidade *com* outras pessoas, não deve transformar outras pessoas, pois assim atuará como dominador, caindo na doutrinação, que adapta as pessoas a uma realidade que deve permanecer intocada (FREIRE, 2013, p. 51). A busca pela transformação se dá na escuta para a ação, com as pessoas, no que vejo uma aproximação com o “conteúdo programático” do educador brasileiro. Embora esta pesquisa parta, parcialmente, de um plano pré-concebido, há pleno abrigo às colaborações dos adolescentes nesse roteiro, que se reelabora, como será visto no decorrer da tese. O *saber da experiência* se confunde, assim, com a noção de “conteúdo programático” de Freire: “Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (*idem*) – escreve Freire, impulsionado por uma declaração de Mao Tsé-Tung em uma conversa com Andre Malraux no livro "Anti-memoires". Enquanto proposta-ponto de partida, cocriação e devolução, vejo estreita relação entre essa visão crítica de Paulo Freire no trato do saber junto aos educandos e a proposta que este trabalho formula. É a construção de um equilíbrio que pede para ser inspiração.

Há muitas criações e cocriações possíveis de saberes junto a adolescentes socioeducandos, adolescentes egressos, adolescentes em situação de vulnerabilidade social, adolescentes não categorizados. Há os saberes que podem não ser respaldados pela lei; há os que, por natureza, são anti-lei; há os que podem ir contra os meus com veemência; há os que invalidam ou inviabilizam a pesquisa por si só; há os saberes

---

<sup>25</sup> Infelizmente, não registrei literalmente essas falas no momento em que foram ditas, quando era exibido o filme *Juízo* (Maria Augusta Ramos, 2007), mas elas foram tão contundentes que as anotei em meu caderno de campo como as reproduzo aqui.

não institucionalizáveis e não protocoláveis; há os saberes escorregadios, pelo contexto político da época; há os que não se manifestam de nenhuma maneira, mas atuam nos bastidores e gerem fazeres: “Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios de hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (FOUCAULT, 1996, p. 17). Existe uma grande responsabilidade em atribuir valor a algo, que, com aval da sapiência acadêmica crítica, constituirá “saber”, no mesmo momento em que outras possibilidades de saber são descartadas, a curto, médio ou longo prazo. Esse *saber da experiência*, contudo, estará dentro da arena política e situará ainda mais os jovens de periferia na esfera da vida, da alegria, do respeito, da criticidade e da inteligência e pode lançá-los para fora da sua correspondência com versões políticas de má índole e mau comportamento.

# **EL PRESTAMO**

**El día 29 de septiembre del 2000 realice una acción, la cual consistió en asaltar a una persona con apariencia de clase media. Se realizó de la siguiente manera: armado con una pistola salí a una calle de la zona 10, paré a un hombre como de unos 44 o 45 años, pelo castaño y escaso, un poco pasado de peso, le apunté a la cara diciéndole, esto no es un asalto, es un préstamo, y se lo devolveré en lenguaje visual para sus hijos. Dicha persona me entregó Q 874.35.**

**Esta obra está siendo patrocinada por el hombre que fue asaltado, con lo cual se ha financiado: las invitaciones, montaje y parte del brindis de esta muestra.**

**A-1 53167**

**Guatemala 21/10/508 D.O.**

A obra *El préstamo* (imagem 14), apresentada pela primeira vez no Centro Cultural de España na Cidade da Guatemala, em 2000, é um trabalho que suscita muitas questões éticas, políticas e artísticas, jogando com as linguagens da arte e do crime e que me leva a pensar sobre os saberes anti-lei. O artista Aníbal López sugere ter cometido um delito para ter dinheiro e realizar sua exposição. A ação oscila entre "a coragem" de se expor como assaltante e a violência cometida contra a vítima, retorce o sistema da arte ao apresentar uma obra fruto de um delito, trabalho visitado, comentado, apreciado, mas nunca questionado a fundo: “Ainda me sinto culpado, mas precisava ser feito, porque trata da ética e da moral, porque a um artista lhe é permitido fazer tudo e ninguém nunca denunciou nada, isso que é pior! Porque teriam que ter me denunciado! Todos que conheceram foram beber seu vinhozinho. Além do mais, com isso foi pago o vinho! Não todo o vinho, parte do vinho, mas essa parte desse vinhozinho que beberam é cumplicidade. Então, todos são cúmplices e aqui ninguém está salvo” (disponível em <http://33.bienal.org.br/pt/audioguia-detalle/5365>, acesso em 20 maio 2020).

## **PARTE II - UM INTENTO DE PESQUISA-DIÁLOGO**

### 3. O TECER DA OFERTA FÍLMICA

A caminhada que este estudo empreende tem a característica de, em seu avanço, esboçar e tornar a esboçar os planejamentos dos encontros de cinema com os adolescentes, ampliando e reduzindo o *corpus* fílmico de acordo com o grupo com o qual o trabalho é feito, já que a rotatividade dos jovens em meio aberto e em meio fechado não pode ser prevista, sendo o período de permanência de cada adolescente na condição de infrator e nos espaços de privação de liberdade muito variável. A regularidade da investigação dependia da operacionalização das atividades nos cumprimentos das medidas socioeducativas, o que concretamente oferecia pouca margem de manobra. Essa abertura ao replanejamento das atividades de acordo com as situações de encontro, longe de ser um ponto crítico no sentido de ser evitado, aqui é destacada como forma de dizer dos desafios metodológicos e pedagógicos da pesquisa nas condições do socioeducativo.

Entendo que o *corpus*, para maior adequação a esta pesquisa, em vez de ser estático, não permitindo o acréscimo de material novo, pode ser classificado como dinâmico, pois, como dito, foi maleável ao permitir acréscimos e subtrações (ver anexo I). Com vistas à realização da atividade em parceria com os participantes, houve expansão e retração. Por isso, o *corpus* fílmico construído, se olhado pelo prisma da exclusividade dos filmes como objeto de estudo, a princípio se expõe facilmente a críticas, ao se caracterizar mais pela multiplicidade e instabilidade do que pela unidade, movimento mais comum, quase obrigatório, na construção e na avaliação desse tipo de *corpus*, tal como pude observar nas aulas de reelaboração de projeto da minha linha de pesquisa durante o doutorado.

Entendo que essa insistência na configuração do *corpus* fechado e prévia ao trabalho de campo e ao contato com as pessoas pode ser pelo fato de que as mudanças feitas com o andar da pesquisa não ficariam sob o controle do pesquisador. Quando cursei a disciplina de Estudos Avançados em Comunicação II, que compreende o Seminário de Projetos, havia uma cobrança sobre nós para que escolhêssemos um número de filmes fechado e que houvesse uma clara unidade entre eles, sustentados por justificativas sólidas. Assim, foi exigido que a estudante ou o estudante deixasse essa

etapa do doutoramento com os filmes fixos e encaminhados para estudo. A tendência, na cobrança de estabilidade do *corpus* dos colegas Álvaro, Tomyo, Leonardo e Cícero, por exemplo, se efetivou na escolha de um diretor ou diretora, na existência de cenas específicas – presentes em todo o conjunto de filmes –, na existência de um estilo cinematográfico determinado ou na presença da mesma *performer* e suas questões.

As produções cinematográficas, agora apresentadas como um conjunto, foram, inicialmente, um tanto divergentes entre si como uma tentativa de provocar encontros a partir de diferentes estilísticas filmicas. Não há como prescrever um conjunto fixo de filmes a não ser já em contato com os adolescentes, já que a pesquisa, participativa por definição, queria e quer estudar os filmes encostados nas experiências, suas vivências, seus gostos, seus desgostos, suas jornadas interrompidas e em curso.

Essa incompletude aqui não é um defeito, mas pretende-se uma abertura do mesmo tipo daquela dialógico-polifônica proposta pelo mestre Freire: “Sempre confiáramos no povo. Sempre rejeitáramos fórmulas doadas. Sempre acreditáramos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe. (...) só as bases populares, e com ela, poderíamos realizar algo de sério e autêntico para elas. Daí jamais admitirmos que a democratização da cultura fosse a sua vulgarização, ou, por outro lado, a doação ao povo do que formulássemos nós mesmos, em nossa biblioteca, e que a ele entregássemos como prescrições a serem seguidas” (FREIRE, 2014, p. 134). É a caminho de evitar essa espécie de “assistencialismo estético-ideológico” que o trabalho se desloca. A flexibilidade do *corpus*, diferente de certa tradição de pesquisa em cinema, atende à necessidade de fugir da prescrição e da determinação presente nas minhas formulações, por mais inclusivas que se esforçassem para ser.

Desde seu início, era objetivo da pesquisa que uma porção ou metade da oferta de filmes partisse dos jovens, no intuito de evitar uma imposição desequilibrada em que os participantes ficassem sujeitos apenas às escolhas do pesquisador, à visão de mundo do educador e do seu campo de estudo. Aqui, não há peça pronta que projeta formas de relação com a imagem; as formas de relação com as quais os jovens deparam é que reformulam os pontos de partida. Nesse sentido, busquei levar a sério a

noção de geradores sensíveis do método freireano: "Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação." (FREIRE, 2014, p. 104). Freire trabalhou para evitar no povo a consciência mágica e a ingênua e estimular a consciência crítica.

A ideia do *corpus* dinâmico é que ele mesmo pudesse ser uma ferramenta do filme enquanto gerador sensível. Que o conjunto de filmes pudesse ser construído, mesmo que em parte, a partir dos levantamentos com os adolescentes: "As palavras geradoras deveriam sair destes levantamentos e não de uma seleção que fizéssemos nós mesmos, em nosso gabinete, por mais tecnicamente bem escolhidas que fossem" (FREIRE, 2014, p. 113). Os levantamentos são a primeira parte do Método de Freire. Na segunda parte, há outro recurso importante, que o educador traz a partir da reflexão de Jarbas Maciel sobre o próprio Método Paulo Freire: como critério de escolha das palavras geradoras, "maior ou menor teor de conscientização que a palavra traz em potencial, ou conjunto de reações socioculturais que a palavra gera na pessoa ou grupo que a utiliza" (FREIRE, 2014, p. 113). De certa forma, este trabalho tentou pautar-se por esse conjunto de reações socioculturais, para sentir como filme e adolescente poderiam relacionar-se como um convite a discutir certas questões.

O *corpus* fílmico tinha o intuito de promover encontros e exercícios de apreciação. De início, antes do doutorado, dei preferência por filmes brasileiros, dublados quando estrangeiros, e por filmes que se interessassem especialmente pelo gesto, pois havia uma dificuldade em assistir a filmes legendados, já que a velocidade da leitura requer uma prática que não foi estimulada em muitos dos adolescentes em suas experiências de formação escolar. A preferência por filmes cuja interação acontecia via recurso fílmico propriamente dito (montagem, *mise-en-scène*, enquadramento) ou por via do gesto também veio como uma posição estético-política, por favorecer a inserção de outros códigos dentro do sistema dominante de códigos audiovisuais narrativos para, então, problematizá-lo. Bergala (2008) sugere que o "passador" – também educador, aqui também pesquisador – selecione especialmente filmes que admira para que possa

haver envolvimento com as obras, o que será comentado mais adiante. Parece importante essa postura do ponto de vista da empatia presente no momento de apresentação e troca de comentários e impressões sobre os filmes vistos. Esse aspecto foi algo que mudou de intensidade, variando em algumas etapas de composição dos filmes.

O caminho que exponho, metaforicamente, é o recorte de um plano cinematográfico cujos fotogramas de seu movimento foram capturados à medida que houve avanço. Nesse percurso, destaco os momentos de desdobramentos do início até sua última configuração, marcado por situações de maior e menor tranquilidade, maior e menor perturbação. Não pretendo nem uma análise nem uma síntese fílmica de cada obra, mas destacar quais elementos estéticos e políticos me levaram à sua seleção para levar aos encontros e, pretensamente, ao diálogo com os adolescentes.

### **Montagem do primeiro repertório**

Em julho de 2015, no Centro Educacional Aldaci Barbosa, para garotas adolescentes, como adiantado na introdução, exibi e discuti, em dois encontros em Fortaleza, produções cearenses como *Selos* (Gracielly Dias, 2010), *Além da Rua* (Natália Viana, 2010) e *Mauro em Caiena* (Leonardo Mouramateus, 2012), produções como a pernambucana *A onda traz, o vento leva* (Gabriel Mascaro, 2012), a iraniana *O pão e o beco* (Abbas Kiarostami, 1970), a suíça *Reines d'un jour* (Pascal Magnin, 1997) e a armena *Kyanq* (Artavazd Peleshian, 1993).

Os filmes *Selos*, *Além da Rua*, *Mauro em Caiena* e *A onda traz, o vento leva* carregavam consigo a vontade de tratar da quebra de estereótipos, desde personagens aos modos padronizados de fazer filmes. A crítica ao estereótipo de personagem está muito presente em *Selos* e *A onda traz, o vento leva*, o que, do ponto de vista de uma discussão sobre Direitos Humanos, poderia produzir muitas ideias para reflexão. *Selos* apresentou uma relação delicada de admiração e afeto entre um garoto e um carteiro. O garoto tem um mistério que conta no quintal com marcações feitas na árvore e que será quase revelado ao final, depois que ele percebe o interesse do carteiro em sua irmã. É uma forma de apresentar uma história homoafetiva produzida essencialmente

por imagens.

*A onda traz, o vento leva* complexifica o retrato de uma pessoa surda, com suas várias camadas de sentidos no mundo que não os contempla, mundo ouvinte. O personagem trabalha no conserto de som para automóvel, é soropositivo e é pai solteiro de uma garotinha. Ao espectador, são mostradas cenas do cotidiano: o personagem vai à praia, leva o ventilador para o conserto, conversa sobre sexo com um amigo, sai para dançar etc. Todas essas imagens criam novas camadas de informação sobre o personagem surdo, que passa a ser olhado em facetas que o tornam mais pleno: não definido como algo que ele não possui.

Uma crítica indireta ao modo de fazer cinema, além de estar presente, em alguma medida, nessas duas obras, está especialmente em *Além da Rua* e *Mauro em Caiena*, produções realizadas na mesma cidade onde está o centro socioeducativo em que eu desenvolvia a atividade até então, obras que lançaram questões sobre a relação do indivíduo com a cidade, com a ocupação de seus espaços, com o trânsito das “gentes” e com as suas memórias. Nos dois filmes, estão sotaques, rostos e paisagens familiares ao mundo vivido pela e pelo fortalezense. Além disso, o primeiro apresenta um modo de produção coletivo criado a partir de encontros e aulas de uma escola pública de audiovisual, e o segundo foi impulsionado por um jovem que morava na periferia de Fortaleza e realizou o filme com uma câmera emprestada e um mínimo de recursos possível. Na minha visão, essas histórias aproximavam as jovens do cinema feito na cidade, introduzia momentos de fruição estética, sobretudo com *A onda traz, o vento leva* e *Mauro em Caiena*, assim como se destacavam como uma oportunidade para falar sobre representatividade.

A mesma economia de recursos presente em *Mauro em Caiena* (Leonardo Mouramateus, 2012), *Além da rua* (Natália Viana, 2010) e *Selos* (Gracielly Dias, 2010) está em *O pão e o beco* (Abbas Kiarostami, 1970), que, por sua vez, funda-se em uma economia de recursos narrativos e sonoros. O tom desse conjunto de filmes é

o anti-vococentrismo<sup>26</sup>, tendo em um ponto extremo o filme *Reines d'un jour*, filme-dança, e, em seu polo opositor, o filme *Mauro em Caiena*, cuja voz *over* acompanha quase todos planos. *O pão e o beco* apresenta uma história essencialmente de anti-espetacularização. Narrativo e direto, o filme convida a testemunhar o dilema de um garoto que precisa atravessar uma rua em que está o que parece ser um cachorro ameaçador. O garoto tem que passar por ali para chegar ao seu destino. A rua vazia, as pessoas que caminham pelo lugar indiretamente oferecendo esperanças de proteção e o comportamento desolado do garoto convocam a agir os minúsculos movimentos da vida, importantes por sua qualidade intrínseca e porque lhes foi conferido valor por quem os elaborou ficcionalmente. Favorecer o encontro de adolescentes com uma história assim é aproximar-se de um ritual que a "situação-cinema" promove como maneira de reverenciar percursos e jornadas capazes de serem fantásticos sendo ordinários. É achar normal a simplicidade do comum ser uma experiência fascinante.

*Mauro em Caiena* é um filme-carta de um rapaz para seu tio, que foi morar em Caiena, na Guiana Francesa. Em tom poético e regido por uma simplicidade de recursos técnicos, o filme possui uma narrativa emotiva extremamente forte. Apesar dessa simplicidade, a execução de seus recursos cinematográficos é eloquente. Em poucos minutos, a montagem de Mouramateus e Salomão Santana leva o espectador de universos concretamente periféricos, a atmosferas oníricas que se descolam da realidade imediata, impulsionadas pela música. Existe uma criação com imagens e sons capaz de surpreender aqueles que crêem exclusivamente na abundância para o alcance do êxito por parte de um filme. *Mauro em Caiena* mostra que o arranjo dos elementos pode fazer ascender novas maneiras de fruir.

Um filme que tem a rua como palco, *Além da rua* orbita em torno das aventuras do bairro vividas por um grupo de crianças. Não o bairro inteiro, mas apenas alguns quarteirões do bairro, o que já era uma região imensa, de certa forma. A brincadeira com a bola, os rolês de bicicleta, a pipa, a igreja, o cinema do bairro, a bodega: em

---

<sup>26</sup> Vococentrismo é um conceito de Michel Chion (2011, p. 13) segundo o qual a voz ocupa o lugar central na expressão do cinema.

tudo, há intensidade e descoberta. Não importa se fica a dois passos de casa, não importa se já foi visitado várias vezes. O fato é que esses aspectos compõem profundamente a experiência de alguns moradores do bairro, passando por todas as idades. É pelo prazer dessas aventuras que o espectador se atrai, embarcando nos caminhos dos meninos que estão na tela. A despreensão do filme com suas crianças dá um tom documental à história, fazendo transparecer uma graça que nasce com os laços reais que se deixam revelar pelo curta.

Filme-dança, *Reines d'un Jour* (Marion Vernoux, 2001) propõe relações entre indivíduos e o espaço: jogos e brincadeiras em combates essencialmente pelos corpos. Mimetizam, provocam, desafiam, tensionam e festejam com puro movimento em dança. É assim que constroem a narrativa. Quando a fala surge, é por meio do canto. É o filme-dança quem diz dessa possibilidade, na qual tudo são braços e pernas em movimento. Paisagens, objetos, móveis e seus vínculos existem porque são para o corpo e com o corpo, em geral mudo. Agrupar esses aspectos traz consequências. Carregando e transmitindo sentimentos coreografados, difundem-se diferentes estados de ânimo, variando de velocidade enquanto se exhibe sincronia física com potente amplificação via montagem. Aproximar corpos dançantes e repletos de narratividade é contar de outro modo ou retirar o protagonismo do contar. É apreender o corpo cheio de adrenalina a fim de jogar uma partida elétrica e sem fim, mas bem longe do corpo com adrenalina de filmes que glamourizam e constroem uma situação-luxo para uma ação pirotécnica enquanto criminosa. Esperei que esse filme pudesse converter a suposta sede de adrenalina dos adolescentes do crime para a dança. Que o filme pudesse trazer vibrações físicas aos organismos dos adolescentes, provocando seus corpos de uma maneira que eles se sentissem remexidos pelas imagens. E que isso pudesse ser uma novidade irresistível.

As elaborações formais do documentário poético *Kyanq* (Artavazd Peleshian, 1993), expandem-se juntamente com o acontecimento filmado, documentando momentos de diferentes nascimentos de bebês. Há três momentos que podem ser destacados, especialmente pela variação na música, que engata, cada uma, um “comportamento” de montagem, no sentido de séries de imagens: rostos de mulheres em trabalho de

parto, mãos masculinas em apoio à dor e o aparecimento dos bebês. Há uma sincronia em que novos encontros entre uma variação na música – seja pela entrada de uma voz masculina grave, seja pela elevação de ânimo que traz o êxtase final – e o surgimento de informações visuais no quadro convocam distintos estados de emoção. Fazer encontrar essa poderosa relação imagem e som de mulheres em situação de parto com espectadoras socioeducandas é apostar em formas cinematográficas que, ainda que em superfícies desconhecidas e possivelmente divergentes, resvalem para algo maior. Que seja uma história, que seja o registro de um detalhe, que seja uma associação com o fora da tela, que resvale.

Exibi também um fragmento do filme francês *B13 – 13º Distrito* (Pierre Morel, 2004) e, em seguida, uma versão desse mesmo trecho modificada pela desaceleração da imagem, alterando-o com o acréscimo da música *Sleepwalker* (Massive Attack), originalmente parte da banda sonora do filme *Ela* (Spike Jonze, 2013). Eu havia recebido as seguintes sugestões, além do próprio *B13*: os filmes *Conexão Jamaica* (Cess Silvera, 2002), *Carga explosiva* (Louis Teterrier, 2002), *6 balas* (Ernie Barbarash, 2012), *Jogo duro* (John Frankenheimer, 2000), *Jogos mortais* (James Wan, 2004), *Carandiru* (Héctor Babenco, 2003), *Cidade de Deus* (Fernando Meirelles e Kátia Lund, 2002), *Mercenários* (Sylvester Stallone, 2010); os desenhos *Scooby Doo* (James Gelsey, 1999), *Bob Esponja* (Stephen Hillenburg, 1999) e *Simpsons* (Matt Groening, 1989); e os seriados *Malhação* (1995-2020) e *Diários de um vampiro* (2009-2017). Tomei a própria diferença entre o *corpus* fílmico selecionado por mim e o *corpus* que congregava as indicações trazidas pelas socioeducandas como um indicador forte de cisão entre os mundos delas e o meu, mas, levando a sério as sensibilidades conceituais e as esperanças metodológicas moventes da pesquisa, não a tomei como empecilho para seguir, mas como estímulo para insistir.

Decidi permanecer com filmes, embora tenham tido relevância também outros formatos audiovisuais. Com o tempo de que dispunha, assisti a trechos desses diversos materiais sugeridos e selecionei um para fazer a interferência, optando, como dito, por *B13 – 13º Distrito*, pela escolha do filme em apresentar o *parkour* e seu fundador David Belle como protagonistas em oposição à violência, embora esta

permeie todo o filme. Os demais, à exceção de *Carandiru*, pareceram-me demasiadamente espetacularizados, exaltando o crime e a agressividade das ações. Muitos deles reiteravam os problemas sociais e o caminho da criminalidade. Achei mais seguro, naquele momento, entre a perspectiva de um dano e a de um ganho, não mostrá-los e não correr esse risco, não dessa vez. Nesse sentido, o trecho que selecionei de *B13* foi ideal, pois mantinha a eletricidade da ação sem precisar apelar para uma violência explícita, ainda que o segmento de filme fosse bastante marcado pela dinâmica de uma perseguição. O poder da ação estava na fuga sem armas apoiada na prática do *parkour*, o que, para mim, diante daqueles filmes, era um poderoso respiro de pacifismo.

Em 2016, enquanto o projeto de pesquisa para a seleção do doutorado tomava forma, mantive o mesmo conjunto de filmes, mas acrescentei o húngaro *Hukkle* (György Pálfi, 2002). Movido por preferências, eu agia como um *passador* mesmo sem saber. Ser o "passador" é performar uma lida com os filmes em sua passagem para outras pessoas, tal como o diz Bergala: "Quando aceita o risco voluntário, por convicção e por amor pessoal a uma arte, de se tornar 'passador', o adulto também muda de estatuto simbólico, abandonando por um momento seu papel de professor, tal como definido e delimitado pela instituição, para retomar a palavra e o contato com os alunos a partir de um outro lugar dentro de si, menos protegido, aquele que envolve seus gostos pessoais e sua relação mais íntima com esta ou aquela obra de arte. O 'eu' que poderia ser nefasto ao papel de professor se torna praticamente indispensável a uma boa iniciação" (2008, p. 64). O "passador" de Bergala parte dos próprios gostos, da admiração pelos filmes, como critério para chegar aos sujeitos com os filmes: é importante que a pessoa responsável por levar os filmes goste das obras. Levei as obras pelas quais tenho muito amor, mais ou menos como disse Foucault em sua justificativa em "A vida dos homens infames", assumindo "displícitamente" suas escolhas ao mesmo tempo em que as argumentava livremente: "Este não é um livro de história. A escolha que nele se encontrará não seguiu outra regra mais importante do que meu gosto, meu prazer, uma emoção, o riso, a surpresa, um certo assombro ou qualquer outro sentimento, do qual teria dificuldades, talvez, em justificar a intensidade, agora que o primeiro momento da descoberta passou" (FOUCAULT,

2003, p. 203). Essa tendência não foi predominante durante as etapas de montagem e remontagem do repertório, mas certamente incidiu em cada uma delas, favorecendo diferentes graus de aderência.

*Hukkle* (György Pálfi, 2002), que pode ser classificado como um filme experimental, oferece um mundo sutil em uma penumbra que é, aos poucos, iluminada. Mesmo assim, um mundo bem longe das centralidades do olhar: lugar e habitantes que reverenciam a discrição, as linguagens dos vértices. São sons considerados menores que se conectam a outros sons vindos da natureza e que não se articulam em forma verbal, mas estão vivos e transmitem sua gigantesca, barulhenta e rítmica existência. Há conexões entre sons e imagens que são deliberadamente trocadilhos audiovisuais, uma brincadeira com o mundo em cinema. Na minha avaliação, exercitar o olhar e o ser com *Hukkle* é colocar de molho as conexões já feitas, os trilhos já trilhados, e se lançar à deriva, sem cair no caos total. É fazer um nó usando uma folha e um arame ouvindo o grunhido de uma cadeira sobreposto a um cacarejar, de maneira que ainda assim haja a possibilidade de uma beleza e uma harmonia não simétricas entre o que se lança aos olhos e aos ouvidos. *Hukkle* é um filme que descobri numa lista de uma escola de cinema argentina. Nunca vi nenhuma outra menção especial a ele, exceto essa. Desde que o vi pela primeira vez, tenho retornado a ele quando minhas crenças gerais enfraquecem.

Realizar essa operação não é concentrar uma visão sobre os filmes e isolá-los numa redoma egocêntrica. Escolhê-los assim daria outro brilho aos encontros ao tratar deles, ao apresentá-los, ao conversar sobre eles, algo mais difícil de acontecer se os filmes selecionados fossem apenas obras reunidas por visões exteriores difíceis de questionar pela criação coerente de seu sistema interno. Por isso mesmo, a presença de *Hukkle* (György Pálfi, 2002) também trazia um elemento exterior: experimental, há deliberadamente conexões fugidias permitidas pelas atípicas relações entre sons e imagens, entre fonte sonora e o visível dentro de quadro, entre ritmo visual interno ao plano e montagem. O filme, assim, fornece uma vasta experiência formal do cinema, sem contar uma história, sem voz explicativa e sem didatismos excessivos. Para muitos, um filme estranho.

Vejo esse primeiro conjunto de filmes, esse primeiro *corpus*, com uma inicial ingenuidade, que, por sua vez, tem um valor difícil de mensurar. Não havia diálogo com os pares, e isso, ao mesmo tempo em que limitava o trabalho, dava uma liberdade que de outra forma não poderia ser alcançada. Com os pares, seria difícil justificar esse conjunto de filmes tão heterogêneo, de origens tão diferentes, com estilísticas tão distintas. Haveria uma cobrança por operações lógicas, justificativas que pudessem associar alguma causa presumida para a presença de uma ou outra obra. Seria preciso cercar, dar conta do sentido e costurá-lo para não deixar pontas soltas, sobras. Por mais que isso fosse estimulado na etapa de desenvolvimento e na final, na etapa de elaboração do *corpus*, isso não era visto como algo positivo.

### **Alterações no *corpus* no início do doutorado**

Durante o primeiro ano de doutorado, na escolha dos filmes, um pensamento se pronunciou, difícil matéria a ser confrontada nesta etapa de planejamento: para mim, a seleção dos filmes que apresentei não deveria pressupor um perfil de adolescente. A pergunta, que poderia vir dos jovens, “quem você acha que nós somos para trazer esses filmes e não outros?” não pode ser evitada nem derrubada. Tive que aceitar a sua companhia e, selecionando os filmes, evitar partir de um encaixe prévio imaginado entre obra e indivíduo. Também, nessa etapa, ficou evidente a necessidade de justificar os critérios para a escolha de cada filme. Como estavam sempre a bater à porta as influências pessoais – às quais nunca se está imune, mesmo sob a necessidade de critérios técnicos –, deixei-as esperando para um momento mais oportuno e esforcei-me bastante para incluir filmes que presumivelmente pudessem conversar com os adolescentes das medidas socioeducativas.

Algo que é comum nessa curadoria de filmes é o fato de que as obras são nomes de peso dentro da produção nacional recente. Filmes consagrados pela crítica e que obtiveram grande recepção em festivais e círculos especializados. Em algum grau, contudo, os filmes aqui apresentados tentaram escapar a tais classificações, pois são mais ou menos narrativos, mais ou menos marcados pelo diálogo. Sobre cada um dos filmes, está uma aposta de relação com os adolescentes que parte de uma tentativa de transitar por sua realidade, seja tensionando o modo de comunicar, seja facilitando a

comunicação: filmes que falam sobre ou mostram adolescentes, filmes que lidam com a questão do delito ou do encarceramento. Há uma aposta que propõe um desconcerto (ou atração) que parte do investimento nos aspectos formais sem contudo cair numa pureza formalista. Deve ser dito que cada aposta também revela um desconhecimento sobre os próprios adolescentes. Esse é o cuidado tido para não escorregar, por isso a insistência por um *corpus* aberto e dinâmico.

Os autores citados no estudo sobre cinema e educação criticam fortemente o modo conteudista de lidar com os filmes em sala de aula, que assim podem correr o risco de serem resumidos ao assunto do qual tratam e podem sofrer uma instrumentalização, tomados redutoramente como meios exclusivos para falar sobre algo. Pretendo ficar atento à aliança entre a dimensão do tema e a da forma – como pode ser verificado no *corpus* –, já que, na concepção dos saberes dos adolescentes, a didática e abstrata separação entre o modo de dizer e aquilo que é dito pode ser menos valiosa. Dito de outro modo, pode ser proveitoso desconfiar dessa separação, pois ela pode ser contestada ou simplesmente ignorada pela escuta individual feita com os participantes. Há sutilezas com respeito à captura, à visibilidade ou invisibilidade, ao deixar-se impressionar por essas expressões formais em determinadas circunstâncias e, em outras, não. E esse tipo de problematização também parece ganhar saliência quando um filme “não jovial-periférico” está presente. Todavia, foi dentro da justificativa de aproximação com o universo dos socioeducandos que foram construídos os critérios desse momento.

Os filmes do *corpus* correspondem ao que foi apresentado aos adolescentes no terceiro dia – dos ciclos de quatro – da primeira etapa trabalho de campo, no Centro Cultural Venda Nova, momento reservado para que o pesquisador trouxesse os filmes que julgava pertinentes. Optei por reunir as obras que, de alguma maneira, abordam o que circunda a realidade dos adolescentes que estão naquela situação crítica. Mais uma vez, é um cinema que quer comunicação sobre, com e a favor desses jovens. Ainda que alguns dos filmes possam ser mais desafiadores que outros, todos estão interessados em olhar a realidade ao lado do mundo potencialmente vivido pelos adolescentes que foram parar nas malhas do sistema socioeducativo.

Entre paisagens rurais, urbanas e faciais, entre ritmos e motivos artísticos, sotaques e falas, filmes prezando pelo testemunho, pela instrução ou mesmo pela poesia visual e sonora, há um contato claro em que se cruzam as vidas resistentes. Dos mais experimentais aos mais convencionais, os filmes trazidos contornam e tangenciam experiências afins aos mundos dos adolescentes, tanto por lidarem com assuntos que suscitam questionamentos sobre os problemas que eles enfrentam com a justiça instituída – é o caso dos filmes do primeiro grupo –, quanto por favorecerem o acesso cinematografado a cenas e passeios, modos de escuta, do ver e do fruir que inventam e propõem percepções alteradas de eventos que não lhes são indiferentes, mas os animam – os filmes do segundo grupo. Àquele grupo, para efeitos didáticos, dei o título de “incitações do tema”, grupo que contém os documentários de longa-metragem *Juízo* (Maria Augusta Ramos, 2007, RJ) e *Pássaro Preto* (Maria Pereira, 2016, RJ), os curtas-metragens *A mão e a luva* (Roberto Orazi, 2010, PE), *Rap, o canto da Ceilândia* (Adirley Queirós, 2005, DF) e *Filme-carta de Recife para Aracaju* (Estudantes da Escola Carlos Alberto Gonçalves de Almeida/Case Santa Luzia, 2014). O outro grupo recebeu o nome de “incitações da forma” e tem o longa-metragem de ficção *A vizinhança do tigre* (Affonso Uchoa, 2014, MG), o documentário *Sábado à noite* (Ivo Lopes Araújo, 2007, CE) e os curtas *Da janela do meu quarto* (Cao Guimarães, 2004, MG), *A clave dos pregões* (Pablo Nóbrega, 2015, PE)<sup>27</sup>, e *Fantasma* (André Novais Oliveira, 2010, MG).

Esse novo desenho respondeu à necessidade de um arranjo mais estritamente racional e ordenado, que amparasse a presença, a alocação e o agrupamento de cada filme em uma justificativa claramente lógica, o que a mim soa, em parte, improdutivo para esta pesquisa, já que os filmes não se comportam da mesma forma diante das pessoas e vice-versa, imprevisibilidade cujo desdobramento pode ser um grande salto para o trabalho. Para relacionar os filmes a ideias e conceitos, a livros, artigos e a outros filmes, essa necessidade me parece mais justa e "rentável". Contudo, para

---

<sup>27</sup> *A mão e a luva* (Roberto Orazi, 2010), *Rap, o canto da Ceilândia* (Adirley Queirós, 2005), *Filme-carta de Recife para Aracaju* (Estudantes da Escola Alberto Gonçalves de Almeida/ CASE Santa Luzia, 2014) e *A clave dos Pregões* (Pablo Nóbrega, 2015) são filmes propostos pelas atividades do Cartas ao Mundo, projeto do Inventar com a Diferença em centros socioeducativos de Pernambuco.

relacioná-los a pessoas, sobretudo as não especializadas em cinema, distantes dos centros consagrados de pensamento e difusão de imagem, parece-me desnecessária uma justificativa tão puramente técnico-argumentativa, já que existe a chance de uma cena de um filme de terror dos anos 70 comover um dos jovens e essa emoção dotar o trabalho de campo de sentidos para o diálogo sobre a imagem e a vida. Onde estariam o acaso e a invenção, tão proclamados dentro do cinema contemporâneo, mas tão amargos dentro de um projeto de pesquisa com cinema? Argumentar logicamente, passo a passo, a presença e filiação de cada filme não amplia essas possibilidades. Deixei, nesse momento, portanto, um pouco do “passador” de lado para adotar uma postura mais científica e controladora, útil e incontornável.

### **Alterações no *corpus* na primeira etapa do trabalho de campo do doutorado**

De maneira indisciplinada e intuitiva, inseri, com o processo em andamento no Centro Cultural Venda Nova, junto aos adolescentes que cumpriam medidas de meio aberto, os filmes *O clube dos cinco* (John Hughes, 1985), *O fim* (Artavazd Peleshian, 1991), *Fantasma* (jovens frequentadores do CAPUT, 2015) e *Capitães de areia* (Cecília Amado, 2011). *O clube dos cinco* me pareceu irresistível diante do medo de outros filmes não reterem nenhuma atenção deles. Além da qualidade do filme e das questões que lança, foi em nome disso que mexi no quadro de filmes previsto. Algo semelhante ocorreu com o filme *Capitães de areia*, que ocupou uma lacuna para o dia destinado à sugestão deles, mas que não recebeu nenhuma indicação. O filme se concentra em uma gangue de garotos pré-adolescentes e mostra com muito cuidado relações de afeto, desavenças e brincadeiras, que, em algum grau, entrelaçam-se aos pequenos crimes cometidos.

Dentro da ideia de crer que, no mundo não tomado pela coerência, é possível um filme desconectado da realidade do espectador envolvê-lo e cativá-lo, dentro da ideia de poder atuar como "passador", de Bergala, exibi *O fim*, filme que, para padrões cinematográficos, é estranhíssimo. A própria rejeição ao filme foi em si produtiva, porque esclareceu alguns temas, como os recursos formais na sua relação com “o acontecer algo”, expressão que partiu dos adolescentes. Esse "algo" mencionado precisaria de algo para acontecer, ele não alcançaria essa importância por si mesmo, o

que é um aspecto a ser investigado. *Fantasma* (jovens frequentadores do CAPUT, 2015) foi escolhido pelo critério de afinidade pelo universo vivido: nas imagens, jovens de Belo Horizonte que se envolveram com drogas em um nível de dependência. Eles criam e filmam a narrativa de que há um fantasma que os persegue. Também adicionei *Filme de rua* (Zi Reis, Paula Kimo, Ed Marte, Joanna Ladeira, Daniel Carneiro, Guilherme Fernandes, 2017), produção colaborativa com jovens que passam seu tempo na rua. Esse filme, além de reunir incitações do tema e incitações da forma, traz bastante espontaneidade para a tela, fruto da parceria afetuosa e harmoniosa entre participantes e equipe. O filme me pareceu essencial para criar familiaridade entre a linguagem apresentada pela obra, de aprendizado, de descoberta, e os adolescentes.

Os filmes sugeridos pelos adolescentes foram todos exibidos, sem qualquer restrição: *Mac e Devin vão para a escola* (Dylan C. Brown, 2012), *Ônibus 174* (José Padilha, 2002), *Cidade de Deus* (Fernando Meireles e Kátia Lund, 2002), *Cidade dos Homens* (Paulo Morelli, 2007) e *Operação Valquíria* (Bryan Singer, 2008).

### **Alterações no *corpus* na segunda etapa do trabalho de campo do doutorado**

A “cultura da maconha”, a pele negra e a insubordinação, dimensões herdeiras da *negociação* – a ser tratada no capítulo 5 –, impulsionaram as alterações no *corpus* para a segunda etapa do trabalho de campo, no Centro Socioeducativo Santa Terezinha, em Belo Horizonte.

Como sugestões de pesquisa, exibi, nos dois dias destinados a essa finalidade na unidade de internação, filmes que, em Venda Nova, tinham rendido boas conversas, declarações contundentes e promissoras colaborações: *Rap, o canto da Ceilândia* (Adirley Queirós, 2005), *Da janela do meu quarto* (Cao Guimarães, 2004), *A Clave dos Pregões* (Pablo Nóbrega, 2015), *Filme-carta de Recife para Aracaju* (Escola Carlos Gonçalves de Almeida/CASE Santa Luzia, 2014), *Kbela* (Yasmin Thayná, 2015), *Ando feito nuvem tempestiva querendo chover* (Karine Fiúza, 2018), *Filme de rua* (Zi Reis, Paula Kimo, Ed Marte, Joanna Ladeira, Daniel Carneiro, Guilherme Fernandes, 2017), *Vista minha pele* (Joel Zito Araújo, 2008), *Alma no olho* (Zózimo

Bulbul, 1978), *Cores e botas* (Juliana Vicente, 2010).

Algo que representou o resultado de uma escolha difícil foi ter que optar por curtas-metragens em detrimento de longas-metragens. Por dispor de apenas dois dias para apresentar os filmes da pesquisa, optei por curtas por poder assim mostrar a variedade de assuntos e estilos convocados nos diversos filmes. Se eu tivesse escolhido um longa para exibir, além de correr o risco de perder o interesse do jovem, ficaria rondando o mesmo universo apresentado durante uma hora e meia, aproximadamente, que é o tempo de um longa-metragem.

Os filmes sugeridos nos dois dias dedicados às sugestões deles foram *Percy Jackson e o ladrão de raios* (Chris Columbus, 2010) e *American Pie 6 – caindo em tentação* (Andrew Waller, 2007). De dentro do filme e do contato do filme com os adolescentes é que seriam retiradas potenciais questões para uma conversa.

Depois desse sobrevoo detalhado, que observou particularidades dos filmes, especialmente na dimensão dos seus recursos formais, depois de analisar argumentos e contra-argumentos a respeito da seleção do *corpus* e de tentar acompanhar os movimentos internos à dinamicidade desse mesmo *corpus* – quando filmes entravam e saíam enquanto se buscava apontar certa regularidade –, proponho uma mirada geral, que vem a seguir, com informações de uma breve retrospectiva da pesquisa, agora afastando-me um pouco dos filmes para lidar com as pessoas. Assim como foi feita uma revisão do percurso dos filmes, será feita uma rápida revisão sobre a participação das adolescentes e dos adolescentes que acompanharam essas obras.

### **Passagens da pesquisa "com pessoas": descrição dos encontros**

Após escrever sobre os filmes, faço, de início, o relato dos encontros que ocorreram em dois momentos e dois contextos distintos, nas duas partes iniciais da pesquisa, antes mesmo do doutorado: a primeira ocorreu no Centro Educacional Aldaci Barbosa, em Fortaleza, em 2015, e a segunda, em 2016, na mesma instituição. Em seguida, apresento a pesquisa que se deu com adolescentes em regime de liberdade assistida e prestação de serviço à comunidade no Centro Cultural Venda Nova, em

Belo Horizonte, em 2018.

A pesquisa realizada em Fortaleza teve um caráter exploratório dentro de uma unidade de privação de liberdade<sup>28</sup>, incluindo a projeção de filmes cearenses e outros filmes que estão fora do circuito convencional de exibição, feitos a partir de uma produção mais rústica e de um menor compromisso com exigências técnicas e expressivas que desejam encontrar eco em maiores bilheteiras. A fim de promover um contato menos estável com as adolescentes, as obras escolhidas apresentaram desafios para a apreciação estética, sendo também instigantes e mais plurais no modo de abordar seu tema. As atividades<sup>29</sup> no Centro Educacional Aldaci Barbosa inspiraram-se nos trabalhos de Bergala (2008), Migliorin (2015) e Fresquet (2013): cinema como lugar da fruição; cinema com câmera como lugar da prática criativa, promovendo novas formas de lidar com o outro a partir de um saber cinematográfico adquirido pelas marcas do fazer cinema, mais do que a partir da conclusão de um produto acabado.

O grupo de julho de 2015, composto por dezoito garotas com idade entre 12 e 18 anos incompletos, conhecia-se pouco, verifiquei depois de algumas perguntas. Parte das meninas estava lá havia três dias, enquanto outras, há semanas. Elas comentaram trechos do filme partindo de referências e vivências pessoais, após assistirem à projeção com bastante atenção, momento experimentado com envolvimento e alegria. O planejamento inicial, que previa cinco encontros, não pode ser seguido rigorosamente, porque as visitas ficavam sujeitas às dinâmicas das atividades já realizadas na instituição, que mudavam de dia e horário com frequência, tais como

---

<sup>28</sup> O centro foi o único ao qual tive acesso, autorizado por Luciano Tonet, Promotor de Justiça da Infância e da Juventude. A unidade foi indicada por Tonet por ser uma das instituições que era referência para as demais devido ao bom trabalho desenvolvido e devido à sua harmonia interna. Neste ponto, surge a inevitável questão de como seria realizar a pesquisa nos locais onde a violência está mais presente, onde os motins são constantes e a repressão é a regra: não estaria justamente aí a necessidade de mais atenção e de novas formas de promover maneiras de ver mutuamente transformadoras? A pergunta parece acolher o risco como forma de trabalho.

<sup>29</sup> Em busca da definição de dinâmicas de ativação prévias, o projeto de extensão Arte, Cultura e Direitos Humanos nas Medidas Socioeducativas em São Carlos, pesquisa do professor Gabriel de Santis Feltran, aparece como uma importante referência, indicando a existência de três momentos: escuta individual, oficina semanal e roda de conversa formativa. O projeto em São Carlos atende adolescentes cumprindo medidas socioeducativas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade.

artesanato e futebol de salão.

Dos dezesseis escritos do grupo de 2016, na primeira ocasião do ano, dois deles chamaram particularmente a atenção e por isso gostaria de apresentá-los. Os textos não se concentram na descrição dos acontecimentos vistos e não demonstram vontade de estar de acordo com o objetivo daquele que solicita a escrita – tal como requereria o “embrutecimento”, que quer fazer uma correspondência de ideia entre aquele que ensina e aquele que aprende, noção trabalhada brevemente aqui, nas páginas finais de *Confissões Iniciáticas*.

Os dois textos das adolescentes contêm impressões mais longe da formatação de uma redação narrativa, dissertativa ou descritiva convencional e mais próximas de um comentário pessoal, o que para mim é um movimento mais revelador. Lê-los traz a certeza de que há ali algo que a pesquisa deve investigar mais a fundo. Observar ambos, diretamente, torna-se importante, sobretudo quando tento reproduzi-los tal e qual ocuparam a página – na medida em que esta formatação permite:

Eu gostei muito do filme  
Gostei da parte que ele leva a menina para a praia. i brinca com ela porque ele demonstrou que ele cuida i ama a pequena muito, Bom eu acho que era filha dele por que conta sobre Humildade, carinho, Sofrimento. nunca tinha assistido nada igual, gostei muito,  
AMEI ESSE FILMI (Gabriela<sup>30</sup>, 15 anos)

eu gostei de todas as partes  
eu achei o Personagem humilde, legal, simpatico etc... Gostei não tenho oque reclamar!! Voulte Sempre! um pouco Simples mais foi bom  
Gostei de Assistir! (Eduarda<sup>31</sup>, 16 anos)

Fiquei especialmente animado com aquilo que poderia também ser tratado como demérito: “um pouco simples mais foi bom”. O filme agradece o sincero elogio, antes de tudo. Apesar de simples, ainda assim ser bom, é certamente uma vitória. No dia em que foi exibido *A onda traz, o vento leva* (Gabriel Mascaro, 2012), cinco dos escritos

---

<sup>30</sup> Nome fictício.

<sup>31</sup> Nome fictício.

deram ênfase à surdez, a um diálogo no qual um médico declarava que o personagem era soropositivo e à descrição do encadeamento narrativo. Os dois textos que expus exibem algo que, posso projetar, escapam à imanência do filme, mesmo que escapem de maneira afim, de modo a carregar consigo a possibilidade de uma conversa conciliadora de percepções das duas meninas enquanto escreviam. Nas palavras da folha em branco, um valioso desapego de uma tendência explicativa nos dois escritos – que não buscavam acertar ou demonstrar uma capacidade de síntese, domínio da redação ou exposição do frescor da memória – caiu em cheio em uma espécie de escrita despreziosa, algo que aponta para mim um trajeto mais instigante. As palavras das adolescentes favoreceram grande expectativa quanto à capacidade da presença do cinema nesses espaços de privação da liberdade, a chamada "internação". Entender a construção da imagem cinematográfica “simples” e “boa” aliada ao indagamento sobre os próprios olhares, gestos e outros movimentos trabalha a percepção sensível e solicitava revisões, trazendo uma criticidade que não se separa do próprio corpo em atuação.

O momento de projeção de *A onda traz, o vento leva* (Gabriel Mascaro, 2012) e *O pão e o beco* (Abbas Kiarostami, 1970) foi muito agitado. Elas comentaram em voz alta umas com as outras a todo o momento o que estava na tela, fazendo apostas sobre a situação em que se encontrava o personagem em ambos os filmes. Um papo sobre as imagens aconteceu espontaneamente, acompanhado de perguntas sobre o que viria a seguir ou sobre dúvidas que surgiram no meio do caminho sobre a história assistida. O fato de este grupo já se conhecer influenciou diretamente no modo como elas apreciaram o filme, visto que as adolescentes não pararam de interagir, criando um clima semelhante a uma sala de televisão doméstica, situação em que a dispersão é considerável. Após ver *A onda traz, o vento leva*, uma delas tentou definir o personagem principal, qualificando-o como “feliz apesar dos problemas” (ser surdo, portador de HIV, pai solteiro, pobre e preto). Curioso, indaguei quem tinha feito isso, quem o tinha definido assim, ao que a adolescente respondeu “ele mesmo” e “Deus”.

Em meio à projeção de *O pão e o beco* (Abbas Kiarostami, 1970), entre risos, comentários e perguntas, uma garota disse de um jeito muito direto: “Esse filme não

tem voz?”. A ausência de diálogos no filme, no primeiro contato da adolescente, não gerou desconforto, mas gerou curiosidade. O fato de o filme não apresentar falas pareceu não incomodar, mas produziu uma pergunta, que buscamos desdobrar, indagando sobre o motivo pelo qual o filme nos mantém atentos. Mais um pouco e veio a declaração de outra menina, dizendo que “a gente acompanha os gestos”. Há uma dificuldade bastante evidente nesse momento: manter as adolescentes interessadas na discussão sobre o filme. Não se trata de evitar brincadeiras, comentários e perguntas, mas de acolher as interferências mesmo, talvez aceitando que a conversa e a discussão possam acontecer durante a exibição do filme, tornando-se, talvez, secundários, senão descartáveis, em alguns casos, a pausa, a concentração e o silêncio que dariam uma autorização para a minha fala e para a delas e organizariam uma escuta conjunta e segmentada.

Em um dos encontros, a presença dos educadores, oito no total, igualava-se ao número de internas. O fato de haver adultos em sala, por vezes tentando conduzir o pensamento das adolescentes sobre o filme para o que achavam ser “o correto”, acabou influenciando a experiência, já que a relação com as obras no momento da exibição se daria de outra forma na ausência dessa condução.

Na segunda ocasião e nesse mesmo Centro Educacional, em setembro de 2016, encontrei um grupo pequeno, de oito garotas, muito inflamado e com um comportamento notadamente impaciente. De certa forma, nada mais comum entre adolescentes que são estudantes. A empatia foi outra, e o desejo de cinema, quase por unanimidade, também foi. Impressionou-me a insistência para assistir a *Cinquenta tons de cinza* (Sam Taylor-Wood, 2015). Afinal, se isso era algum sintoma, como saber de onde partir e para onde ir então? Com dificuldades operacionais, exibimos *Hukkle* (György Pálfi, 2002), que provocou mais irritação do que se tivéssemos mostrado *Sleep* (Andy Warhol, 1963) ou *Mothlight* (Stan Brakhage, 1963). Interpretei que a impaciência não era resultado do filme em si, mas de uma dada situação de sala que se dava. A boa reação do primeiro grupo contrastava profundamente com a rejeição do segundo, que continha menos da metade de integrantes do primeiro.

As jovens tiveram, nesses casos, um momento unicamente reservado para a sua fala. O momento só se completava no instante em que suas falas tomassem o ar, e o cinema foi decisivo para isso. Jogar algo da dimensão da fantasia, do sonho, da brincadeira, da projeção subjetiva no espaço da privação de liberdade foi fazer ganhar a história da tela sobre as outras. O cinema, no encarceramento, quando existe, não é mais que uma tela pequena numa sala com ar-condicionado – quando há – e cadeiras escolares. Todos gostariam que não fosse somente isso, mas muitas vezes o efeito do cinema possível é apenas o de um alento. Talvez tenha sido esse momento favorecido por uma amizade entre as adolescentes, o técnico e o segurança que as acompanhava e eu, como facilitador e educador. Ainda que nem todas falassem, assim se constituiu o espaço para tanto: breve, emotivo e dignificante. Foi atribuído, mais do que aos filmes em si, ao ritual cinema – de estar juntos para ver juntos e aproveitar juntos uma história no escuro – o fazer da fala dessas garotas<sup>32</sup>. Embora essas considerações possam carregar fortemente uma interpretação de toda a situação, parecem importantes por agirem com o caráter testemunhal que aponta Lapoujade e que comentei mais acima, no capítulo 1, segundo o qual a testemunha é responsável "por *fazer ver* aquilo que teve o privilégio de ver, sentir ou pensar", tornando-se uma pessoa criadora (LAPOUJADE, 2017, p. 22).

### **Em direção ao trabalho de campo**

A versão final do projeto, concluída na disciplina de Estudos Avançados II, previa o trabalho com adolescentes em medida de internação. Após várias tentativas frustradas de conseguir acesso aos centros de internação por meio de telefonemas, e-mails, visitas feitas pessoalmente e pedidos de autorização que são verdadeiras maratonas burocráticas, decidi tentar realizar o trabalho de campo com adolescentes de meio aberto, em cumprimento de medida de Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) e Liberdade Assistida (LA). Rapidamente, consegui reunir-me com Evanilde Santos, coordenadora do Centro de Referência Especializado de Assistência Social de Venda Nova (CREAS - VN), que se interessou bastante pela proposta, fazendo a articulação

---

<sup>32</sup> Essa questão tomou conta das preocupações de um artigo escrito por mim e por minha orientadora, publicado pela revista *Mídia e Cotidiano*: "Geradores sensíveis, relações interpessoais e democracia: experiências de cinema com adolescentes no sistema socioeducativo". O texto está disponível em <https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/38095/22325>.

junto às profissionais analistas de políticas públicas, técnicas responsáveis por acompanhar os adolescentes nas suas relações sociais, familiares e escolares. Foi praticamente por causa do grande interesse de Evanilde Santos que essa etapa da pesquisa pôde acontecer, já que tive o apoio dela para fazer toda a máquina em volta andar, da logística aos recursos humanos. Lembro-me de quando cheguei lá pela primeira vez e ouvi de um funcionário do CREAS - VN, com firmeza: “Se ela quiser, é porque vai acontecer. Essa mulher consegue tudo aqui dentro”. Pronto, comecei a organizar as atividades junto ao Centro Cultural Venda Nova, que atendeu a todas as demandas possíveis.

Os adolescentes de Venda Nova com os quais trabalhei viviam um momento peculiar da vida, pois foram parar nas malhas do mundo jurídico. Eu os definia de outra maneira antes, apenas. Eu me referia a eles exclusivamente como “adolescentes em conflito com a lei”; outros ainda os chamam “infratores”. Mas, ora, há muitas “leis em conflito com adolescentes” e “muitas leis em conflito entre si”, a julgar por uma simples olhada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que prescrevem garantias não cumpridas a adolescentes apreendidos e livres. Porém, percebi que esses termos que se referem a desvio de conduta, embora ainda sejam mais adequados que muitos não especializados, definem os adolescentes rigorosamente em relação ao cometimento de um delito, que assim passa a ser a marca principal para acessar o jovem. A circunstância de ter ultrapassado a fronteira da lei também é um fator que os reúne para a pesquisa e categoriza-os como um mesmo grupo, uma categoria sociológica, logo passíveis de análises que os tornam afins. Contudo, simultaneamente, é também o que me mantém atento à obrigação de diferenciá-los radicalmente, por suas histórias, suas vozes, seus corpos e suas sensibilidades aos filmes.

A dinâmica das atividades foi alterada em relação ao projeto. Foi incluído, dentro do trabalho de campo, um dia que não existia para uma prática possivelmente oposta à sala escura: futebol. Essa mudança teve em vista duas situações importantes que seriam favorecidas por esse esporte: 1) a aproximação entre pesquisador e participantes; e 2) a geração de conversas, contatos e atitudes menos protocolares ou

protocolizados sob a égide da sociabilidade entre eles e entre eles e eu. As ações tomaram então a forma de ciclos de quatro dias. Ao final do quarto dia, um novo ciclo recomeçava. No primeiro dia, prática do futebol. No segundo dia, exibição de um filme sugerido pelos adolescentes. No terceiro dia, exibição de um filme sugerido pela pesquisa. No quarto dia, remontagem coletiva de alguns dos materiais assistidos. Todos os encontros foram sucedidos por um momento de roda de conversa, seguida, em algumas ocasiões, de escuta individual. O tempo total do trabalho de campo nessa etapa foi bem dilatado: 3 meses. É sobre ele que desenvolverei o capítulo 4, a seguir.

#### **4. UM VAGUEAR DE EXPECTATIVAS: REPOUSOS ENTRE FALAS, FILMES E MUNDOS**

Os filmes do *corpus* foram selecionados por motivos diferentes, alguns dos quais já foram expostos. A ideia principal, ao levantar um dado número de obras, é tentar criar experiências de comunicação favoráveis ao mútuo aprendizado entre mundos, seja antes, durante ou depois das exibições. Ver juntos e promover, numa situação crítica e delicada, uma reunião em torno de uma atividade reconhecidamente atraente: contaríamos eu e os adolescentes, então, com os filmes, ferramentas lúdicas, palatáveis em diferentes níveis e com alto potencial educativo. Essa visão é a que mais valoriza a capacidade de uma sessão de cinema, de uma projeção em uma sala escurecida e dos componentes sociais que envolvem esse pequeno ritual que eles experimentariam. Assim, a chegada para ver o filme, a espera, o tempo de filme rodando, a pausa para o lanche, as conversas que no filme se introduziram ou por ele desencadeadas e as de despedida do encontro: tudo isso mobilizou conhecimentos e afetos, muitos dos quais não se dissiparam, mas estão compondo as reflexões daqueles que os visionaram.

Pensar em filmes para dialogar com essas pessoas inclui conseqüentemente pensar o cinema ou o que mais tenta aproximar-se de uma sala de cinema. A presença dos adolescentes ali somente se deve, antes de tudo, a essa arte, que é também um mecanismo: para que a história seja apreciada nessa configuração, há encaixes de materiais, arranjos espaciais, aparelhos elétricos, há arquitetura e logística agindo. Traria outra mecânica e outra disposição uma oficina de pintura, que atrairia outros adolescentes, interessados em expressão visual, pincel, telas, linhas, pigmentos e, quem sabe, muros. Uma oficina de quadrinhos, por sua vez, chamaria a atenção de outro punhado deles, igualmente diferentes. Primeiramente, portanto, há uma aposta que vem da existência de filmes e de como o cinema pode encantar. Há filmes como *Gerry* (Gus Van Sant, 2002), cujos motivos para explicar o fascínio produzido sobre mim são sempre insuficientes. E, do mesmo modo, são tantos outros filmes e outros tantos fascinados. O que quero dizer é que a reunião para o cinema cria, por si só, uma disposição nas pessoas, pelos filmes que nos fazem sofrer e sorrir, pelos filmes que parecem dizer algo íntimo sobre nós mesmos que aparentemente jamais seríamos capazes de encontrar sozinhos. O que chama a atenção nisso é que o filme faz tudo isso numa tela gigante e em alto e bom som, numa experiência coletiva.

Esse evento teria a possibilidade de se tornar um momento de desfrute para todos. Antes e depois do filme, haveria momentos dedicados a falar sobre o desfrute, veja só. Imaginei, enquanto construía o desenho do trabalho de campo, estar oferecendo algo irresistível. Como seria possível para esses adolescentes não vibrar ao saber que poderiam cumprir suas sanções assistindo e conversando sobre filmes? Para mim, entrar no sistema socioeducativo com cinema, ligado genericamente a lazer, transformaria a obrigação em um convite; coação, na possibilidade de uma educação alternativa.

### **Crença no filme como valor**

O objetivo que eu tinha com os filmes do *corpus*, contudo, não era apenas o fato de apresentar uma obra para ser exibida e para promover o encontro. O filme nunca foi coadjuvante, não no momento em que eu fazia o planejamento. Eu queria emocionar os adolescentes, queria deixá-los apaixonados, não só por cinema, mas também por filmes diferentes daqueles mostrados nos principais meios de comunicação e que ganham mais destaque e visualizações. Eu queria tocá-los como eu fui tocado pelo cinema quando comecei a ver todo tipo de filme. Queria, talvez, tornar a lida com o filme um momento terapêutico, meditativo, de encontro comigo, de pausa, de contemplação. Por isso era tão importante variar na escolha das obras, de modo que um ou mais acertos – adolescentes mais do que interessados – pudessem vir de opções não necessariamente calculadas.

Minha pretensão também era levar obras e ferramentas analíticas para degustar os componentes cinematográficos menos literários e teatrais, tais como enquadramento, montagem e *mise-en-scène*. Por conta disso, em certo momento, havia um conflito entre o que eu ensinaria e o que eu me deixaria aprender com eles. Parece que haveria uma espécie de concorrência nesse sentido. Nesse aspecto, a impressão que dava era que o que eu levava para "ensinar" – dizer como funcionava e como aquela aplicação poderia ser verificada em outros filmes – concorria com o que eles tinham a me ensinar: ênfase em outros aspectos e ênfases pontuais, algumas delas não exclusivamente expostas na materialidade fílmica, como será visto no capítulo 5.

Quando ambos, educador e educando, levam o que ensinar um ao outro, pelo interesse, pelo desinteresse e pelo curiar, parece natural que alguns elementos tendem a ir para segundo plano, deixando que a dianteira seja tomada por uma dupla afinidade, concretizada em pontos de intersecção, nos quais se poderia haver troca e produção de saber.

Se a *mise-en-scène* de *Capitães de areia* (Cecília Amado, 2011) é um tanto arrojada, cabe transformar essa sentença em pergunta diante dos jovens do socioeducativo para uma sondagem da relevância desse aprendizado para eles na relação com a possibilidade de destaques dados a outros aspectos impulsionados pelo filme. Deve ser entendido que, se mecanismos fílmicos da alçada da forma são possivelmente invisíveis para os adolescentes, certamente há outros mecanismos atuando que, por outro lado, são possivelmente invisíveis para um olhar especializado, para pesquisadores, por exemplo. Esses mecanismos invisíveis de que pesquisadores não se dão conta não podem ser considerados inferiores aos primeiros: não é porque existe uma base histórica de estudo, uma cultura da análise capaz de sustentar os mecanismos fílmicos citados que não há consistência também naquilo que compõe os mecanismos que não tocam o olhar especializado. Não é que esse mecanismo que não se nota seja da ordem do mistério, do inexplicável. É que seu percurso de estudo não possui a mesma tradição daquele, seu terreno ainda foi pouco explorado ou está para ser inaugurado. Daí a importância de me investir de sensibilidades conceituais como a de *saber da experiência*.

Eu não esperava indiferença diante dos filmes *Juízo* (Maria Augusta Ramos, 2007), *Vizinhança do tigre* (Affonso Uchoa, 2014), *Pássaro Preto* (Maria Pereira, 2016) e *Sábado à noite* (Ivo Lopes Araújo, 2007), longas-metragens que selecionei para exibir nos primeiros encontros. Há, de antemão, uma afinidade temática que aproximaria o que o filme trata do que parte dos problemas dos adolescentes trata, a saber, questões com a lei. Supunha eu que os mecanismos formais desses filmes, todavia, provocariam certa resistência na apreciação. Para mim, haveria aí uma disputa entre certa calma do filme, se tomados como parâmetro a aceleração de outros materiais audiovisuais, e as questões presentes: esse aspecto de interesse, o outro de

desinteresse. Mas era justamente atrair os adolescentes pelas questões fortemente temperadas pelos mecanismos formais que se configurava como uma das minhas estratégias preliminares. Nem formalismo, nem conteudismo.

Mais ainda, fui motivado pela curiosidade de algumas perguntas que se colocavam para mim e que seriam, elas mesmas, maneiras de iniciar uma ação cooperativa para criação de saber. Como se sentiriam os adolescentes diante das falas dos juízes de *Juízo* (Maria Augusta Ramos, 2007) e dos outros adolescentes em julgamento? O que diriam eles dos fragmentos de vida dos personagens periféricos e envolvidos com o crime, na brincadeira e no mundo real, de *A vizinhança do tigre* (Affonso Uchoa, 2014)? Que concepções os adolescentes dividiriam com os personagens socioeducandos detidos que foram entrevistados em *Pássaro Preto* (Maria Pereira, 2016)? Que momento desses filmes se destacaria para os adolescentes? Como esses filmes os encontrariam?

Dessas obras, a única que fugia à regra da afinidade temática era *Sábado à noite* (Ivo Lopes Araújo, 2007). Nesse documentário aberto à deriva e ao acaso, a mensagem propriamente dita é escassa, e o que existe é uma grande quantidade de "tempos mortos"<sup>33</sup> – para usar um termo presente em Deleuze (2013, p. 16) –, em que a passagem daquilo que se conta estaciona para contemplação, para distorção dos mecanismos formais ou para uma reflexão do filme sobre o seu modo de filmar e outros modos de filmar. No filme, o que se informa, logo, embora esteja presente e atuante, é tomado pelo que se deforma e transforma no nível do *como comunicar*, na tentativa de escapar dos clichês de combinação imagem-imagem e imagem-som. Contudo, há cenas belíssimas que moram no próprio jogo que o filme criou para si: acompanhar movimentos na noite de um sábado. Senhoras que atravessam a rua para pegar um ônibus, um casal que sobe na moto para ir a um bar celebrar a noite, jovens que aproveitam essa mesma noite para dar um rolê pelo Centro deserto, pombos que

---

<sup>33</sup> No ano de 2009, finalizei meu mestrado com a dissertação intitulada "Modos de explorar os 'tempos mortos': uma análise da composição audiovisual de *Gerry* (2002), *Elefante* (2003) e *Últimos dias* (2005), de Gus Van Sant. No estudo, chamei atenção para o fato de que alguns momentos dos tempos mortos foram estrategicamente ocupados com elementos da cultura juvenil urbana com o intuito de atrair os jovens, apesar da cadência dos planos.

se reúnem no chão de uma praça. Imaginei que essa liberdade e invenção dentro e fora do filme pudessem combinar com o espírito que anima os adolescentes do socioeducativo. Pensei que poderia apresentar o gosto pela cidade com *Sábado à noite*, mas vi que o gosto pela cidade, já neles, apareceu em *Filme de Rua* ((Zi Reis, Paula Kimo, Ed Marte, Joanna Ladeira, Daniel Carneiro, Guilherme Fernandes, 2017). Pensei que talvez eles, como realizadores, pudessem criar um filme similar, com a ousadia de *Sábado à noite*, com certa atração pelo perambular por locais pacatos em diversos espaços da cidade. Na minha previsão, as "barreiras do como" – em realidade mais proposições e convites do que barreiras – seriam incorporadas à delícia da deriva na espetatorialidade dos adolescentes. Eles embarcariam, por assim dizer, "no rolê" do filme. Projetei em suas vidas, antes mesmo de conhecê-los, uma atitude do tipo aventureira, razão que também me fez trazer essa obra para o conjunto de filmes mostrados.

Paralelamente, havia a ambição de utilizar esses filmes para debater a própria realidade do socioeducando em relação ao olhar da sociedade sobre eles. Nesse sentido, esses filmes seriam importantes para sair da alçada dos problemas à mão deles e partir para os conceitos não tão acessíveis de visualizar assim, definidores nas disputas políticas. Em todas as obras, há formas em jogo. Lidar com um filme que constrói um olhar mais fraterno para um adolescente em conflito com a lei, do ponto de vista do próprio adolescente socioeducando, talvez não seja tão significativo, talvez não seja nada revelador; mesmo assim, é essencial o debate com os adolescentes sobre como socioeducandos são retratados na esfera midiática, na esfera das imagens, na esfera das narrativas. Ao ouvir os rapazes, era algo que também estava no meu horizonte pensar em como combater o estereótipo da juventude negra e pobre nessas instâncias por meio de discussões que tomassem como base o olhar dos filmes para essas pessoas. Havia, portanto, dois desejos sociais na pesquisa, que vinham acompanhando o encontro de saberes: 1) instruí-los para que dominassem algo da linguagem do cinema documentário e ficcional e 2) convidá-los a colaborar para combater estereótipos sobre juventude e criminalidade.

Também houve expectativa com relação aos filmes escolhidos pelos adolescentes para compor os encontros: *Cidade de Deus* (Fernando Meireles e Kátia Lund, 2002), *Cidade dos homens* (Paulo Morelli, 2007), *Ônibus 174* (José Padilha, 2002), *Mac e Devin vão para a escola* (Dylan C. Brown, 2012), *Operação Valquíria* (Bryan Singer, 2008). Quando foram sugeridos esses filmes, logo acendeu em mim o sinal preconceituoso interseccionado classista e racista, avisando que eles possuíam uma estrita e informal formação em uma linguagem audiovisual frágil, porque repetitiva, industrial e parasitária. O único filme que não se enquadrava nessas características era o documentário *Ônibus 174*. Porém, o que eu, por um momento, ignorava completamente é que a seleção deles se baseava em critérios completamente diferentes dos meus. Não perguntei o motivo da escolha dos filmes, mas imaginei que os critérios deles tenham sido "presença do mundo do crime", "entretenimento" e "filme já visto" ou "para ser revisto", embora não tenha sido exigida nenhuma condição para a escolha. A verdade é que dois desses me pareceram critérios muito pertinentes. Se uma pessoa está cumprindo uma medida determinada pela lei, tem a chance de escolher um filme para assistir, e isso contará como cumprimento da sanção, nada mais razoável do que pedir um filme divertido para usá-lo como alívio, conforto ou distração. A preferência por filmes que tratam de crimes, por sua vez, teria que ser estudada com mais atenção e profundidade.

### **Socioeducandos na lida com os filmes e o mundo**

Havia uma preocupação no que diz respeito à delimitação de um assunto no contato com os adolescentes. Uma expectativa que eu levava comigo era a de que a roda de conversa e a escuta individual ficariam, tranquilamente e sem maiores esforços, circunscritas ao que os filmes traziam. A delimitação do assunto debatido e conversado, portanto, seria dada pela própria delimitação de temas feita pelos filmes. Não seria problema discutir, como será conferido no capítulo seguinte, assuntos descolados das materialidades cinematográficas com as quais é possível haver algum tipo de vínculo. Não seria problema que os assuntos debatidos corressem sem as rédeas dos filmes, fora dos trilhos da história, mas imaginei que não seria difícil permanecer em uma zona de afinidade com as obras exibidas. Mas o fato é que não seria possível nem produtivo conter as falas dos jovens e estar a todo momento

empurrando-as de volta para os arames do filme e de seus filamentos. As próprias perguntas que eu fazia não tinham uma obsessão por restringir as ideias nesse sentido, embora existissem algumas delas direcionadas especificamente para o filme, perguntas que, ao menos na minha expectativa, deveriam considerar o filme como inspiração para serem respondidas.

Deixo aqui abaixo a escuta individual completa com L. para que sua voz possa ser lida, conhecida – quem sabe difundida integralmente – e para que a relação considerada no parágrafo anterior possa ser maturada e ponderada. A opção por esse arranjo, que intercala expectativas minhas com as falas dos adolescentes, é uma tentativa de imprimir primordialmente ao texto o diálogo com os jovens como método. Mas esse diálogo não atende a nenhuma prescrição, a não ser o horizonte ético e epistêmico de encontro de saberes que impulsionou minha aproximação com os adolescentes e seus mundos. A conversa a seguir ocorreu dia 28 de agosto de 2018, após a exibição do filme *A vizinhança do tigre* (Affonso Uchoa, 2014).

**Pesquisa:** Como é que tá o teu dia hoje?

**L:** Ah, tá bom, né.

**Pesquisa:** Bom?

**L:** Bom. Tranquilo.

**Pesquisa:** Tranquilo, né? Diferente de ontem? Alguma coisa estranha?

**L:** Não. Tá pela orde.

**Pesquisa:** Você mora com quem?

**L:** Eu, minha mãe, minha irmã.

**Pesquisa:** Você gosta de morar lá?

**L:** Gosto.

**Pesquisa:** Tem planos de mudar não, né?

**L:** Tenho não, tenho não.

**Pesquisa:** Você se sente bem na sua casa com a sua família?

**L:** Sim.

**Pesquisa:** O que você acha da escola?

**L:** Ah, escola é bom, né. É bom, mas eu não gosto muito não.

**Pesquisa:** Não gosta muito por quê? Você acha que não...

**L:** Ah, não gosto não. Tipo, eu não sei. Desde novo eu não gostava, cê tá ligado? Aí tipo eu comecei gostar agora quando eu fiquei mais velho.

**Pesquisa:** Tem algum motivo?

**L:** Ah, não. Tipo, não sei, parece que é melhor pra mim, né, Zé. Então você tem que fazer um esforço.

**Pesquisa:** Quais são as pessoas mais importantes pra você?

**L:** Minha mãe, meu sobrinho, meus irmãos.

**Pesquisa:** Qual a pessoa que você tem mais admiração?

**L:** Admiração?

**Pesquisa:** É.

**L:** Minha mãe.

**Pesquisa:** Por que sua mãe?

**L:** Ah, porque ela criou cinco filho sozinha, né, zé. Então só isso aí já é...

**Pesquisa:** Criar um já é complicado.

**L:** Nó!

**Pesquisa:** Imagine criar cinco.

**L:** Nu!

**Pesquisa:** E ainda continua criando, né.

**L:** É, uai.

**Pesquisa:** Não parou.

**L:** Parou não.

**Pesquisa:** Os teus melhores amigos, L?

**L:** Ah, meus melhores amigos são o Alisson lá - o gordim -, o Alex, o Iury, que tá preso, o Eric... Daniel Cruz mais ou menos. Mas tipo não tem nada contra ele não, camarada meu também. Mas os melhores mesmo é esses aí.

**Pesquisa:** Tem bastante, tá bem acompanhado.

**L:** Tá todo mundo preso. Tem um que tá preso, dois tá na rua. Não, três tá na rua.

**Pesquisa:** Você pode contar como conheceu um deles?

**L:** Ah, deixa eu ver. O Alisson foi na escola, eu já briguei com ele três vezes. O bicho gordinho, briguei com ele três vezes, três vezes eu pedi desculpa.

**Pesquisa:** Caramba, e depois virou amigo?

**L:** É, eu falei com ele “Não, nós é amigo, mano, nós não pode ficar assim não”. Nós era vizim, né. “Não, mas eu tava certo”. “Você não tava certo não, cê me mandou tomar naquele lugar eu te dei um socão mesmo, pá”. Aí ele “não, mas você veio me desculpar e pá”. Aí nós voltou a conversar de novo.

**Pesquisa:** Estranho, né. Mas ainda bem que deu certo.

**L:** É, ué. Até hoje. Isso aí eu tinha uns 7 anos, 5 anos.

**Pesquisa:** Você tá namorando?

**L:** To não.

**Pesquisa:** Nem pretende?

**L:** Ah, tem uma menina ali que eu to querendo, mas não sei não, ela é muito “parrieira” aí eu to meio...

**Pesquisa:** Parrieira? O quê que é isso?

**L:** É tipo ela gosta de um monte de rolê, cê tá ligado? Gosta de sair muito. Aí eu não gosto não.

**Pesquisa:** Aí tem que ficar de olho, né? Que às vezes pode ser um vacilo, né?

**L:** De rocha.

**Pesquisa:** Se pudesse resumir a tua história de vida... Tá com quantos anos?

**L:** 17.

**Pesquisa:** Resumir assim um pouquinho, como é que você faria?

**L:** Tipo, já sofri demais, né, fessor, então acho que eu sou esperto por causa disso. Já briguei com o meu pai, já discuti e envolvi no crime, fui preso. Nó, muita coisa. Já vi meu pai brigando com minha mãe. Hoje eu não moro com ele, mas tipo eu vejo ele assim só pego na mão dele nem gosto de desembolar muito com ele, cê tá ligado?

**Pesquisa:** Tipo mantém uma distância.

**L:** É, eu falei com ele: “Cê vai morrer é sozinho. E né nem tirando não. Porque seus fi tudo ninguém gosta d’ocê mais”. Ficou bolado, na real, né.

**Pesquisa:** E se fosse pra contar, se eu pedisse pra falar só as coisas boas?

**L:** Só as coisas boas? Ah, zoei demais na favela. Na escola mesmo, eu e esse colega gordim nós cantava no final da aula, da oficina, tinha oficina né, nós falava “oh, fessô, deixa nós cantar aí no final”, “não vou deixar não”, “pois então nós vai deixar cê dar aula não, fi”, ele aí “então já é então”. Nós aterrorizava, jogava bolinha, aviãozim, aterrorizava. “Não, eu vou deixar, eu vou deixar”. Acabava que nós conseguia, ele dava aula, no final nós cantava pra todo mundo.

**Pesquisa:** Era tipo rap?

**L:** Não, era tipo funk consciente. Aí eu zoava daquele naipe. Jogo bola desde novo. Tinha um clube assim de frente, tipo lá onde que a gente mora assim era em cima, nós subia assim tipo de graça, nós pulava assim oh, facinho, já ficava nadando pela orde. Muita coisa pela orde, né. Fora os rolê, né fessô.

**Pesquisa:** Muito rolê também?

**L:** Nó. De rocha.

**Pesquisa:** Teve alguma parte do filme *A vizinhança do tigre* que você pensou “Poxa, essa parte aí parece comigo”?

**L:** Tipo...

**Pesquisa:** Algum momento, alguma brincadeira...

**L:** Na hora do trabalho eu acho. É até que eu falei lá [na roda de conversa].

**Pesquisa:** Essa conversa que eles tavam fumando e um perguntou para o outro “Por que você não trabalha com o seu pai?”

**L:** É, ué. “Por que você não trabalha com o seu pai?”, aí ele “Ah, não, pá, vou não”. Aí tipo perdeu uma oportunidade, né. Aí tipo eu não tinha a oportunidade que ele teve. E eu envolvi no crime. E ele também.

**Pesquisa:** O que que você costuma assistir na internet, na televisão ou no cinema?

**L:** Na internet eu gosto de ver Dragon Ball Z das antigas, uns lance de futebol tipo Cristiano Ronaldo, Messi, tipo separo os melhores dribles lá..

**Pesquisa:** Os dribles? Eu faço muito isso também.

**L:** É, às vezes até pra aprender, né.

**Pesquisa:** Pra saber como é que é, passar bem devagarinho pra saber como é que ele mexeu a perna, né?

**L:** É, ué. Deixa eu ver... no cinema, só fome mesmo... pela orde... e o que mais?

**Pesquisa:** Na tv.

**L:** Na televisão gosto de ver tudo, depois que eu fui preso então eu não via nada então eu gosto de ver tudo, jornal, tipo quando rola um futebol então aí é que eu vejo mesmo. Só não gosto de ver muito o 12, o 12 eu acho que é tipo a Globo eu acho que é tipo espírita, é tipo um trem assim cê tá ligado? Aí eu não gosto muito não, mas eu vejo também às vezes. Mas tem outros canal...

**Pesquisa:** Todo dia você vê?

**L:** Todo dia.

**Pesquisa:** Tem algum filme favorito?

**L:** Ah, tem muitos. Nó, eu vejo muito filme. Muito mesmo, tenho uma caixa assim oh.

**Pesquisa:** Muito, todo o tipo de filme diferente?

**L:** Não, eu gosto mais de ação, de luta e tipo de cara...de inteligente também tipo que nem tem aquele lá acho que é “Rota de fuga”, do Sylvester Stallone e do cara lá que fez “Exterminador do Futuro”. Ele foge de 14 prisão lá, as cadeia tipo cabulosa mesmo, tem como fugir não o cara foge, nó. Tipo de cara esperto eu gosto também.

**Pesquisa:** Tipo muita estratégia, né.

**L:** É, ué. Estratégia, de luta, de dança também eu curto. Chris Brown mesmo eu tinha um bocado de filme de dança dele.

**Pesquisa:** Tu dança também?

**L:** Não. Eu gosto de ver. Tinha uns campeonato lá da Red Nose das antiga tipo dançando que nem no passinho lá aquele dia que cê colocou pra nós cê tá lembrado [filme *Vizinhança do tigre*]? Então, eu vejo também daquele lá.

**Pesquisa:** Você poderia falar sobre o jeito que o filme conta? Ele tem um jeito de contar. Se você for pegar assim esse filme e alguns outros filmes, você vê que ele tem um jeito de contar que é diferente.

**L:** A história... ah o jeito que ele conta a história parece tipo, tipo bem natural mesmo, tipo igualzim o que acontece no dia-a-dia. Tipo, com muitas pessoas, né.

**Pesquisa:** Você tem alguma crítica pra fazer pra esse filme aí?

**L:** Não tenho não.

**Pesquisa:** Alguma coisa você mudaria nesse filme?

**L:** Não.

**Pesquisa:** Você tem alguma crítica que você faria à sociedade? Ao meio social, às pessoas em geral, ao sistema?

**L:** Ah, muita coisa. Tipo, contra o sistema, deixa eu ver contra tipo tá às vezes muito racismo tipo, tipo do jeito que você tá vestido os outros já julgam você. Os polícia mesmo olha pra você diferente cê tá assim com uma roupinha assim diferente. Se pá, cê nem é bandido não, cê é trabalhador já julga você daquele naipe como bandido já encosta você quando cê vai ver, cê não tem nada... Eles ficam doido. E tem muito boyzim tipo que anda aí tipo pior que nós, traficante também, que passa batidão, cê tá ligado.

**Pesquisa:** Verdade. Acontece muito isso.

**L:** No ônibus também, as pessoa olha pra você com a cara diferente... [trecho inaudível] parecendo que cê vai roubar.

**Pesquisa:** Esse tratamento desigual.

**L:** É, desigualdade, né fessô.

**Pesquisa:** Perguntei da escola já, mas pergunto aqui se você críticas a fazer à universidade ou à educação.

**L:** Tem não.

**Pesquisa:** Os saberes da vida que você tem e que você acha que são importantes?

**L:** É... igualdade, humildade e não julgar as pessoas, não ler o livro pela capa, né fessô. Tipo um trem que eu levo comigo pro resto da vida.

**Pesquisa:** Que outras perguntas você acha importante fazer? Se você estivesse no meu lugar, você faria que pergunta?

**L:** Nenhuma, todas foi pela orde.

**Pesquisa:** Você achou alguma pergunta desconfortável?

**L:** Não.

**Pesquisa:** Você acha justo estar aqui?

**L:** Sim. É, ué. Cometi um ato, um crime, eu tenho que pagar por ele. E eu to pagando, né fessô, tentando correr atrás... mudar de vida também, né.

**Pesquisa:** Brigadão pelas contribuições, viu. Deus abençoe.

**L:** Bom dia. Valeu.

Parte de mim tem uma atitude de caça, procura. Suspeito que existe de antemão a ânsia por confirmar uma ideia: a sintonia entre o jovem em conflito com a lei e o filme não convencional. Agora, relendo o material das escutas individuais, olho para mim como um pesquisador que está garimpando essa possível correspondência. Mas o que encontro é cada vez mais círculos rompidos, como pode ser exemplificado nesta parte da fala de L: "depois que eu fui preso então eu não via nada então eu gosto de ver tudo". O fato de L. ter estado preso aponta incontornavelmente para uma abertura total aos diversos materiais, consequência daquela condição: jornal, futebol e filmes de ação estão no mesmo patamar para sua sede de audiovisual. L. prefere tudo, não dispensa nada, a não ser o 12, a Rede Globo espírita e meninas que gostam de sair muito. Mas é também L. que gosta de "zoar" na aula, jogar bola, de cantar para colegas e professores, de fazer as pazes com o amigo com quem brigou, ou, numa expressão, que gosta de ser adolescente. É também L. que reconhece as desigualdades na qual vive, num profundo conhecimento da força da imagem inscrita no corpo negro

e pobre aos olhos de um policial, como uma das coisas que melhor aprendeu: não julgar um livro pela capa.

É possível perceber não somente o quanto minha posição de pesquisador se solta do universo dos filmes, mas também o quanto a fala desse adolescente escapa ao que os filmes estritamente carregam. Na participação de L. e dos outros, não foi vedado pela pesquisa o acesso ao "resto" da vida, e isso, ao contrário de provocar um desligamento indesejado dos filmes, favoreceu outros tipos de conexões extrafílmicas<sup>34</sup>. Não cabe a mim, assim, espremer as possibilidades de *saber da experiência* exclusivamente para dentro do que o filme pode, pois é o caso também de tratar do que o filme não pode, não aguenta, e talvez se demorar nisso, porque as condições levaram àquele lugar, como é o caso do relato de L. sobre seu pai ou como é o caso da breve história das alegrias de L. Com efeito, na relação entre mundo e filmes ocorrida na escuta de L, há uma alternância e por vezes uma indefinição entre as duas partes envolvidas, quando não se sabe mais se a conversa é sobre filmes ou não. Se, de maneira extremamente simples, mas ao mesmo tempo de maneira eficaz, for pensado que os filmes fazem parte do mundo, as coisas podem ser melhor entendidas. Os filmes estão no mundo, não há dúvida. Mas as questões que os "filmes no mundo" lançam para um encontro de saberes é diferente daquela lançada pelos filmes em si. As considerações de L. são, portanto, do domínio de "filmes no mundo" e que também circulam entre os mundos.

Há, diferente da escuta de L, escutas individuais que pairam. Esse é seu estado. Ficam ali constantemente suspensas, fixas porque em um aguardo. Não concluem, não são claramente afirmativas. Nem vida nem filme, a escolha é justa, contudo. Expor a escuta individual de D. G. é apresentar uma expectativa não concretizada. Não houve assim o que se pode chamar de uma conquista por parte do cinema, não houve

---

<sup>34</sup> Seria preciso, posso ser indagado a essa altura da escrita e leitura, discutir com maior profundidade o que propriamente é o fílmico e o que é o extrafílmico, no sentido de compreender com mais evidência até onde alcançam e o que marca a sua divisória. Isso tornaria essa discussão menos abstrata e situaria de maneira mais didática as ideias aqui expostas no contato com os adolescentes impulsionado pelos filmes. Deixo esse estudo para um momento posterior à tese, por entender que, como não se trata de uma análise das conversas e dos filmes, mas de um olhar mais aproximativo e até inventivo em busca de cocriação, o termo "extrafílmico" guarda provisoriamente os sentidos que quero expressar, daquilo que não é diretamente ancorado num aspecto manifesto pelo filme.

encantamento, não houve inclinação a cocriar, houve pouco ou pouco se escolheu expor por esse caminho. A entrevista ocorreu em 29 de agosto de 2018.

**Pesquisa:** Como é que foi a tua semana?

**D. G:** Boa demais.

**Pesquisa:** Teu dia como é que tá?

**D. G:** Tá bom.

**Pesquisa:** Tá bom?

**D. G:** Suave.

**Pesquisa:** Você mora com quem?

**D. G:** Eu, minha mãe e dois irmão.

**Pesquisa:** Como é que você tá na sua casa, tá se sentindo bem lá?

**D. G:** Tô, cê é doido? Suave.

**Pesquisa:** Bom demais?

**D. G:** Bom demais.

**Pesquisa:** O que você acha da escola?

**D. G:** Ah, pra falar pra você eu nem vou pra escola.

**Pesquisa:** Quanto tempo você tá fora da escola?

**D. G:** Uns três anos.

**Pesquisa:** Três anos já? Não sente falta não?

**D. G:** Ah sinto, mas tipo quando eu vou assim ah não dá vontade de ir mais. Escola é ruim pra caramba.

**Pesquisa:** O que que você acha ruim na escola?

**D. G:** Sei lá, não aguento ficar sentado assim. Ficar parado o tempo todo. É, ficar copiando, olhando pra quadro e copiando. De rocha.

**Pesquisa:** As pessoas mais importantes pra você?

**D. G:** É minha mãe.

**Pesquisa:** Sua mãe? É a que cê mais admira?

**D. G:** Hunrum.

**Pesquisa:** Por que é a sua mãe que você mais admira?

**D. G:** Porque minha mãe é mãe e pai pra mim, cê é louco?

**Pesquisa:** Mãe e pai, é?

**D. G:** É, só tem minha mãe mesmo.

**Pesquisa:** Teus melhores amigos quem são?

**D. G:** Amigo?

**Pesquisa:** É.

**D. G:** Ah falar pr'ocê assim eu acho que eu nem tenho amigo não. Nós é colega mesmo. Amigo eu nem tenho amigo não. Amigo eu nem considero esses cara de rua amigo não.

**Pesquisa:** Você tá namorando?

**D. G:** Tô nada.

**Pesquisa:** Tá a fim?

**D. G:** Tô não. Gosto não.

**Pesquisa:** Despreocupado, né?

**D. G:** Só uns peguinha mesmo.

**Pesquisa:** Se você fosse me contar a tua história, a história da tua vida assim em pouco tempo, como é que você ia contar a sua história?

**D. G:** Ah sei lá. Eu não tenho história assim não. Suave mesmo. De rocha.

**Pesquisa:** O que que você costuma assistir na internet, na televisão, no cinema? Você costuma ver o quê?

**D. G:** Ah, mais filme assim de ação, de terror, que minha mãe gosta também.

**Pesquisa:** Na internet, você vê o quê?

**D. G:** Na internet eu gosto de ver música, vídeo engraçado, uns trem assim.

**Pesquisa:** E música? Que música que você vê?

**D. G:** Ah esses MC de hoje aí.

**Pesquisa:** Tem algum filme favorito ou música favorita?

**D. G:** Deixa eu ver. Ah tem uns filme que eu acho pela orde. “Cidade de Deus”, aquele lá que eu te falei... “Conexão Jamaica”, esses filme assim eu acho doido. Eu escuto esses MC, MC Rick, esses MC assim Dkzin.

**Pesquisa:** Picazim?

**D. G:** "D", Dkzin.

**Pesquisa:** O que que você achou da atividade de hoje, da edição de hoje<sup>35</sup>?

**D. G:** Ah foi pela orde, cê é doido?

---

<sup>35</sup> Na ocasião, foi selecionado e reeditado junto com a turma um trecho do filme *O clube dos cinco* (John Hughes, 1985), em que um dos personagens engatinhava pelo teto para fugir do castigo imposto pelo diretor da escola. Foram testadas músicas de alguns artistas para o acompanhamento dessas imagens: Chico Science, Criolo e Racionais MC's.

**Pesquisa:** Você falou que não tava entendendo, mas mesmo assim gostou.

**D. G:** Eu não tava entendendo não, porque tipo, eu nem entendo desses trem assim de computador, sair juntando as questão... aí ficou até pela orde.

**Pesquisa:** Preferiu qual delas?

**D. G:** A última.

**Pesquisa:** A última mesmo?

**D. G:** Não, a última não, aquela da música.

**Pesquisa:** A dos Racionais?

**D. G:** É.

**Pesquisa:** Desses filmes que a gente viu aqui, qual aquele que você achou mais interessante? De todos os dias. Você veio uns quatro dias.

**D. G:** Ah, foi esse aí mesmo [*A vizinhança do tigre*]. Porque os outros lá eu nem tinha gostado mesmo não.

**Pesquisa:** Se você fosse criticar a sociedade, qual a crítica que você faria à sociedade?

**D. G:** Crítica?

**Pesquisa:** Crítica, é. Se você fosse fazer um comentário crítico, dizer os problemas da sociedade, que problemas você ia dizer que a sociedade tem?

**D. G:** Ah não sei. O problema é que eles não faz nada pra ajudar nós também e pá. Altos meninos aí precisando de emprego, mas não tem, então tem que envolver no crime mesmo. Tem nada pra fazer.

**Pesquisa:** Qual que você acha que seria uma alternativa pra isso, uma outra opção?

**D. G:** Nó, faço ideia não viu, fessô. De rocha.

**Pesquisa:** Os saberes da vida que você tem e que você acha que são importantes?

**D. G:** Ah, não sei. Sei não.

**Pesquisa:** Sabe não? Alguma coisa que você tem que você acha que tem a ver com a sua inteligência, com o seu saber, com a sua sabedoria.

**D. G:** Sei não.

**Pesquisa:** Mas você sabe que tem, não sabe?

**D. G:** [silencia]

**Pesquisa:** Que outra pergunta você acha importante fazer? Se você estivesse no meu lugar, se você estivesse fazendo as perguntas, qual pergunta você acha que podia fazer?

**D. G:** Ah, tem nenhuma pergunta não, tô pela orde mesmo.

**Pesquisa:** Alguma pergunta te deixou desconfortável?

**D. G:** Não, cê é doido? Suave.

**Pesquisa:** Beleza. A última. Você acha justo tá aqui?

**D. G:** Ah lógico, né, tenho que pagar pelo que eu já fiz, cê é doido. Se não, fica fácil, os outro tudo ia querer... Qualquer um [trecho inaudível] sem pagar não. Tem que pagar mesmo. Suave.

Os meus três guias, nesse encontro com D. G, foram a busca pela construção do *saber da experiência*, a busca por questões ligadas aos filmes vistos e a busca por compreender as coisas da vida, tudo aquilo que não pode caber nessas duas primeiras buscas, mas que ajuda a compreender a história desses adolescentes. D. G. enxerga a arte cinematográfica através do gosto de sua mãe: filmes de ação e de terror. Prefere, dentro do gênero "ação", *Cidade de Deus* (Fernando Meireles e Kátia Lund, 2002) e *Conexão Jamaica* (Cess Silvera, 2002). Talvez por isso tenha aproveitado o momento de remontagem que foi feito com um fragmento de *Clube dos cinco* (John Hughes, 1985). Junto com os adolescentes, em sala, retirei a música instrumental original, que criava uma sensação de suspense, e inseri "A vida é desafio", dos Racionais MC's. Experimentamos outras músicas, como "Da lama ao caos", de Chico Science e Nação Zumbi, mas eles preferiram a canção de *rap*.

Depois de armar todo um edifício constituído de pensamentos profundos, argumentos, projeções, filmes e leituras que fugiam a concepções viciadas sobre a relação entre cinema e adolescentes no socioeducativo, nada pareceu suficiente para que eu me sentisse efetivamente preparado na presença desses jovens. De nada adiantou justificar que não haveria tentativa de, honestamente, e, ainda que ingenuamente, usar o cinema para afastá-los do mundo do crime, pois isso se trataria de uma tentativa de endeusar os filmes e conferir-lhes algo muito além da capacidade que poderiam possuir. De nada adiantou afirmar e até ter consciência de que o cinema não tem todo esse poder – e como seria bom se essa e as outras artes tivessem. Não adiantou essa noção das próprias limitações, porque algo me empurrava para isso diante da nudez da realidade que se empunha.

Assim, não estou aqui me referindo a entreter, a "salvar" um ou outro adolescente seduzido pelo crime ou a realizar um trabalho que concretamente fará diferença pelas suas sutis cooperações. Refiro-me à situação de estar na frente de todos eles e saber que todos poderão morrer muito cedo caso continuem dentro do crime, mesmo estando acompanhado das ideias de Lapoujade sobre "seres evanescentes" (2017, p. 70), a serem visitadas no capítulo 5. É muito sério saber que essas pessoas poderão ter suas vidas interrompidas em poucos anos, meses ou dias. É seríssimo ter que aceitar isso. Nesse contexto, nas escutas individuais, foi inevitável minha postura de quem está preocupado com o que o futuro guarda. Métodos, teorias, problema de pesquisa e problemas na pesquisa, como tantos outros instrumentos científicos, aquietaram-se provisoriamente diante da tarefa mais simples de todas, que era manter aqueles jovens fora do crime e vivos, também a tarefa mais difícil. Com D. C, cuja escuta também cito aqui, houve tanto uma revelação do quão entranhado é o crime no seu mundo quanto houve um esforço de aproximação de mundos, em que surgiu a ideia cocriada de *forma interessada*, vista no capítulo seguinte e construída com base nos encontros de saberes e cinema que foram realizados.

Insiro, em seguida, a conversa com D. C, ocorrida dia 22 de agosto de 2018, quando o grupo assistiu a *Ônibus 174* (José Padilha, 2002).

**Pesquisa:** Como foi teu dia hoje?

**D. C:** Bacana. Tá sendo bacana.

**Pesquisa:** Acordou cedo?

**D. C:** Acordei, mais ou menos.

**Pesquisa:** E a semana como tá sendo?

**D. C:** Tá boa também.

**Pesquisa:** Tem certeza?

**D. C:** Tenho.

**Pesquisa:** Tá tranquilo então?

**D. C:** Tá.

**Pesquisa:** O que que você achou desse filme [*Ônibus 174*]?

**D. C:** Achei bacana. Tipo assim, só achei paia na parte dos polícia ali. Por que matou o cara [Sandro]? Essa é a pergunta: por que

matou o cara? Se o cara ia ser preso, ia pagar pelo que ele fez, por que matou o cara?

**Pesquisa:** O que que você acha que é o problema da polícia?

**D. C:** O problema da polícia é que mesmo se não tiver com nada, você tá errado também. Tipo tudo pra eles é errado. Eu não sonho em ser polícia não. Mesmo se eu tivesse oportunidade. Polícia é mó covarde.

**Pesquisa:** Você tá morando onde?

**D. C:** Na Vila Aparecida<sup>36</sup>.

**Pesquisa:** Gosta de lá?

**D. C:** Lógico.

**Pesquisa:** Pensa em mudar de lá?

**D. C:** Ah, agora não, mas talvez um dia eu possa mudar, mas lá é bom demais, sô, cê é doido!

**Pesquisa:** É onde tem aquele campinho que o L. tava falando, é?

**D. C:** É, o L. mora lá do lado de casa.

**Pesquisa:** Você mora com quem?

**D. C:** Eu, minha mãe, minhas tias, minha avó, mais de cem. Minha família tipo é dona da metade da favela, sabe?

**Pesquisa:** Ah é?

**D. C:** É, uai, por isso que nós não sai de lá. E tipo, a metade também é do crime aí tipo aí fudeu tudo, não tem como sair não. Por que aí já mistura tudo. Oh, tem vinte beco, quatro beco é da minha família. Vinte e cinco primo, doze tia, seis tios, louco demais, né não?

**Pesquisa:** Qual que você acha que é a diferença entre o crime e a lei?

**D. C:** O crime é o crime, né. A lei já é tipo assim. O crime é mais avançado também, tipo assim, se você tiver errado os cara te entende. Agora, você pilantrou os cara, os cara mata. Agora a lei não. Você pode roubar o que você quiser e pá, mas policial vai te entender. Agora se tiver no crime vendendo e te pegar com droga, ele quebra você todim, quer dinheiro, revólver, sério mesmo, fi.

**Pesquisa:** O crime tem a lei dele?

**D. C:** O crime tem a lei.

**Pesquisa:** Tem um jeito de funcionar dele próprio?

**D. C:** É. A política tem a lei, o crime tem a lei.

**Pesquisa:** No filme, tem uma frase assim: “A televisão permitiu que

---

<sup>36</sup> A Vila Nossa Senhora Aparecida fica no Aglomerado da Serra, na região Centro-Sul da cidade de Belo Horizonte.

ele se sentisse poderoso porque ele estava sendo filmado”. Você concorda com isso?

**D. C:** Não. Não porque ele tava sendo filmado. Ele se sentiu poderoso porque ele tava de revólver, porque se ele tivesse sem revólver ele não ia assaltar não, ele ia pensar duas vezes. Agora, entre as câmeras dá tipo um negócio ruim, né, tipo porque você sabe que os policial vai te matar, vai pegar você de porrada, de qualquer jeito. Mas agora se fosse eu, eu nem assaltava um ônibus não, cê é doido, ainda mais ônibus.

**Pesquisa:** Você ia fazer o quê?

**D. C:** Assaltava uma lotérica e saía andando.

**Pesquisa:** Você acha que essas coisas que aconteceram com o Sandro colaboraram para ele ser assim? Essas coisas difíceis que aconteceram na vida dele ajudaram o Sandro a assaltar o ônibus?

**D. C:** Não, isso daí foi uma escolha dele. Mas não leva o caso só porque sofreu vai ter que roubar, não. Ele pode dar uma volta, num pode não?

**Pesquisa:** Pode.

**D. C:** Então, mas só basta querer e tudo. Se você não quer, você não faz, aí deu mole ali no bagulho também. Olha o ônibus, no centro da cidade, ele é doido. Pensou não, pensou?

**Pesquisa:** O que você acha da escola?

**D. C:** A escola é tipo... a educação tá na escola. Na escola você aprende é muita coisa, a escola te ensina, te educa, muda sua vida se você for pra faculdade estudar e estudar. É quase uma escola também.

**Pesquisa:** Quais são as pessoas importantes pra você?

**D. C:** Meu pai e minha família. Só meus familiares. E meus amigos... que é amigo, agora se não for, também tô nem aí pra ele não. Mas se for um cara de queimar por ele até vai, mas agora se for aquele cara que tá nem aí pra você também não, não dá não, né. Aí só mais ele se lascar também.

**Pesquisa:** E uma pessoa que você mais admira e por quê?

**D. C:** Tipo você, admiro você, porque você combate com nós nas pergunta e tipo assim eu não sei o seu trabalho, mas tipo os cara tá nem aí. Tendeu? É, ué, você tá aqui pra ajudar nós, os cara não pensa não. Se não fosse você aqui, nós tava varrendo era em outro lugar aqui aí ou pagando, né, Zé.

**Pesquisa:** Como você conheceu um dos melhores amigos?

**D. C:** Como eu conheci?

**Pesquisa:** É. Pode ser o L.

**D. C:** O L. eu conheci foi jogando futebol no campo. Por que eu não saía de casa não. Ele começou a envolver porque um mano nosso envolveu.

**Pesquisa:** Por que você acha que as pessoas que você conhece se envolvem no crime?

**D. C:** Falta de opção e oportunidade. Não tem como não, não é porque todo mundo fala. Você pode pegar um favelado aí oh, bota ele em qualquer lugar com currículo aí se eles vai pegar. Não pega não, vai querer tudo, estudo, saber se ele tem uma família pela orde, muita burocracia.

**Pesquisa:** E acaba diminuindo a oportunidade.

**D. C:** É, ué. Aí os cara fica doido. Aí o crime também já ilude, te dá dinheiro fácil, aí os povo vai querer mais e mais e mais.

**Pesquisa:** Você tá namorando?

**D. C:** Eu tô.

**Pesquisa:** Com quantas?

**D. C:** Com uma, né. Cê é louco?

**Pesquisa:** O que você acha que atrai as garotas?

**D. C:** Dinheiro.

**Pesquisa:** Só o dinheiro?

**D. C:** Só o dinheiro. Você não precisa ser bonito não. Se tiver dinheiro, você pega elas. Se não tiver dinheiro, elas não querem não, cê é doido. Elas só querem gastar.

**Pesquisa:** Se você fosse resumir a sua história, como você resumiria?

**D. C:** Ah, tipo, tempo perdido. Foi só ilusão, crime, cadeia, crime cadeia, mais nada. E brigar com minha mãe e mais nada. Sério. Depois de um tempo que parei pra pensar que eu tava perdendo tudo. Agora que eu tô pela orde, sério mesmo.

**Pesquisa:** Minha irmã foi presa, meu pai também foi preso.

**D. C:** Minha mãe ficou oito anos presa. Agora que ela saiu depois de... Até 2014 ela tava presa, agora tem 4 anos que eu tô com minha mãe.

**Pesquisa:** Você tem irmã?

**D. C:** Tem não, sou filho único. Minha família é grande demais. A minha maior revolta lá em casa é porque os povo lá tipo assim... ah, eles é disgramado. Tipo a revolta maior que dá lá em casa tipo assim, é porque os povo tipo assim não entende você não, entende você errado. Tipo, você fuma um baseado, alguns tio já falam “tá vendendo droga”. Tipo assim, qualquer coisa já é motivo.

**Pesquisa:** Mas sabe que no Uruguai tem liberação de drogas, e é só depois dos 18. Imagina que, talvez, não sei, eu não conheço sua família. Eu tô com um filho agora, meu filho tem 5 meses. Eu vou querer fumar um baseado com meu filho? Vou. Agora, quando?

Com 15 anos? Eu não sei, tenho que ver como é que é. Tenho que esperar, tenho que conversar com ele.

**D. C:** Às vezes eu acho, dá vontade de parar, sô, mas não tem como não. Se você tentar, você para. Mas tipo, por agora, também não quero parar não.

**Pesquisa:** E as alternativas que aparecem?

**D. C:** Algumas são boas, mas algumas são péssimas. Tipo, se for um serviço, nós vai, agora tipo, do crime, tem muito neguim que chama. Um dia, um mano me chamou lá no barraco. Olha aqui o que que ele falou: “ô, zé, nós vamo pintar um barraco ali”. Eu falei “vamo”. E esse menino, ele rala, né, pela orde. Ou, nós vem chegando lá no barraco, do nada ele tava cheio de droga esse barraco. Nós rodou eu, ele e outro mano e nós teve que assinar. Quase que eu mato esse cara aí, rapaz, cê é doido. Ele fez eu marchar, cê é doido.

**Pesquisa:** Ele chamou sem dizer pra o que era.

**D. C:** Era, eu achei que nós ia ralar mesmo. E foi lá e disgramou tudo.

**Pesquisa:** O que que você costuma assistir?

**D. C:** Snoop Dogg.

**Pesquisa:** Internet, televisão, cinema?

**D. C:** Internet.

**Pesquisa:** Snoop Dogg videoclipe?

**D. C:** É, lógico, todo dia. Sério. Eu não paro, eu não canso não.

**Pesquisa:** Uma música ou artista favorito?

**D. C:** Artista favorito meu? Tem altos. O Rambo, ele é doido.

**Pesquisa:** O que você achou do filme [*Ônibus 174*]? Dos que você viu até agora.

**D. C:** Esse foi o mais, vai ser o mais comentado e o mais tipo assim... como é que fala... o mais debatido, né. Eu acho porque esse daí tem muita coisa, muita assim, opiniões, tendeu? Tem muita coisa ali. E chama atenção também. Se fosse eu ali oh, se fosse eu, eu já tinha me entregado quando eu vi a primeira viatura. Cê é doido. Vai precisar daquele tanto de polícia aí é que o bagulho fica doido mesmo. Um tiro já morre.

**Pesquisa:** Às vezes quando eu mostro um filme pra você, você não acha interessante a forma, né?

**D. C:** É, a forma de expressar dele. É meio paia, mas agora se fosse tipo assim narrado ou tipo assim chamativo.

**Pesquisa:** Qual filme? Igual a esse aqui [*Ônibus 174*]?

**D. C:** Igual tipo é, tipo uns assim, tendeu? Tipo assim, não questão do episódio ou da forma como é. Tipo assim, ele for mais tipo

formal, tendeu, pra nós, assim, mais visto, aí é mais doido. Você vai ver se os cara não vai [trecho inaudível].

**Pesquisa:** Mais atraente você falou.

**D. C:** É, mais atraente tipo assim, pode ser até um de dança de rua, mas se for tipo assim, na relação de falar com nós, é doido o filme, entendeu? Tipo um filme explicado, agora...

**Pesquisa:** E *Filme de rua*? Você lembra de *Filme de rua*?

**D. C:** É... aquele lá é doido. Que eles passam cantando?

**Pesquisa:** É.

**D. C:** Aquele lá é doido. Esse daí também [*Ônibus 174*]. Aquele primeiro lá dos MC [*Rap, o canto da Ceilândia*], que foi doido também. É só os doido.

**Pesquisa:** O que você mudaria no filme visto hoje?

**D. C:** Ah eu mudaria a política e a educação e como é que eles tavam ali no filme. E tipo do lado dos polícia, tendeu? Tipo, eles tavam rebelde com o cara, cê é doido. Por que eles matou o cara então? E tipo por que eles não deu a sentença? Tem muitas coisa ali baseada que não tem cabimento ali no filme.

**Pesquisa:** Que crítica você faz à sociedade, ao sistema, ou a grupos?

**D.C:** Ah, eu não critico não porque senão eu fico errado também.

**Pesquisa:** Não, mas aqui tá tranquilo.

**D. C:** Ah, não, mas eu acho o sistema tudo assim. Ah, sei lá. Não sei explicar não. Não tem nenhuma explicação.

**Pesquisa:** Você acha que conseguiria expressar isso num filme, você fazendo um filme conseguiria dizer? Porque, por exemplo, o xarpi, o grafite, né, ele é uma forma de dizer. A dança é uma forma de dizer. A música é uma forma de dizer. O filme também é uma forma de dizer. Você acha que conseguiria expressar isso num filme, você tá dizendo que não tá conseguindo dizer, né?

**D. C:** Não, mas tipo assim. Eu não to conseguindo falar a forma de expressar, mas tipo no filme dá pra você basear o que você tá querendo falar, ué. Pela imagem, formal, verbal, tudo. Tudo dá, ué. Dá não?

**Pesquisa:** Dá. Dá demais. Você tem alguma crítica a fazer à escola e à universidade?

**D. C:** Não.

**Pesquisa:** Quais são os saberes da vida que você possui e que você acha que são importantes?

**D. C:** Saber? Saber é conviver com todo mundo, respeitar o próximo e aí progredir com ele. É igual eu falei, se você for pra

ajudar nós, bora no mesmo barco, mas agora se não der, afunda sozinho, entendeu?

**Pesquisa:** Hunrum.

**D. C:** É, cê é doido. Aí dá pra progredir o bagulho. É, ué. Eu acho isso daí.

**Pesquisa:** Que outra pergunta você acha que é importante fazer? Se você estivesse no meu lugar, você faria quais outras perguntas? Ou não tem uma?

**D. C:** Tem muitas perguntas, né. Mas tipo agora o que eu perguntava... tipo, ah, mas tipo assim também, tem muito abandono de família também, tendeu. Aí tipo, muita gente revolta por causa disso também aí entra pro crime. É, ué. O desaparego... tendeu? Aí muita gente não tem onde ficar aí vai [trecho inaudível] que é o crime também... Acha que sempre o crime é uma saída, mas não é uma saída. É uma ilusão que gera confusão, tendeu? Mas a pergunta que eu fazia eu não sei. “Por que o crime?”, eu perguntava. Mas se não existisse o crime, não ia existir polícia não. E se não existisse o crime, não existia política, não existia quase nada eu acho. Eu acho. Na minha forma.

**Pesquisa:** Você acha justo você tá aqui na medida socioeducativa?

**D. C:** Eu acho, eu to pagando o que eu fiz. Eu acho justo. Mas agora eu só não achei justo da última vez que eles me jogou lá como 157 eu não tinha feito 157<sup>37</sup>. Eu tava lá na minha casa, eu falei “Cê tá doido! O que é isso? To te fazendo nada”. Minha mãe ficou doida.

Uma primeira e imediata dificuldade se coloca quando ponho o leitor em contato com as declarações integrais dos socioeducandos. Como evitar dizer aqui, logo em seguida às falas, o que as palavras deles exprimem, se a existência delas já instaura uma presença incomparável? Como participar textualmente enquanto pesquisador sem exercer domínio sobre o sentido do que eles falaram? O caminho, já anunciado pelos capítulos anteriores, é dialógico. É o caso de descrever mais do que explicar. Ficar ao lado e seguir as impressões mais do que tentar conduzir. Isso altera a própria estrutura padrão do texto acadêmico, sobre o qual, em geral, está a cobrança por conectar, por meio de comentários do autor, as citações explicitadas. Os comentários criticam, esclarecem, complementam, interpretam e traduzem aquilo que foi colocado anteriormente. Nesse gesto, que quero evitar, existe a presunção de que o lado de cá é o que detém a bússola da inteligência e do saber, enquanto que os explicados terão

---

<sup>37</sup> Artigo 157 do Código Penal Brasileiro, que descreve o crime de assalto mediante ameaça ou violência.

sempre seus mundos feitos reféns da captura intelectual. O desafio, portanto, é o de não sujeitar os adolescentes, de não embrulhá-los com vestimentas que não são suas e não confeccioná-las com mãos alheias.

Na esteira de um diálogo que segue, busco sublinhar os pontos dessa conversa que se destacaram em minha perspectiva. Para D. C, a polícia sempre acha que a pessoa está errada, mesmo quando não há nada de errado. O adolescente já foi vítima de policiais várias vezes. E continuará sendo até que uma profunda mudança ocorra. Ele não sonha ser policial nem mesmo se tivesse essa oportunidade. A polícia que matou Sandro na vida real e no documentário é a mesma que D. C. classifica como covarde. D. C. não está generalizando, está colocando o dedo na ferida, fazendo uma constatação. Ele enxerga o documentário como o fato a que ele se refere. O reportado é vivo. O que desagradou o adolescente no filme não foi o filme propriamente dito, mas aquilo de que a obra trata. Para satisfazer D. C, o filme precisaria ser uma ficção, a fim de que fosse possível mudar o final da história, em que Sandro ainda assim seria preso, mas permaneceria vivo, mantendo a justiça desejada pelo adolescente.

Embora o filme tenha construído uma argumentação em torno da vida de Sandro para que aqueles que entrassem em contato com a obra fossem contextualizados e compreendessem melhor o sequestro televisionado, para D. C. "isso daí foi uma escolha dele". Não é só "porque sofreu vai ter que roubar, não. Ele pode dar uma volta, num pode não?". A construção do documentário aparentemente não fez cair esse pensamento de D. C, que seguiu atribuindo a Sandro a responsabilidade de não transformar as suas dificuldades em crime. O filme com Sandro foi o que D. C. achou mais atraente, assim como um documentário capaz de provocar debates. Não só pelas questões sociais ali presentes, mas sobretudo por comentários sobre a expertise do crime: "Mas agora se fosse eu, eu nem assaltava um ônibus não, cê é doido, ainda mais ônibus. Assaltava uma lotérica e saía andando". E, mais à frente: "Se fosse eu ali oh, se fosse eu, eu já tinha me entregado quando eu vi a primeira viatura. Cê é doido. Vai precisar daquele tanto de polícia, aí é que o bagulho fica doido mesmo. Um tiro já morre". Não se trata, nesse caso, de reconhecer um talento. Não se trata de um elogio. Mas essa foi, na lida de D. C. com o filme, uma maneira de operar com as próprias

vivências, o próprio repertório, vivido, assistido e escutado. Em dois momentos diferentes, D. C. opinou sobre a cena do crime, como se adotasse a postura de quem está diante de uma espécie de performance sob avaliação. Esse aspecto integrou parte da experiência desse adolescente com o filme. Vou tratar do aspecto da forma do filme, que recebeu atenção na fala de D. C, no capítulo seguinte, abordando como os filmes demonstram interesse "na relação falar de com nós"<sup>38</sup>, como afirma D. C.

Passo para a escuta de L. N, realizada em 08 de agosto de 2018, quando foi exibido *Mac e Devin vão para a escola* (Dylan C. Brown, 2012):

**Pesquisa:** Você já tinha visto esse filme aí [*Mac e Devin vão para a escola*]?  
**L. N:** Já. Achei legal já, já tinha ele gravado no *pendrive*.

**Pesquisa:** É a segunda vez que você vê esse filme?  
**L. N:** Segunda não.

**Pesquisa:** Já viu várias vezes?  
**L. N:** É.

**Pesquisa:** É mesmo? E às vezes você fuma um [baseado] assistindo?  
**L. N:** É, a primeira vez que eu assisti eu tinha fumado. Achei legal.

**Pesquisa:** Qual o personagem que você mais gostou?  
**L. N:** Gostei mais do Wiz Kalifa e do Snoop Dogg. Eles fizeram um papel muito legal. Gostei. Tipo, o povo fica falando que nós que fuma é isso, pá, é aquilo, aí o Snoop Dogg tipo mostrou tudo ao contrário aí, que nós que fuma também é igual a eles, normal aí, suave.

**Pesquisa:** E qual dos dois personagens você prefere?  
**L. N:** O Snoop Dogg.

**Pesquisa:** E o que você acha das canções dele?  
**L. N:** As músicas eu acho legal. A voz dele também acho pela orde.

**Pesquisa:** Você lembrou de alguma coisa assim que aconteceu quando tava vendo a cena? Algum fato específico, alguma coisa assim?

---

<sup>38</sup> Essa expressão e outras relações com os filmes foram estudadas com detalhamento e encaradas como uma forma de elaboração própria dos adolescentes de Venda Nova em um artigo que escrevi com minha orientadora, Luciana de Oliveira, na Revista Digital de Cinema Documentário - DOC Online: "O documentário no sistema socioeducativo: ensino como co-criação de saber". Disponível em <http://ojs.labcom-ifp.ubi.pt/index.php/doc/article/view/714/pdf>.

**L. N:** Não.

**Pesquisa:** O que você tá achando das atividades aqui?

**L. N:** Eu tô achando legal, tô gostando.

**Pesquisa:** Tá gostando, tá vindo mais vezes, né? Tá vindo mais vezes do que os outros.

**L. N:** To, eu vou vir todo dia, aí.

**Pesquisa:** É pra vir todo dia mesmo.

**L. N:** Todo dia que der, né.

**Pesquisa:** Achou ruim que eu pedi pra você escrever?

**L. N:** Achei não. É porque só porque eu não gosto muito de copiar mesmo.

**Pesquisa:** É?

**L. N:** Copiar é ruim demais.

**Pesquisa:** Você tá na escola?

**L. N:** Tô, estudo de noite.

**Pesquisa:** O que que você acha da escola?

**L. N:** Eu acho legal a escola.

**Pesquisa:** As tarefas também? Algumas, né? Você falou que às vezes o professor copia demais...

**L. N:** Às vezes o cara copia demais e eu não consigo acompanhar, aí eu não copio não.

**Pesquisa:** E você mora em que bairro?

**L. N:** Moro no bairro Mantiqueira<sup>39</sup>.

**Pesquisa:** Você gosta de lá?

**L. N:** Gosto.

**Pesquisa:** Você é vizinho do C?

**L. N:** É, tipo a rua dele é duas ruas acima da minha, tipo na rua da escola.

**Pesquisa:** Vocês se encontram e tal?

**L. N:** É, eu subo lá na rua dele, vou lá direto.

**Pesquisa:** Como foi que vocês se conheceram?

**L. N:** Nu, nós se conheceu, nós era pequenininho. Tipo a moça que olhava eu ia lá na casa dele. Aí eu ia lá e conhecia ele... desde pequeno. Aí até hoje nós conversa.

---

<sup>39</sup> Bairro que se localiza na região de Venda Nova, em Belo Horizonte. É considerado o bairro mais recente de Belo Horizonte. Possui várias escolas, mas seu IDH é 0,690.

**Pesquisa:** Era uma pessoa que cuidava de vocês?

**L. N:** É, ué.

**Pesquisa:** Era a mesma pessoa?

**L. N:** Hunrum.

**Pesquisa:** Aí vocês se conheceram nessa época e continuam amigo, né?

**L. N:** É.

**Pesquisa:** O que que você gosta mais de fazer, no teu dia-a-dia?

**L. N:** No dia-a-dia?

**Pesquisa:** Pode falar, eu não sou nem juiz nem polícia.

**L. N:** Eu gosto de fazer tipo tudo o que tem pra fazer, mas o que eu gosto mesmo é tipo andar de bicicleta, pá. Soltar um papagaio na época, jogar um futebol. Eu acho muito legal isso aí. Aí no final de semana, eu dou um rolê, né.

**Pesquisa:** Dá um rolê, vai passear, né.

**L. N:** É, uai.

**Pesquisa:** Tem que ser, né?

**L. N:** De rocha.

**Pesquisa:** E como que você veio parar aqui?

**L. N:** Eu vim parar aqui que eu dei mole, lá. Tava traficando e rodei. Fui preso e tive que pagar serviço comunitário.

**Pesquisa:** Faz tempo isso?

**L. N:** Foi um ano atrás.

**Pesquisa:** Um ano?

**L. N:** Um dia antes do meu aniversário.

**Pesquisa:** Caramba, que azar.

**L. N:** Eu fiquei muito chateado.

**Pesquisa:** Se não tivesse aqui você tava em que outra, como você tava cumprindo, não tem outro lugar onde cumprir e tal?

**L.N:** Tem seis meses pra mim cumprir. Aí eu falei com a moça pra me colocar aqui perto de casa e ela foi e me colocou aqui nesse lugar. Aí achei legal que eu conheço umas pessoas aqui perto.

**Pesquisa:** O que você acha que poderia ter na atividade que tivesse a ver com filme? Teria alguma sugestão e tal?

**L. N:** Tranquilo. Só podia ter mesmo um negócio de grafite pra mim aprender.

**Pesquisa:** Tem um cara aqui, que é o Clécio, ele tava trabalhando com um *spray* nas cadeiras, um *spray* verde, tava pintando a

cadeira, acho que ele trabalha com isso. Você viu essa mesa que tem aqui atrás? Tem uma mesa com vários *sprays*, eu acho que ele faz essa história aí.

**L. N:** Depois vou ver com ele. Que eu acho legal fazer isso aí.

**Pesquisa:** Eu percebi assim que tu fala que não gosta de escrever, mas na hora de falar tu fala bem. Porque na hora que a gente tava lá conversando sobre os filmes, quando tu fala “ah, tal coisa...” tu consegue se expressar muito bem. A escrita não vi ainda, mas assim é só uma questão de aprendizado mesmo, porque como a gente sabe, tem vários tipos de inteligência. Eu tava lendo sobre um livro americano chamado “Rapazes da esquina”. Ele fala de gangues. Você participa de algum grupo?

**L. N:** Não. Parei, sosseguei. Saí enquanto é tempo.

**Pesquisa:** E o futebol?

**L. N:** Tô com o pé machucado, me machuquei lá na escola.

**Pesquisa:** Tem mais alguma coisa que você queira dizer?

**L. N:** Tem não.

Percebo que tentei, nessa escuta, retirar de L. suas defesas para diminuir seus receios. Ir aos poucos me aproximando para que ele me revelasse a intimidade do mundo do crime, seja como um paralelo feito com relação ao filme visto, seja como uma descrição de momentos descontraídos do seu dia-a-dia. O esforço não foi o de buscar diferenciar o que é crime do que não é crime, embora a estratégia subjacente fosse entrar e obter revelações do mundo do tráfico que pudessem colaborar para um *saber da experiência*.

As falas de L. N. foram curtas e tímidas. Muito diferentes de sua participação nas rodas de conversa e em outros momentos, quando o jovem interagiu bastante com suas ideias. Uma das respostas mais extensas na escuta individual foi sobre o que ele gostava de fazer no cotidiano. À espera de algum "sangue", aprendi, muito pelo contrário, bicicleta, papagaio, futebol e um rolê no fim de semana. Era L. N. mostrando para o pesquisador o que o pesquisador vinha descobrindo – adolescente do socioeducativo não é crime, é adolescente – e ficaria responsabilizado por difundir com a pesquisa. A marca de socioeducando os faz carregar os números de seus delitos. Ainda quando os adolescentes atraem um olhar investigativo, é nessa condição que surgem, pela própria lógica paradoxal do recorte que destaca o campo

de interesse de outros preteridos. Adolescentes que caíram no crime: é assim que são condicionados como ponto de partida para o estudo, ainda que seja uma pesquisa que deseja romper com a dicotomia sujeito x objeto, ainda que haja junto a isso um combate à estigmatização. Na reavaliação da escuta individual e na busca por essa espécie de "furo" acadêmico, houve essa sinalização do material com as falas de L. N. no sentido de lembrar, mais uma vez, que eles são adolescentes, e o traço do crime não pode ser maior do que isso.

Trago a fala de R, que ocorreu dia 01 de agosto de 2018, quando foi realizada uma atividade de remontagem com um fragmento do filme *O fim* (Artavazd Peleshian, 1995). Nesse dia, picotei os planos da obra, tornando-os mais curtos e ágeis, trazendo a música "Tick of clocks", da banda Chromatics, para acompanhar as imagens:

**Pesquisa:** O que você está achando da atividade aqui, legal, chato às vezes?

**R:** Legal pra caramba. Aqueles filme lá no começo sem edição, não achei muito legal não. Mas depois mudou, ficou legalzão. O primeiro eu achei até meio legal, mas o segundo mudou, achei mais legal ainda. O jeito que ele tava tava muito sem graça.

**Pesquisa:** Você achou mais legal da segunda vez [editado]?

**R:** O segundo... é, uai. O do trem [*O fim*] tava sem graça, mas com edição ficou mais interessante.

**Pesquisa:** Você achou mais interessante por causa da música ou da imagem que ficou mais cortadinha?

**R:** Os dois. A música ficou mais, mais é... uai... fica mais entendida a história que eles quis passar. Achei mais legal.

**Pesquisa:** Se você fosse comentar pra algum amigo seu o filme do trem sem a edição você diria como pra ele? "Eu vi um filme ali"...

**R:** Nossa que filme sem graça [sorri]! Tendi nada. Só o trem, o barulho do trem... Nada.

**Pesquisa:** E o *Rap*, o *canto da Ceilândia*?

**R:** Meio sem graça também.

**Pesquisa:** Gostou não, né?

**R:** Gostei não. Esse aí eu também não tinha gostado no começo não, o do trem. Depois que deu uma editada ficou melhor.

**Pesquisa:** Ficou melhor, né?

**R:** Nó, bem melhor.

**Pesquisa:** A gente podia ter editado todo.

**R:** Acho que o da Ceilândia não tem muita coisa pra editar não, né.

**Pesquisa:** É mais difícil porque é muita fala, depoimento.

**R:** É, é mais difícil.

**Pesquisa:** Se a gente for cortar, perde o pedaço da fala, da frase, aí entende menos ainda. E aquele do livro [*A mão e a luva*]?

**R:** Ah, o do livro também...

**Pesquisa:** Não bateu muito não.

**R:** Nó, meio sem graça também.

**Pesquisa:** E o dos vendedores, que ficavam na voz vendendo [*A clave dos pregões*]?

**R.:** O do vendedor até mais legalzim.

**Pesquisa:** Já gostou mais?

**R:** Dos quatro, o mais legalzim foi o do vendedor lá. Eles trabalhando e tudo, o mais legalzim.

**Pesquisa:** Por que esse é o mais legal? O que que você acha assim? Qual a impressão que você teve?

**R:** Eles fazendo o que pode, né, pra ganhar o dinheiro, cuidar da família, né.

**Pesquisa:** Teve alguns desses filmes que você se lembrou de alguma coisa assim? Ou daqui de Belo Horizonte, daqui de Venda Nova, que você fez uma relação assim na hora sua cabeça foi lá?

**R:** Ah, nada até que.. Aqui acontece muito isso também, os cara vendendo picolé aí na rua. Se for olhar, é difícil o cara tá ganhando dinheiro assim vendendo... Conheço um tanto de gente que vende picolé lá perto de casa, que vende picolé, anda pra um tanto de lugar, chega e não vende muito... trabalhadores... lutando pra conseguir o pouco.

**Pesquisa:** Que mais que foi aquele que a gente viu? O terceiro? A gente viu quatro ontem.

**R:** O terceiro foi esse! Não, o segundo foi esse. O terceiro foi o do livro eu acho. O último foi o do trem.

**Pesquisa:** Você chegou a ver *O clube dos cinco*? Você não veio no primeiro dia, né? No dia do futebol você não veio?

**R:** Não.

**Pesquisa:** *O clube dos cinco* é aquele que eu mexi hoje. Que tem aquele cara que tava subindo no teto. Você lembra de ter visto esse?

**R:** Não, esse aí eu não vi não.

**Pesquisa:** Você não veio?

**R:** Não, eu vim hoje só.

**Pesquisa:** Você consegue ver alguma relação assim por que que essa atividade tá sendo feita, você acha que tem alguma coisa a ver as medidas com essa atividade aqui?

**R:** Uai, tem sim. Eu consigo ver, sim. Tranquiliza, fica a pensar mais na vida também, né... as atitude que nós teve. Todo mundo que tá cumprindo medida, as atitude que fez. Esse filme aí igual esse dos trabalhadores aí, já tipo, pra nós rever nossas atitude um pouquim, né. O do trem também o do trem, o cara sei lá com a família unida, né. Tipo as criancinha e tudo, já tipo revendo, né. Eu vi tipo isso. Eles revendo as atitude pra nós tipo rever e oportunidade também que tá dando a esse pessoal aí da medida. Pra nós é uma oportunidade por causa da... nó, cadeia, tá doido, cadeia é ruim demais.

**Pesquisa:** Você já foi no interno?

**R:** Não, nem fiquei no interno não. Eu fiquei quinze dias lá preso.

**Pesquisa:** Provisório, né?

**R:** É. Cinco no CEIP [Centro de Internação Provisória] e dez no CEIP [Centro de Internação Provisória]<sup>40</sup>. Lá é ruim pra caramba, cê tá doido. Mó saudades. E eu nunca tinha caído lá, primeira vez. E eu rodei, quando eu rodei eu rodei foi de laranja, tipo, você não faz o, tipo, eu rodei na moto roubada, só que eu mesmo não roubei a moto não. Eu só tava andando com ela só eu e meu primo, mas nem pilotar eu não sei não. Meu primo e eu tava pilotando andando, meu primo na pilota, nós dois de menor. Aí eu fui, os homem foi parou nós, aí nós foi e assinou... 157. Mas eu mesmo não roubei não, caí lá e fiquei só pensando.

**Pesquisa:** Alguns filmes, eles falam de adolescentes que têm algum envolvimento. Você acha que se eu trouxesse esses filmes eles iam ser bem recebidos, vocês iam conversar sobre isso ou você acha que depende de pessoa pra pessoa?

**R:** Eu acho que depende de pessoa. Por mim, eu ia achar legal. Mas tem uns que eu não sei né o que é que eles pensam, pode não gostar.

**Pesquisa:** Eu tinha separado alguns, mas eu acho que às vezes apesar de ficar um pouco lento o encontro, né. Eu acho que tem essa parte de trabalhar música, trabalhar imagem, trabalhar ritmo... é uma parte que te leva pra outro lugar, você não fica só na realidade mais concreta.

**R:** Eu mesmo ia gostar dos filmes, acho legal esses filmes assim que traz a realidade, né. Não muito ação que não existe, tipo muito inventado, muito editado. Acho mais legal uns que traz mais a realidade.

---

<sup>40</sup> Não fica clara uma diferença entre os Centros na fala do adolescente, embora ele os tenha discriminado, chamando o primeiro de "ceipão" e o segundo de "ceipim".

No início da escuta individual acima, existe uma forte inclinação minha para fazer pequenos testes de aceitação cujos operadores internos foram estritamente os racionais. Assim, pensava em como isso teria levado R. a gostar mais disso ou desaprovar aquilo, se uma música ou um novo corte do trecho selecionado teriam feito uma diferença significativa. Há um interesse em examinar se as alterações decorrentes de um novo arranjo de planos, modificados em sua duração, combinados a uma nova banda sonora teria atraído R. ou não.

Também ficaram evidentes as tentativas de convite para que R. participasse de modo que pudesse, ele mesmo, fazer pensar sobre a proposta oferecida a eles e fazer observações à condução da pesquisa. A escuta individual e as rodas de conversa, por vezes, eram momentos em que a atividade se abria para uma interferência deles mesmos, no intuito de ir dando a cara dos adolescentes para os encontros. Isso aconteceu sutilmente e é um trabalho que se prolonga muito além do momento da atividade, já que há muitas leituras e retornos a leituras do material produzido em campo. Mais desse momento com R. será trabalhado no capítulo 5. Agora, chamo o leitor/ a leitora a seguir as falas de A, primeiro entrevistado do grupo, no dia 31 de julho de 2018, quando foram exibidos *Rap, o canto da Ceilândia* (Adirley Queirós, 2005), *A clave dos pregões* (Pablo Nóbrega, 2015) *A mão e a luva* (Roberto Orazi, 2010) e *O fim* (Artavazd Peleshian, 1992):

**Pesquisa:** A gente mostrou quatro filmes hoje. Qual aquele filme que prendeu mais a sua atenção, que você gostou mais de ver, que ficou mais interessado em ver.

**A:** O primeiro, né, que mostra como começou o rap na Ceilândia. A história do rap.

**Pesquisa:** Te interessa o rap?

**A:** Acho bacana, né... como é que começou. Porque julgaram muito, falaram que é, que rap é de preto, bandido, quem escuta rap é bandido e quem canta é bandido.

**Pesquisa:** Isso não tem nada a ver, né?

**A:** Cada um tem uma subjetividade, de pensar.

**Pesquisa:** Tem alguma coisa pra falar sobre esse filme?

**A:** Só isso mesmo que eu achei interessante. Como que começou o rap. Pessoas, periferia, como é que começou a favela.

**Pesquisa:** Esse papo de periferia é distante de ti?

**A:** Perto. A gente tá tudo no meio.

**Pesquisa:** De Venda Nova?

**A:** É. Embaixo, na rua de baixo, outro ali, outro ali. Tipo assim, esparramado pelo bairro.

**Pesquisa:** E o filme te fez pensar em alguma coisa assim? Enquanto você via, ele te fez pensar em alguma ideia, alguma pessoa, alguma música?

**A:** Não.

**Pesquisa:** Nadinha?

**A:** Nadinha.

**Pesquisa:** Ele foi o filme que mais você gostou dos quatro?

**A:** Dos quatro.

**Pesquisa:** Será que não é porque eu passei primeiro? Se eu tivesse invertido a ordem?

**A:** Não, não. É por causa que é o mais interessante mesmo. Explica mais a história das pessoas.

**Pesquisa:** Formação da cidade, né, também?

**A:** Exatamente.

**Pesquisa:** Como é que é a percepção de Brasília pela Ceilândia... Você pensou alguma coisa de Belo Horizonte por acaso assim?

**A:** Pensei. Pensei até no Rio de Janeiro.

**Pesquisa:** O que você pensou?

**A:** Pensei que era lá que eles estavam construindo.

**Pesquisa:** E o segundo filme que você mais gostou dos quatro?

**A:** O segundo foi qual mesmo?

**Pesquisa:** O *clave dos pregões*. O dos vendedores de macaxeira, de caldim de camarão...

**A:** É legalzim também.

**Pesquisa:** Por que legalzim?

**A:** Por causa que eu não entendi muito. Tava mó silêncio. Dois vendedores ambulantes na rua.

**Pesquisa:** Te chamou atenção alguma coisa do ritmo dele?

**A:** Ah, muito sofrido.

**Pesquisa:** Mas isso te incomodou?

**A:** Não. Por causa que é a vida.

**Pesquisa:** Você acha que o ritmo do filme é como o trabalho daquelas pessoas ou não?

**A:** Exatamente. Não estudou, não teve estrutura, aí é isso mesmo. Tem que sobreviver de alguma forma. Você acha que quem tá vendendo droga lá eles tá vendendo porque eles quer? Alguns sim, outros não. Outros é porque é falta de escolha. Ele tem um filho, ele tem que dar leite para o filho dele. Se não tem emprego, o cara vai caçar o quê, roubar, traficar.

**Pesquisa:** Pois é, porque as condições influenciam, né?

**A:** Falta de emprego etc. Tudo dificulta.

**Pesquisa:** Você acha que alguma coisa influenciou pra você estar aqui?

**A:** Não. Isso foi vacilo mesmo.

**Pesquisa:** Foi vacilo teu?

**A:** Vacilo. Eu não precisava não.

**Pesquisa:** Entendi.

**A:** Amizade.

**Pesquisa:** Amizade, é?

**A:** Maria vai com as outras (sorri).

**Pesquisa:** Teve alguma cena específica do segundo filme [*A chave dos pregões*] que te fez gostar mais ou gostar menos do filme?

**A:** Na hora que o caminhão chega com aquele tanto de madeira... os pessoal construindo é legal. Trabalhando, né, pra conseguir o deles... pedacinho terra, casinha (citando cena de *Rap, o canto da Ceilândia*).

**Pesquisa:** Tem uma coisa do trabalho muito, parece que é muito bonita no filme, né, assim, mostrar o trabalho de um jeito com muito respeito.

**A:** É.

**Pesquisa:** Por que que você falou legalzinho?

**A:** Bacana, né. Igual eu te falei. Depende da subjetividade da pessoa. Tem gente que olha de uma forma e tem uns que olha de outra. Os outros filme também tudo legal, igual você falou, depende do jeito das pessoas.

**Pesquisa:** Teve um terceiro filme que a gente viu que foi O traficante de livros, do Kcal [*A mão e a luva*].

**A:** É interessante também. Interessante. Ajuda a periferia passando conhecimento. Ensinando as pessoas a ler.

**Pesquisa:** Um cara que tava numa condição complicada, vivendo em meio à miséria e conseguiu ali com muita força de vontade sobressair pelo comércio de livro. E o do trem [*O fim*]?

**A:** Do trem foi mais ou menos. Não entendi muito bem.

**Pesquisa:** Você ficou se perguntando o sentido.

**A:** É.

**Pesquisa:** Você ficou se perguntando pelo que vem depois, como eles (outros adolescentes) falaram aqui?

**A:** Não.

**Pesquisa:** Você não se interessou pelo filme, simplesmente, né.

**A:** Não, eu só não entendi o sentido. Eu vi fotos de pessoas, paisagens, do mar e dos trens. E no final aquela luz branca. Só.

**Pesquisa:** Você sentiu alguma coisa? Como ele [me referindo a outro adolescente] falou que sentiu decepção e raiva.

**A:** Não, nem decepção nem raiva.

**Pesquisa:** Só não fez as conexões, né.

**A:** Exatamente.

**Pesquisa:** Se fosse pra você dizer alguma coisa para as pessoas que fizeram os filmes, você teria alguma coisa para dizer?

**A:** Não. Igual eu te falei. Tem gente que olha e acha muitas coisas interessantes no filme. Cada um tem seu público que gosta, né.

**Pesquisa:** Você diz que vê muito Netflix, né.

**A:** Vejo.

**Pesquisa:** Que tipo de filme?

**A:** Mais de comédia.

**Pesquisa:** Nacional ou de fora?

**A:** De fora e brasileiro também.

**Pesquisa:** Série também?

**A:** Também.

**Pesquisa:** Você vê muito, então.

**A:** Vejo, uai.

**Pesquisa:** Você falou que vê dois por dia às vezes.

**A:** Dois, três, sempre na parte da noite.

**Pesquisa:** Já se interessou por fazer alguma coisa de cinema?

**A:** Não, na escola eu fazia teatro, na escola que eu estudei, foi muito bom. Primeiro ano, segundo ano, até o sétimo ano a escola foi legal.

**Pesquisa:** Os sons dos filmes. Teve alguma coisa nos sons dos filmes que te chamou atenção?

**A:** Acho que o último, do trem. Quando vai acabando lá, que vai chegando no final, a luz branca. Tem a música no final.

**Pesquisa:** No *A clave dos pregões*, dos vendedores...

**A:** O som que eles falavam era... o grito deles de venda, né. O grito de venda “macaxeeeeeeira”.

**Pesquisa:** Exatamente.

**Pesquisa:** Você lembra a primeira coisa que veio na sua cabeça quando você tava vendo esse dos vendedores?

**A:** Não.

**Pesquisa:** O filme do rap, pra encerrar, você fez alguma relação com o fato de você estar aqui nas medidas?

**A:** Não. A história ali é muito diferente.

A. tem uma mãe psicóloga. Ele admirou-se um dia quando eu disse que estava fazendo um curso de doutorado, pois pareceu ser o único a imaginar o que isso significava. A palavra "subjetividade", que aparece em sua fala duas vezes, não está ali à toa. E é nessa chave que faço a breve aproximação com A. Foi ele quem sugeriu *Operação Valquíria* (Bryan Singer, 2008), filme que continha informações importantes sobre a 2ª Guerra Mundial. É um filme com cenas fortes de combate e com dados históricos que favorecem sua posição de "material instrutivo", pelo menos na frente dos demais filmes escolhidos por eles. Depois de um dos encontros, quando todos já tinham saído da sala, A. veio até mim e comentou que "eles não entendiam" os filmes que eu levava, não viam o propósito que ele, eu deduzia pela situação, via. A. era o único que tinha comentado que assistia a dois ou três filmes por dia e tinha Netflix em casa.

O que essas informações me traziam era que A. tinha condições socioeconômicas acima da média dos outros adolescentes, que eram de famílias com nenhuma ou baixíssima escolarização formal e com poucas condições financeiras. A, portanto, fez um pouco do papel que eu não esperava encontrar ali. Ponderando e relativizando, trazendo conceitos complexos, quase cinéfilo de filmes um tanto quanto elaborados, que, em parte, fugiam da roda do crime e das velozes cenas de ação preferidas pelos demais. Demonstrava, também, certa consciência social diante dos problemas vividos pelas pessoas que poderiam levá-las a escolhas que perturbavam as leis. A, por assim dizer, não era o perfil que eu idealizava, porque ele deixava turva a construção de uma leitura coerente sobre o mundo que me interessa, dos adolescentes socioeducandos.

As concepções de A, dessa maneira, soaram um tanto acadêmicas, mas não eram de alguém que pesquisava, era a de um garoto que caiu no crime por ser "Maria vai com as outras".

Passo a palavra para G, que realizou a entrevista no dia 11 de setembro de 2018, oportunidade em que foi visto o filme *Juízo* (Maria Augusta Ramos, 2007):

**Pesquisa:** Como foi a semana, foi tranquila?

**G:** A semana foi tranquila.

**Pesquisa:** Conta aí um pouquim.

**G:** Todo dia, né. Acorda de manhã, vai pra rua. Chega de noite, dorme, é isso mesmo. To fazendo nada da minha vida.

**Pesquisa:** Tá fazendo nada?

**G:** Só rua.

**Pesquisa:** É mesmo?

**G:** Só rua. Sério mesmo. Fico até pensando uns trem ruim de vez em quando na cabeça.

**Pesquisa:** Fica pensando umas bobagens.

**G:** Cê sabe como é que é.

**Pesquisa:** E a escola não tá gostando não?

**G:** Eu estudo de noite, eu não consigo ir pra escola não.

**Pesquisa:** Não consegue por quê?

**G:** Não sei. Eu começo ir pra escola, tava até indo direitinho... Quando eu vou eu estudo mesmo, eu faço os trem e pá, mas eu começo a faltar eu paro, não consigo voltar pra escola não.

**Pesquisa:** Mas é o quê? O que que você acha que é?

**G:** Não sei que que é não viu, Júlio. Sei lá. Não sei se é a escola. Não consigo gostar de escola.

**Pesquisa:** Você gosta de ler, escrever, essas coisas?

**G:** Ler e escrever eu gosto, eu faço esses trem demais, mas estudar, ficar parando pra estudar, fazer os trem eu não consigo. Acho que se a escola fosse na rua eu conseguia estudar, mas eu não consigo ir pra escola.

**Pesquisa:** Seria bom se ela fosse sem parede.

**G:** É, sem parede, sem grade, sem nada.

**Pesquisa:** Verdade. Você tá morando onde?

**G:** Eu moro no bairro Rio Branco<sup>41</sup>. Aqui em Venda Nova mesmo. Eu moro na comunidade ali, no buracão ali. Lá rola o tráfico lá direto. Mas eu não to mexendo com nada não.

**Pesquisa:** Mas você conhece o pessoal.

**G:** Conheço todo mundo.

**Pesquisa:** Dá vontade de ficar passando por lá, então?

---

<sup>41</sup> Localizado em Belo Horizonte, é um bairro da região de Venda Nova. Surgiu na década de 1970, para abrigar populações mais pobres. Dezoito mil novos habitantes chegaram na década de 1980, quando foram construídas novas casas.

**G:** Eu fico lá o dia inteiro. Só não mexo com nada. Mas eu fico lá o dia inteiro. Vejo tudo o que acontece, tudo o que passa na rua. Mas até então to mexendo com nada não.

**Pesquisa:** Você tá morando com quem?

**G:** Eu moro com meu pai e com meus irmãos.

**Pesquisa:** De boa lá?

**G:** De boa. Lá eu tenho um irmão e duas irmãs.

**Pesquisa:** Quais as pessoas mais importantes que você tem?

**G:** É isso mesmo. Minha mãe, meu pai e meus irmãos.

**Pesquisa:** E a pessoa que você mais admira e por quê?

**G:** A que eu mais admiro é meu pai, né, porque desde pequeno meu pai cuida de nós até hoje aí, sofrendo. Meu pai trabalha de ferro velho, trabalha sozinho, né. Pra sustentar nós cinco é difícil, né.

**Pesquisa:** Cinco?

**G:** Cinco. Ainda tem outra que não mora comigo, mora com a minha mãe. Aí meu pai ajuda ela com as coisas dos estudos dela, porque ela também estuda, faz os trem direitinho, meu pai ajuda ela demais. Mas lá em casa é isso mesmo. Só meu pai por nós e... é isso mesmo, Júlio.

**Pesquisa:** E teus melhores amigos?

**G:** Meus amigos? Ah, são aqueles que tavam comigo todo dia mesmo, né.

**Pesquisa:** Você pode contar como é que conheceu um deles ou alguns deles?

**G:** Todos, né. Todos moram ali onde eu moro.

**Pesquisa:** Moram perto de você.

**G:** Moram pertim da minha casa. Na frente, debaixo, do lado, em cima... Quando eu mudei pra cá, eu tinha o quê, uns sete, oito anos... aí com uns nove anos comecei a descer lá embaixo, tipo assim que a boca é na rua debaixo da minha casa. Aí comecei a descer lá embaixo, conheci os meninos lá, comecei a conversar... conheci eles na escola aberta, né. Ia jogar bola na escola aberta e comecei a conversar com eles lá.

**Pesquisa:** São gente boa?

**G:** É, gente boa demais. Os meninos tudo bacana. Tudo envolveu no crime comigo, tudo saiu junto comigo também. Agora cada um foi pra um lado. O meu melhor amigo mesmo, que sempre tava comigo, foi lá pra Portugal, tá morando lá. E os outros lá tudo parou de mexer com o crime. O outro lá tá namorando agora, já saiu fora dos trem aí.

**Pesquisa:** O que que você acha que leva a galera a acabar se envolvendo?

**G:** Se envolvendo no crime?

**Pesquisa:** É.

**G:** *É o dinheiro. O cara tem o respeito. Cé vê aquilo ali, você “Nó, quero ser aquele cara ali”. O cara tem tudo, dinheiro, carro, mulher, respeito. Desde pequeno você já olha aquilo ali e fala “É*

*fácil demais, só ficar aqui fazendo meu dinheiro”. Assim eu vou conseguir uns trem melhor. Não dá em nada.*

**Pesquisa:** Teve um dos meninos lá na sala que falou que era uma ilusão. O que você acha disso?

**G:** Ilusão, pura ilusão. Crime é pura ilusão. Sempre que você entra pro crime, você entra com uns pensamento do tipo “Ah, vou comprar minha casa, meu carro. Pá, vou comprar isso e aquilo, que no crime dá dinheiro”. Mas quando cê tá lá no crime, quando você tá vendendo sua droga, você ao mesmo tempo que você já faz seu dinheiro, você já gasta ele também com coisa boba. Mulher, festa, é tudo e quando você vê você não tem nada. Aí cê tá lá no outro dia pra fazer mais dinheiro... Aí acaba o dia, cê tá saindo de novo pra gastar seu dinheiro que cê fez. Aí não dá, cê nunca tem dinheiro. Aí quando cê cai lá dentro, aí você fala “Nó, não guardei nada, não tenho nada. Esse tempão que eu to no crime, eu não consegui nada”. Aí você vê que é pura ilusão. Não dá em nada. Todo mundo sabe que crime é ruim, é difícil, não dá futuro, mas... não sei também o que dá pros outros voltar pro crime, sabe? Sei lá. Porque assim, você acha que você vai conseguir fazer diferente, sabe? Acha que vai conseguir fazer diferente. Tipo assim “Eu vou arrumar outra estratégia que eles não vão me pegar e eu vou conseguir fazer meu dinheiro sem eles me vê muito”. Aí você acaba indo nessa de novo e acaba perdendo de novo. Aí vai rodando assim. Você vai saindo, aí você pensa em outro jeito, em outra estratégia de fazer seu dinheiro...

**Pesquisa:** Você tá namorando?

**G:** Tô não.

**Pesquisa:** Nem tá a fim?

**G:** Não. Tô de boa.

**Pesquisa:** Se você fosse contar, resumir a história da tua vida, como é que seria?

**G:** Resumido?

**Pesquisa:** Bem resumido. Três frases, um rap.

**G:** Resumido é isso mesmo. Quando eu era pequeno, gostava de jogar bola, fui crescendo, envolvi no crime, fiquei só no crime, quis saber mais de nada. Só isso mesmo.

**Pesquisa:** Foi bem resumido esse aí.

**G:** Foi bem resumido [sorrindo].

**Pesquisa:** O que que você costuma assistir na internet ou na televisão ou no cinema, no celular?

**G:** Só no celular.

**Pesquisa:** Você assiste o quê?

**G:** Tipo assim de filme?

**Pesquisa:** De tudo. Vídeo, filme...

**G:** Eu gosto de ficar vendo esses filme de favela, como *Cidade de Deus*.

**Pesquisa:** Diz outros nomes, então, que você lembra aí.

**G:** Ah tem muitos... Tem o *Falcão*...

**Pesquisa:** *Falcão – meninos do tráfico* é esse, né?

**G:** É. Isso mesmo. Já vi esse documentário também. Ah, tem muitos lá que eu, tem muito documentário que eu já vi, eu fico vendo essas guerras no Rio de Janeiro, todo dia eu vejo no *Youtube* como é que é as coisas lá. Fico só vendo esses trem, só trem de crime, como é que é esse trem doido mesmo. No *Youtube* é só esses trem.

**Pesquisa:** Tem um filme favorito?

**G:** Meu filme favorito é *Cidade de Deus* mesmo.

**Pesquisa:** Você tava aqui quando a gente passou?

**G:** Tava. Eu vi aquele filme lá. Filme lá é doido demais.

**Pesquisa:** O que que você acha dessa experiência de assistir esse filme *Cidade de Deus*?

**G:** Nó. Cê vê como que o trem é doido, né, lá nas favelas. *Cê vê o filme assim, você vê a realidade mesmo, cê vê assim “Nó, é isso que rola lá mesmo”*. Os trem é desse jeito, morre gente todo dia. Os menor tudo doido desse jeito mesmo. Cê fica vendo aquele trem ali, você fica tipo assim... Nó, cê não acredita que aquelas coisas acontecem desse jeito, tanta violência, os trem tudo, pá. Nó, isso ali é outro mundo. Cê fica viajando naquilo ali que acontece [trecho inaudível] dia-a-dia, né, aí você fica vendo assim. Assim, nó que trem cabuloso mesmo. Aquele filme ali é muita treta.

**Pesquisa:** Cê acha que tem a ver com o seu dia-a-dia aquele filme?

**G:** Ah, com o meu dia-a-dia não tem muito a ver não. Antigamente, tinha, né. Quando eu vendia droga, esses trem, pá, correr de polícia, esses trem normal, né. Hoje em dia, como eu não tô mexendo com mais nada, então tranquilo. Com o meu dia-a-dia não tem nada a ver mais não.

**Pesquisa:** Uma música ou um artista favorito.

**G:** Ah, Racionais.

**Pesquisa:** Racionais é massa demais. Incrível. Tem uma música deles, uma que você gosta mais?

**G:** Tem. Racionais é... como é que chama aquela música deles. "Mil trutas e mil tretas".

**Pesquisa:** Vou procurar.

**G:** Essa é doida.

**Pesquisa:** Que que você achou do filme de hoje, desse *Juízo*, que a gente viu?

**G:** Esse filme aí, o que eu vi ali é... pura realidade. As coisas que acontecem ali... aqueles menor ali, tudo ali, tudo... muita loucura aquele filme ali. E é tudo o que acontece, né, no real. É isso mesmo. É pura verdade, tudo que acontece ali é assim.

**Pesquisa:** Você sentiu algum desconforto, algum incômodo em algum momento?

**G:** Só no começo do filme lá com a juíza, né? Aquele juíza lá.

**Pesquisa:** Pesadona, né, assim meio...

**G:** Pesadaça a juíza, nó. Muita ignorância, nó. Fala coisa que nem deve falar ali. Devia só condenar e é isso mesmo. Não, fica falando

um tanto de merda. “Seu pai não queria isso pr’ocê, sua mãe não queria isso pr’ocê, não sei que lá”. Tipo assim, falando como se nós não soubesse, né. “Você não sabe o que aconteceu comigo pra eu ta aqui. Não sabe o que que teve. Você não sabe de nada pra falar a verdade”.

**Pesquisa:** Você chegou a fazer uma comparação com o seu dia da audiência?

**G:** Ah, com meu dia da audiência foi uma comparação, tipo assim o dia que minha mãe foi lá na audiência lá, aí ela ia falar alguma coisa aí a juíza só interrompeu assim falou “Não, tá na hora de você falar ainda não”. Aí eu já fiquei foi... Tá.

**Pesquisa:** Então ela foi grossa.

**G:** Foi grossa, não precisava falar assim com minha mãe não. Nossa senhora, quase que eu voltava pra cadeia naquele dia ali de novo... nó, eu pulava na garganta daquela juíza... falar daquele jeito com minha mãe... nossa senhora. Não bastava o momento ruim que tava acontecendo ali ainda fica falando uns trem desse com a minha mãe, cê é doído. Aí o cara fica bolado mesmo, aí fica fazendo os trem na hora da raiva.

**Pesquisa:** Tem umas imagens que parecem uns retratos assim [em *Juízo*], não sei se você percebeu. Que fica assim o rosto da pessoa, a pessoa pensando e tal... Tem um tempinho assim. Ou então um momento de brincadeira que eles têm lá... Dos meninos que tavam sendo julgados, né. O que que você achou daquilo ali?

**G:** Ah, aquilo ali dos meninos brincando na cela ali, aquilo ali é coisa pra passar o tempo mesmo, né... Aquelas brincadeira ali, sempre rola. Tem nada pra você fazer, você arruma um trem pra você passar o tempo. Aqueles retrato do povo pensando ali assim, isso ali é normal, eu vi demais quando eu tava preso, os menino novato que chega assim baixa a cabeça fica pensando “o que que eu fiz da minha vida, o que que eu to fazendo, onde que eu tô”. Quando cê vai ver, você fica na cela pensando, fica assim “Nó, que que eu to arrumando pra mim, que que eu to fazendo da minha vida”. Cê pensa é assim mesmo, depois passando os dias você... aí já pensa num trem pra distrair, os dias passando mais rápido aí você já vai começando a enturmar, brincar com os povo, assim mesmo... até chegar a hora de você sair.

**Pesquisa:** Se você fosse dono do filme e você quisesse mudar alguma coisa ou colocar alguma coisa que ele não tem ou tirar alguma coisa que você acha que tava mal colocada ou mudar a ordem das imagens, o que você acha que faria, você mudaria alguma coisa?

**G:** Mudaria nada ali não, eu deixava ele daquele jeito ali mesmo. Que aquele jeito ali é o que acontece, né. Os povo vendo aquele filme ali já vê o que acontece que aquilo ali é real. Olha como é que os juiz é e como é que os povo é. Não precisa tirar e colocar nada ali não. O filme ali foi bem feito. É desse jeito ali mesmo.

**Pesquisa:** Você poderia dizer os problemas que você acha, você teria uma opinião sobre os problemas da sociedade? Ou então os problemas que tem onde você mora, no seu bairro, na sua região.

**G:** Ah, problema tem muito, né, Júlio. Só de ter um bairro onde tem uma boca de fumo ali já é um problema ali já. Só de você tá perto você pode envolver com a pessoa que tá lá assim, que não tá com uma boa intenção, [trecho inaudível] amizade com aquela pessoa, a pessoa leva você pr'aquele caminho ali, aí você vai vendo tudo o que acontece ali. É assim que acontece, né, você acaba pá, vendo como é que as coisas é fácil e... Já envolve no trem ruim, já vem um problema enorme.

**Pesquisa:** Você tem talentos, habilidades, inteligências, que você tem que você podia me contar?

**G:** Habilidade como assim que cê fala?

**Pesquisa:** Por exemplo, futebol é uma habilidade.

**G:** Gosto de futebol demais. Habilidade que eu tenho é futebol. Gosto mais de quê? *Paintball* também. *Habilidade esses trem assim, eu nem sei as habilidade que eu tenho não tem que me pôr no lugar pra eu ver o que que eu consigo fazer, sabe? Eu mesmo não sei do que é que eu sou capaz não. Mas em qualquer lugar que você me ponha eu tento desembolar o máximo possível, sabe?*

**Pesquisa:** Teve alguma pergunta que você achou desconfortável aqui?

**G:** Não.

**Pesquisa:** Você acha que é justo você tá aqui?

**G:** Justo é, né. Eu fiz coisa errada e tô pagando pelo que eu fiz, né. É isso mesmo. É justo.

**Pesquisa:** Se você estivesse no meu lugar, fazendo perguntas, qual pergunta você acha que poderia fazer? Alguma outra você poderia fazer? Ou não?

**G:** Não.

**Pesquisa:** Posso ver essa tatuagem aí? O que é essa tatuagem?

**G:** Uma santa.

**Pesquisa:** Foi recente?

**G:** Vai fazer um ano.

**Pesquisa:** Quis fazer colorida não?

**G:** Não.

**Pesquisa:** E essas flores aqui atrás?

**G:** Tem que terminar ainda, fazer uns pombo, uns trem muito louco.

**Pesquisa:** Ah tem que terminar. Tem outra?

**G:** Não, só essa aqui mesmo.

**Pesquisa:** Tem vontade de fazer mais?

**G:** Tenho, ainda vou fazer mais.

**Pesquisa:** Você é religioso, é?

**G:** Sou, sou evangélico.

**Pesquisa:** E o boné, o colar... Eu to colocando essas perguntas agora do visual da galera, sabe?

**G:** Não, tranquilo.

**Pesquisa:** Essa correntinha, gosta mais do dourado ou do prateado?

**G:** Eu tenho as duas.

**Pesquisa:** Aí dependendo do dia, bota uma, bota outra... a que ficar no clima, né.

**G:** É isso mesmo (sorrindo).

**Pesquisa:** E o boné também gosta sempre de usar boné?

**G:** Sempre gostei também de usar boné, mas quando corto cabelo ando de cabelo cortado. Boné é só pra quando o cabelo tá grande mesmo.

**Pesquisa:** O anel também sempre usa e tal?

**G:** Anel eu sempre usei.

**Pesquisa:** Eu gosto de anel também, só que eu acabei perdendo muito...

**G:** Esse anel aqui foi minha mãe que me deu, deixei ele aqui no meu dedo... Só pra lembrar dela todo dia.

**Pesquisa:** E tá deixando a barba rolar agora?

**G:** É, agora... É isso mesmo [sorri].

**Pesquisa:** Tirou os brincos... to vendo que tem uns furinhos.

**G:** Foi, quando eu fui preso.

**Pesquisa:** Quando rodou, foi?

**G:** Foi. Tinha *piercing* na sobrancelha, na orelha, aí eles tirou tudo.

**Pesquisa:** Certo. Beleza. Alguma coisa mais pra falar?

**G:** Não. Só responder essas perguntas mesmo.

**Pesquisa:** Beleza. Pois brigadão, viu?

**G:** É nós.

**Pesquisa:** Então até amanhã

**G:** Amanhã eu tô aí.

**Pesquisa:** Beleza.

**G:** É nós, viu, Júlio.

**Pesquisa:** Falou, cara. Deus te abençoe.

**G:** Você também.

Você, leitor/leitora, não conheceu G. Você nunca vai conhecer G. Também nunca vai conhecer adolescentes como G. Eu o conheci muito, mas muito brevemente. Ele tem uma doçura comovente, um sujeito gente finíssima. Ele admira o tráfico, está lá dentro todos os dias, mas não mexe em nada, como gosta de frisar. Seus amigos e sua vizinhança estão todos envolvidos, mas os mais próximos dele saíram do círculo do crime. Apesar disso, G. segue na rua o dia inteiro e pensa bobagens, embora seja capaz de dizer coisas fortes como a que diria pra juíza: "Você não sabe o que aconteceu comigo pra eu ta aqui. Não sabe o que que teve. Você não sabe de nada pra falar a verdade".

Em vez de "filme de ação", denominação dentro da categoria industrial e de aspectos narrativos de "gênero", G. defende "filme de favela", tal como *Cidade de Deus* e *Falcão – meninos do tráfico*, embora emplaque o último também como um documentário. Ele admira o que está envolto no crime. Faz busca no *Youtube*, pesquisa filmes e vídeos sobre gangues no Rio de Janeiro. Quer detalhes das histórias, acompanhar tudo de perto, saber quem é quem.

Com relação aos filmes *Cidade de Deus* e *Juízo*, G, penso eu, elogia as produções ao dizer que elas são a pura realidade, mesmo sem nunca ter ouvido falar no festival de cinema documentário "É tudo verdade". Acontecendo algo bastante diferente do que eu imaginava, ele fica extremamente impressionado com o que vê na tela e descreve o seu espanto: a participação intensa de menores de idade, as mortes e as disputas. "Tanta violência" é o que diz, com uma tranquilidade que exprime, contrariamente, ao mesmo tempo, uma dose de preocupação. É outro mundo, mas um mundo que já foi vivido por G, que agora se afastou do crime e, em seu dia-a-dia, afirma não vender mais droga nem correr mais da polícia.

Ouvi também outro adolescente, C, em outra oportunidade. A escuta aconteceu, mas não ficou gravada por distração minha. A participação de C. se deu nos outros momentos da pesquisa. Este capítulo foi um exercício que tentou destacar alguns dos aspectos das falas que incidiram no que foi construído até então. A estratégia adotada em campo foi lançar as falas em um contexto de exibição cinematográfica e, em seguida, seguir as impressões deixadas pelos adolescentes. Diante de tantos assuntos expostos, de tantas frases e palavras, optei por andar alternando entre filmes e mundo, filmes e mundos, por vezes de modo a distinguir esses âmbitos, por vezes de modo a tornar a sua separação indefinida.

## 5. SISTEMA SOCIOEDUCATIVO COMO CINEMA-EMBATE: RECUSA, NEGOCIAÇÃO E POROSIDADE EM ELABORAÇÕES DE ADOLESCENTES

### A pesquisa de campo em Venda Nova

Antes de entrar nos processos, é importante dizer algo sobre os recursos para a realização da pesquisa em Venda Nova. Arquei com todos os gastos durante os 27 dias de trabalho de campo no ano de 2018, contabilizando três meses. O projetor foi emprestado pela minha orientadora. O apoio discente prometido cobriria apenas metade do orçamento feito, com duração integral até 24 de outubro. Realizei toda a atividade sem saber a data do reembolso. O computador e a caixa de som utilizados na projeção foram do Centro Cultural Venda Nova, que também cedeu o espaço, as cadeiras e o auditório, ocupado como sala de cinema. O computador utilizado na remontagem e a câmera foram os meus, carregados de ônibus todos os dias de atividade. O programa *Wondershare*, necessário para manusear arquivos que estavam *online* e convertê-los para um formato editável, foi comprado por mim por 60 dólares. Trago essas informações para o texto por crer que o trabalho de campo desta pesquisa foi e tem sido um empreendimento, uma incursão que mobilizou e articulou instituições, recursos, trabalhadores e trabalhadoras. Não é nenhuma novidade, mas não se pode deixar que se torne uma situação aceita. A pesquisa foi inclusive o enfrentamento dessas dificuldades.

Volto a falar da relação entre esta pesquisa e o sistema socioeducativo, importantíssima especialmente no campo. Das doze diretrizes pedagógicas descritas no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), destaco as três primeiras, que julgo principais para o propósito desta tese: 1) a ação sociopedagógica deve prevalecer sobre o aspecto sancionatório; 2) o projeto pedagógico do plano municipal socioeducativo deve ser o ordenador de ação e gestão do atendimento socioeducativo; e 3) participação dos adolescentes na construção, no monitoramento e na avaliação das ações socioeducativas.

Não existe ação sociopedagógica consolidada e regular para as medidas de Prestação de Serviço à Comunidade e Liberdade Assistida na região de Venda Nova; há oficinas

episódicas como as promovidas pelo Selex<sup>42</sup> (Sistemas Elétricos Experimentais) e outras pelo Centro Cultural Venda Nova – envolvendo cinema e cultivo de horta – com pouca ou nenhuma atenção ao Projeto Pedagógico, guia fundamental para todos os envolvidos, de funcionários a "beneficiados", tal como aponta o livro *Desafios da socioeducação*: “De fato não foi possível perceber, na metodologia dos serviços de LA e PSC de Belo Horizonte, uma linha de procedimentos que reconhecesse o valor da inclusão dos adolescentes e jovens sob intervenção socioeducativa em atividades de esportes, cultura e lazer” (OLIVEIRA, 2015, p. 100).

Tentei, inicialmente, trabalhar com 15 adolescentes. O CREAS-VN e as analistas de políticas públicas que lá trabalhavam convidaram, no atendimento, os jovens para participar da atividade, que foi nomeada, em sua forma de oficina, “Saberes de Cinema<sup>43</sup>”. O trabalho de campo quase tomava, por empréstimo e por se obrigar a cair nas malhas da institucionalidade do sistema, o corpo de uma medida socioeducativa. De todos os que foram chamados, compareceram onze, sendo oito mais presentes, número que, segundo as analistas, era muito bom.

Dois foram apenas um dia: S. não pôde continuar por conta do horário na escola, e L. G. compareceu os primeiros dias, mas deixou de participar. Oito deles continuaram a comparecer, ainda que a frequência não tenha sido alta. A, C, D. C, D. G, G, L, R. e L. N. se alternaram nas presenças dos dias de reunião. Mesmo quando eles compareceram, houve certa indisposição em alguns encontros. Perguntei-me sobre a influência da educação escolar na atividade que promovia, com todos os seus problemas e soluções. Sentar, aquietar-se, assistir e debater seguramente não estão dentro das atividades preferidas desses meninos. Seria preciso movimento intenso, adrenalina correndo, um pouco mais de rua e de prazer imediato? Seguindo o que apontam alguns dados do IPEA, “adolescentes em conflito com a lei” são garotos com defasagem escolar ou que largaram a escola pouco antes de terem *rodado*<sup>44</sup>. Seguindo

---

<sup>42</sup> Projeto de extensão do curso de Engenharia Mecânica da UFMG.

<sup>43</sup> Pensando retrospectivamente, teria sido mais interessante nomeá-la "Saberes e Cinema".

<sup>44</sup> De acordo com o relatório do Sistema Nacional de Atendimento do Sistema Socioeducativo (SINASE), os números de 2016 mostram um total de 26.450 atendidos, sendo 18.567 em medida de internação (70%), 2.178 em regime de semiliberdade (8%) e 5.184 em internação provisória (20%). O relatório também traça um perfil etário de adolescentes em conflito com a lei: a maior

esse perfil da pesquisa, são portanto pessoas que não se sentem atraídas pelas ações escolares, ainda que, sempre quando perguntados, na escuta individual, não tenha existido inclinação para condenar a escola; G, C. e L. N. afirmaram que gostavam de lá, mas não das aulas, da atividade de estudar ou de copiar as coisas no quadro, como revelou D. G. em sua fala: "Sei lá, não aguento ficar sentado assim. Ficar parado o tempo todo. É, ficar copiando, olhar pra quadro e copiando. De rocha". Como D. G, G. não se sente atraído pela prática escolar, e o motivo disso não está claro para ele em sua declaração.

Uma questão para mim ficou bem evidente: era difícil desvencilhar todo o aparato escolar, sancionatório e policial, contaminado por vícios de correção, cobrança e estigmatização, do instrumental pedagógico dialógico e etnográfico de que a escuta do trabalho de campo se compunha. Os adolescentes enxergavam essas duas coisas juntas e enxergavam algo de um modelo escolar. Mais ainda, eles não as separavam, aparentemente: a sanção não era outra coisa senão pedagogia escolar e vice-versa. Desse modo, ficavam em extremos: na defensiva ou na ofensiva. Com a exceção de dois ou três que se deixaram viver um encontro de saberes sem o medo de serem dedurados ou ainda mais criminalizados, eles dificilmente se abriam. E, talvez, não tenha sido tanto a responsabilidade de a pesquisa estar, em alguma medida, imitando o modelo escolar, mas de ela estar dentro de um sistema que essencialmente cobra pela infração cometida. Em síntese, há uma dificuldade em atuar no sistema socioeducativo sem ser visto como parte dele ou do modelo que ele integra, modelo violento e repressor. É evidente que propor novas relações com os adolescentes era visto com desconfiança por socioeducandos e socioeducadores, de maneira geral.

Outro ponto diz respeito a um risco que deve ser assumido por quem quer que promova um trabalho dessa natureza. É preciso entender que a atividade de campo

---

proporção dos adolescentes está concentrada na faixa etária entre 16 e 17 anos com 57% (15.119), seguida pela faixa etária de 18 a 21 anos com 23% (6.728), entre 14 a 15 anos com 17% (4.074) e 12 a 13 anos com 2% (326), havendo, ainda, 1% sem especificação de faixa etária (203). Ainda de acordo com esse relatório, 59,08% são negros. Disponível em: <<https://bit.ly/33xUqcM>>. Acesso em: 28 set. 2019. Já a pesquisa IPEA (2015) mostra que 66% vivem em famílias extremamente pobres, 60% são negros, 51% não frequentavam a escola quando cometeram o delito. Disponível em: <<https://bit.ly/2Ozk8JG>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

não veio de uma demanda dos adolescentes, como bem lembrou Henrique Willer, técnico de patrimônio cultural do Centro Cultural Venda Nova, em conversa informal, posição também defendida por Freire, embora em um contexto diferente: “não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores, para à maneira da concepção ‘bancária’, entregar-lhes ‘conhecimento’ ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos.” (2013, p. 51).

A demanda veio de um conjunto de atores educativos e críticos juntamente com o atendimento de um sistema (socioeducativo), ambos pautados por investigação acadêmica e uma exigência legal. Essa circunstância traz desafios e convoca sempre novas maneiras de interação e escuta. Por exemplo, obrigar a participação do jovem dentro de um sistema que é, por natureza, um castigo, não colabora para uma atuação interessada do adolescente. Ainda que dentro da lógica de cumprimento de medida, de “pagar horas para ficar livre”, a ideia da atividade deve ser, por mais difícil que pareça, menos sancionatória e mais compreensiva, promovendo menos condução e mais curiosidade. Assinando a lista de presença como educador e atuando como pesquisador dentro de um sistema jurídico, não assumi apenas o lugar da escuta, mas busquei apresentar contrapontos e ideias próprias do pensamento acadêmico, em alguma medida, ao lado novamente de Paulo Freire e sua concepção de integração do ser humano – não de adaptação –, o seu enraizamento no mundo, integração “que se aperfeiçoa à medida que a consciência se torna crítica” (2014, p. 59). Por que não, portanto, dar o primeiro passo para uma pesquisa assim, tendo como companhia os próprios adolescentes, que indicariam a atividade que mais os apeteceria, por exemplo? Possivelmente, esse caminho e suas respostas são bem mais difusos do que a compartimentalização de conhecimento de que sofre e também de que goza a universidade. Mas como, em sua hipersegmentação de saber, dar conta de uma pesquisa que contemplasse, do início ao fim, as angústias de 15 ou 20 jovens durante meses ou anos – a depender das medidas socioeducativas em questão? Essa é uma questão que vai acompanhar-me para além do doutorado. Por hora, creio que o que foi almejado coloca-se de algum modo como um encontro de saberes, encontro para o

qual os protocolos não estão dados e as distâncias linguísticas, sociais e raciais são profundas. Tais diferenças, no entanto, não foram tomadas como motivo para o encontro não acontecer, mas antes como seu principal estímulo. Ao menos como tentativa.

Na visão mais prática e geral de todo o desenrolar da atividade, o primeiro dia dos ciclos, destinado a uma roda de conversa seguida de futebol, tornou-se também um momento que acolhia as sugestões de filmes para o segundo dia, rerepresentava os princípios da pesquisa e da atividade, esclarecia sobre o andamento das formulações sobre o problema de pesquisa e convidava os adolescentes a participarem com suas elaborações, na forma em que viessem. No futebol, no corpo com a bola, no corpo com os corpos e contra os corpos, no corpo com o chão, deu-se a ver um C. altamente habilidoso e inteligente, um D. G. desengonçado e guerreiro, um G. craque e cheio de humildade, um D. C. aprendiz, mas, de vez em quando, “iluminado”... Todos eles solidários. A intimidade ou falta dela com a pelota, a frequência na assistência ao companheiro de time, a desenvoltura e a alegria manifestaram-se claramente pela bola. Mais pra mim do que para eles, o futebol servia para descolar dos adolescentes os adesivos depreciativos que lhes colaram, vinculados ou não à barreira da lei. C. não era o misterioso enjoado que saiu da linha e foi apreendido; era o primeiro a pegar a redonda, “verminoso que só”, diria eu na minha adolescência de futebol diário de alguém muito apaixonado por bola. O futebol ia, dentre outras coisas, cumprindo a função que lhe atribuí ao aproximar-me dos meninos. Eu passei a me sentir mais conhecido e me dava conta de que conhecia mais todos aqueles com quem até então tinha jogado.

Alguns dos dias destinados ao futebol foram acompanhados pela câmera. Em setembro de 2018, em Venda Nova, iniciei o encontro com uma câmera 70D e um microfone acoplável. Acreditei que a introdução da câmera junto ao futebol instauraria uma nova membrana para perceber o mundo e o outro, inspirado pelos estudos de Adriana Fresquet (2013), pensamentos já visitados aqui. Mais ainda, eu poderia trabalhar em grupo com os materiais que fossem gravados por eles, pelas imagens feitas com as mãos deles, o que seria promissor na tarefa de instigar relações

em sala com os filmes apresentados e as ideias debatidas. Além disso, a aposta na câmera, se vitoriosa, traria uma nova ferramenta de escrita, pronta para expressar toda a sorte de desejo dos garotos. *Dos quatro jovens presentes no dia, dois se interessaram por fazer imagens; nenhum deles por estar na imagem.* O dia destinado ao futebol ganhou força pelas vivências cotidianas e pela presença da câmera.

Os registros de um dos encontros feitos por mim, por L, por G. e por A. passaram a compor também um arquivo do trabalho de campo ao lado do diário da pesquisa. Neles, podem ser testemunhadas suas interações, seus rostos, seus gestos, seus corpos e suas falas; nos casos em que manusearam a câmera, pôde ser testemunhado seu processo de descoberta do equipamento simultaneamente ao que selecionaram guardar. Percebi que houve uma sintonia com L, mas que foi mal aproveitada por mim no sentido mais humano e afetuoso possível. Mais adequado seria dizer que foi mal vivida por mim, que me contive e o contive na sua deriva com a câmera por áreas do Centro Cultural, especialmente pela horta, acompanhada da sua voz. Da mesma maneira que ocorreu com L, avalio que minha convivência com G. e D. C. também foi podada pelo punho do prescrito: o que a pesquisa diz, o que o SINASE diz, o que meu próprio projeto diz. Na ânsia de atuar profissionalmente, encarei por vezes o ato da conversa livre como uma regência, por exemplo. Munido de muitos instrumentos para tanger conceitos, esqueci que talvez fizesse uma grande diferença só conversar um pouco mais, um pouco menos apegado à necessidade de produção de conhecimento para, justamente, produzi-lo.

Como já dito no capítulo 3, os filmes sugeridos pela pesquisa para os encontros em Venda Nova foram reunidos em dois grupos: incitações do tema e incitações da forma. Durante a experiência fílmica, houve indiferença, deboche, irritação, desagrado, alegria, satisfação e envolvimento. A impossibilidade de reter a aparição dessas mais variadas e legítimas dimensões da espectralidade não me impediram de realizar o exercício de ordená-las. As categorias que se seguem são um esforço preliminar não só de sistematizar a visionagem dos filmes, mas de falar sobre esse encontro de mundos e saberes que foi o processo de pesquisa, especialmente o trabalho de campo, tendo como orientação o desejo de me acercar aos jovens, do que falam e da

pronúncia que exprime os seus *saberes da experiência*. Nesse sentido, este texto aproxima diários de campo de análise fílmica, alternando entre os dois terrenos. Se a passagem pelos filmes é breve e pontual, é porque o olhar sobre eles vem modelado pelo que nasceu nas sessões e nos demais momentos dos encontros. Sempre que a coleta de dados permitiu, as formulações sobre os filmes foram mais a partir dos encontros do que da materialidade sonora e visual, sendo orientados então mais pela linguagem do encontro do que pela linguagem do filme.

O percurso de produção desse saber foi agrupado em três segmentos de caminho gradativo: da *recusa*, passando pela *negociação*, até chegar à *porosidade*. A construção desse saber não se pode dar pela detecção ou pela captura. Não se trata de usar os filmes para fazê-los entrar em sintonia com algo de que já disponho, moldando-os para que a incidência de seus pensamentos caia em um lugar, que, por assim dizer, já é meu ou familiar a mim. A construção desse saber também não se dá pela instrução. Está mais próximo de uma cocriação, da qual participam pesquisador e participantes. O embate que se dá no jogo aberto pelo filme como gerador sensível torna possível acessar um pouco de *saber da experiência*. As três categorias são fruto desses embates.

### **Sujeitos da recusa**

Entendo que há impedimentos desconhecidos na experiência fílmica com os meninos. Levanto hipóteses. Em primeiro lugar, são imagens recusadas bruscamente por estarem significando algo que contradiz um arcabouço de ideias bastante consolidado e que é considerado parte definidora de quem se é. São, em segundo lugar, imagens que não possuem área para pouso, pois a conexão não está formada, não há superfície planejada para tal, seja para o estranhamento, seja para a lida com a positividade da incógnita. No primeiro caso, das imagens recusadas, trata-se da concepção de masculino e sobre a relação homoafetiva. No segundo caso, trata-se de tentar aproximação e fixação, mas não prosseguir. Nos dois, a *recusa* tem um sentido: não é um assunto sobre o qual se tenha algo a dizer, que se deva examinar de perto ou fazer rever, não é assunto merecedor de qualquer tipo de atenção. Já está dado, é somente ponto de chegada. Não é o caso, contudo, chamá-lo “tema proibido” ou “intocável”. A

semioprágmatca de Roger Odin (2004) se adequa bem a essa questão. Paralelo ao que ocorre com a obra audiovisual, dentro da qual há instruções que convocam determinada disposição no espectador, o contexto, na perspectiva semioprágmatca, também convida o espectador a mobilizar determinadas operações de produção de sentido (2004, p. 40). Assim, já não se pode garantir a mesma *recusa* em outras situações comunicativas, a começar pela individualizada ou aquela ao lado de companhias diferentes das observadas aqui.

Começando pela concepção de masculino, certezas sobre como se comporta uma garota e o que a atrai apareceram algumas vezes na fala de L. N, que, durante a exibição de *Clube dos cinco*, comparou a personagem “patricinha” do filme com as meninas de Belo Horizonte: “faz uma de cu doce, mas depois é pra nós que se entrega”. “Elas gostam do fora da lei”, emendou C. A menina inicialmente retratada como “patricinha” tinha, na história, atritos com o rapaz construído como rebelde, com quem inicialmente trocou alguns insultos. Durante a narrativa, os dois brigaram, aproximaram-se e chegaram a um beijo na parte final do filme. As declarações dos jovens aparecem como parte integrante do jogo da paquera no qual ninguém se entrega e existe uma dosagem do próprio interesse na intenção de que o outro agarre a “isca”. Mas, entre os adolescentes, a garota é vista como aquela que quer, mas não cede, faz o charme da negação para depois afirmar a vontade. Também existe, por parte deles, uma tipificação da personagem, que é associada à menina “patricinha” – não é da mesma classe social – que se atrai por “foras da lei” – o outro perigoso, a margem. Parece unânime, entre os jovens, que estar fora da legalidade contribui para fazer sucesso com as garotas. Em sua maioria, senão todas, dizem, morrem de amores por um rapaz que pratica delitos. D. C, em sua escuta individual, ao ser perguntado sobre o que atrai as garotas, disse que era “o dinheiro” que elas queriam, “com certeza”. Há um conjunto de forças que precisa ser estudado, tomando como base um certo ideal de masculinidade, que parece não estar separado da dimensão do crime, como pode ser observado na fala de G, ao ser perguntado sobre o que leva o envolvimento com o crime, como visto no capítulo anterior. Em pesquisa etnográfica, Alba Zaluar, em seu estudo sobre juventude e crime, chama a atenção para um *ethos* da masculinidade nesse universo, que enaltece o homem com muitas mulheres ou que

é visto como atraente porque tem poder e é capaz de proteger a mulher com sua arma (1994, p. 103)<sup>45</sup>.

Depois do jogo de futebol, depois do lanche, no dia 07 de agosto, uma roda de conversa espontânea se formou fora da sala, naquela que parecia uma varandinha de térreo, na entrada do auditório. Era também uma sombra gostosa e talvez por isso os meninos ficassem bastante por ali. Luciana, uma analista de políticas públicas que acompanhava os garotos naquele dia, tentava argumentar contra a ideia que alguns deles apresentaram. Eles defendiam que as meninas só os valorizavam quando eram iludidas por eles, que elas queriam quem tinha dinheiro e, mais uma vez, atraíam-se muito pelos “fora da lei”. Toda a conversa durou alguns minutos. O assunto “garotas” já era recorrente em poucos dias de pesquisa de campo e quase sempre vinha acompanhado de comentários e piadas extremamente machistas, ao lado de muitas risadas.

Lembro que Djamila Ribeiro, em seu livro “O que é lugar de fala”, fez uma breve referência a esse universo e à necessidade de compreendê-lo: “é preciso cada vez mais que homens brancos cis estudem branquitude, cisgeneridade, masculinos” (2017, p. 84). A partir disso, lanço uma pergunta, depois uma afirmação: 1) em que medida pode haver uma masculinidade nociva, mas que verdadeiramente protege um lar, para usar as letras do *rapper* Emicida; 2) Há um interesse autêntico da garota na transgressão que o sujeito produz. Efetivamente, elas gostam de um “fora da lei”. O receio de estar sendo machista quase me conduz para a negação dos dois pontos, fazendo a *recusa* dos adolescentes transformar-se em minha *recusa* no segundo ponto. Se *saberes da experiência* são resistentes, caberia perguntar se esses dois aspectos podem ser um saber combatente, um *saber da experiência*. Esse saber implica uma ambiguidade importante: jogar com valores conservadores a partir de um lugar subalterno. A recusa ao filme pode ser a recusa em ser quem não se quer ser.

---

<sup>45</sup> Juntamente com minha orientadora, publiquei na revista Educação em Foco o artigo "Filmes sob o sensível de socioeducandos: ensaio sobre a recusa e a negociação", desdobramento de trechos dessa parte da tese. O texto está disponível em <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/4944/3146>.

Sobre a relação amorosa entre dois homens, presenciei momentos que merecem destaque. Na exibição de *Filme de rua* (Zi Reis, Paula Kimo, Ed Marte, Joanna Ladeira, Daniel Carneiro, Guilherme Fernandes, 2017), enquanto as imagens mostravam dois jovens negros, separadamente, dando breves relatos, um socioeducando debochou de ambos pelo fato de serem “pretos e ainda bichas”, sentindo-se incomodado. Houve uma negação total, por parte de D. C., da homoafetividade. Explicitar o pensamento dessa maneira se parece com defender uma ideia que evidentemente é correta, que definitivamente não se questiona, porque é óbvia. O preconceito nem é cogitado: a regra é homem com mulher. Heteronormatividade seguida com uma indiscutível natureza humana.

Outro momento se deu enquanto era exibido o filme *Alma no olho* (1973), de Zózimo Bulbul. D. C. soltou, numa referência à performance de Zózimo: “ele tem muita alegria, eu gosto disso”. Todavia, a narrativa do filme sobre a escravização não foi percebida pelo grupo. O elogio de D. C. foi o único da turma ao filme, que literalmente ficou escandalizada pela ênfase performática do material assistido, por ser explícito e carnal. O plano detalhe que expandiu a figura das nádegas de Zózimo e as evidenciou foi o estopim para as reclamações que já se anunciavam. Em voz alta, vários se agitaram unidos para atacar o que viam: o pormenor do corpo de um homem negro nu em uma tela grande, assistido no escuro e na companhia de outros homens, todos concentrados naquela mesma imagem. Isso não seria tolerado nem mais um segundo. Minha surpresa não foi maior que a deles, que se viram obrigados a deter o olhar diante da imagem grande e inevitável, que tomava a parede frontal do auditório. Naquela que parecia a casual instalação relâmpago de uma pornografia política, não houve qualquer possibilidade de olhar; menos ainda de haver diálogo.

É com cuidado que associamos essa tendência contra a vocação humanizante e crítica à ideia do “oprimido que ‘hospeda’ o opressor”, nos termos de Freire: “O grande problema está em como poderão os oprimidos, que ‘hospedam’ o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram ‘hospedeiros’ do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam

a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo” (2013, p. 21). Embora este estudo não esteja à procura de realizar uma pedagogia da libertação, parece-me recomendado pensar no conceito de “seres duplos”, que são problematizados pelo educador como contribuidores falhos, já que carregam uma pauta que não é sua, mas é da esfera da dominação. No caso deste estudo, a concepção de masculino e a concepção da relação entre dois homens surgem como uma expressão do hospedeiro e de quem o hospeda, nascendo uma *recusa* a participar da elaboração enquanto ser autêntico. A relação com o corpo negro nu traz a dupla face da razão negra (MBEMBE, 2018) – remontando ao tema da dupla consciência da pessoa negra: o olhar do outro e o próprio olhar sobre si – e acena, agora com menos medo de afirmar, que estruturas conservadoras nutrem a entrada e a permanência no mundo do crime, especialmente do tráfico, colocando em intersecção o classismo, o racismo e o machismo.

*De minha parte, recuso* dialogar quando o tema é matar e quando o tema é armar-me. Marcar essa posição, mais do que demonstrar quando me nego ao diálogo com eles, é apresentar a dupla face da categoria *recusa*, que incide neles como expressão minha, mas que também me inclui e me expõe, como direito, assim como os expõe nessa mesma expressão. É tornar o processo pessoal, mas, antes que seja, é devolução. Quando insinuo o gesto de me colocar como objeto da reflexão crítica, assumindo a própria *recusa*, *negociação* e *porosidade*, penso realizar também uma abertura freiriana: “Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente” (p. 132-133). Esgarçar essa abertura e esforçar-me para espelhar a categoria é, em algum grau, baixar a guarda de pesquisador para participante e dobrar o lápis que escreve este texto.

Essa minha *recusa* é a mesma *recusa* que possivelmente evita transgredir a decência de que fala Freire na atuação do educador: “É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com

a decência [...] Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com esse saber” (p. 59-60). É importante, assim, entender que ética em Paulo Freire tem a ver com não deixar de brigar contra a discriminação, algo que espontaneamente balizou o surgimento das três categorias apresentadas.

No dia 05 de setembro, assistimos a *Cidade de Deus* (Fernando Meireles e Kátia Lund, 2002), filme sugerido por G. Antes do encontro, anotei a frase dita por Filé-com-fritas, personagem que passava o recado da boca de fumo de Zé Pequeno para a de Cenoura. Após ser questionado sobre o que estaria fazendo rodeado de homens armados sendo ele tão novo, o garoto respondeu assim: “Que criança? Eu fumo, eu cheiro. Já matei, já roubei. Sou sujeito homem”. Partindo dessa fala tão forte e me indagando sobre a masculinidade, perguntei se existia um jeito de ser homem. Como agia esse tal sujeito homem? O que é ser assim? “É fazer a coisa certa na situação”, falou L; “É ser de confiança”, disse L. N; “É fazer o que é certo, mas sem querer outro homem”, respondeu C. depois que pedi uma definição que diferenciasse homem de mulher. Perguntei se era permitido ao homem ser sensível, ao que C. respondeu: “Se ele perder uma pessoa querida, sim”. Senti que poderia trazer mais filmes que tivessem essa questão como tônica: os masculinos no cinema que trata do mundo do crime. Mais uma vez, aqui, devo trazer a voz de Paulo Freire: “O ‘homem novo’, em tal caso, para os oprimidos, não é o homem a nascer da superação da contradição, com a transformação da velha situação concreta opressora, que cede lugar a uma nova, de libertação. Para eles, o novo homem são eles mesmos, tornando-se opressores de outros. A sua visão do homem novo é uma visão individualista. A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida” (2013, p. 21-22). Não é cômoda a tarefa de separar o homem modelo dos jovens socioeducandos do “novo homem” descrito por Freire. Ambos estão próximos de uma leitura que é, simultaneamente, do homem "tradicional" e "nova", descritas por Zaluar: "tradicional", com papéis segregados conferidos ao homem e à mulher, construção da “imagem do homem

como um ser feito na guerra”; "nova", porque baseada em uma concepção atual do homem como aquele que “leva vantagem em tudo', típica de um mercado não regulamentado e não limitado institucionalmente” (1994, p. 115). O ideal de homem buscado pelos socioeducandos se assemelha ao "novo homem" de que fala Freire e, curiosamente, à visão "tradicional" e "nova" de Zaluar também, determinando funções específicas para o homem, com o primeiro termo, e, com o segundo, encarando-o como alguém que sempre leva vantagem, prática comum em um mercado sem regulamentação.

Para lembrar uma velha história, mas não tão velha assim, ficava claro que homem não devia chorar, a não ser em um caso extremo. Ao lado dessa cena simbólica imaginada de um homem que não segura as lágrimas, outras considerações chegaram carregadas com isso: na roda de conversa, apareceu a distinção rigorosa entre coisas de mulher e coisas de homem. Os femininos só têm lugar no corpo de uma pessoa com vagina; os masculinos, dentro do corpo de alguém com pênis. Isso não foi dito com essas palavras, mas essa foi a tônica. Eu buscava ouvir sobre o que torna o agir de uma pessoa ser algo de homem e insinuei que *gays* também são homens, que *gays* também possuem masculinos e que homens possuem feminilidade. Quanto mais eu fazia perguntas nesse sentido, mais ouvia distinções seguras e um tanto alteradas que reafirmavam a heteronormatividade. Os trajetos que pudessem fugir disso eram sempre fora de hora, inconvenientes, descabidos, incômodos; era algo que ainda requer uma longa caminhada para ganhar o *status* de questão.

Devo tratar, também, enquanto barreira desconhecida, das relações com filmes que desestabilizam e desestabilizaram, do ponto de vista dos recursos formais. Digo, sob o risco de soar injusto, que *O fim* (1992), de Peleshian, encarado pelos adolescentes, foi uma *forma desinteressada* ou, para usar um termo dos socioeducandos, foi um "filme paia". Admito que a escolha de colocá-los em contato foi da pesquisa e não prever o que aconteceria também constitui o estudo. Houve uma rejeição absoluta à obra, projetada no dia 31 de julho. Eles se irritaram com as imagens, dentre outros motivos, por acharem ter sido enganados: “Não acontece nada no filme. Você fica no trem esperando, achando que vai acontecer alguma coisa e não acontece nada. Esse filme

não tem sentido”, disse L. N. Também ficaram na busca incessante do aguardado nexos e se frustraram A. e R. Aqui, arrisco, era a prévia formação audiovisual dos dias concretos atuando como parâmetro – aquela que não manda, mas concorre com outras formações, informações e saberes –, organizando o assistido pelas conexões causais e pelos nós narrativos, que apresentam dados que repercutem em outro momento da história. Curiosamente, essa formação, quando não crítica e colada à enxurrada de narrativas visuais dos dias correntes, disputa com o *saber da experiência* ou o impede de falar.

Esse filme foi mostrado sem nenhum comentário introdutório. Apenas classifiquei o material como “estranho” na intenção de preparar os jovens minimamente para uma região pouco ou nada visitada. Desconfiei, com sinceridade, que uma verdadeira sala de cinema fosse capaz de oferecer uma sessão que definitivamente favoreceria uma maior concessão por parte dos jovens. O convite sensorial do filme, com a milimétrica duração de cada plano, embalada por um ritmo visual decorrente do manejo que alterna luminosidade e escuridão, conferia algum tipo de fotogenia *epsteiniana* aos rostos nos planos mais fechados. Diferentemente, não a beleza de um rosto, puramente, senão a de um rosto em consonância com o trem que viaja, é central o silêncio ambiente dos passageiros e a cumplicidade que os ronda rumo ao que não é mencionado nem parece interessar. A situação de viagem aliada ao próprio transcorrer da experiência fílmica, movida pelo som repetitivo das rodas nos trilhos reprime e conduz ao que ainda não está acontecendo, mas que irrompe com um alívio musical do canto. O retardo faz vazar adiante a canção que se escuta no momento em que o trem recebe a luz solar peneirada pelas folhas das árvores.

Plasticamente, o início do filme, repleto de informação visual, com tantas pessoas diferentes, é desequilibrado na metade final da projeção pela insignificância de um ponto luminoso que gradativamente abarca o quadro e que, dessa maneira, encerra o trecho da viagem. Assim, é pintada toda a tela com preto e branco. *O fim* (Artavazd Peleshian, 1992), possivelmente descolado de seu contexto histórico e político, também fala de como é nossa experiência com outros filmes, do estado em que está o espectador quando assiste ao filme. É prazeroso ser confrontado com essas

experiências paralelas. Peleshian e sua *forma desinteressada* não foram correspondidos. Aqueles na tela eram rostos que esfriavam a comunicação com os adolescentes, por assim dizer; aquelas foram combinações audiovisuais extraterrestres para eles. Peleshian desrespeita muitas leis. Contudo, a afinidade não se daria por aí, não por enquanto. Para os adolescentes, outros sons, rostos e arranjos visuais e questões eram necessários antes ou enquanto. Daí, sim, quebrar as regras passaria a ser muito bem-vindo.

Falta ao filme, falta aos adolescentes, falta à análise. Esta última parece a única verdadeira, já que a possível sutileza de estímulos visuais e sonoros do filme e sua disposição se esconderam da apreciação dos adolescentes. Vão ser vistas, mais adiante, na *porosidade*, condições cinematográficas que favoreceram um encontro que suscitou mais afinidades entre filme e adolescentes – não por isso menos intrigantes ou capazes de chacoalhá-los.

### **Sujeitos da negociação**

“Cultura da maconha” foi uma expressão que surgiu durante e após a sessão de *Mac e Devin vão para a escola* (Dylan Brown, 2012), filme sugerido por D. C, para tentar compreender melhor a presença dessa substância na vida dos garotos. Sem alongar muito a introdução desta parte, exponho que isso não é estratégico do ponto de vista político e político-partidário. Certamente, agora não é, já que o tema da legalização da maconha mantém-se relativamente preservado. A questão ainda é espinhosa e associá-la a adolescentes socioeducandos poderia corroer a imagem de que necessitam junto à opinião pública para evitar a redução da maioria penal. Dar ênfase a esse aspecto e estar do lado de uma formulação não estratégica para o cenário imediato é, contudo, dar ênfase à não instantaneidade da tese, portanto à sua problematização estrutural e de relativo valor permanente. Não há uma comprovação empírica vasta do que afirmo na relação entre maconha e criminalidade juvenil; há, porém, dados que associam substância psicoativas a socioeducandos, indicando que pode haver

correspondência entre o uso de drogas e propensão ao cometimento da infração<sup>46</sup>. Por outro lado, só levantando a bola, o racismo/classismo que atua no olhar e nas práticas da polícia e das instituições do judiciário, também ajuda a construir essa conexão. Enquanto o meu problema, por exemplo, é decidir qual a idade ideal para eu compartilhar um baseado com meu filho, para os adolescentes fumar é muito perigoso, pois a associação com o tráfico está à espreita, e a partilha com seus pais e suas mães é inimaginável.

Embora possa soar generalizante, o termo “cultura da maconha” diz muito sobre uma prática que transborda o ato de fumar para situações, pessoas, lugares, histórias. O filme *Mac e Devin vão para a escola* (Dylan Brown, 2012), filtrado ou não por um olhar e uma escuta super-instruídas cinematograficamente, festeja o uso da maconha, seu preparo, seus tipos, seu mundo. Na fala do personagem Mac, ela “deixa livre e permite aproveitar o momento”.

A produção estadunidense é do gênero comédia. Dois *rappers* famosos fora das telas interpretam alunos do Ensino Médio completamente diferentes um do outro: um está no último ano há 15 anos e usa a maconha como moeda de troca com todos que possuem algum valor para ele, é popular na escola e curte a vida sem interrupção; o outro é um estudante inexperiente retratado como *nerd*, que vive exclusivamente para estudar e conseguir boas notas. A aproximação entre os dois gera uma amizade que apresenta ao *nerd* as vantagens e os prazeres de consumir maconha. O *nerd* funciona como um tipo de espectador médio ao qual o filme se dirige e que é conduzido para conhecer os encantos da maconha. É raro ver uma cena em que os personagens não estejam fumando a erva ou falando sobre ela. Do ponto de vista estritamente formal, o filme preza pela cartilha da montagem transparente típica do cinema clássico, opera junto a motores narrativos tais como exposição, conflito, clímax, desenlace e se vale de estereótipos repetidamente visitados para construir seus personagens e suas piadas. Seu principal trunfo está no *star-system* (BERNARDET, 2000, p. 73-74), com a

---

<sup>46</sup> Foi verificada "relação estreita com substâncias psicoativas" em pesquisa realizada pelo Conselho Nacional de Justiça em seu "Panorama Nacional - A Execução das Medidas Socioeducativas de Internação" (2012, p. 20).

presença de figuras famosas como Snoop Dogg e Wiz Khalifa, que por si já asseguram o valor de arrecadação do filme e o trocam pelo tempo que a audiência “gasta” para assistir ao material. Com a eficiência do *star-system*, a presença dos músicos já garante o interesse do público na obra. Um olhar detido sobre esse filme me lembra algo importante: não é porque existe a presença da maconha que existe transgressão crítica, embora ela possa existir ali nem uma zona de discricção.

Nessa exibição, logo surgiram algumas risadas e comentários. A sessão ali foi um sucesso, não tenho nenhuma dúvida. Público pequeno e satisfeito. Prometi não criticar o filme: dura tarefa, mesmo entendendo que formação do gosto também sofre influências da indústria, que impacta “sobre o quadro de valores éticos, políticos, estéticos”, como bem diz Bernardet (2000, p. 28). Ao final, pedi que escrevessem sobre o filme, guiando-se pela história, pelos personagens, pelo uso da maconha, pelas imagens ou pelo caminho que quisessem. Coloco aqui os escritos que recebi de D. C:

#### MACONHA É TUDO

Maconha nao e droga  
Nem crime tudo que o  
Mundo ensina a gente pega  
Como uma lição  
Pode ser ruim pra alguns  
Bons para outros  
Maconha e bom é vida  
Cultura tudo relacionada a erva  
E uma ajuda

~~MAQUINHA~~

A

TGQ

MAQUINHA não é droga  
nem crime tudo que o  
mundo precisa a gente  
pega como uma lição

até ser ruim pra alguns  
bons pra outros

nacendo e com a vida

cultura tudo relacionada a cruza  
e uma ajuda



18

08/08/18

MAQUINHA

Por mais de uma vez, D. C. mostrou-me em seu celular fotos variadas, eram muitas. Estacionou, por mais de uma vez, em uma plantinha de maconha. Falando carinhosamente, exibia o vegetal com orgulho. Apesar de não ter aprofundado o assunto com os três que estiveram presentes na sessão, percebi uma receptividade com relação ao tema, que coincidia com a minha, pois eu também me coloco em *negociação*. A maconha está ao lado de um estilo de vida que inclui o prazer, a diversão e a alegria, mas não exclui outros. Essa forma também se combina ao tráfico, e é aqui onde está uma difícil decisão de pesquisa. Situar o consumo da maconha como desviante poderia, por extensão, situar o tráfico como resistência. De um ponto de vista jurídico mais crítico, a repressão ao consumo e ao comércio ilegal dessa substância poderiam ser revistos e mesmo desmontados. Tal discussão me faria entrar no campo do Direito e da Criminologia para além das leis que regem o sistema socioeducativo. Para não me afastar muito do meu campo de estudo e baseando-me no que observei durante as atividades de Venda Nova, limito-me a dizer que a existência de uma “cultura da maconha” reforça laços de amizade, proporciona lazer e ajuda a fraturar uma ideia, ainda muito difusa, de “sistema”, termo usado por L. N. A *negociação* aqui, portanto, neste momento da pesquisa, refere-se à “cultura da maconha” desligada do tráfico.

Ao ser perguntado sobre o personagem que mais gostou em *Mac e Devin vão para a escola*, L. N. respondeu o seguinte: “Gostei mais do Wiz Khalifa e do Snoop Dogg. Eles fizeram um papel muito legal. Gostei. Tipo, o povo fica falando que nós que fuma é isso, pá, é aquilo, aí o Snoop Dogg tipo mostrou tudo ao contrário aí, que nós que fuma também é igual a eles, normal aí, suave”. É difícil não notar que foi atribuído um teor crítico ao filme, que contribuiria para desfazer certa visão do usuário. Assim, segundo L. N, o filme contempla bem uma responsabilidade ao falar do assunto, traduzindo, como se se tratasse de um documentário, sua visão sobre o usuário, que é assinada pelo personagem de Snoop Dogg.

A pele negra foi uma questão que ocupou alguns dos momentos que avaliei como perturbadores. Na roda de conversa após *Alma no olho* (Zózimo Bulbul, 1974)<sup>47</sup>, ao tentar comentar com os adolescentes sobre a importância de haver um filme que tem um olhar tão detido, explícito e que resalta os detalhes de um corpo negro, fui rebatido com firmeza. O que eu dizia era absurdo, “não tem a menor necessidade, porque somos todos iguais”, disse L. N, negro. C, branco, atacou o filme e a minha defesa, dizendo que era até pior mostrar o filme e falar sobre isso, porque provocava um constrangimento. Na visão dele, isso não era algo para ser falado ali, muito menos em um grupo cuja maioria era composta por pessoas negras. Era quase uma ofensa. Havia uma replicação do discurso anti-progressista disfarçado de objetividade, que tentava neutralizar a reivindicação de movimentos negros por igualdade.

Ao que parece, com relação a ser discriminado por ser negro e como isso é interpretado, há contradição e incoerência, mas sem anulação. Dizer isso não é apontar fragilidades no discurso; não há, por parte da pesquisa, cobrança para que os adolescentes raciocinem eximamente, expressem-se e criem munidos de modelos textuais acadêmicos que observem apenas formas reconhecíveis. Convivem nos adolescentes o reconhecimento do racismo e a consideração de que o assunto é constrangedor e desnecessário.

Após a exibição de *Rap, o canto da Ceilândia* (Adirley Queirós, 2005), L. N, um dos que desconsiderou meus comentários em defesa de *Alma no olho* (Zózimo Bulbul, 1973), afirmou que *Rap, o canto da Ceilândia* (2005) era muito bom e que um dos depoimentos de que mais gostou foi o de um *rapper* que contou quando um branco o chamou de “menos razoável” por ele ter a pele mais escura. Na situação descrita por esse *rapper*, um sujeito branco apontava para a cor do próprio braço e se dizia mais razoável que ele, que era negro. Esse era o momento de que L. N. mais tinha gostado

---

<sup>47</sup> O percurso linear de um relatório final de doutorado ou tese, não permite, por vezes, mostrar os caminhos multidimensionais da pesquisa e as relações complexas entre teoria e empiria. Problema do artefato e da linguagem mesmo, a partir do modo como opera espaço e tempo. Avaliei colocar o tema da decolonialidade junto com o da filosofia da diferença ao começo, como veios de uma sensibilidade conceitual que construí ao longo da pesquisa. Mas a leitura dos autores decoloniais que colocam a questão racial e as opressões interseccionadas no nível epistêmico se deu, em parte, por esses primeiros encontros e pelas recusas que os meninos dirigiam aos filmes.

no filme, mas essa declaração convivia aparentemente em harmonia com o fato de que não cabia uma discussão ou uma valorização do ser negro diante da realidade que o adolescente mesmo reconhecia.

Djamila Ribeiro, na companhia de Patrícia Hill Collins, ajuda a esclarecer: “Por mais que sujeitos negros sejam reacionários, por exemplo, eles não deixam de sofrer com a opressão racista” (2017, p. 68). D. C, que havia criticado os dois jovens negros que viu em *Filme de Rua* (Zi Reis, Paula Kimo, Ed Marte, Joanna Ladeira, Daniel Carneiro, Guilherme Fernandes, 2017), ao chegar ao auditório, enquanto *Juízo* (Maria Augusta Ramos, 2007) já era exibido, contou que tinha sido abordado e violentado por um policial havia pouco, naquele mesmo dia, juntamente com L: “Aposto que foi porque eu era negro. Quero ver se fosse outra pessoa. Se eu tivesse com você lá, fessor, duvido que ia me parar”, disse D. C.

Durante a abordagem policial, o garoto foi insultado, agredido e ameaçado de morte com um revólver em punho, por estar usando uma bermuda com um desenho da folha da maconha. A agressão me trouxe o sentimento que os policiais deixam nas pessoas que crescem testemunhando e sofrendo essas violências e outras mais brutais, como apresenta o escritor Geovani Martins, ao indicar a sede de vingança que existe nessa guerra, no livro “O sol na cabeça”: “Esses polícia é tudo covarde mermo, dando baque no feriado, com geral na rua, em tempo de acertar uma criança. Tem mais é que encher esses cu azul de bala. Papo reto” (2018, p. 12). L. N, assim como D. C, mostrou certo desprezo pela discussão sobre racismo e sobre as imagens que viu, mas *sabia* muito bem do que se tratava o preconceito racial, como disse em relação a *Rap, o canto da Ceilândia* (2005). O adolescente L. também tocou no tema em sua entrevista quando lhe perguntei sobre as críticas que ele faria à sociedade.

O momento aberto pelo filme e tratado na roda de conversa não foi visto com muito interesse, mas criou-se uma brecha na qual L. relatou racismo assim como D. C. Sem receio de ser óbvio, é ainda vital dizer que racismo é algo que efetivamente ocorre, que eles reconhecem e que os machuca. A questão é relevante, presente e concreta, mas não recebeu da parte deles a conotação política que agrupa o interesse público e

desse segmento: não existe ainda visão estratégica da luta em grupo por um interesse comum. Também não é vinculada a percursos históricos – como a escravização forçada e violenta performada por Zózimo – que tenham contribuído para um determinada realidade social ou para o seu fortalecimento. Há, portanto, a evidência de um problema de imagem e de memória: os adolescentes experimentam o racismo, mas isso não está conectado com uma herança produzida pela escravização.

Outro aspecto que destaco é a insubordinação. Depois do filme *O clube dos cinco* (John Hughes, 1985), C. afirmou que o personagem indócil e desobediente era parecido com eles. Perguntei-lhes sobre seus interesses pelos personagens, e C. revelou que “aquele mano lá parece com nós, o jeito dele”. Durante todo o longa, esse personagem não segue as regras, insulta os colegas e critica o que encontra pela frente, por vezes debochando de tudo. Ele também inflama os outros contra o autoritarismo do diretor. C. disse que ele era o principal da história. Notei certo orgulho no modo como C. se via naquele personagem. O filme não o mostrava como um delinquente, mostrava-o como um sujeito contra as regras e um tanto incompreendido. A maneira que o personagem tinha de confrontar o poder do seu professor e de não aceitar o comportamento que lhe era imposto ia muito além de um dado de sua imaturidade. A postura “inadequada” incorporava a rejeição a um sistema ainda mais inadequado, abarrotado de regras – nenhuma delas feita com a colaboração dele –, e incluía a violência sofrida em casa, cometida por seu pai contra ele e sua mãe. Para C, espelhar-se nas atitudes do personagem não estava de acordo com uma rebeldia gratuita, mas tinha relação com levantar a voz contra tudo o que oprime, movido por uma violência que não se origina no próprio corpo, mas primeiramente o fere.

Relaciono esse aspecto a um momento de empolgação de D. C. diante de *Filme de rua* (Zi Reis, Paula Kimo, Ed Marte, Joanna Ladeira, Daniel Carneiro, Guilherme Fernandes, 2017). Ao ver as imagens de uma mulher que palestrava dentro de uma sala de cinema, ele se agitou bastante e disse que a chamaria para ser sua advogada. A fala dela vale a pena ser citada:

Quanto vale a vida de um pobre? Um pobre que não trabalha... Porque um trabalhador trabalha. De alguma forma, a mais-valia é explorada ali, ele vai pra casa, ele gasta o dinheiro, ele consome, está tudo certo: o pobre trabalhador. Mas esse menino que não quer entrar nesse esquema? Que ele se recusa a ser explorado. E aí ele vai encontrar, por acaso, talvez, na arte, na capoeira, no *hip hop*, mas com muita facilidade no tráfico. Muito mais sedutor, é muito mais importante, muito mais elegante. Os meninos do tráfico são maravilhosos, vaidosos, um cabelo lindo, o corte, a sobrancelha, né? Tem toda uma produção ali de subjetividade que seduz esses meninos. Eu acho que tem também que tirar essa pecha de que entrar para o tráfico é se desviar de um sistema... Esse outro sistema de ser caixa na padaria ou de ser porteiro no *show* do Emicida. O Emicida essa semana falou, dando uma entrevista "Eu fico muito triste porque eu venho dar um show, está sempre lotado de brancos, ricos, e só tem negro na portaria, na faxineira do camarote, no guarda costa... Eu to cantando do negro pro negro, e eles não estão aqui, né". Ele só pode tá aqui pra trabalhar, né. Então, eu acho também que a gente, assim, é uma opinião muito particular minha, de que também achar que o menino no crime é um problema. Ele não é um problema. É quase que uma única opção mais interessante do que ser capacho de branco por aí. Então a gente também teria que... não acho o crime bonito não, só estou dizendo o que seduz esses meninos (*Filme de rua*, 2017)

Parece que muita coisa continua como está. Ao longo do século XVII, diz Mbembe (2018, p. 45), “A perda do direito de recorrer aos tribunais fez do negro uma não pessoa do ponto de vista jurídico” . “Você ouviu o que ela falou?”, espantou-se D. C., agitando-se no meio da sessão: “Vou dizer pra minha mãe chamar ela pra ser minha advogada!”. Existe aqui um forte interesse por uma leitura sobre um tal “sistema”. D. C. gostaria de ter aquela mulher como sua advogada porque ela pareceu expor claramente os motivos que o levaram a cair para fora da lei do sistema judiciário branco, adultocêntrico e colonial para entrar na lei do tráfico. Embora o próprio D. C. tenha dito que o “crime é uma ilusão”, existe, diante desse adolescente, uma inegável possibilidade de submeter-se à exploração, por um lado, e uma inegável atração, por outro. Não a vida toda ou a maior parte dela, mas ter vivido e estar vivendo com certo aperreio, enfrentando situações difíceis, me faz ser parceiro nessa indignação.

Exibi *Ônibus 174*, de José Padilha, sugestão deles. Por ser extenso – duas horas de filme –, infelizmente tive que pular a parte do meio, para que os agentes externos pudessem funcionar, como o carro, o motorista, o apoio do CREAS-VN e o auditório

do Centro Cultural. Mesmo assim, vimos dois longos e importantes trechos juntos: um bloco inicial e um bloco final.

Finalizada a sessão, alguns se apressaram para sair, o que me deu pouco tempo para ouvir impressões. Mas L. e L. N. permaneceram atentos e participaram da conversa pós-filme. “Ele [Sandro] é contra o sistema, igual a nós”, disse L. N. O filme mostrou Sandro, que viveu na rua quando menino. Os jovens assistiram a eventos na vida desse rapaz e viram, no filme, documentos das medidas socioeducativas do homem durante a adolescência, ouvindo ainda entrevistas de pessoas que o acolheram, como uma tia e uma mãe adotiva, já que sua mãe tinha sido morta na sua frente quando ele era criança.

O filme expôs no ambiente o relato de uma história comum a vários ali: as dificuldades enfrentadas na cidade, o tratamento cruel dado pela polícia e o envolvimento com o crime. O “sistema”, na fala de L. N. não foi esmiuçado, mas também não precisava. “Não sou contra a lei”, completou. Dias depois, perguntei novamente sobre o “ser contra o sistema” para que eu pudesse compreender melhor. Ouvi “contra tudo o que está aí, contra os políticos, contra a polícia”. Certamente, o “sistema” é uma ideia absurdamente geral, esgarçada, imprecisa por excelência. Antes de significar, antes de abarcar, selecionar e excluir, antes mesmo de comunicar, “sistema” é um termo. Ser contra ele é, antes de tudo, ser contra o que é contra eles. Isso é o sistema. Não é de todo imperfeito, mas é imperfeito o suficiente para ser humilhante, injusto, agressivo e sufocante. Não deixar comer sempre e satisfatoriamente<sup>48</sup>, não deixar brincar, não deixar estudar. É uma ideia de sistema imperfeito porque cabe adequadamente nesta: a entidade abstrata que cria o Estatuto da Criança e do Adolescente, que obriga proteger e promover as vidas, é a mesma entidade que estigmatiza, estrangula, espanca e encarcera.

Percebi, nas falas de C, D. C. e L. N, a promessa de uma indignação passível de canalização. O personagem desobediente, a fala incisiva sobre a realidade dos

---

<sup>48</sup> Em conversa informal, G. disse uma vez que o lanche da atividade, refrigerante e pão com presunto, era melhor que seu café da manhã.

meninos do tráfico em *Filme de rua* (Zi Reis, Paula Kimo, Ed Marte, Joanna Ladeira, Daniel Carneiro, Guilherme Fernandes, 2017) e a trajetória de Sandro, à margem, entraram em sintonia com as inquietações presentes nos jovens. Não há, no conjunto de declaração deles em cada escuta individual, uma *plongée* geral como método de exposição, o que favoreceria assim uma visão macro das forças de poder em jogo para aumentar a definição da ideia de "sistema". Não há, nas falas que ouvi, teorias sistematizadas, arranjos abstratos coesos e globais a respeito da própria existência ou a de um fenômeno. Há, sim, nessas falas, algo como primeiríssimos planos que atestam a violência de todos os dias, no seu caráter de gesto direto sentido. Há movimentos desalinhados, naturalmente irregulares e que não atendem a uma coerência discursiva, mas nem por isso são menos críticos ou menos contundentes. Há cortes bruscos cheios de gírias, que inserem novos segmentos de sentido enquanto outro ainda se desenrola. Há interrupções, risos e surpresas não mensuráveis, a despeito de todo o poder e capacidade de ação do texto. Contra o sistema, turbilhão que deixa esses adolescentes danados da vida desde pequeninhos, há, pois, a força e a distinção de suas vozes.

Sem qualquer delito – não que algum justificasse –, já fui “abordado” pela polícia em frente a uma casa cultural razoavelmente conhecida em Fortaleza. Fui humilhado, espancado, jogado ao chão, chutado, tive minha camisa rasgada e fui estrangulado por “policiais” à paisana. Não, não estava com nada, não fiz nada de errado e não insultei ninguém. Ninguém me contou, não li em lugar nenhum, não assisti em nenhuma tela. Para que fique escancarado: não, não estava com nada, não fiz nada de errado e não insultei qualquer pessoa. Ninguém me contou, não li em lugar nenhum, não assisti em nenhuma tela. Eu sou minha testemunha, além de outras duas pessoas que oficialmente deram depoimento, e até hoje tenho abalada minha crença nos sistemas por conta disso e por outras violências não policiais. "Ah, mas o processo está aberto. Isso não é positivo? E o processo?" – perguntam. Mesmo com duas testemunhas oculares com depoimentos fortíssimos, foi arquivado. Imagine agora a mesma história na comunidade... Para terminar a "piada", fui obrigado a responder por desacato ou algo assim. Ofereceram-me uma espécie de proposta – comum nesses casos – que consistia em ir mensalmente assinar um relatório das minhas atividades e assistir a

palestras sobre o assunto durante dois anos. Sou espancado, lançado ao chão, estrangulado sem qualquer justificativa e ainda sou convidado a passar por isso.

A “cultura da maconha”, a pele negra e a insubordinação me parecem, *atualmente*, campos passíveis de negociação por mim e eles, em que pode haver cocriação. São deslocamentos entre mundos. São deslocamentos possíveis, tendo na negociação uma configuração de equilíbrio entre as participações.

### **Sujeitos da porosidade**

*A clave dos pregões* (2015), de Paulo Nóbrega, foi elogiado pela turma na roda de conversa e também por R. e A. nas escutas individuais, algo que me surpreendeu bastante. Durante a projeção, silêncio total para o filme. Mesmo o atípico trabalho sonoro e os planos mais lentos sem diálogo não provocaram rejeição. Na minha visão prévia, o precioso trabalho que construiu a paisagem sonora do filme, sobretudo, poderia ter provocado um descolamento antes de um chamado, ainda que em estranhamento. Por vezes perturbador, o som do filme instaurou atmosferas que não encontram definições confortáveis assim como não configuram nitidamente os contornos dos sentidos que evoca. Os longos planos são ocupados por pessoas da periferia em seus caminhos durante a jornada de trabalho. Há rostos com traços bem marcados na pele corada. Há simplicidade no vestir e no vender, gestos e vozes eloquentes que não são alheios aos adolescentes. Inscritos na imagem, esses elementos, assim como os vendedores acompanhados pelo filme, são deles vizinhos de parede, de força e de capacidade.

O protagonismo que o filme oferece aos vendedores na execução de sua tarefa mais elementar, no cantar do seu negócio que se espalha pelo espaço urbano recifense, reparte pela imagem com os adolescentes um mesmo segmento vivenciado de cidade e de enfrentamento. Existe uma espécie de comunhão que tem o corpo e o som dessas pessoas como ponto de encontro e que é favorecida pelo cinema. Nessas imagens e diante dos garotos, a duração do plano não dói, mas inspira confiança e vincula. Lembra que cada um dos adolescentes não é exclusivamente infrator. É amante, joga bola, gosta de refrigerante, fez algum delito, frequenta ou frequentou a escola, ouve

Snoop Dogg, tem o nome da mãe tatuado nas costas, já trabalhou ou trabalha duro, gosta de azul. Há interesse no canto de dois dos trabalhadores mais simples pelas ruas da cidade e há cumplicidade nessa experiência. R, na escuta individual, afirmou que esse tinha sido o filme mais legal do dia, em que foram exibidos também *Rap, o canto da Ceilândia* (Adirley, Queirós, 2005), *A mão e a luva* (Roberto Orazi, 2013) e *O fim* (Artavadz Peleshian, 1992). Na ocasião, o jovem preferiu as imagens dos trabalhadores, como pôde ser constatado na sua fala: "Trabalhadores. Lutando para conseguir o pouco".

Não houve, na declaração de R. ou durante a roda de conversa com os outros dentro dessa sessão, referência direta a um aspecto "propriamente fílmico". Contudo, a "suavidade" – como eles mesmos dizem – com que aquela construção cinematográfica se apresentou foi tentadora. O mesmo "não acontece nada" e a mesma "falta de sentido" já referidos por eles em relação a outras obras poderiam ser também cobrados aqui, mas não foram absolutamente. Orgânico com eles, porque *forma interessada*, foi "suave" o curta.

Seguindo a trilha do filme desafiador por seus aspectos formais, *Da janela do meu quarto* (Cao Guimarães, 2004) é uma obra que apresenta duas crianças se divertindo numa luta na chuva, em cima de uma lama macia. De lá, da janela, Cao Guimarães pegou sua câmera e flagrou esse jogo de briga. Há um cuidado sutil e preciso na reelaboração do som ambiente para pluralizar os sentidos que cobrem as ações dos corpos que combatem. A aposta da pesquisa nesse filme veio da crucial participação do som no evento, particularmente coberto e comunicado na sua banalidade originária. A chuva de som plástico se engendra aos gestos e favorece a fruição da obra. Esse aspecto me levou a crer que soltar esse filme e deixá-lo resvalar nesses adolescentes geraria pequenas fagulhas de inquietude no que diz respeito aos recursos formais. Estando distante do simples ato de ver o desenrolar de um evento, a aparelhagem criativa do cinema é aqui bastante vigorosa, explícita e definidora do que é filmado. Também – e não menos importante – é uma luta sem violência. Uma batalha que não lida com inimigos, vitória ou derrota.

Quando exibí esse curta, pedi aos jovens que fizessem uma produção textual livre, e a visão sobre o material não foi homogênea. Dos cinco escritos, dois chamaram a atenção para a falta de palavras no filme, e um o avaliou como “mais ou menos paia”. D. C. definiu o evento filmado como “meninos brigando no barro” e concluiu assim: “diversão não importa a ocasião”.

A declaração que mais se destacou para mim, contudo, foi a de L. N: “eu lembrei de quando era pequeno, só não gostei porque não tem som dos personagens”. Possivelmente, por um lado, sentiu L. N. genuinamente a falta do que diriam uma à outra as crianças em quadro. Enquanto brincavam, o que diziam ou que som emitiam? Como o brincar de briga se dava no plano da fala? Por outro lado, também possivelmente, por sua formação informal em imagens narrativas “mundanas”, insisto, L. N. buscava pacotes visuais e sonoros reconhecíveis e arranjos didaticamente. Observado de perto, o filme não é absolutamente livre dessa rede de conexões, mas ao mesmo tempo sobrevive muito bem sem ela. L. N, em especial, foi atendido pelo filme, embora tenha sentido falta das falas dos personagens. Estranho para ele não foi assistir a um filme sem história, já que algo importante estava presente lá. Estranho não foi constatar que, de um jeito incômodo, “não acontece nada”: algo de muito pouco e ao mesmo tempo do seu interesse estava presente o tempo todo, acontecendo. Filme e L. N. foram parar em outro lugar, lá atrás quando ele era uma criança. Seria ele o pequeno, o grande ou o terceiro, que apareceu apenas uma vez rapidamente, cortado pelo enquadramento, tornado e mantido um não-assunto? A brincadeira, enquanto informação visual assistida, não foi o elemento que fiou a experiência de L. N. com as imagens. O recorte visual do quadro, a cadência dos golpes-brinquedo trabalhada pela montagem e a minúcia do desenho de som é que dividiram a brincadeira infantil com L. N.

Com *Filme de rua* (Zi Reis, Paula Kimo, Ed Marte, Joanna Ladeira, Daniel Carneiro, Guilherme Fernandes, 2017), câmera bamba não deliberada, fragmentos do cotidiano e desdém por vínculos causais narrativos. Tudo isso também poderia fazer supor uma distância sólida entre os adolescentes, que não passaram por uma iniciação – para usar um termo de Bergala (2008, p. 64) –, e esse filme. Seguramente, eles

resistiriam às imagens incomuns e suas conexões fugidias, ao seu alto nível de interesse por sujeitos em frente à câmera – tão livres de qualquer organização aparente –, interesse quase caótico ao vagar na cidade de Belo Horizonte. Avenida Afonso Pena, aquela grandona... Logo ali, uma drogaria conhecida. Mas sempre há atuação quando há câmera. Sim, mas os personagens de *Filme de rua* não são concatenados. Em vez disso, o filme lança de volta para os seus participantes um desejo que partiu deles. A própria ideia de realizar o filme nasceu dos jovens, que a propuseram para os realizadores. Esse gesto de tomar a frente não abandona o filme em nenhum momento.

A câmera afoita de *Filme de rua* (Zi Reis, Paula Kimo, Ed Marte, Joanna Ladeira, Daniel Carneiro, Guilherme Fernandes, 2017) é seguida por vozes que flutuam, porque jamais se colam a estratos instrutores. Esse empunhar da câmera, seu enquadramento e sua proximidade com a voz de quem a manuseia pode levar quem assiste a associá-la a uma *câmera subjetiva*<sup>49</sup>. Porém, é "fumódromo" o nome que dá a si mesmo o adolescente que grava: um toque dele para os especialistas – invento – para que se evite imprimir aquela categoria-esquema ao seu jeito de filmar, de aproveitar a máquina que filma. Nem *cinegráfi* nem *diretor de fotografia* nem *cameraman* nem *câmera subjetiva*, nada disso. Fumódromo. A câmera é outra coisa antes de item reconhecido. Está muito mais perto de ser um maravilhoso objeto da curiosidade.

O material aderente que reveste seu corpo a transforma em um aparelho bom de agarrar, apertar, tatear. Bom também de escarafunchar, desmontar e bisbilhotar seus segredos, externos e internos. Isso requer jogar para segundo plano a duplicação legível e organizada da imagem. Como seria incrível entrar no equipamento e conhecer em detalhes como tudo funciona, conhecer o que leva à imitação de um visível tão idêntico quando se torna retângulo. A câmera é um brinquedo difícil de crer, e seus recursos, dos máximos aos mínimos, são tantos que, mesmo depois de

---

<sup>49</sup> Categoria consolidada e popularizada no cardápio de conceitos cinematográficos desde *A Dama do Lago* (Robert Montgomery, 1947). A câmera subjetiva toma o lugar da cabeça do personagem, e o espectador vê o que ele vê.

muito usar, ainda é possível descobrir novos. Antes de agir para compor o quadro, para fazer um registro, ela é matéria tecnológica cheia de microdispositivos coordenados para copiar a performance de um órgão do ser humano, e esse aspecto mais básico ainda fascina. O exame do equipamento é simultaneamente desalinhado do quadro, *zoom* que vai e volta e é manejo obediente ao ritmo do corpo que o detém, cheio de pouca intimidade ou de intimidade primeira. Todos esses aspectos fazem parte da lida com o novo brinquedo: filmar não se separa de descobrir a coisa filmada, mas também e, especialmente, a coisa que filma. A excelência técnica não é, nem de longe, o fim; a finalidade é o deleite, que está no campo e no antecampo. O fim está na curiosidade festiva de quem segura a lente e nas canções e brincadeiras que o objeto registra.

Após essas considerações, que partem muito mais de meu olhar especializado tocado pela vida dos adolescentes do que pelo olhar deles mesmos, surge uma questão importante: como falar sobre aspectos formais sustentado pelas referências dos adolescentes quando elas, enquanto elementos isoláveis para análise, são invisíveis, não notadas, não citadas, embora sejam sentidas? Assim, como criar, respaldar afirmações junto aos filmes com palavras dos jovens se os mesmos falam praticamente nada a respeito disso em específico? Para respaldar as afirmações, recorri a uma “voz cinematográfica” – a princípio, sem relação com a voz formulada por Bill Nichols na instância do filme documentário – expressa nos curtos passeios de L, G. e A. registrados por eles na câmera. Essas imagens se constituem como voz porque estou abrindo aqui a possibilidade de citá-las, referir-me a elas, tomá-las como uma declaração, como se fossem exercícios-filme. Se é possível esse último procedimento com falas e escritos, por que não seria com imagens feitas? Esboço aqui, portanto, uma base a partir da qual seja possível me mover nessa perspectiva, contando com o próprio *Filme de Rua* e com as produções dos adolescentes de imagens virgens para isso.

O que percebi, quando passei a câmera para L, G. e A. e, depois, ao assistir o que eles filmaram e como filmaram, foi algo que também senti ao assistir *Filme de rua* (2017).

O jeito de agir e falar do sujeito toma conta do corpo da câmera e se distribui para as funções dela. A lida com o aparelho torna-se componente do agir e falar do sujeito, que conversa com outros e atribui sentidos ao mundo quando se faz de narrador. Estar com a câmera não é tanto preparar a magia que vai para um outro tempo, que vai para o enquadramento, que vai para um terceiro olhar que não está ali, que vai para os olhos e ouvidos de alguém sentado; não é, portanto, essencialmente organizar um tipo de “escrita” que será lida por um terceiro. Não é necessariamente e conscientemente estabelecer. Não é marcar uma condução, um convite, uma provocação e uma organização de uma percepção posterior<sup>50</sup>. É muito mais rodopiar o lápis entre os dedos sem pressa, colocá-lo na boca, riscar com a ponta “errada”, como mexe e inventa L. durante o *rolê* na horta. É riscar a própria mão, é separar o grafite da madeira, é quebrar a ponta afiada só para ouvir o barulho que faz quando se rompe. É andar, falar e zoar carregando um testemunho possível despretensiosamente, que registra, ao lado de todos os aspectos registrados, um processo de exploração do mundo, como faz e aprende G. pelo Centro Cultural. É esse processo que está em todos os lugares, disputando com os outros registrados.

Portanto, os exercícios com a câmera introduzidos em alguns dias de futebol e a visionagem das gravações realizadas junto aos adolescentes, como dito, serviram como repertório para que eu pudesse ver as imagens de *Filme de rua* (2017) de outra maneira, apoiado nas gravações feitas pelos adolescentes. Eles provam a capacidade da câmera, sua capacidade de ver de perto, ver de longe, de circunscrever e de dar forma a uma dada situação que, a olho nu, está solta, refém da totalidade de significados possíveis. Eles provam do mecanismo que regula a entrada de luz, modificando a imagem que se vê e logo todos os elementos dentro dela, que ficam mais ou menos visíveis, perdem ou ganham contornos e cores. Ter familiaridade com esse exercício produzido pelos adolescentes forneceu outra camada de maturidade ao meu olhar para que eu pudesse mover-me pedagogicamente e etnograficamente, formulando ideias sobre o curta.

---

<sup>50</sup> Visão que pode estar armada em muitos especialistas do cinema e que, dispendo exclusivamente dela, desqualificam apressadamente filmes que resultam de cursos para iniciantes.

Seguindo Lapoujade, a filosofia para Souriau tem a tarefa de salvar os “seres evanescentes, sempre em vias de desaparecer” (2017, p. 70). Esses mesmos seres [almas momentâneas], em torno dos quais pode haver “a ilusão de uma existência mínima e fraca”, podem possuir, contudo, “maior grandeza e valor do que aquelas que instauramos mais facilmente e cotidianamente” (Souriau *apud* Lapoujade, 2017, p. 70). É bem por aí que as coisas chegam para mim. Entendo que minha *porosidade* é pendular. Vejo que estou poroso, em alguns momentos, a algo muitas vezes valorizado por esses adolescentes, a saber, à fugacidade do viver. Por outro lado, isso é alvo de grande preocupação dos agentes públicos que combatem essa visão. Querem(os) proteger a vida de jovens das periferias e atuar para que ela aconteça com toda a sua plenitude, que seja sólida e longa. Há, porém, algo incompreensível que não cai no romantismo da vida curta que queima em vez de se apagar aos poucos, mas no não julgamento diante das escolhas dos mesmos jovens aos quais se deseja proteção.

Embora possa ser admitido que há, da *recusa à porosidade*, uma gradação que orienta uma afinidade com os filmes e os problemas que eles levantam, de maneira alguma há a pretensão de classificar o contato dos adolescentes com os filmes como mais ou menos aceito, passando daquilo que menos coincide ao que mais coincide com suas opiniões. Nos encontros, é menos ou quase nada sobre medir e detectar; mais sobre produzir. *Recusa, negociação e porosidade* são as formas imprecisas que tomaram a oferta dos filmes nas condições em que foram experimentados. Quando existe um desses três movimentos apontados, ele não é unânime, imutável ou mesmo evidente. Há níveis inexpressivos de *porosidade* na *negociação* e leves declives; há possíveis brechas para *negociação* dentro da *recusa*. Há mundos de ideias não exploradas; há embates latentes, cocriações não efetivadas.

## 6. DA PRIVAÇÃO DE LIBERDADE À PRISÃO OU A QUEDA DOS EUFEMISMOS

### "A Imagem como Potência": formação e pesquisa

O projeto "A imagem como potência" foi um curso de formação sobre história, linguagem e crítica cinematográfica formulado pelo pesquisador Cícero Pedro Leão e por mim, contemplado pelo edital BH nas Telas 2020. As aulas ocorreram de novembro de 2020 a março de 2021, com dois dias semanais e para duas turmas distintas: uma com pessoas da região do Centro Cultural Vila Fátima<sup>51</sup>, que participavam das aulas no sábado, e outra com jovens cumprindo medida socioeducativa de privação de liberdade no Centro Socioeducativo Santa Terezinha, que participaram das atividades na quinta, a partir de uma parceria com o CREAS da região Centro Sul. Além de apresentar elementos e obras importantes do cinema, o projeto também buscou construir, ouvir e registrar saberes dos próprios participantes socioeducandos, elaborações importantes para o pensamento sobre a imagem imbricada em diversos níveis no mundo social.

As reuniões, assim, promoveram uma ação dupla: 1) investigar com os jovens os saberes detidos por eles que pudessem contribuir para uma reflexão sobre cinema; e 2) auxiliar na formação de sensibilidade. Na sua ênfase investigativa, o projeto buscou pesquisar com os jovens as elaborações deles a respeito de um conjunto de filmes; na sua ênfase formativa, o projeto tentou munir esses jovens para apreciação de obras cinematográficas, introduzindo noções referentes à linguagem e história do cinema. Cícero Pedro Leão foi responsável por essa parte, enquanto eu me encarreguei daquela. O curso inteiro teve os seguintes módulos: 1) Introdução à história e linguagem do cinema; 2) Debates necessários; 3) Introdução à crítica cinematográfica; e 4) Elaboração e autonomia. Buscamos, eu e Cícero Pedro Leão, levar o debate cinematográfico para pessoas que, geralmente, não estão presentes nesses meios, além de buscar ouvir e registrar as sensações e impressões dos jovens alunos, na busca de cocriar com eles conhecimento.

---

<sup>51</sup> Posteriormente, todos os módulos dessa turma tiveram que passar para o modo *online*, devido à pandemia.

### **O módulo "Elaboração e autonomia"**

Um ponto a destacar é que esse projeto, como visto, foi desenhado como um curso, portanto no formato de aulas, não exclusivamente de pesquisa, embora estivesse explícita essa atitude em toda a formulação e execução. O módulo que integra a pesquisa, assim, é o de "Elaboração e autonomia", que ocorreu presencialmente, às quintas-feiras, no Centro Socioeducativo Santa Terezinha, em Belo Horizonte, de 14 de janeiro a 4 de fevereiro de 2021. O que está neste capítulo é o resultado desse módulo – a um só tempo pedagógico e etnográfico – dentro de um projeto de formação mais amplo, do qual ele faz parte.

A programação das atividades seguiu, basicamente, a dinâmica que ocorreu com os adolescentes no Centro Cultural Venda Nova, no sentido da alternância entre os filmes: no primeiro dia, exibição de filmes escolhidos por mim, seguida de roda de conversa e escuta individual; no segundo dia, filmes escolhidos por eles, seguidos de roda de conversa e escuta individual; no terceiro dia, filmes escolhidos por mim, seguidos de roda de conversa e escuta individual; no quarto e último dia, filmes escolhidos por eles, seguidos de roda de conversa e escuta individual.

Os filmes que levei para serem projetados foram *Vista minha pele* (Joel Zito Araújo, 2008), *Kbela* (Yasmin Thayná, 2015), *Cores e botas* (Juliana Vicente, 2010), *Alma no olho* (Zózimo Bulbul, 1978), *Rap, o canto da Ceilândia* (Adirley Queirós, 2005), *Ando feito nuvem tempestiva querendo chover* (Karine Fiúza, 2018), *Da janela do meu quarto* (Cao Guimarães, 2004), *A Clave dos Pregões* (Pablo Nóbrega, 2015) e *Filme-carta de Recife para Aracaju* (Escola Carlos Gonçalves de Almeida/CASE Santa Luzia, 2014). Os filmes tentaram, por assim dizer, cercar discussões por vir a respeito da pele negra, da violência e de um mundo que resiste a uma realidade que por vezes tenta esmagá-lo.

Apenas nessa fase da pesquisa, recaiu sobre o filme *Da janela do meu quarto* (Cao Guimarães, 2004) uma expectativa de que me dei conta posteriormente e que revelava mais uma camada do meu desconhecimento sobre o universo com que fazia pesquisa. Essa obra contém uma brincadeira de briga entre duas crianças. A partir desse

desmanche da briga, vi que ela poderia elucidar outras facetas da violência junto aos adolescentes; ou seja, grosso modo, instruir a evitar um confronto físico. Em última instância, em vez disso, torná-lo poesia. O que eu não poderia prever é que a violência não era parceira ou não parecia tão parceira e aliada "moral" dos adolescentes participantes. Por algum motivo, todos condenaram o que o filme apresentava, pois os socioeducandos escreveram que não gostavam de ver crianças brigando. Fiquei de fato pensando se aquilo era realmente uma briga ou uma brincadeira. Às vezes, nas imagens, a atitude da criança mais forte chega a testar os limites da mais fraca, o que também pode trazer essa leitura para o curta. Esses aspectos também falam de uma dificuldade em criar linhas lógicas de continuidade entre o grupo de adolescentes do Centro Socioeducativo Santa Terezinha e o grupo do Centro Cultural Venda Nova.

Os filmes escolhidos pelos adolescentes internos foram *Percy Jackson e o ladrão de raios* (Chris Columbus, 2010) e *American Pie 6 – caindo em tentação* (Andrew Waller, 2007). Curiosamente, eles evitaram pedir filmes envolvendo o mundo do crime. No dia da escolha do segundo filme, cujo resultado foi *American Pie 6*, I. chegou a falar de *Os Bad Boys* (Martin Lawrence, Adil El Arbi, Bilall Fallah e Michael Bay, 1995), filme que também trata do mundo do crime, mas foi discretamente advertido por L2. Embora possa ser apenas um indício, até mesmo as conversas sobre o filme a trazer incluíam títulos que não passavam por imagens de criminalidade. Algo completamente diferente foi verificado nas escutas individuais, em que os jovens sempre citavam materiais audiovisuais cujo conteúdo era o crime.

### **Apostila: intuito de programação e delimitação**

O curso previa uma apostila (ver anexo II) para cada adolescente em cada um dos módulos. Meu módulo, "Elaboração e autonomia", contou com uma apostila elaborada por mim, com ênfase em experimentos textuais, *frames* de filmes e perguntas para cocriação de saberes que, em muito, valeram-se da experiência em Venda Nova. Continha também espaço para comentários sobre os filmes vistos, tanto os sugeridos por mim, quanto os sugeridos por eles. Porém, no fim das contas, a apostila funcionou como um item de curiosidade para eles, material em que poderiam escrever suas impressões sobre o que era conversado nos encontros e sobre o que

assistiram nos filmes. Devido a alguns problemas de logística, o primeiro dia não contou com a apostila, que chegou às minhas mãos da coordenação do projeto pouco antes do segundo dia de atividade.

A ideia para a produção de uma apostila foi gestada na concepção do projeto "A imagem como potência". Imaginamos, eu e Cícero Pedro, que ficaria mais fácil acompanhar os encontros com esse recurso pedagógico. Mas, por vezes, os adolescentes pediam para que eu explicasse as questões da apostila, porque eles não haviam entendido o que estava sendo perguntado, especialmente uma questão que se referia a *saberes da experiência*. A maior parte das questões não "funcionou", em certo sentido. Por outro lado, "funcionou" para promover uma conversa em torno do assunto, o que nem sempre resultava em escritos no espaço do papel destinado à resposta da questão, mas, mesmo assim, gerava um bom número de ideias.

Na apostila, na parte reservada para o primeiro dia, tentei estimular os participantes a se descobrirem seres sabedores, dotados de saber. A primeira questão, que chamei de "convite 1", dizia o seguinte: "Imagine uma pessoa que possui muito saber. Quando você a imagina, o que essa pessoa está fazendo? Escreva abaixo o que essa pessoa de muito saber está fazendo quando você a imagina:". O "convite 2" dizia assim: "Desenhe aqui embaixo o que uma pessoa que possui muito saber faz (não precisa desenhar parecido, é apenas um exercício)". Os "convites" 3, 4 e 5 foram questões que relacionaram saber a palavras, investindo no pensamento de que esses dois termos não são necessariamente correspondentes. Entre os convites, havia intervalos espaciais, propostos pela diagramação da página. Nesses intervalos, havia expressões com provocações gráficas que tentavam criar conexões com o que os convites solicitavam. Contudo, quando reli os enunciados dos exercícios, com a apostila pronta e já circulando entre eles, notei que exigiu, com as próprias palavras que o material criticava e limitava para o alcance do saber, uma abstração complexa, cujo acesso não era fácil. Os adolescentes tinham dificuldade em compreender o que o "convite" pedia. Esse aspecto percorreu todos os momentos de uso da apostila no decorrer dos quatro dias de trabalho.

Apesar disso, a provocação textual que tomava toda a página com letras grandes, presente ou no final ou no começo de cada "lição", chamou bastante atenção de L2, que, durante um tempo razoável, deteve-se na página e me ouviu com interesse comentar sobre elas. Dizia o texto: "Atenção. Ninguém no mundo sabe as respostas corretas desta apostila. Muitas pessoas debatem as perguntas que estão aqui, mas não existe uma só conclusão. Estamos aqui para participar e colaborar com outras respostas para o mundo, não para acertar". A apostila, logo, recebeu mais o uso que foi dado pelos adolescentes do que aquilo que eu propus inicialmente. O material tornou-se um tipo de bloco de imagens e notas curioso, com anotações esparsas e econômicas, que não necessariamente tinham relação direta com o que as questões da página pediam, mas tinham relação com a solução que eu conseguia dar no momento do deslize na comunicação.

### **Notas sobre o confinamento partilhado**

Faço, a partir de agora, breves relatos dos quatro dias que vivenciei na unidade socioeducativa. Foram poucos dias, é verdade. A dor de estar ali dentro e, em muitos casos, a dor de trabalhar ali, talvez não seja vista entre essas linhas que descrevem minha experiência no local. Meu esforço não foi o de denúncia, não foi essencialmente o de alertar sobre uma perseguição ou excesso de violência. Foi até mais frio do que eu esperava antes de entrar. Porém, à medida que este capítulo vai avançando, algumas pilastras vão caindo, novas cascas surgem, revelações se deixam ser vistas. Talvez já não sejam tão frescas assim, mas fazem todo o sentido dentro do processo em que foram geridas.

No primeiro dia, 14 de fevereiro de 2021, logo foi encarada uma realidade de recursos e espaço, mas nada determinante. Após gastar quase uma hora ajeitando os aparelhos para exibir os filmes, um esquema técnico possível: *notebook* da instituição e caixinhas de som que eu levei transmitiriam os filmes dentro de uma salinha estreita, mas mais arejada do que a sala de tv, que funcionava, mas não aceitou o cabo HDMI nem leu os arquivos de vídeo que eu tinha levado no *pendrive*. Como aprendi a configuração da tv, que aceitava arquivos mp4, esses probleminhas não voltaram a acontecer.

Armada a pequena estrutura de exibição, os adolescentes foram entrando, separadamente. Entravam à medida que eram liberados dos alojamentos. Havia, dessa forma, um espaço de tempo razoável entre a entrada de um e a de outro. Percebi que eles entraram desconfiados. Cícero Pedro Leão, proponente do projeto junto comigo, já me havia falado da boa participação de R2 e G2 e da quietude dos outros dois, I. e L2. Depois, bem depois, já na lida com as transcrições das escutas individuais e na revisita aos diários de campo, dei-me conta de que L2 era um dos mais interessantes e interessadas, mas não era o que mais interagiu ou falava. Ele foi o último jovem que entrou nesse dia, quando chegou arrastando bruscamente a cadeira em que ia sentar, provocando um barulho forte do ranger de ferro contra o piso, o que recebeu uma advertência leve de Vanessa, agente que era meu contato principal na instituição, uma parceira guardiã. Ela disse as primeiras palavras e apresentou os participantes, falando o nome de cada um deles. Estiveram presentes G2, R2, L2 e I.

Fiz uma introdução da atividade, falando sobre as dinâmicas dos filmes nos dias dos encontros. Falei também sobre as capacidades de inteligência de cada um e a horizontalidade que existe entre mestre e aprendiz no processo de aprendizagem, apoiando-me nos estudos de Freire e Rancière já vistos aqui. Comentei um pouco sobre o caráter parceiro e interdependente do *saber da experiência*, que ganharia uma forma possível a partir daqueles quatro encontros, que tanto mais fariam sentido quanto mais houvesse a participação de todos eles. Por fim, tentei expor-me um pouco, falei sobre mim e confessei alguns dos motivos que me levaram a estar ali, que estão espalhados por esta tese. Mas incluí, especialmente, o motivo da minha irmã Carolina.

Exibi, na ocasião e nas condições técnicas acima descritas, *Rap, o canto da Ceilândia* (Adirley Queirós, 2005), *Da janela do meu quarto* (Cao Guimarães, 2004), *A clave dos Pregões* (Pablo Nóbrega, 2015) e *Filme-carta de Recife para Aracaju* (Escola Carlos Gonçalves de Almeida/CASE Santa Luzia, 2014). O curioso foi que os filmes não deram conta da experiência proporcionada por suas imagens. Nos intervalos entre os filmes e mesmo durante a exibição, surgiram conversas acionadas pelos filmes e

outras aleatórias – ainda que graças à reunião para e durante o filme –, que iam desde o sotaque presente em *A Clave dos Pregões*, filme pernambucano, passando por perguntas dirigidas a mim como que bebidas alcoólicas eu consumia ou sobre o meu êxito em ficar com mulheres e sobre meu filho.

Vi nesses assuntos uma oportunidade para me tornar amigável e conversar com eles, por isso tentei agir de maneira mais aberta e espontânea possível, quase como se eu estivesse falando com pessoas já conhecidas. Por um momento, era como se estivéssemos na rua, não pela liberdade que ela oferece, mas pela informalidade que vem dela: a rua não é território neutro, mas não é território de um só. Minha exposição oral, dessa forma, ficou cheia de palavrões, gírias e deslizes gramaticais, que não foram reprimidos, absolutamente.

Os socioeducandos escreveram algumas linhas sobre cada um dos filmes. Ao chegar em casa, vi que as respostas tinham sido quase todas iguais, à exceção de G2, o que me deu uma visão deles mais ou menos padronizada dos filmes, tudo o que eu não queria. Eles gostaram de todos os filmes, só não gostaram de "duas crianças brigando", como escreveram, numa referência a *Da janela do meu quarto*. Como uma espécie de fato intrigante, de algo fora do comum, gostaram, em *Rap, o canto da Ceilândia*, de um cadeirante dirigindo um carro. Eles avaliaram *Filme-carta de Recife para Aracaju* como bom ou interessante e afirmaram terem entendido que os vendedores ficavam gritando para vender seus negócios, em *A clave dos pregões*. Foram sucintos, descritivos e diretos.

Perguntei que filme eles gostariam de ver no encontro seguinte. Esperava, pela própria experiência com outros grupos de socioeducandos, que o filme tivesse relação com o mundo do crime. Todavia, os filmes sugeridos por eles para exibição, surpreendentemente, como já comentado, não envolviam nada desse mundo. O pedido era para que eu baixasse algum filme da série Percy Jackson.

No dia 21 de janeiro de 2021, a tv rodou o arquivo de vídeo com o filme *Percy Jackson e o ladrão de raios*, e pudemos ver o material na sala maior, a sala de tv, mais

escura e que retinha mais o som. O primeiro a chegar foi L2. Ele estava em uma atividade de *badminton*<sup>52</sup>. Depois, chegou R2, que me cumprimentou com um toque de mão fechada, típica dos tempos de pandemia. Não vi quando G2 entrou. Por último, chegou I, que hoje estava mais comunicativo. Ele também estava no *badminton* e contou empolgado o resultado do jogo para L2.

Comecei o encontro pedindo para que comentassem se tinham pensado sobre as questões que passei para eles no primeiro encontro: o que é saber? Para que serve saber? R2 disse que a resposta da primeira era o aprendizado. L2 respondeu que a segunda era para escutar as pessoas. O fato de eles optarem sempre pela resposta mais curta, sem desenvolvimento, por vezes me frustrava: era aberto um vazio, eu tinha que sair montando as palavras ditas por um e por outro. Eu tinha que produzir sem deixar que minhas criações ficassem sobrepostas às deles, afinal, a deles era que tinha que tomar a dianteira. Aparentemente, isso era tanto mais difícil quanto menos eles falassem.

Lemos juntos o texto da apostila citado acima, que reproduzo aqui: "Atenção. Ninguém no mundo sabe as respostas corretas desta apostila. Muitas pessoas debatem as perguntas que estão aqui, mas não existe uma só conclusão. Estamos aqui para participar e colaborar com outras respostas para o mundo, não para acertar". Eles ficaram interessados no que dizia o texto e eu desdobrei alguns comentários a partir dessas palavras, no intuito de fazê-los sentirem que podiam ser colaboradores, no intuito de fazê-los entender que só como colaboradores era possível dar vida àquele encontro.

E *Percy Jackson e o ladrão de raios* começou. Raramente, eles ficavam sem falar. Já tinham visto o filme e também por isso comentavam o que ia acontecer no decorrer da narrativa. Adiantavam e explicavam as surpresas que estavam por vir reagindo às ações dos personagens. Após a exibição, seguindo a apostila, pedi que L2, que escolheu o filme, comentasse por que escolheu aquela obra e também pedi aos outros

---

<sup>52</sup> Jogo de quadra em que dois adversários ou duas duplas, munidos de raquetes e separados por uma rede, voleiam alternadamente uma espécie de peteca.

que fizessem questões a L2 sobre a escolha. L2 respondeu que havia feito essa escolha por conta do livro no qual o filme se baseou. Perguntei se o adolescente tinha lido o livro, e ele respondeu que sim. Admirou-me profundamente esse fato. A ideia que eu tinha de alguém que lia livros inteiros que viraram séries de filmes era de adolescentes de classe média e média alta que foram desde cedo estimulados a ler, como minha irmã materna. Depois desse dia, passei a olhar pra ele de uma maneira muito positiva e não sem humor: "esse cara é esquisito" – pensava comigo. Esquisitice marota, esquisitice cheia de esperteza.

Foram seguidas as páginas da apostila. Estava previsto que seriam desenvolvidos temas que surgissem durante a exibição do filme, mas não apareceu nenhuma questão relevante, aparentemente. Então, fugindo da programação da apostila e, para não perder o momento que se desenrolava, pedi para que escrevessem sobre a parte que tinham achado mais interessante.

Para o final desse dia, propus o exercício "Modificando a intensidade da emoção", nas páginas 88-89 do livro "O jogo teatral no livro do diretor", de Viola Spolin. No jogo, era apresentada uma dada situação dramática, por exemplo, a pessoa foi traída por alguém que amava muito, e, em seguida, um facilitador indicava sentimentos como raiva, culpa e tristeza, que deveriam ser expressos pelos participantes um de cada vez. Eles começaram levando na brincadeira – o que também não a invalida –, mas depois a atividade caminhou bem, para uma primeira vez. A ideia inicial, ao realizar esse jogo teatral, era fazer uma aproximação com a cena cinematográfica de ficção. O passo seguinte seria tratar de enquadramento, montagem e *mise-en-scène* a partir de cenas criadas com esses jogos teatrais em que eles mesmos atuassem e filmassem. Mas o exercício parou no primeiro passo, o da atuação.

Dentro das perguntas aparentemente aleatórias que às vezes eles faziam a mim, perguntaram, de uma forma muito alegre, sobre como foi o Natal, se passei com a família, se bebi etc. Respondi que bebi bem pouco porque tinha que cuidar do meu filho, daí eles passaram a perguntar sobre meu filho. Falei que o xodó dele era tudo que tinha a ver com dinossauro, que ele chamava de "tissá". Eles riram.

Logo que cheguei ao Centro, no dia 28 de janeiro de 2021, encarreguei-me de pegar o gravador, que tinha a entrevista com R2. O aparelho tinha ficado na sala da supervisão da Unidade para inspeção do áudio. Em seguida, peguei a chave da "sala de parceiros", onde deveria sempre deixar as minhas coisas: a mochila e o que tivesse nos bolsos. Tudo que entra e sai do ambiente das grades é controlado e vistoriado pelos agentes. Eles precisam garantir que tudo que entrou seja autorizado e que também volte para fora das grades. Quando estava saindo da "sala de parceiros", vi G2 passando. Eu disse que o veria em pouco tempo, ao que ele respondeu que tinha começado outro curso no mesmo horário e não poderia mais ir. O adolescente era o mais participativo de todos os quatro que estavam presentes nos encontros. Lamentei por essa notícia e pensei que seria importante ouvir G2 e gravar sua voz em um horário alternativo. Além de participativo, ele é bastante simpático e um tanto engraçado. Meu módulo e a pesquisa perdiam um participante bem bacana. Mas G2 tentava aproveitar uma outra oportunidade, que poderia estar mais conectada ao futuro que ele buscava construir, mesmo estando ali dentro.

Dessa vez, era o dia de filmes escolhidos pela pesquisa. Os filmes foram exibidos nesta ordem: *Kbela* (Yasmin Thayná, 2015), *Ando feito nuvem tempestiva querendo chover* (Karine Fiúza, 2018), *Filme de rua* (Zi Reis, Paula Kimo, Ed Marte, Joanna Ladeira, Daniel Carneiro, Guilherme Fernandes, 2017), *Vista minha pele* (Joel Zito Araújo, 2008), *Alma no olho* (Zózimo Bulbul, 1978) e *Cores e botas* (Juliana Vicente, 2010). Quando abri a pasta do pendrive na tela da tv, logo I. quis saber sobre *Filme de rua*. O filme imediatamente atraiu o jovem, que, ao ler os nomes dos arquivos de vídeo do dia quando acessei a pasta na tela, ficou ansioso para ver esse. O que essa obra, que tem "filme" no próprio nome e somente "rua" depois, estaria trazendo para mim? Seria um filme incrível? Seguindo esse pensamento, nenhum dos títulos dos outros filmes ia tão direto ao ponto quanto *Filme de rua*. Vindo logo depois, nesse quesito, está *Vista minha pele*, que já dá uma boa ideia de uma história que trará alguém na pele de outra pessoa, sentindo e vivendo as situações experimentadas por outro. Por isso mesmo, talvez por ser uma metáfora direta e traduzir uma experiência

capaz de transformar um julgamento sobre uma pessoa, os adolescentes pediram para adiantar esse filme na frente dos outros que estavam previstos.

Portanto, a ordem de exibição dos filmes programada, que balanceava obras experimentais com filmes mais acessíveis, foi parcialmente modificada por conta dos pedidos dos adolescentes, que queriam logo ver *Filme de rua* e *Vista minha pele*. Na reprogramação, coloquei esses filmes na frente e deixei *Alma no olho* e *Cores e botas* para o final. Um, por ser bastante experimental; o outro, por tratar da questão racial de maneira leve, clima com o qual poderíamos encerrar a sessão, *supus*.

Após cada filme, fiz uma pequena pausa para fazer uma conversa. O primeiro filme visto foi *Kbela*. Iniciei a conversa já durante a exibição, comentando sobre Candomblé, cultura negra e sobre a condição afrodiáspórica das pessoas negras que vivem no Brasil. Eles ouviram com atenção e pareciam interessados no assunto. *Kbela*, a despeito de todo experimentalismo, foi bem fruído por eles. Os adolescentes acharam o filme "doido". Eu disse que Candomblé era uma religião que tinha entidades como se fossem deuses, ao que I, pessoa negra, respondeu que "pra mim, só tem um Deus, que é Jesus Cristo". Eu falei que esse era o "Deus" do Cristianismo e que no Candomblé existiam as entidades, com características humanas e divinas. As entidades do Candomblé têm defeitos, eu disse. Eles ouviram calados, sem se manifestar. Nos comentários deles, houve um interesse em torno da macumba e de Exu. Eles apontavam para o filme e diziam "Isso é macumba" e "Olha o Exu".

Outro comentário que fiz foi sobre o padrão de beleza que existe em cima do cabelo liso. "O crespo é visto como feio, que tem que ser domado, alisado. O liso é que é o cabelo massa; o crespo é sem futuro, paia". Eu disse que o filme tinha uma visão crítica em cima disso. *Kbela* provocava as pessoas que assistiam quando exibia uma imposição da branquitude sobre as características do cabelo com o exagero de produtos químicos para aquietar e estirar os fios crespos. Outra provocação vinha, por outro lado, com o zelo com esse mesmo cabelo crespo, tão indesejado, que em uma cena era tratado e cuidado para crescer, com penteados bonitos.

Ao falar sobre pessoas negras, enveredei pela escravidão e pela discriminação racial, que se refletia em uma vida mais difícil, com menos oportunidade e menos conforto. Disse também que era muito difícil se sustentar hoje em dia, que você trabalhava o dia inteiro para ganhar 600 reais por mês. Quando cheguei a esse ponto, R2 me perguntou quanto eu ganhava. Eu, que considero muito pouco o que ganho, fiquei envergonhado de dizer, porque, para o adolescente, provavelmente seria muito, e perguntei se ele realmente queria saber aquilo. "Sim", ele disse. Bom, pensei, eu pergunto quase tudo para eles, então não faz mal falar de mim e que recebo dois e duzentos para pesquisar. Ele se admirou por ser um valor alto, fazendo uma cara de espanto.

Não sei de que maneira, na conversa, chegamos ao consumo de maconha. Não me lembro da origem exata disso. R2 e L2 perguntaram se eu já tinha experimentado, se tinha dado "barato" em mim, se eu até hoje fumava e tudo mais. Respondi sem problemas. Eles disseram que maconha era "bom demais", elogio com o qual concordo. Mesmo assim, falei que, se usada em exagero, poderia danificar células do cérebro, e que, para consumir preservando a saúde, deveríamos saber exatamente que substância tinha em cada cigarro de maconha a ser fumado. Tudo isso com base no que me disse o psiquiatra com quem faço tratamento. Eles escutaram interessados, mas pareceram não se preocupar muito com esse alerta.

Em seguida, exibi *Ando feito nuvem tempestiva querendo chover* (Karine Fiúza, 2018), mas eles não ficaram envolvidos. Os poucos estímulos visuais acabaram passando despercebidos. No caso desse filme, preferi não tentar fazer uma espécie de tradução das imagens e sons e deixei que unicamente a materialidade da obra mesma pudesse ficar responsável por seu "êxito" enquanto filme a ser desfrutado.

Passei, então, *Filme de rua* (Zi Reis, Paula Kimo, Ed Marte, Joanna Ladeira, Daniel Carneiro, Guilherme Fernandes, 2017), exibição aguardada por I. Houve muitos comentários no meio da sessão. Risadas, reconhecimentos de paisagem urbana, elogios a garotas... Esse foi o filme preferido de L2 e R2, mas aconteceu algo de que eles não gostaram. Quando apareceu um garoto falando sobre como foi abordado por um policial, rapidamente se ouviu na sala que "ele é gay" e "esse cara é gay". De

repente, o conteúdo da fala dessa garota foi completamente ofuscado e suprimido por conta dessa suspeita. Exatamente assim aconteceu também com um rapaz do filme. Logo taxado de *gay*, ele falava sobre o tratamento que recebia em casa: "minha avó passa perto de mim é a mesma coisa que é um cachorro que tá passando do lado, entendeu? Isso aí corta a gente por dentro, vai remoendo, é uma dor enorme que você carrega no peito. Me dá uma tristeza, entendeu? Tem hora que eu olho e fico pensando nossa, eu fico achando que sou um bicho, entendeu? Um trem... É muito triste". Tentei chamar mais atenção para o que os dois diziam do que para a sexualidade que aparentavam, quando, depois de perguntar, descobri que os socioeducandos não estavam prestando atenção no que estava sendo dito. Eles reclamaram pelo fato de haver duas pessoas não heteronormativas na tela, dizendo, com espanto, "e são dois". Não fosse suficiente aparecer uma pessoa *gay* no filme, aparecem duas desse tipo de pessoa, algo extremamente desnecessário. A presença de um no enquadramento já é desagradável, o que dizer agora de dois?

Com *Vista minha pele* (Joel Zito Araújo, 2008), escancarou-se a questão racial. Essa obra também foi esperada por eles, especialmente por L2. Mas foi I. quem escolheu escrever um pouco sobre esse filme. Com o passar dos planos do filme, eles foram compreendendo que o mundo retratado ali era invertido, o que provocou admiração e algumas risadas, especialmente de I, adolescente negro. Esse filme foi considerado por eles "malado", o que quer dizer "muito bom".

Depois, exibi *Alma no olho* (Zózimo Bulbul, 1978), que causou incômodo pelos planos de nudez do corpo de Zózimo. Desde os primeiros planos detalhe do corpo, como quando são mostradas as axilas, eles começaram a reclamar. O ápice foi quando apareceram as nádegas do artista: "Você gosta disso, é, fessor?" junto a gargalhadas, foi o que disseram. Expressões de nojo e desgosto passaram a tomar os rostos deles, que viravam a cara para a imagem e cobriam os olhos com as mãos ou com a máscara que estavam usando. Eles detestaram *Alma no olho*. I. disse que o filme "quebrou o clima".

Essa pergunta que me fizeram é algo que me olha. Digo isso porque, confessando que eu poderia fazer o mesmo tipo de brincadeira com um amigo íntimo, numa situação privada. Mas, ali, na frente deles, enquanto educador e pesquisador, não faço essa brincadeira por achar que ela não condiz com a minha função, nem deve ser publicizada. Contudo, eu costumo – ou costumava – fazer piadas com amigos próximos, brincando de "afrontar a masculinidade" com supostos símbolos homoafetivos. O fato é que reagi como se fosse um juiz ou um cientista imparcial. Porém, na realidade, talvez seja importante me engajar como "eu" naquilo que eu concebo como construtivo e deixar o "eu" em descanso quando ele for destrutivo.

Após isso, foi feita uma pausa para o lanche, para colher as assinaturas e para escrever um pouco na apostila sobre um filme que eles escolhessem, dos exibidos. Sintomaticamente, quando pedi para eles elegerem um dos filmes mostrados e escreverem comentários, I, pessoa negra, foi o único a escolher *Vista minha pele*, enquanto R2 e L2 escolheram *Filme de rua*. R2, sobre por que tinha optado por esse filme, escreveu "porque o filme mostra o centrão da quebrada e tinha mulher gostosa e mostrou a realidade". L2 escreveu assim: "Eu gostei do filme porque ele é diferente e feito na rua, ele mostra a realidade, mostra várias partes do centrão". Sobre por que tinha gostado mais de *Vista minha pele*, I. afirmou o seguinte: "Gostei do que os brancos tomou as necessidades dos preto, eu também gostei das gostosa".

A visionagem de *Cores e botas* (Juliana Vicente, 2010) ficou comprometida porque os adolescentes precisaram sair para atendimento com o pessoal do Centro e também para pegar livros e revistas em quadrinhos para levar aos alojamentos. Nos momentos finais do encontro, perguntei a eles se gostariam de fazer um filme. O que mostrariam nesse filme? I. disse que gostaria de aparecer atirando nos "cana" (policiais), mesma resposta de R2, que não o ouviu responder. Ecos do opressor dentro do oprimido, conforme discuti no capítulo anterior. Perguntei a R2 o que mais mostraria além disso, afinal um filme não poderia ser somente de tiros na polícia. Ele disse que também apareceria vendendo droga e ajudando as pessoas da comunidade, dando apoio e dinheiro.

Comparado aos outros encontros, sentia-me mais preparado dia 04 de fevereiro de 2021, mas aparentemente foi só a repetição de alguns dos gestos que me deu essa impressão. Como eram quatro equipes de agentes socioeducativos, logo essa impressão se desfez, tendo em vista que rostos que nunca vi sempre se revelavam entre os portões a cada vez que eu entrava no Centro Socioeducativo Santa Terezinha.

O filme desse dia foi escolhido pelos adolescentes, mais especificamente, por I. Ele, com o ouvido sendo sussurrado pelos colegas, pediu *American Pie 6 – caindo em tentação* (Andrew Waller, 2007). Ansiosos, a primeira coisa que me perguntaram quando me viram foi se eu tinha levado o arquivo do filme. Estavam à espera de "peitinhos", como eles gostavam de dizer, alegres. Lembro-me da época em que eu era adolescente e penso que nem tudo mudou.

A sessão foi assim: cheia de sorrisões e comentários. A acústica da sala, o uso das máscaras e um sotaque mineiro carregado e misturado com muitas gírias fizeram escapar de mim uma porção de declarações. Mas notei muito envolvimento dos adolescentes com o filme. Eles desfrutaram bastante da exibição enquanto produto de entretenimento. Quando assisti ao material, também me diverti, sim. Algumas coisas achei toscas demais para rir; outras não. Mas, no geral, havia piadas machistas, homofóbicas e transfóbicas espalhadas pela história, algumas das quais também tiraram de mim meios sorrisos.

Depois do filme, a apostila foi seguida. Estava prevista uma roda de conversa sobre os motivos que levaram um dos socioeducandos a escolher *American Pie 6 – caindo em tentação*. I. e R2 discutiram sobre a escolha. O fato era que um acusava o outro de ter feito a escolha. R2 aceitou que preferiu o filme e disse que o motivo eram os "peitinhos" que apareciam.

Eu havia formulado e separado algumas perguntas sobre a concepção de masculino para fazer com base no filme sugerido, que assisti com antecedência, e as questões renderam satisfatoriamente. Foram as seguintes, com suas respectivas respostas, vindas de diferentes adolescentes: 1) qual a melhor forma de ser homem? "transar",

"ajudar as pessoas", "não só pensar em si", "não 'xisnovar' [referência a x-9, o cagueta, dedo duro]"; 2) Vocês gostariam de ser qual dos personagens do filme? "Nenhum, todos só pensam em si" e "Steven [o que consegue muitas garotas, que é o ganhão]"; 3) Do que um homem gosta em uma mulher? "Pepeca", "peitim", "cuzim", "aparência", "conduta", "atitudes"; 4) Como conquistar uma garota? "Desembolar", "fumar um chá [maconha]", "mostrar o malote [dinheiro]", "a peça [arma]"; 5) Quais as diferenças entre homens e mulheres? "Corpo", "voz", "cabelo"; 6) As mulheres devem ter os mesmos direitos que os homens? Por quê? a) "sim, só não têm o direito de trair" e "sim, porque tem que ter igualdade, mulher é frágil". A maior parte das respostas altruístas e progressistas veio de S, jovem negro. Ele compareceu apenas a esse dia da pesquisa. Vanessa tinha colocado o jovem de volta na "oficina de cinema", pois ele estava participando dos módulos anteriores.

Para finalizar essa rodada de perguntas após o filme, perguntei sobre machismo e feminismo. Acabei não anotando as respostas porque elas foram muito fragmentadas e eram muito distantes das ideias defendidas por esses conceitos. S. demonstrou conhecer algo sobre machismo antes mesmo que eu falasse. Ele antecipou o assunto com base nas primeiras questões. Falei, portanto, rapidamente sobre esses dois assuntos. Eles ouviram atentos, exceto I, que resmungava, dizendo "Cê é louco!".

Por último, passei para as entrevistas. R2 já tinha sido escutado no terceiro dia. Foram escutados L2, I e G2, nessa ordem. O áudio mais demorado foi o de L2. Surpreendentemente, G2 ficou mais retraído diante do gravador e da seriedade, que acabou configurando esse momento. I. foi o mais sucinto, respondendo da maneira mais curta possível.

Escuta não é inércia. Cada vez mais, vi que é preciso estar envolvido com tudo o que é dito. Por vezes, fiquei inibido porque minha voz também estaria no material. Claro, como querer que o outro se arrisque se você não faz o mesmo. Deixo aqui uma possibilidade de gravação que ocorreu com minha voz e a voz de R2:

**Pesquisa:** Beleza, R2? Tudo tranquilo?

**R2:** Beleza.

**Pesquisa:** Como que tá seu dia hoje? Como que foi hoje o dia?

**R2:** Ah, meu dia foi bom hoje, foi pela orde. Foi daquele naipe [expressão que quer dizer "muito bom"].

**Pesquisa:** E a semana como foi?

**R2:** A semana foi boa também. Foi daquele naipe.

**Pesquisa:** Tem algum apelido que você goste?

**R2:** Ratin que eles me chamam.

**Pesquisa:** Cê tá gostando das atividades aqui?

**R2:** Do curso?

**Pesquisa:** É.

**R2:** Tô gostando.

**Pesquisa:** O quê que gostou mais até agora?

**R2:** Ah, do filme que passou lá, *Ladrão de raios* [*Percy Jackson e o ladrão de raios*], tá ligado? Filme pela orde.

**Pesquisa:** É massa mesmo. Aventura, efeito especial, tem tudo o que tem direito o filme.

**R2:** É, ué.

**Pesquisa:** Onde é que cê mora?

**R2:** Calafate<sup>53</sup>.

**Pesquisa:** Quem que mora com você?

**R2:** Meu irmão.

**Pesquisa:** Você gosta do Calafate?

**R2:** Gosto, gosto.

**Pesquisa:** O que mais você gosta de lá?

**R2:** Ah, eu gosto da favela, né. Os barzim pela orde lá, nós joga um futebol, pá...

**Pesquisa:** Tem uns barzim massa?

**R2:** Tem uns barzim daquele naipe lá.

**Pesquisa:** E agora continua aberto?

**R2:** Tá, continua aberto.

**Pesquisa:** Você costuma ir lá?

**R2:** Vou lá jogar sinuca e pá.

**Pesquisa:** O quê que você acha da escola?

**R2:** Qual escola?

**Pesquisa:** A escola, você frequentava escola?

**R2:** Ah, eu gostava, aí. Daquele naipe, tinha altas novinha (sorri)... Pela orde.

**Pesquisa:** (sorri) Qual foi a sua matéria preferida na escola?

**R2:** Minha matéria preferida na escola? Ciências.

---

<sup>53</sup> Bairro da região oeste da cidade de Belo Horizonte onde há duas favelas: Calafate e Vila da Amizade.

**Pesquisa:** Você gostava das aulas e tudo?

**R2:** Gostava.

**Pesquisa:** As pessoas mais importantes na sua vida?

**R2:** É... Minha mãe, meu pai, meus irmãos, meu tio...

**Pesquisa:** E qual a pessoa que você mais admira?

**R2:** Ah, meu irmão, tá ligado? Meu irmão é trabalhador daquele naipe, tendeu? Admiro pra carai. E meu ti também, tendeu?

**Pesquisa:** Teus melhores amigos, quem são?

**R2:** Ah, melhores amigos? Ah, meus melhor amigo é Deus e meu irmão.

**Pesquisa:** Fez amigos aqui no Centro?

**R2:** Fiz o I, o L2...

**Pesquisa:** Namorada você tem?

**R2:** Tenho. Tinha, né. Terminei, né.

**Pesquisa:** O que você acha que atrai as garotas?

**R2:** Dinheiro.

**Pesquisa:** O que mais?

**R2:** Motão, carrão, peça [arma].

**Pesquisa:** Me conta um pouco da tua história de vida.

**R2:** Eu, quando era menor, tá ligado, já passei muita dificuldade, aí por isso que eu entrei pro crime, tendeu? Já sofri muito na minha vida, tendeu? Mas nós tá aí lutando no dia-a-dia, tá ligado? Mas é isso aí mesmo, tá ligado?

**Pesquisa:** Agora um pouco sobre cinema. O quê que você costuma assistir?

**R2:** Costumo assistir *John Wick*, *Velozes e furiosos*, *La casa de papel*, *Prison Break*

**Pesquisa:** Seriado, né?

**R2:** É, ué.

**Pesquisa:** Onde mais você assiste, na televisão, no celular, no computador.

**R2:** Ah, na televisão. No videogame, no X-box.

**Pesquisa:** Ah, você assiste no X-box? Ah, pode crer. Dá pra assistir seriado no X-box, é?

**R2:** Se você baixa Netflix, dá, ué. Se você tiver internet, dá, ué.

**Pesquisa:** Muito massa, oh. Sabia não. Videogame além de ser bom que só, ainda dá pra assistir as coisa, né.

**Pesquisa:** Qual o teu filme favorito? Você já falou?

**R2:** *John Wick*.

**Pesquisa:** Vocês viram ele com o Cícero, né?

**R2:** Viu não.

**Pesquisa:** Ah, não. Me diz tua música favorita e teu artista favorito.

**R2:** Ah, minha música favorita é... A do MC, esqueci o nome da música... [trecho inaudível] "Vai cantar a liberdade"<sup>54</sup> e tal. Meu artista favorito é MC Poser.

**Pesquisa:** MC Poser?

**R2:** É, ué.

**Pesquisa:** E a música é "Vai cantar a liberdade"?

**R2:** É.

**Pesquisa:** Não conheço, mas vou procurar quando chegar em casa. Você já viu clipes dele?

**R2:** Já.

**Pesquisa:** Melhor que a música ou mesma coisa?

**R2:** Melhor, né.

**Pesquisa:** O que você achou de *ladrão de raios* [*Percy Jackson e o ladrão de raios*]?

**R2:** Gostei, foi pela orde. Bacana, tá ligado? Não é muito mentiroso, tendeu? E é pela orde, gostei, daquele naipe.

**Pesquisa:** Não é muito mentiroso? Não achou ele mentiroso (sorriu)?

**R2:** Um pouquim só (sorri).

**Pesquisa:** E você se lembra do que a gente viu na quinta passada?

**R2:** Daquele naipe também.

**Pesquisa:** Você se lembra deles?

**R2:** Os vendedor, pá.

**Pesquisa:** Preferiu qual deles?

**R2:** Os vendedor lá.

**Pesquisa:** Por quê? Sabe dizer o motivo?

**R2:** Ah, eu já ralei disso aí também, de vender as coisas.

**Pesquisa:** Pode crer. Se eu te perguntar sobre narrativa, sobre o jeito que o filme falou... Tem alguma coisa pra dizer assim? O que que você achou do jeito que o filme falou. O jeito que o filme contou a história?

**R2:** Qual o filme?

**Pesquisa:** O *Ladrão de raios*... O jeito que ele contou a história.

**R2:** Foi tipo a história dos deuses, né, mano, pá, mas só que isso é mentira né, que não existe esse monte de deus não, né, tá ligado? Mas tipo, que era o ladrão de raios, pá, tá ligado. Tipo isso aí.

**Pesquisa:** Certo. Tem umas perguntas aqui que eu tenho que ajeitar melhor e tal [me referindo a essa sobre narrativa, que não teve o êxito, na minha indagação, que eu esperava]. Como é que você gosta de se vestir? Tem essa pergunta também.

**R2:** Ah, andar de boné, só as [trecho inaudível] malada, as [diz nomes] Oakley, Juliete [nome de uma linha de óculos da Oakley].

**Pesquisa:** É marca isso? Ah, não, é nome das coisas, das roupas.

**R2:** Boné da Mcd é malada. [trecho inaudível] da Mcd, pela orde. Sapato da Nike.

<sup>54</sup> "A liberdade vai cantar", Funk gospel MC's Ricardo e Reginaldo. A canção está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eUWlb4eAips>.

**Pesquisa:** Humrum. Pode crer. Tem tatuagem? Tem não, né.

**R2:** (mostrando).

**Pesquisa:** Duas tatus... E mais?

**R2:** Tem três.

**Pesquisa:** Eu ainda vou fazer. To doido pra fazer mas ainda não...

**R2:** Vai fazer o quê?

**Pesquisa:** Queria fazer um planeta.

**R2:** Faz, sô. Vai ser um planeta?

**Pesquisa:** Queria fazer um planeta. Pra começar, né. Depois eu fazia outra.

**R2:** Tendi.

**Pesquisa:** Você tem críticas a fazer à sociedade?

**R2:** Tenho, a sociedade julga nós só porque nós é da favela, tendeu? Tipo, julga nós que nem bicho, mano. Uma vez eu fui no *shopping*, tá ligado? Fui comprar, daí o guardinha me tirou do *shopping*. Tá ligado? Achou que eu ia roubar. E a sociedade critica nós que é da favela. É xaina [gíria que quer dizer "ruim"].

**Pesquisa:** Humrum

**R2:** É isso aí.

**Pesquisa:** Se você pudesse inventar uma escola, como é que ela seria?

**R2:** Ah, ia fazer lá na quebrada, pá. Ter um bocado de professor. Lugar pra criança brincar, tendeu? Tipo parquinho dentro da escola, tá ligado?

**Pesquisa:** Humrum.

**R2:** É, ué. Ter sala de informática, laboratório, sala de história, biblioteca, sala de assistir filme, tendeu? Ia ser maladeza.

**Pesquisa:** Que que você acha que sabe fazer melhor?

**R2:** Ah, jogar bola e vender droga.

**Pesquisa:** Sério mesmo?

**R2:** É, ué.

**Pesquisa:** E a polícia, o quê que você acha da polícia?

**R2:** Ah, eu acho que a polícia é xaina. Eles fica batendo em nós aí à tôa, né? Pá, eles quebra nós e tudo. É xaina.

**Pesquisa:** Tem alguns lugares, alguns países que o uso da maconha é liberado. Você acha que isso seria bom pro Brasil?

**R2:** Seria. Seria, né. E não ia ter mais tráfico na rua. Tá ligado? Aí poder fumar na rua e poder vender na padaria. Tá ligado? Daquele naipe.

**Pesquisa:** O que você mais gosta de fazer?

**R2:** Ah eu gosto de ir no almoço com a família, tá ligado? Curtir minha família, tendeu? Ficar de boa com a família.

**Pesquisa:** Massa. Você tem vontade de estudar? Tipo, se formar numa Universidade?

**R2:** Tenho.

**Pesquisa:** Já pensou em alguma área e tal?

**R2:** Direito, Engenharia também.

**Pesquisa:** Cinema (sorriso).

**R2:** Cinema também, é.

**Pesquisa:** Agora sobre pesquisar. Que outras perguntas você acha que é importante fazer? Tem alguma pergunta que você acha importante fazer ou outra?

**R2:** Tem não.

**Pesquisa:** Alguma pergunta deixou você desconfortável?

**R2:** Deixou não.

**Pesquisa:** Você acha justo tá aqui?

**R2:** Não.

**Pesquisa:** Por quê?

**R2:** Por que eu acho justo não porque tem altas pessoas aqui que tendeu, mata os outros e tá lá fora, aí a gente vai e tenta matar os outros e vai preso aí.

**Pesquisa:** Não entendi.

**R2:** A gente vai e tenta matar e vai preso. Altas pessoas que mata os outros aí e não vai preso só por causa de dinheiro, tendeu?

**Pesquisa:** Hum.

**R2:** Mó xaina isso aí.

**Pesquisa:** Você quer perguntar algo pra mim?

**R2:** Não, suave.

**Pesquisa:** Beleza, então é isso. Você tem mais alguma coisa pra falar?

**R2:** Tem não. Só isso mesmo.

**Pesquisa:** Massa. Pois brigado, R2. Valeu pela conversa e pela entrevista.

**R2:** É nós. Tamo junto.

**Pesquisa:** Tamo junto.

R2 não só admira mais o seu irmão, que é trabalhador, como gostou mais do "filme dos vendedores", de todos os que foram exibidos, referindo-se ao curta *A clave dos pregões* (Pablo Nóbrega, 2015). Se isso denota algo além da constatação desses comentários em si, é difícil dizer. Em minha cabeça de pesquisador, armado com os conceitos e a história, penso que é a supremacia do sujeito universal do liberalismo sobre as vidas e os corpos desses meninos. Mas prefiro ficar com a suspeita de que é uma clara indicação da história de vida do adolescente: "Eu, quando era menor, tá ligado, já passei muita dificuldade, aí por isso que eu entrei pro crime, tendeu? Já sofri muito na minha vida, tendeu? Mas nós tá aí lutando no dia-a-dia, tá ligado?". R2

poderia ter escolhido outros vieses para definir sua história de vida, poderia ter escolhido outras pessoas para declarar admirar, poderia ter escolhido outros filmes ou nenhum dos filmes. R2 – isto não transparece na transcrição – é doce e simpático. É tranquilo, leve e sorridente. Dar ênfase a esses aspectos não é "passar a mão na cabeça", inocentar ou vitimizar – como muitos gostam de dizer – e usar como desculpa para espancá-los, trancafiá-los e retirar-lhes a vida. É, acima de tudo, reparar no relevo que as coisas tomam quando se olha e escuta sem pressa e com contexto, sensível aos gostos e ao frescor da vida que quer graça, espaço e plenitude.

Esse socioeducando também não é indiferente ao seu entorno, ao que lhe é doloroso: "a sociedade julga nós só porque nós é da favela, tendeu? Tipo, julga nós que nem bicho, mano. Uma vez eu fui no *shopping*, tá ligado? Fui comprar, daí o guardinha me tirou do *shopping*. Tá ligado? Achou que eu ia roubar. E a sociedade critica nós que é da favela. É xaina". R2, que gosta de consumir roupas e acessórios de boa qualidade, não tem direito a frequentar o *shopping*, porque não pertence àquelas paredes altas, àquela aparência límpida e àquela climatização e temporalidade artificiais. É assim que o vêem: embora gostem da sua moeda, não querem o seu corpo zanzando por ali, não querem ninguém dando banca de "suspeito", ninguém que espante, esses sim, os verdadeiros clientes. Sua presença macula o espaço. Sua impureza revela o mundo do lado de fora, cujo trabalho de assepsia dos ambientes de alto consumo se esforça para expurgar. É pura construção da distinção – mas não da diferença, tão desejada em outros lados. É a distinção entre aqueles que podem, que aparentam pureza, daqueles que não a aparentam.

Nesse processo de escuta, também não há desinibição. Escuta não é respeito, apenas. Eu não fiz uma ótima escuta, no sentido de alcançar o máximo de sucesso possível, porque por vezes me parava para escutar, simplesmente. Faltou a mim um pouco mais de desapego com minhas declarações: menos cautela, mais projeção. Desapego com quem defendo ser, com quem eu quero me mostrar sendo. Poderia ter deixado mais que meus "podres" aparecessem à frente, atitude de um plano que virá em uma outra oportunidade.

Sigo agora L2, que não era o mais participativo. Ou melhor, não era o que mais se manifestava. Fechado, às vezes sob efeito de remédios, era um dos que quase sempre andava protegido com a máscara que tapava nariz e boca. Tinha os olhos pequenos e espremidos. O rosto era todo vermelho, coberto por manchas de espinhas, e a voz, eloquente, com bastante potência. No primeiro dia, quando entrou na sala de aula arrastando a cadeira com força, logo percebi que ia ter problema com ele. Estava completamente enganado:

**Pesquisa:** L2, como que tá seu dia hoje?

**L2:** Ah, dentro do possível tá bom, né? Tá preso é xaina, mas graças a Deus, Deus tá abençoando aí pra daqui uns dias eu tô indo embora.

**Pesquisa:** Você sabe mais ou menos quantos dias?

**L2:** Ah, não sei. Esse mês [fevereiro de 2021] acho que já vou embora já.

**Pesquisa:** A semana como foi?

**L2:** Foi boa. Rolou só um xaina que meu vô não veio na visita, né. Num tive visita não.

**Pesquisa:** Não teve visita. É ruim, né?

**L2:** É ruim.

**Pesquisa:** Tem vista toda semana?

**L2:** Não, é de quinze em quinze dias.

**Pesquisa:** Tem algum apelido?

**L2:** Ah, lá no mundão o meu [trecho inaudível] é LC.

**Pesquisa:** Qual é?

**L2:** LC.

**Pesquisa:** Tem algum significado LC?

**L2:** É porque é L2, né, depois "C".

**Pesquisa:** Ah, a inicial, né?

**L2:** É.

**Pesquisa:** Você tá gostando das atividades dos filmes?

**L2:** Tô. Daquele naípe.

**Pesquisa:** Onde é que você mora?

**L2:** Lá no morro do papagaio<sup>55</sup>.

**Pesquisa:** Como é que é?

**L2:** Morro do papagaio.

---

<sup>55</sup> É uma favela na região centro-sul de Belo Horizonte.

**Pesquisa:** Depois eu vou pesquisar. Você mora com quem?

**L2:** Antes de eu entrar pro crime mesmo, cê tá ligado, eu morava com meu avô. Mas agora eu tava morando sozinho.

**Pesquisa:** Antes de você entrar pra onde?

**L2:** Entrar pro crime.

**Pesquisa:** E você se sentia bem com seu avô?

**L2:** Sim.

**Pesquisa:** Gostava muito dele?

**L2:** Gostava.

**Pesquisa:** Massa. Você gostava de lá do seu bairro?

**L2:** Gosto. Lá é pela orde.

**Pesquisa:** O que que você mais gosta de lá?

**L2:** Ah, pá, as pessoas é pela orde, todas as novinhas, pá. Tem pá os baile lá também.

**Pesquisa:** O quê?

**L2:** Rola baile lá também.

**Pesquisa:** Baile funk.

**L2:** Anram. Daquele naipe.

**Pesquisa:** Pode crê. O que que você acha da escola?

**L2:** Ah, é importante, né. É importante, né. A escola é importante.

**Pesquisa:** É importante por quê? Você tava frequentando?

**L2:** Tava não.

**Pesquisa:** Por quê?

**L2:** Ah, tava vendendo droga, pá.

**Pesquisa:** Toma muito tempo e não dava pra fazer escola?

**L2:** Dava não. Vendia droga depois dava rolê e pá. Nem ia pra escola não.

**Pesquisa:** Você tinha alguma matéria preferida na escola?

**L2:** Matéria?

**Pesquisa:** Ciências, História, Português...

**L2:** Ah, eu gostava de Educação Física.

**Pesquisa:** É, Educação Física é bacana. Quais são as pessoas mais importantes da sua vida?

**L2:** Meu vô, ah, meu pai.

**Pesquisa:** Qual a pessoa que você tem mais admiração?

**L2:** Meu vô.

**Pesquisa:** Seu avô. Por que seu avô?

**L2:** Ah, porque é a pessoa que eu mais grado. Porque é a pessoa que eu grado mais dele.

**Pesquisa:** Mais grado?

**L2:** Eu grado mais dele. Gosto mais dele.

**Pesquisa:** E quem são os teus melhores amigos?

**L2:** Ah, o meu pai, que é amigo meu, pá. Minha família toda, né. Meus amigos são o que, minha família toda, né.

**Pesquisa:** Eu também sou um pouco assim. Você tem namorada?

**L2:** Eu tinha.

**Pesquisa:** Como é que tava o namoro?

**L2:** Ah, tava indo bem né, aí nós terminou, aí.

**Pesquisa:** Porque você veio pra cá.

**L2:** É.

**Pesquisa:** Vocês terminaram porque você ficou preso?

**L2:** Não. Foi antes de eu ir preso. Aí nós brigou, pá, aí foi e separou.

**Pesquisa:** O quê que você acha que atrai as garotas? A gente já conversou isso um pouco aqui.

**L2:** Ah, o dinheiro. Mulher é doida por dinheiro. Mas nem todas, né. As que fecham c'ocê já é mais é... Dentro mesmo das atitude, pá. A maioria mesmo só quer dinheiro.

**Pesquisa:** Me conta um pouco resumido a história da tua vida. Se fosse um filme, como ia ser tua história de vida. O que que ia ter nesse filme?

**L2:** Ah, ia começar com minha vida normal, né, pá. Depois, eu ia começar usando... fumando, pá, colando os cara, pá e ia terminar vendendo droga, aí. Depois preso.

**Pesquisa:** Hunrum. Que mais?

**L2:** O resto do filme tá indo.

**Pesquisa:** Tá desenrolando.

**L2:** Tá desenrolando.

**Pesquisa:** O quê que você costuma assistir?

**L2:** Eu gosto de ver *La casa de papel* [trecho inaudível] nessa temporada. *La casa de papel* e *Impuros*. *Impuros* cê já viu?

**Pesquisa:** *Impuros*? Não, não vi não.

**L2:** *Impuros* é bom.

**Pesquisa:** É seriado também?

**L2:** É.

**Pesquisa:** Vou procurar. Você assiste seriado mais na televisão ou no computador?

**L2:** Celular. Na televisão também

**Pesquisa:** Você tem computador?

**L2:** Não, na televisão também.

**Pesquisa:** Você já foi alguma vez no cinema?

**L2:** Já.

**Pesquisa:** Várias vezes, então?

**L2:** Várias várias, não. Fui algumas vezes.

**Pesquisa:** Gostou?

**L2:** Gostei.

**Pesquisa:** Muito diferente do que você vê numa tela pequena.

**L2:** Diferente, nó. Daquele naipe.

**Pesquisa:** Seu filme favorito?

**L2:** Filme? Tem não.

**Pesquisa:** Tem não?

**L2:** Ah, é difícil escolher um filme favorito.

**Pesquisa:** São muitos. Uma música ou artista favorito?

**L2:** Música? Curto MC Poser, MC Rick, pá.

**Pesquisa:** Já viu clipes dele?

**L2:** Já.

**Pesquisa:** Quê que você acha dos clipes?

**L2:** Malado!

**Pesquisa:** O que você menos gostou e as coisas que achou ruim nos filmes que a gente viu hoje? Dos filmes que a gente viu hoje [*American Pie 6 - caindo em tentação*], teve alguma coisa que você não gostou?

**L2:** Ah, é malado! Gostei de tudo.

**Pesquisa:** Foi massa, não foi?

**L2:** Foi.

**Pesquisa:** De todos os filmes que a gente viu, nos quatro dias, você lembra o que você gostou mais? Foi esse de hoje também?

**L2:** Foi esse aí [*American Pie 6*].

**Pesquisa:** Por que que você gostou mais desse?

**L2:** Ah, é malado, pá! Os peitim, pá.

**Pesquisa:** Como que você gosta de se vestir? Você tá do jeito que você se veste lá fora?

**L2:** Tô. Mesmo jeito.

**Pesquisa:** Você tem críticas a fazer à sociedade?

**L2:** Ah, a sociedade discrimina muito os outros, né? Pá, ela vê, tipo vê o que quer, né. A outra parte eles não quer ver, eles quer ver, só acha...

**Pesquisa:** Muito preconceito, né. Se você pudesse inventar uma escola, como é que essa escola ia ser?

**L2:** Ah, a escola. Ah, ia ser tipo uma escola nesse pá [apontando pro filme *American Pie 6*] daquele naipe (sorri).

**Pesquisa:** Dificil, viu? O que que você acha que sabe fazer melhor?

**L2:** Melhor?

**Pesquisa:** O quê que o L2 sabe fazer de melhor?

**L2:** Ah, ajudar as pessoas, né.

**Pesquisa:** E como que você faz isso?

**L2:** Ah, ajudando no que eu posso, né. Pá, no que a pessoa precisar, né, se tiver como eu ajudar, eu ajudo, aí.

**Pesquisa:** E a polícia, que que você acha da polícia?

**L2:** Ah, a polícia é uma desgraça. Fode ocê, mata. Mata e mata os outros sem quase motivo nenhum. Joga droga n'ocê. O cara nem envolve no crime não, o cara só foi na biqueira pra comprar maconha, cocaína, pá. Já chega, já forja ele, pá, já taca droga nele antes dele ir preso, [trecho inaudível] não tem nada com o crime não. Isso é xaina. Dá tapa na cara de morador. É xaina.

**Pesquisa:** Em alguns países, o uso da maconha é liberado. Você acha que isso seria bom pro Brasil?

**L2:** Ah, seria. Acho que seria.

**Pesquisa:** Por que que seria bom?

**L2:** Ah, a maconha é... Não é tipo uma droga como eles falam. Não é uma droga pesada.

**Pesquisa:** Eu vou perguntar já já sobre ela. Segura aí a onda. O que você mais gosta de fazer?

**L2:** Nó, curtir, pá, curtir os amigos, com a família mesmo, pá.

**Pesquisa:** Você sente vontade de se formar, tipo, se formar numa Universidade?

**L2:** Nó, se for Universidade que nem aquele filme ali [*American Pie 6*], eu vou é agora (sorri). Vou é correndo!

**Pesquisa:** (sorri) Mas tem alguma área de trabalho que você se interessa? Uma área de estudo ou de trabalho?

**L2:** Isso daí eu ainda não parei pra pensar.

**Pesquisa:** Não? Tá bom. Quem merece o seu respeito?

**L2:** Quem merece meu respeito? Ah, minha família, os amigos, pá, até pessoas que eu não conheço [trecho inaudível] também tem que ser respeitado também, né, pá.

**Pesquisa:** Quem não merece o seu respeito?

**L2:** Ah, cara que é estuprador, mata mãe, xisnova [cagueta] os outros. Esses cara não têm vez não. Esses cara [trecho inaudível].

**Pesquisa:** Você se sente oprimido, reprimido, violentado lá do lado de fora?

**L2:** Não.

**Pesquisa:** Você está desafiando ou enfrentando algo?

**L2:** Como assim?

**Pesquisa:** Não sei. Uma situação, uma dificuldade.

**L2:** Enfrentando eu tô.

**Pesquisa:** Como é que você tá com isso?

**L2:** Só aqui eu não posso fazer nada, só lá fora mesmo.

**Pesquisa:** Pode falar ou não quer falar?

**L2:** (faz que não)

**Pesquisa:** Você acha que o mundo e a realidade estão sendo justos com você?

**L2:** Não.

**Pesquisa:** Por quê?

**L2:** Porque você faz uma coisa pequena, eles querem já aumentar. É xaina, né. Qualquer coisinha já é motivo.

**Pesquisa:** Tá ficando longo esse questionário, mas tá perto de terminar já. O que é maconha?

**L2:** Ah, uma planta (sorri).

**Pesquisa:** (sorri) Como você conheceu a maconha e o álcool?

**L2:** Na escola.

**Pesquisa:** O que tem de bom na maconha e no álcool?

**L2:** Se você tá no xaina, você fica suave, você fica pela orde. Álcool também.

**Pesquisa:** O que tem de ruim na maconha e no álcool?

**L2:** O ruim é quando você fuma maconha demais, tá tipo, cê tipo, nó, como que eu vou explicar isso. Você passa mal, cai e tal e aí que é xaina.

**Pesquisa:** Fica chato? como é ficar chato?

**L2:** Fica xaina, você começa a passar mal, aí é xaina.

**Pesquisa:** Chato.

**L2:** Xaina.

**Pesquisa:** Chairon?

**Lucas:** Xaina

**Pesquisa:** Cícero tinha me falado dessa palavra... xaina.

**L2:** Boto fé.

**Pesquisa:** xaina é quando fica pra baixo, né?

**L2:** (consente)

**Pesquisa:** Você prefere fumar sozinho ou com amigos?

**L2:** Ah, os dois

**Pesquisa:** Também.

**L2:** Você prefere beber sozinho ou com amigos?

**Pesquisa:** Os dois.

**L2:** Também.

**Pesquisa:** Você costuma fumar ou beber antes de fazer algo? Pra ir pra algum lugar ou ver um filme?

**L2:** Ah, os dois (sorri).

**Pesquisa:** Certo. Tem alguma outra pergunta que você acha importante fazer?

**L2:** Ah, acho que não.

**Pesquisa:** Alguma pergunta foi chata, assim?

**L2:** Não.

**Pesquisa:** Você acha justo tá aqui?

**L2:** Ah, cê faz, cê tem que pagar pelos seus erros, né? As coisas erradas que você faz, cê tem que pagar, né?

**Pesquisa:** Mas você acha que prender é a melhor solução?

**L2:** Não, tem outra solução.

**Pesquisa:** Tem alguma pergunta pra fazer pra mim?

**L2:** Acho que não.

**Pesquisa:** Tá bom, então. Encerramos.

Com L2, se estendeu o número de perguntas, no planejamento do guia da escuta individual. Isso se deveu a uma tentativa de adaptação ao que foi assistido nos filmes e ao que foi conversado com R2, primeira escuta desta etapa de campo, no Centro Socioeducativo Santa Terezinha. L2 se soltou mais no encontro individual do que em grupo. Pareceu, também, mais sério e articulado do que eu conseguia enxergar dentro da sala. Supus que ele, nos encontros em grupo, se poupava, passando, em boa parte das intervenções, a rir e comentar em tom de brincadeira o que os outros diziam.

O adolescente leu vários dos livros da série Percy Jackson, e esse foi um dos motivos que o levaram a sugerir o filme *Percy Jackson e o ladrão de raios*. Por isso, talvez, L2 era sempre o mais curioso enquanto estava com a apostila em mãos. Ler, ler, olhar e investigar os mistérios dentro das palavras e das relações entre elas. Perguntava o que era cada coisa, queria responder às perguntas mesmo sem ter entendido o significado do enunciado. Notei que ele tinha certo dó de deixar os espaços em branco. "E essa aqui?", perguntava. "E essa?", insistia, sem precisar de nenhum empurrão.

Dos jovens, era o que mais demonstrava articulação e desenvoltura com as coisas escritas. Tinha vírgulas bem precisas, o que, para uma comunicação que busca clareza e coerência, é algo de grande relevo. Contudo, foi com sua disposição a colaborar com as perguntas que fiquei mais impressionado. Ele, respondendo sem pressa e com paciência, pareceu ter não só compreendido a ideia de criação conjunta de conhecimento, como aceitou participar dela, pelo menos no momento da escuta individual.

Agora, passo para a palavra de I:

**Pesquisa:** I, como é que tá seu dia?

**I:** Tá, tá caminhando bem.

**Pesquisa:** Massa. Ótimo, cara. Muito bom. E a sua semana, como é que foi?

**I:** Ah, foi bom também.

**Pesquisa:** Teve visita essa semana?

**I:** Tive.

**Pesquisa:** Coisa boa. Você tem algum apelido que você goste?

**I:** Boavista mesmo.

**Pesquisa:** Boavis?

**I:** Boavista.

**Pesquisa:** Boavista. É seu apelido?

**I:** É, os cara me chama de Boavista.

**Pesquisa:** Tá gostando das atividades aqui?

**I:** Tô.

**Pesquisa:** Tá? Beleza. Onde é que você mora?

**I:** Contagem<sup>56</sup>.

**Pesquisa:** Contagem. Quem mora com você lá?

**I:** Minha mãe e meus irmãos.

**Pesquisa:** Você se sente bem lá?

**I:** Sim.

**Pesquisa:** Qual é o seu bairro?

**I:** Boavista.

**Pesquisa:** Você gosta do seu bairro?

**I:** Gosto.

**Pesquisa:** O que mais você gosta de lá?

**I:** Ah, convivência, né.

---

<sup>56</sup>Cidade da Região Metropolitana de Belo Horizonte.

**Pesquisa:** Convivência. O que que você acha da escola?

**I:** Ah, acho bom, né.

**Pesquisa:** Você tava frequentando a escola?

**I:** To frequentando aqui dentro, né.

**Pesquisa:** E lá fora?

**I:** Lá fora, não tava não.

**Pesquisa:** Por quê?

**I:** Ah, fui expulso da escola, voltei, mas não...

**Pesquisa:** Foi expulso, foi?

**I:** Foi.

**Pesquisa:** Tava fazendo alguma coisa de errado?

**I:** Foi.

**Pesquisa:** Ixe. Tinha alguma matéria que você gostava na escola?

**I:** Tinha.

**Pesquisa:** Qual era?

**I:** História.

**Pesquisa:** História? É mesmo? Que bacana. Quais são as pessoas mais importantes da sua vida?

**I:** Minha mãe.

**Pesquisa:** Qual a pessoa que você mais admira?

**I:** Admiro? Tem não.

**Pesquisa:** Tem não?

**I:** Não.

**Pesquisa:** Os teus melhores amigos? E como você conheceu?

**I:** Ah, onde que eu conheci?

**Pesquisa:** Como você conheceu.

**I:** Ah, na favela, né.

**Pesquisa:** Como foi que você conheceu?

**I:** Ah, na biqueira, né.

**Pesquisa:** Hum?

**I:** Na biqueira.

**Pesquisa:** Biqueira?

**I:** É.

**Pesquisa:** E o que é biqueira?

**I:** Lugar que vende droga.

**Pesquisa:** Namorada, você tem?

**I:** Tem não.

**Pesquisa:** Tá pensando em namorar?

**I:** Ah, tô não.

**Pesquisa:** Tá tranquilo. O que você acha que atrai as garotas?

**I:** O cara ser homem.

**Pesquisa:** O cara ser homem?

**I:** É, ué.

**Pesquisa:** Me conta um pouco da tua história de vida. Se fosse um filme tua história de vida, como é que ela ia ser?

**I:** Ah, como assim?

**Pesquisa:** Se a tua vida fosse um filme, se a gente fosse fazer um filme sobre a sua vida, como é que ia ser?

**I:** Ah, ia ser daquele naipe, pá.

**Pesquisa:** Como ia ser?

**I:** Ah, aquele monte de coisa, né.

**Pesquisa:** E o quê que você costuma assistir?

**I:** Impuros.

**Pesquisa:** O I. falou também. O I. não, o L2. Você assiste mais onde? No celular, na televisão ou no computador?

**I:** Televisão.

**Pesquisa:** Na televisão.

**I:** É.

**Pesquisa:** Você já foi no cinema?

**I:** Já.

**Pesquisa:** Gostou?

**I:** Gostei.

**Pesquisa:** Me diga o seu filme favorito.

**I:** *Bad Boys*

**Pesquisa:** *Bad Boys*. Já vi também. Bem legal. Me diga a sua música... Peraí, por que *Bad Boys*?

**I:** Ah, porque eu acho doido.

**Pesquisa:** A sua música ou artista favorito.

**I:** Não entendi.

**Pesquisa:** A sua música ou artista favorito?

**I:** MC Rick.

**Pesquisa:** MC Rick?

**I:** É, ué.

**Pesquisa:** Rick?

**I:** É.

**Pesquisa:** Por quê MC Rick?

**I:** Ah, por [trecho inaudível] das músicas dele.

**Pesquisa:** Você já viu os clipes dele?

**I:** Já.

**Pesquisa:** E aí? Daquele naipe?

**I:** Daquele naipe.

**Pesquisa:** O que você achou dos filmes vistos hoje?

**I:** Ah, achei bom.

**Pesquisa:** *American Pie*. Gostou?

**I:** Gostei.

**Pesquisa:** Bacana. Deu pra rir um pouquim e deu pra ver [trecho inaudível]. Tem alguma coisa que você não gostou no filme de hoje?

**I:** Ah, tem.

**Pesquisa:** O quê?

**I:** A mulher de bengala.

**Pesquisa:** A mulher de quê?

**I:** Bengala.

**Pesquisa:** De bengala?

**I:** É, ué. O cara imaginando a mulher de bengala [pênis] lá.

**Pesquisa:** Ah, sim (sorrio). Certo. Como você gosta de se vestir?

**I:** Ah, estilo de roupa? Ah eu gosto mais de [trecho inaudível], calça...

**Pesquisa:** E boné, não?

**I:** Boné não uso muito não. De vez em quando.

**Pesquisa:** Que críticas você faz à sociedade?

**I:** Como assim?

**Pesquisa:** Você tem alguma coisa que você diz que tá errado na sociedade? Você diz assim: "isso aqui tá errado, isso aqui tá errado, isso aqui tá errado na sociedade".

**I:** Ah, tem. Covardia, né.

**Pesquisa:** Que tipo de covardia?

**I:** Tipo chega na comunidade quebrando os morador. Sabe nem quem que é morador quem que é bandido.

**Pesquisa:** Quem chega fazendo isso?

**I:** Polícia [trecho inaudível].

**Pesquisa:** Chega fazendo... Plantando o terror sem saber quem é quem.

**I:** É, ué.

**Pesquisa:** E destruindo tudo.

**I:** É, ué.

**Pesquisa:** O que você acha que sabe fazer melhor?

**I:** O que eu acho que eu sou melhor?

**Pesquisa:** É.

**I:** Sobre a comunidade?

**Pesquisa:** Pode ser.

**I:** Sei não.

**Pesquisa:** Sabe não? Pensa aí um pouquinho. Não sabe?

**I:** Como assim quer que eu ia querer na comunidade?

**Pesquisa:** O que você sabe fazer melhor?

**I:** Ah, o que eu sei fazer melhor, jogar bola aí.

**Pesquisa:** Jogar bola. Que mais?

**I:** Soltar papagaio.

**Pesquisa:** Opa. Usa cerol? Pode não cerol, ein (sorriso)?

**I:** Pode não, mas eu uso.

**Pesquisa:** Que mais?

**I:** Ah, tem mais não.

**Pesquisa:** Tem mais não? A polícia? Você já falou, mas o que você acha dela?

**I:** Acho os cara o oi do cu.

**Pesquisa:** Também. Terríveis. Alguns países liberam a maconha. Você acha que seria legal pro Brasil liberar também?

**I:** Seria demais.

**Pesquisa:** Por quê?

**I:** Porque sim (sorri).

**Pesquisa:** Porque fica mais fácil, né.

**I:** É, ué.

**Pesquisa:** O que você mais gosta de fazer?

**I:** O que eu mais gosto de fazer? Mexer no telefone.

**Pesquisa:** Falando do celular?

**I:** É, ué.

**Pesquisa:** *Facebook, Instagram* também ou não? *WhatsApp*.

**I:** É, ué.

**Pesquisa:** Você tem vontade de estudar? Se formar numa Universidade?

**I:** Tenho.

**Pesquisa:** Em que área?

**I:** Ah, nunca pensei em que área não.

**Pesquisa:** Nunca pensou?

**I:** Pensei não.

**Pesquisa:** Mas é importante pensar [trecho inaudível]. Mas dá tempo ainda. Quem é que merece o seu respeito?

**I:** Ah, meu respeito? Minha mãe.

**Pesquisa:** Quem não merece o seu respeito?

**I:** Ah, os amigos falsos, né.

**Pesquisa:** Quem mais?

**I:** Os povo aqui da cadeia.

**Pesquisa:** Por quê?

**I:** Ah, muita patifaria, né.

**Pesquisa:** Bate farinha?

**I:** É, ué. Molecagem.

**Pesquisa:** Por quê?

**I:** Ah, patifaria né, aqui dentro.

**Pesquisa:** Por quê? Ficam tirando onda com você?

**I:** [trecho inaudível] é muita molecagem. Eles leva só negócio na brincadeira, aí. Patifaria.

**Pesquisa:** To entendendo. Você se sente oprimido, reprimido, violentado lá fora?

**I:** Não.

**Pesquisa:** Não se sente.

**I:** Não.

**Pesquisa:** Você está desafiando alguma coisa ou alguém?

**I:** Não.

**Pesquisa:** Tá enfrentando algum problema?

**I:** Tsc tsc, não.

**Pesquisa:** Fora esse, né?

**I:** Fora esse, não.

**Pesquisa:** Tá. Você acha que o mundo e a realidade estão sendo injustos com você?

**I:** Tão.

**Pesquisa:** A sua vida é injusta contigo?

**I:** É não.

**Pesquisa:** É não. Tá certo. Agora sobre... Pra finalizar. O que é maconha?

**I:** Maconha é substância de fumar, aê.

**Pesquisa:** Você conhece... Como você conheceu a maconha e o álcool?

**I:** Ah, meus irmão que me apresentou.

**Pesquisa:** Faz tempo?

**I:** Faz.

**Pesquisa:** O que tem de bom na maconha e no álcool?

**I:** [trecho inaudível] tem nada de bom não tem só [trecho inaudível] só coisa ruim.

**Pesquisa:** O que tem de ruim na maconha e no álcool? Só traz coisa ruim você falou.

**I:** É.

**Pesquisa:** Como saber quando parar?

**I:** Ah, tem como saber não. Só quando você tiver com vontade de parar, você pára, aí.

**Pesquisa:** Você prefere fumar sozinho ou com amigos?

**I:** Sozinho mesmo.

**Pesquisa:** Beber sozinho ou com amigos?

**I:** Ah, com os amigos.

**Pesquisa:** Por que beber com os amigos?

**I:** Ah, beber sozinho é ruim demais.

**Pesquisa:** Você costuma beber antes de ir fazer algo? Pra ver um filme, pra ver uma menina?

**I:** Não.

**Pesquisa:** Não, né. Precisa não. Beleza. Tem alguma pergunta que você acha importante fazer?

**I:** Não.

**Pesquisa:** Outra não, né. Você achou alguma pergunta chata ou desconfortável?

**I:** Não.

**Pesquisa:** Você acha justo tá aqui dentro?

**I:** Ah, justo é, né, porque o que eu fiz eu tô pagando, né.

**Pesquisa:** Mas?

**I:** Como assim? Mas nada não.

**Pesquisa:** Você quer perguntar algo pra mim?

**I:** Não.

**Pesquisa:** Não. Beleza. Ótimo a conversa. Brigado, viu?

I. era o mais quieto de todos eles. Um dos dentes da frente quebrado, ao mesmo tempo em que contava histórias silenciosas, transmitia para mim algum tipo de autoridade, não sei dizer o porquê. A voz rouca e abafada de I. era pouco ouvida na sala, também pouco pronunciada. O socioeducando falava muito pouco. Quando o escutava, eu sentia uma dose considerável de pessimismo em relação ao mundo, à vida, à sua condição temporária de presidiário. Mas isso não necessariamente traz um motivo especial para emergir. Talvez I. fosse apenas o mais sincero dos adolescentes para um quase desconhecido que tentava conversar com eles.

Em vários momentos, enquanto eu fazia as perguntas, eu tentava esticar as respostas dele. Quando ele respondia sucintamente, eu ficava parado e o esperava seguir com sua fala. Eu tentava demonstrar para ele que não tinha outro motivo para estar ali a não ser ouvir o que ele tinha a dizer. Fazia isso sem tirar os olhos dele e esperando, mas evitei, de todo o modo, pressioná-lo. Quando alcançava um tempo razoável sem nenhuma palavra, eu passava para a pergunta seguinte. I. era o mais misterioso deles, se é que posso qualificá-lo assim. Talvez, eu estivesse buscando o sistema errado, porque seria na ausência de palavras onde tudo estaria em jogo. O vocabulário seria

um intruso, que entraria entortando e sujando o que já era completo, corpo com uma mesma porção de silêncio para os dois participantes da conversa. Era aí que nos igualávamos de fato. Não era quando o adolescente era convidado a me fazer uma pergunta. Ficar em silêncio era dizer que o comando poderia ser desequilibrado. Era me calar sem me pedir; era impor respeito também.

Deixo agora as linhas que transcrevi da escuta com G2:

**Pesquisa:** G2, comé que tá teu dia hoje?

**G2:** Meu dia tá bem graças a Deus.

**Pesquisa:** E a tua semana como foi?

**G2:** As outras semanas?

**Pesquisa:** É, essa semana agora como foi?

**G2:** To bem graças a Deus.

**Pesquisa:** Recebeu visita?

**G2:** Recebi.

**Pesquisa:** Foi bom.

**G2:** Foi. Graças a Deus.

**Pesquisa:** É bom quando tem visita, né?

**G2:** É, bom demais.

**Pesquisa:** Você tem algum apelido que você tenha?

**G2:** Morceguinho.

**Pesquisa:** Morceguinho. Tá gostando das atividades aqui?

**G2:** Tô.

**Pesquisa:** Você começou a fazer esse curso ali (aponto para a sala ao lado). É esse curso que você tá fazendo?

**G2:** Não, o curso é lá em cima. Eu tô fazendo curso de Rede Cidadã, tô amando.

**Pesquisa:** Que massa, cara. É bom pra conseguir trampo, né.

**G2:** Anram.

**Pesquisa:** E aqui da parte do cinema, tá gostando?

**G2:** Daqui?

**Pesquisa:** É.

**G2:** Tô.

**Pesquisa:** Do curso que tá tendo comigo e o Cícero.

**G2:** Tô amando.

**Pesquisa:** O que que você mais tá gostando.

**G2:** Do Rede Cidadã e dos seus cursos também tá muito bom.

**Pesquisa:** Dentro do curso, dentro do curso de cinema, cê gostou mais de quê? De que filme, de que dia, de que aula?

**G2:** De filme, daquele filme que ocê passou lá, ué.

**Pesquisa:** Qual foi?

**G2:** Eu esqueci.

**Pesquisa:** Como é que era? Pra ver se eu me lembro.

**G2:** É do... Até esqueci já. Vou falar do Cícero lá, até do menor jogando bola.

**Pesquisa:** *A vizinhança do tigre* ele passou?

**G2:** Não. Eu esqueci o nome.

**Pesquisa:** Tá, depois a gente se lembra o nome. Onde é que cê mora?

**G2:** Bairro Urca, rua Leblon.

**Pesquisa:** Uga?

**G2:** Urca. Rua Leblon.

**Pesquisa:** Quem é que mora com você lá?

**G2:** Eu, minha avó, minha mãe, meu tio e meu irmão.

**Pesquisa:** Massa. Você se sente bem com eles lá?

**G2:** Demais.

**Pesquisa:** Ótimo. Qual é o seu bairro? Aí você já falou. O quê que você acha da escola?

**G2:** Da escola aqui?

**Pesquisa:** Não, da escola do lado de fora?

**G2:** Acho boa.

**Pesquisa:** Tava frequentando?

**G2:** Tava, mas uma dia eu fui e parei.

**Pesquisa:** Você parou e por que que você não vai mais?

**G2:** Parou por causa desse negócio aí. De... Da pandemia.

**Pesquisa:** Aí teve que ser *online*, né.

**G2:** É aí eu não tinha telefone, não tinha nada.

**Pesquisa:** Você tem alguma matéria preferida?

**G2:** Não.

**Pesquisa:** Quais são as pessoas mais importantes da sua vida?

**G2:** Meu irmão e minha avó, meus irmão meus primo e minhas tias. Minha família toda.

**Pesquisa:** Qual pessoa você mais admira e por quê?

**G2:** Que eu mais amo?

**Pesquisa:** Admira.

**G2:** Como assim?

**Pesquisa:** É... Que você tem respeito, que você... Acha aquela pessoa, elogia aquela pessoa, acha aquela pessoa....

**G2:** Minha avó, minha mãe, meu irmão, minhas tias.

**Pesquisa:** Aquelas que moram com você. E quem são teus melhores amigos?

**G2:** Meus primo.

**Pesquisa:** Mas você conheceu junto com a família, num foi? Você tem namorada?

**G2:** Tinha.

**Pesquisa:** Tinha namorada?

**G2:** Tinha.

**Pesquisa:** Terminou porque veio pra cá.

**G2:** Não, terminei no mundão mesmo, porque elas [trecho inaudível] eu fui e terminei.

**Pesquisa:** É... O que você acha que atrai as meninas?

**G2:** Dinheiro.

**Pesquisa:** O que mais?

**G2:** Fama, luxo, isso aí.

**Pesquisa:** Dinheiro, fama, luxo e tal.

**G2:** Ostentação.

**Pesquisa:** E conduta, não atrai muito não?

**G2:** Ah, atrai, atrai as verdadeira, né. Atrai as de fechar mesmo.

**Pesquisa:** As de fechar. Me conta um pouco da sua história de vida.

**G2:** Ah eu já passei no abrigo, [trecho inaudível], e é isso aí mesmo. Mas eu to lutando aí, o tempo que passei esse sofrimento aí, eu tô aí de pé, né. Seguindo com Deus. Pra ver se eu consigo alguma coisa nessa vida.

**Pesquisa:** Vai conseguir. Que que você costuma assistir?

**G2:** *Ponto Cego*.

**Pesquisa:** Ponto Zero?

**G2:** E eu gosto mais de *Sintonia*.

**Pesquisa:** Mais de quê?

**G2:** *Sintonia*.

**Pesquisa:** *Sintonia*, eu vi *Sintonia*. Agora Ponto Zero eu não vi ainda não.

**G2:** *Ponto Cego*.

**Pesquisa:** *Ponto Cego*. Você assiste mais onde, no celular, na televisão, no computador?

**G2:** Eu assisti na televisão e no celular.

**Pesquisa:** Você já foi no cinema?

**G2:** (faz que não)

**Pesquisa:** Tem vontade de ir?

**G2:** Tenho.

**Pesquisa:** É... Me diga o seu filme favorito.

**G2:** *Sintonia*.

**Pesquisa:** Por que *Sintonia*?

**G2:** Por que é cada um consegue lutar com o que eles consegue, né. Um ele consegue lutar pelo MC, consegue ser MC e é isso aí.

**Pesquisa:** Certo. Me diga sua música ou seu artista favorito.

**G2:** A música MC Marques... É... MC Marques "Tô precisando sair daqui, me mudar para o lado de lá, aonde tem estrutura, tá tendo dinheiro, tá tendo [trecho inaudível]. Eu sonhei que a favela tava linda, isso é difícil de realizar, mas eu vou com fé"... (cantando) Esqueci.

**Pesquisa:** Massa. Você já viu os cliques deles? Já viu?

**G2:** Muitos.

**Pesquisa:** Muitos cliques. O quê que você achou do filme de hoje? Ah, você não viu filme hoje... Qual foi o último que a gente viu? Você só foi dois dias, né? É... Comê que você gosta de se vestir?

**G2:** Com roupa pinchada.

**Pesquisa:** Pinchada? O que é isso?

**G2:** Roupas que fica caindo, assim. Roupas grande. Isso aí.

**Pesquisa:** O que que você acha que tá errado na sociedade? Que críticas você faz à sociedade?

**G2:** O crime, né. Muitos crime, muitos roubo, né. Isso aí.

**Pesquisa:** Que que você acha que sabe fazer melhor?

**G2:** Jogar bola.

**Pesquisa:** Jogar de bola. E a polícia que que você acha?

**G2:** A polícia? Acho muito corrupta. Muito corrupto.

**Pesquisa:** Em alguns países, liberaram o uso da maconha. Você acha que seria bom pro Brasil liberar também?

**G2:** Seria.

**Pesquisa:** Por quê?

**G2:** Porque maconha faz cê ficar de boa. Tranquilo.

**Pesquisa:** Quê que você mais gosta de fazer?

**G2:** Jogar bola.

**Pesquisa:** Você tem vontade de estudar? Se formar numa Universidade?

**G2:** Tenho vontade de estudar, de formar e de ser um jogador de futebol.

**Pesquisa:** Então na área de Educação Física ou de esporte.

**G2:** É.

**Pesquisa:** Tá terminando. Quem é que merece o teu respeito?

**G2:** Minha avó, minha mãe e minha família.

**Pesquisa:** Quem é que não merece seu respeito?

**G2:** Meus inimigo.

**Pesquisa:** Que são...

**G2:** os povo do mundão que cria inveja, os invejoso.

**Pesquisa:** Você se sente reprimido, oprimido do lado de fora?

**G2:** Não.

**Pesquisa:** Não sente. É... Você tá desafiando alguma coisa?

**G2:** Não.

**Pesquisa:** Tá enfrentando alguma coisa?

**G2:** Não.

**Pesquisa:** Tá enfrentando nada?

**G2:** (faz que não)

**Pesquisa:** Tem nenhum problema?

**G2:** Como assim? No mundão, se tem problema? Não.

**Pesquisa:** Você acha que o mundo e a realidade estão sendo justos com você?

**G2:** Tão, aí. Eu errei, eu tenho que pagar por que que eu fiz.

**Pesquisa:** O que é maconha?

**G2:** Maconha é uma planta.

**Pesquisa:** Humrum. O que você... Como você conheceu maconha e o álcool?

**G2:** Por conta dos meus amigo. Meus amigo... Tava fumando eu perguntei que que era. Eles pediram pra provar eu provei pra nunca mais. Provei que até hoje não tem fim. Desde os 11 anos de idade.

**Pesquisa:** Os 11? Caramba, tu começou cedo, ein. Bem cedo. O que tem de bom na maconha e no álcool?

**G2:** Na maconha é a onda. E no álcool também, é bom, ué.

**Pesquisa:** Tem alguma coisa que você só consegue fazer com o álcool e com a maconha, que você não consegue fazer sem eles?

**G2:** Ah, com maconha eu não fico nervoso nem bebendo eu não fico nervoso. Quando eu tô sem eu fico nervoso, fico suando frio, né.

**Pesquisa:** Dá uma tranquilizada. O que tem de ruim na maconha e no álcool?

**G2:** Nada.

**Pesquisa:** Nada de ruim?

**G2:** Pra mim não tem não.

**Pesquisa:** Mas quando saber quando parar?

**G2:** Ah, quando eu parar é quando eu conseguir um trabalho... Ou ser jogador de futebol aí eu vou ter que parar, né.

**Pesquisa:** Hunrum. Você prefere fumar sozinho ou com amigos?

**G2:** Com os meus amigos.

**Pesquisa:** E beber, sozinho ou com os amigos?

**G2:** Com os amigos.

**Pesquisa:** Por que sempre com os amigos e não sozinho?

**G2:** Por que se eu dá um pt, alguma coisa, eles tão aí pra me ajudar, né.

**Pesquisa:** Verdade. Você costuma fumar ou beber antes de ir fazer algo? Antes de ver um filme? Antes de ver uma garota?

**G2:** Anram.

**Pesquisa:** Qual dos dois?

**G2:** Eu fumo primeiro pra ver televisão e pra pegar muié, ué.

**Pesquisa:** Às vezes chama também pra fumar um contigo?

**G2:** Chama, ué.

**Pesquisa:** Rola, rola muito. Que outras perguntas você acha que eu teria que fazer?

**G2:** Não sei.

**Pesquisa:** Certo. Alguma pergunta te deixou chateado? Achou ruim ou não?

**G2:** Não.

**Pesquisa:** Você acha justo tá aqui? Aqui, nesse lugar?

**G2:** Acho não.

**Pesquisa:** Não acha justo. Por quê?

**G2:** Porque eu não gosto daqui não. Isso aqui não é lugar pra ninguém. Desejo nem pro meu inimigo.

**Pesquisa:** Você quer perguntar algo pra mim?

**G2:** (faz que não)

**Pesquisa:** É... doze minutos.

**G2:** [Trecho inaudível] uma pequenininha. Você ficaria feliz de voltar pra Fortaleza, pra ver sua família (sorri)?

**Pesquisa:** Claro, muito feliz, tô com muita saudade de todo mundo. Vou adorar ver o pessoal, dar um abraço e um beijo em todo mundo.

**G2:** Só isso.

G2 era o que mais se manifestava em sala. Inquieto e extrovertido, é rápido no pensamento e na fala. Junto com R2, foi aquele que mais fez perguntas sobre mim. Foi, por alguns momentos, o pesquisador do pesquisador. Sua curiosidade sobre minha vida era quase imparável, somente interrompida pela quebra de fluxo que eu impunha, sutilmente. Convertendo um assunto em outro, eu desviava do tema para que o grupo pudesse descolar-se das minhas coisas, dirigir-se a outros lugares: voltar ao filme, adentrar suas vidas, relatar o dia-a-dia no centro socioeducativo etc. Mesmo assim, buscando diminuir um pouco a hierarquia, fui enveredando pelas conversas sobre mim puxadas por G2, mas evitei torná-las o objetivo final.

As roupas pinchadas de que fala G2, com as quais ele gosta de se vestir, certamente falam menos de G2 e mais sobre como a moda impacta sua presença em meio a outros que o desconhecem. Desconhecem seus gostos, desconhecem sua história, desconhecem seu encanto, desconhecem seu vocabulário. A roupa que escorrega do corpo não é a que está além do tamanho, muito menos é a que foi reaproveitada de outra pessoa – ou foi mesmo reutilizada, mas ainda assim não perdeu o caráter citado. A roupa grande e larga, inexata e frouxa, passando em muito as medidas do corpo que veste, é pertencimento e afirmação. Pinchada? Como jogadores de basquete, como skatistas...

### **A investigar a pesquisa**

Reparei em alguns aspectos enquanto eu relia a interação e realizava a transcrição das falas. Houve, deliberadamente, intenção de lançar questões sobre insubordinação, concepção de masculino, pele negra, cultura da maconha e consumo de álcool. Essas delimitações, que são também pontos de partida, visavam certo acúmulo de concepções de mundo dos adolescentes sobre esses assuntos, presentes tanto nos filmes escolhidos por mim quanto nos filmes escolhidos por eles. Assim, investir em perguntas afins a esses temas era a possibilidade de fazer coro às participações do grupo de adolescentes anterior, os de Venda Nova, não como estrita comparação, mas como pontos de convergência e divergência. Parte das perguntas, então, especialmente após a escuta de R2, passaram a tanger e tangenciar esses temas, que foram localizados nos embates entre mim e eles, na esfera da *negociação*, questões passíveis de deslizamento mútuo.

Houve um aumento considerável na quantidade de perguntas em relação aos adolescentes de Venda Nova, pela pressa em colher respostas que pudessem compor os *saberes da experiência*. Só tive quatro dias com os adolescentes presos e fiz três das quatro escutas individuais em um mesmo dia, o último. O motivo foi porque tive que deixar o gravador, já com o primeiro áudio gravado, na supervisão da instituição para inspeção do conteúdo da conversa – celular não era permitido próximo às celas.

Identifiquei uma pretensão pedagógica nas perguntas, porque algumas foram feitas com o intuito indireto de fazer os jovens refletirem sobre alguns aspectos da própria vida, como drogas, escola, círculo de amizades etc. Por outro lado, ouvindo-me, às vezes, sinto que me comporto como um inquisidor, ou pedagogo embrutecedor. O que era o guia para uma conversa/ escuta individual passava a se configurar como uma relação vertical, em que eu me colocava no topo e ia, indiretamente, aparando as pontas indesejadas. Mas, como visto, I. desfez radicalmente essa relação.

A pergunta final de G2 também me deslocou. Eu esperava algo que me desmontasse no sentido de que provocasse um desregular de minha resposta. Esperava algo como um confronto, ainda que amistoso, uma afronta, uma "vingança" do "pesquisado", agora no papel de pesquisador, pronto para destilar um pouco do veneno guardado enquanto teve que encarar tantas perguntas diante de um estranho. Porém, G2 vem e me lança esta: "Você ficaria feliz de voltar pra Fortaleza, pra ver sua família?". Mais uma vez, é preciso ser lembrado. E é preciso o próprio sujeito fazer essa lembrança por meio da inversão entre o aguardado e o desfecho da realidade. É preciso ser lembrado do quanto de desenvoltura, vivacidade e alegria há dentro de um jovem encarcerado. Respirei fundo, achando ter escapado de algo, e respondi que sim.

Essa era a pesquisa de G2, saber se eu ficaria feliz ao voltar para minha terra, quase como se ele, estando preso, pudesse experimentar um pouquinho da minha felicidade ao encontrar as minhas pessoas queridas. Eu, lá, catando indícios, revelações, espontaneidade, temas, *saberes da experiência*, relações diretas com filmes; G2 a fim de descobrir se eu ficaria feliz em ver minha família. Sim, em tom de brincadeira foi a pergunta, mas serviu para me fazer não temer o participante nem no momento em que ele pode tornar-se dono da pergunta. Uma questão que fala de felicidade? No meio dessa história toda, no meio de cadeia, de desamparo, vem esse menino e sobrevive. E me pergunta a pergunta que é a do seu mundo: ele ficaria feliz em voltar para casa. Em ter uma casa, família, comunidade, ter uma vida que não fosse a da cela e a da prisão.

Na comunicação entre os mundos e, nas transcrições, o "inaudível" *deles* para mim era algo com que eu não tenho intimidade, outro idioma, outra fala, outras palavras, palavras do mundo – reais, sim; nucleares, sim – ou, como diria Paulo Freire, "outra pronúncia" do mundo e que faz mundo. Porém, há os *meus* "inaudíveis": não apenas aqueles sons desarticulados, não captados pelo ouvido como palavras; há também os meus sons considerados inaudíveis por eles, mas por ser para os adolescentes outro vocabulário, um vocabulário técnico, uma formulação abstrata – seriam uma gíria ao revés? Reagindo aos meus inaudíveis, por exemplo, há os "Como assim?" de I, quando lhe perguntei sobre que críticas faria à sociedade. Do mesmo modo, G2, quando pergunto sobre as pessoas que ele mais admira: "As pessoas que amo?", diz. "As que você mais admira", repito. "Como assim", questiona G2. Há perguntas que fiz, portanto, que soaram inaudíveis aos adolescentes, parecendo turvas e misteriosas, por não estarem dizendo "lé com cré" para eles.

No processo mesmo de transcrição, apareceu uma tendência minha inicial a me transcrever "corretamente", mas transcrevê-los de acordo com a velocidade da língua falada, na sua oralidade, operação que sublinhou seus "equívocos". Exemplo: na transcrição, eu não engolia a letra "s" no final das palavras, como costume fazer ao falar. Resolvi, sem intenção, deixar assim para frisar essa diferença que notei. Transcrever-me carregado de pronúncias gramaticalmente corretas me acentuaria como autor da pesquisa, lugar que procuro desfazer-refazer e compartilhar, em relação com as pronúncias do português não-padrão dos adolescentes. Como efeito disso, com o passar das páginas deste capítulo, passei a transcrever a minha fala de forma mais oralizada – "G2, comé que tá teu dia hoje?" –, como uma maneira de desassociar minha fala de pesquisador à polidez, aproximando, ainda que sutilmente, o perguntador daquele que responde. Em síntese, percebi, assim, durante o avançar do processo de transcrição, que a tendência foi corrigir os "erros" de pronúncia na minha fala e destacar os da fala deles. Contudo, esse gesto foi sendo consertado aos poucos, de modo que nos diálogos eu não aparecesse como um *software* de revisão textual.

Em tempos de pandemia, por conta das máscaras, era difícil entender o que eles falavam entre si e muitas vezes o que eles falavam para mim. Ouvir o som do filme

ficava difícil com a porta da sala aberta, outra medida tomada para evitar a contaminação por Covid-19. Também pelo vírus, a quantidade de adolescentes na cadeia estava reduzida. A instituição costumava receber 40 adolescentes, mas, naquele momento, estava com 13, por isso o ambiente estava mais tranquilo, foi o que disse o agente socioeducativo Aroldo.

Entre as impressões retidas por mim enquanto pesquisador – brincadeiras dos guardas com os adolescentes, tranquilidade dos agentes socioeducativos, atenção e interesse da diretora no curso proposto por mim e Cícero, capacidade do Centro para 40 adolescentes, mas ocupado por 13 no momento da pesquisa – e as declarações dos participantes da pesquisa, há diferenças que precisam ser marcadas. No percurso deste capítulo, há, gradativamente, uma passagem salutar do institucionalizador termo "Centro Socioeducativo" à concretude e realização do termo "cadeia". O primeiro instaura uma ideia altamente questionável de correção na situação "em conflito com a lei"; o segundo, ajuda a dar conta do que se passa entre as paredes de um lugar aparentemente brando e pacificador, que foi o que eu encontrei. O primeiro constrói um eufemismo na lida com a covardia; o segundo é popularizador da dor por parte dos presos aos não presos.

Conheci a diretora do Centro Socioeducativo Santa Terezinha, sempre atenta e bastante interessada. Tive contato com quase todos os agentes, eram muitos. Todos bastante serenos, tratavam bem os adolescentes. Presenciei agentes socioeducativos brincando de briga com alguns adolescentes presos: meio dança, meio luta, parecia capoeira, mas não era. E eu jurava que poderia identificar um carinho ali. A impressão que dava era que tudo corria tranquilamente, tudo corria bem. Contudo, havia também outra passagem: a do nome "internos" ou "socioeducandos" para "presos". A passagem do termo "alojamento" para o termo "cela". No começo da tese, eram os mais sensatos os nomes institucionais. Troco-os, no decorrer deste capítulo, por nomes que dizem mais do lugar vivenciado do que os termos oficiais. A condição de presidiário perpassa as declarações dos quatro adolescentes: I e G2, nas suas escutas individuais; R2 e L2, nas conversas durante os encontros – os dois últimos relataram que eram obrigados a ficar algemados de pé nas ventanas durante nove horas

seguidas, sendo que um deles me pediu para "deixar baixo" o assunto, o que fiz junto à direção da prisão, mas, como se vê, não pude evitar fazer agora.

Difícil imaginar que qualquer um dos quatro adolescentes, R2, L2, I e G2, tivesse que estar preso. Para preservar a segurança e a ordem da cidade, difícil ter que aceitar como solução para um par de problemas a cadeia para essas quatro pessoas. Conhecidos por mim em um contexto pós-crime, o que parece é que absolutamente tudo muda em uma situação não criminal. Em um extremo, o carisma e uma fagulha de amizade passam a ser permitidos.

Após me despedir de todos, adolescentes e trabalhadores do lugar, fiquei com a sensação de que essa etapa do trabalho de campo tinha sido mais da coleta do que da produção, da criação. Nessa segunda etapa de trabalho de campo, houve mais escuta, abrigo e "extração" do que propriamente uma construção parceira ativa. Houve uma espécie de doação dos adolescentes e, do lado de cá, uma atitude receptiva.

Mesmo assim, identifiquei uma ênfase pedagógica, uma mais guiada por aquilo que me constitui espontaneamente. Foi tudo muito rápido, a esquematização de planejamentos não concretizados tomaram conta da programação, que mereceu um tratamento instantâneo muitas das vezes. Se havia tempo para alguns momentos, havia pressa atravessada por preocupação, que me incutiu uma atitude pretensiosa e empática de cuidar. O tempo para construção foi curto, era dizer sim ou não e um breve porquê para não soar autoritário. Não sabia e continuo não sabendo se esses adolescentes, quando saírem, vão seguir vivos, e isso segue a circular pelo meu organismo.

**PARTE III - PROTOCOLOS EXPERIMENTAIS  
E DIÁLOGOS INTEREPISTÊMICOS**

## 7. RETECENDO A OFERTA FÍLMICA

Este segmento do trabalho é uma proposta aberta. Capítulo intencionalmente incompleto, efetiva-se pela execução ou reformulação de outra iniciativa, que dará conta de aplicar integral ou parcialmente o que foi armado. A ideia é que algum leitor ou leitora interessado no estudo possa implementar uma nova atividade com socioeducandos e socioeducandas a partir desta nova combinação de filmes. O intuito é ser um pequeno legado para quem se interessar pelas questões aqui levantadas. É uma proposta que se quer inativa, construída com base no que foi percorrido até agora pela pesquisa. Torna-se ativa tão logo um gesto a tome para fazer viver a dinâmica de acolhimento da sugestão de filmes alternados com as obras que aqui serão expostas. Talvez esteja concentrado aqui o resultado da cocriação. O *corpus* filmico tecido junto. O *corpus* filmico "Tamo junto", como me disse R2. É como se eu me perguntasse: e se eu fosse recomeçar essa pesquisa?

Alguns critérios foram basilares para elaborar esta parte. São três. Há, primeiramente, a conduta de um educador-pesquisador que incorpora o "passador" de Bergala, adotando filmes que são aqueles pelos quais o educador nutre encanto, e isso é, nesse caso, o que predomina. Portanto, a pessoa a fim de realizar o trabalho poderá render-se às próprias paixões filmicas para fazer disso o motivo principal para construir alguma porção dentro do conjunto de obras geral: o filme que mais a tocou, como quesito, valerá tanto quanto o filme que toque em questões caras aos adolescentes, como o enfrentamento à pobreza e ao racismo.

Como segundo critério, estão três dimensões da *negociação* que surgiram dos encontros da primeira etapa de trabalho de campo da tese, em Venda Nova. A pele negra está enroscada a curtas como *Rap, o Canto da Ceilândia* (Adirley Queirós, 2005), *Vista minha pele* (Joel Zito Araújo, 2008), *Kbela* (Yasmin Thayná, 2015) e *Alma no olho* (Zózimo Bulbul, 1978). A insubordinação não se separou de *O clube dos cinco* (John Hughes, 1985) e pareceu-me promissora diante de filmes como *Juízo* (Maria Augusta Ramos, 2007) e *Ônibus 174* (José Padilha, 2002), assim como de obras como a de Paulo Nazareth. E a "cultura da maconha" está presente em *Mac e*

*Devin vão para a escola* (Dylan C. Brown, 2012). *Pássaro Preto* (Maria Pereira, 2016), *A vizinhança do tigre* (Affonso Uchoa, 2014) e *Filme de rua* (Zi Reis, Paula Kimo, Ed Marte, Joanna Ladeira, Daniel Carneiro, Guilherme Fernandes, 2017) foram filmes de fácil fruição, não obstante sua complexidade. A inclusão deles passa por esse aspecto de aderência à obra e por questões veladas, ainda a nascer, dessa mútua atração entre filme e adolescente. O mesmo poderia ser dito da obra de Éder Oliveira, que, por um cochilo meu, não chegou a ser apresentada aos adolescentes do Centro Socioeducativo Santa Terezinha.

Há, finalmente, pela segunda etapa do trabalho de campo, duas dimensões. A concepção de masculino se consolidou, pronunciada que foi na primeira etapa de campo, acompanhada de *American Pie 6 – caindo em tentação* (Andrew Waller, 2007). Surgiu, ligada a esse filme, uma nova questão, a saber, o consumo de álcool. Pelo mesmo caráter promissor, poderia também ser acrescentado à concepção de masculino o filme *Baronesa* (Juliana Antunes, 2017), ainda não visto com um grupo de socioeducandos neste trabalho.

*Rap, o canto da Ceilândia* (Adirley Queirós, 1995) está aqui porque, além de despertar bastante o interesse dos adolescentes, fala sobre como uma favela se montou ao redor de Brasília, como essa favela formou essa cidade, como foi formada por ela e como as pessoas das comunidades encararam o fato de serem tratadas de forma diferente por serem de Ceilândia. Também trata de como, no *rap*, elas encontraram formas de falar sobre os problemas que enfrentaram, trazendo uma atitude combativa diante do que quer diminuí-los.

*Vista minha pele* (Joel Zito Araújo, 2008) cria e lida com um mundo de cores invertidas: a garota branca passa a viver como preta – os brancos são discriminados, e os pretos são o padrão hegemônico, não racializado –, passando a tomar as necessidades e sentir as dores pelas quais as pessoas negras passam, como bem disse I. em sua escuta individual. Esse filme é ideal para discutir questões de desigualdade racial. Chamo-o de "didático", neste momento, sem desmerecê-lo, como se poderia suspeitar. Se nunca se deve esquecer de provocar tensão dentro dos códigos da

linguagem cinematográfica, nunca se deve descansar de ser didático: é o que fazem o tempo todo os filmes que se valem da narrativa clássica e do *star system* sem dizê-lo. O caráter didático é uma classificação minha e não do diretor, mas que é muito válida, na minha concepção, numa sociedade incapaz de enxergar seu próprio racismo ou, quando enxerga, é pelos olhos e peles de garotos que sofrem com ele todos os dias, mas não podem pronunciá-lo. Um filme que oferta letramento antirracista, nesse contexto, oferta uma pedagogia valiosa.

*Kbela* (Yasmin Thayná, 2015) é um pequeno e potente experimento audiovisual. Há corpos de mulheres negras que evidenciam suas cabeças marcadas pelos cabelos crespos, pretos. Ora esses cabelos são atacados, ora são acariciados. Tudo muito direto, mas não necessariamente explicativo. Há música negra, trajes negros, afirmação negra. E há beleza em todos os planos. *Kbela* é pura extroversão de corpos racializados e, por isso, perseguidos e invisibilizados, dos quais se diz emanar perigo. Tudo em nome da homogeneização que quer fazer predominar as mesmas cores, crenças e raízes. O filme quer conversa íntima com o saber negro, por isso é tão importante que esteja próximo, ao toque das mãos. Os adolescentes, mesmo sem terem a sensação de que apanharam o sentido da obra, consideraram-no um filme "doido". O que eles fazem com *Kbela* continuará sendo difícil de dimensionar, mas o certo é que ficam euforicamente perturbados.

O corpo negro nu é *Alma no olho* (Zózimo Bulbul, 1978), corpo que se articula, se monta, e se fragmenta enquanto literalmente transpira. O filme escancara as vísceras de dentro e de fora da pele, gesto que causa estranhamento ou pode provocar repulsa pela vibração explícita e carnal que instaura e pela franqueza com que se expressa. É forma indissociável da história da separação e escravização de pessoas negras. Em contato com essa poderosa obra, contudo, há lascas que dizem de uma libertação e de uma alegria que não se escondem atrás da experimental linguagem com que se mostra. Para os jovens socioeducandos, seu sentido pode residir em um hermético mistério e, que, apesar disso, rebate em suas existências e nos ensinamentos poderosamente arraigados do "sujeito liberal universal branco patriarcal e heteronormativo".

*Clube dos cinco* (John Hughes, 1985) possui protagonistas que são quadros de personalidade. Um deles provocou a curiosidade dos adolescentes e favoreceu um processo de identificação. O filme também é um passeio crítico. É suave por realizar encaixes entre suas próprias ferramentas filmicas de modo a fazê-lo deslizar pela audiência: personagens, obstáculos, metas e desenlace bem desenhados. Montagem, trilha sonora, *mise-en-scène*, embora bastante obedientes às regras da indústria e do cinema clássico, não conseguem intimidar as palavras da obra e a engrenagem que se constrói com a cooperação dos recursos filmicos. A indústria, por si, como diria Anatol Rosenfeld em "Cinema: Arte e Indústria" (2013), não mata a criatividade dos filmes: dentro dela mesma, como prova Martin Scorsese, há grandes brechas para produções artisticamente inovadoras. *Clube dos cinco* é uma aventura, não como gênero cinematográfico, mas como uma viagem, que tem como ponto de partida uma avaliação externa de "mau comportamento" e como desenrolar, a descoberta do próprio modo de ser de cada um dos jovens, que nada parecem o que são. Além disso, e, principalmente, há aquele que talvez seja o personagem central da narrativa: o rapaz desobediente, aquele com o qual se identificaram. É possível suscitar uma problemática, a da ordem, da lei, da regra e conversar isso com os adolescentes, que de algum modo enfrentam essa questão. O filme, portanto, transita por entre mundos jovens em que há diferentes modos de ser, indignar-se e rebelar-se.

*Juízo* (Maria Augusta Ramos, 2007) trata de jovens em audiência com um juiz e uma juíza para responderem pelo delito em que foram enquadrados. O filme acompanha alguns jovens, colocando adolescentes que não participaram do crime, mas viviam nas mesmas condições daqueles, para participarem desse ritual jurídico em nome da justiça. O filme é uma respeitosa observação desses momentos, com imagens documentais em sua maioria. Sua forma é mais adensada, nada explicativa e de escuta e observação (fixa). Há, ainda que possam dizer que não, a pretensão de apagar a marca filmica, de deixar explícita a opção por uma não interferência na realidade – "a mosca na parede", que quer eximir-se, que não quer atrapalhar, que se quer discreta e, quem sabe, invisível. A montagem é discreta internamente aos espaços físicos, age fracionando a cena sem dramatizá-la mais do que as palavras já o estão fazendo, por meio da sentença e da objetiva tradução judicial do depoimento do réu. A montagem é

indiscreta entre os diferentes espaços, construindo uma arquitetura de sentidos que se soma ao já visto, ajudando a tornar complexa e viva a rede de relações que perpassa a dura vida daqueles que vivenciam o crime e são da periferia.

*Ônibus 174* (José Padilha, 2002) talvez encontre equilíbrio entre o modo de comunicar e o que comunica. O tema é a vida de Sandro, e o filme investiga e atesta a inseparável relação entre a história da difícil vida de um homem e o crime que ele cometeu. Ainda que as questões contextualizadoras do fato com detalhes da trajetória de Sandro mostradas pelo documentário não tenham sido destacadas pelos adolescentes ou mesmo que não tenham sido vistas como componentes na produção do delito, não significa que eles foram indiferentes à sua presença. O fato de não ter havido um desagrado com as imagens de função explicativa já sinaliza que algo promissor pode estar próximo: uma indagação, um debate, uma ideia, um sentimento, uma associação, um deslocamento.

*Mac e Devin vão para a escola* (Dylan C. Brown, 2012) pode ser um dos filmes mais difíceis de justificar a indicação. Não porque essa não seja forte e clara o suficiente, mas por conta de sua dupla natureza: por um lado, o filme é extremamente favorável à liberação da maconha, apresentando sua cultura e benefícios; por outro, é essencialmente produto do entretenimento, construído em cima do machismo. Se, de um lado, esforça-se para ser um produto massivo; de outro, tenta conquistar um posto de produto audiovisual condizente com uma espécie de consumo transgressor. Para os adolescentes, valeria a pena relevar outros aspectos problemáticos – atraentes aspectos que, contudo, tropeçam –, em nome das cenas em que se faz uso da maconha e se fala sobre ela. *Mac e Devin vão para a escola* quer violar a regra, mas permanece orbitando em torno de uma lógica acomodada. Mesmo contando com momentos supostamente inofensivos e outros problematizadores do consumo da erva, vale a pena o risco de apresentar um filme e seus problemas sérios para então "desatá-lo" junto aos participantes que o visionaram? Estou apostando que sim.

*American Pie 6 – caindo em tentação* (Andrew Waller, 2007) é, neste trabalho, claramente, um passo lento e estratégico. Se oferece uma experiência da distração, do

esquecimento e do entretenimento que escorrega para a pieguice, é, também, uma experiência da alegria, do desfrute e da lembrança. Do material, seria possível extrair a seguinte pergunta: o quanto um filme pode ser nocivo, no sentido de um distorcer e incentivar uma dada realidade? Embora essa pergunta pressuponha que há um dano inerente à exposição às imagens do filme, o material tende a se configurar como um alívio dentro da medida socioeducativa de privação de liberdade, tornando a realidade, por um curto momento, menos áspera. Porém, pode ser imaginado que abrandar o tempo de uma sessão não livra o filme de outras responsabilidades.

*Pássaro preto* (Maria Pereira, 2016) vai a dois centros socioeducativos: um masculino, em Belo Horizonte; outro feminino, em Porto Alegre. Esse é um filme convencional, e isso não deve disparar nenhuma negatividade. As chamadas *talking heads* depõem sobre suas vidas dentro do mesmo retângulo que protege os entrevistadores. Os momentos que provavelmente dificultam mais essa classificação são aqueles em que os adolescentes são vistos fazendo ações completamente afastadas da redoma criada pelas consequências do delito: uma adolescente passa a roupa, outra dá água às plantas etc. Vários jovens são entrevistados, muitos dos quais falam de assuntos que ultrapassam o crime. Esse filme também recebeu bastante atenção dos adolescentes de Venda Nova, o que é algo importante no caso deste trabalho, pois há dificuldade em mantê-los acompanhando um documentário de longa-metragem até o fim.

*A vizinhança do tigre* (Affonso Uchoa, 2014) é um filme que toca diretamente o universo dos jovens que caíram no sistema socioeducativo. As paredes descascadas e os tijolos aos quais o filme dá visibilidade, o particular jeito de falar, as conversas informais, as brincadeiras quase sempre afeitas ao mundo do crime, ainda que não o sejam. As voltas que as vidas dos personagens dão estão entranhadas com o aparato jurídico e o encarceramento, como é o caso de Junim. Esse é outro filme que também teve uma recepção muito boa diante do seletivo grupo presente em Venda Nova. O interesse foi tremendo, as questões colocadas, tais como as que tangenciam e cruzam crime, diversão e trabalho, foram trazidas. Existe a crença de que esse filme trará novas formas de ver o mundo e o cinema.

*Filme de rua* (Zi Reis, Paula Kimo, Ed Marte, Joanna Ladeira, Daniel Carneiro, Guilherme Fernandes, 2017) trata de ser justo com adolescentes que gastam a maior parte ou alguma parte de seus dias na rua. As imagens e sons desse filme são uma forma de comunicação que se faz eficiente ao colocar em contato adolescentes que nunca se viram: os da tela com os da platéia. Parece que o sentido que, aos olhos dos socioeducandos, falta aos outros filmes é extrapolado por esse, que, elo, gera compreensão absoluta. Não importa o quanto a câmera balance, não importa o quanto as falas não batam com outras falas ou com a imagem, não importa que apareçam sujeitos que desafiam os preconceitos de cada um dos adolescentes espectadores. Os planos valem por si. Não disseram, mas é como se dissessem: "um de nós está empunhando a câmera e decidindo radicalmente sobre os rumos do filme. O jeito de falar é parecido, o jeito de experimentar a cidade é parecido". O convite que a obra faz é dizer que há filme na rua, da quebrada e com a quebrada, no centrão, como disseram R2 e L2.

*Baronesa* (Juliana Antunes, 2017) é uma produção que aposta no ponto de vista feminino a partir do qual percebe a periferia e o crime. É o filme em que questões do feminino e do masculino aparecem nesse contexto, de padrões de comportamento e de combate a esses padrões. Aqui, como com relação aos adolescentes que estão no socioeducativo, o crime, quando não é a própria realidade, está sempre rondando-a. G, em sua escuta individual, afirmou que os amigos da boca "são tudo gente boa", que desde que ele é criança existe uma boca de fumo muito próxima à sua casa. I. afirmou que conheceu os melhores amigos na biqueira. Talvez, não seja o ideal dizer, baixando o tom, a palavra "rondar", mas dizer que o crime de fato alcança a vida das pessoas fora do crime. O delito se institui onde começa e é identificada atividade criminosa, mas essa é pulverizada. Algo que entendi depois que comecei a pesquisar junto com os adolescentes do socioeducativo é que falar e mostrar aspectos do crime é um modo de me aproximar deles mais do que me afastar, e que apresentar pessoas tocadas pelo crime não tem nada a ver com incentivo, mas com "falar uma língua possível", ter pontos em comum, acessar mais ou menos o mesmo território, deixar-se afetar por coisas em comum.

Neste novo recorte, prezei pela indistinção entre grupos: entre filmes da forma e filmes do conteúdo. O motivo está em que essa própria divisão não é do mundo dos adolescentes. Há modos em que a forma é visível, claramente notada, como foi visto aqui, e há modos em que a forma é invisível para o mundo acadêmico, mas visível para os adolescentes.

Essa apresentação sucinta sobre cada um dos filmes foi necessária. Não somente para inteirar brevemente a leitora e o leitor sobre as características de cada um, como para sugerir o viés com base no qual ele pode ser encarado. Não foi uma análise curta nem uma sinopse, mas um comentário voltado ao favorecimento dos encontros entre o mundo do filme e o mundo do adolescente pelo fio da pesquisa. Por meio dessa apresentação de encerramento, que se fortalece com o que foi lido, estudado e vivenciado até agora, é possível ter uma ideia mais firme de como esses filmes chegaram até aqui e permaneceram. São justificativas, um tanto líricas, do porquê esses filmes são indicados para comporem um *corpus* dinâmico inativo tendo como sustentação os encontros de cinema com os adolescentes.

## 8. EPÍLOGO

Como é, simultaneamente, provocador e gratificante escrever o final de um trabalho de pesquisa. Gratificante porque sela a gestação de algo que sobreviverá ao passar dos anos e também se diluirá ao impactar de diversas formas, seja na minha vida profissional e afetiva, seja nas leituras que poderão fazer da tese, seja, enfim, por caminhos desconhecidos, que, se fossem descritos, já estariam sendo imaginados. É, também, um momento provocador, porque estampa na cara do estudante o quanto foi aprendido e apreendido, o quanto escapou, o quanto nem sequer se vislumbrou. Chego mais nessa passagem. Diz de um percurso de procura incessante, de criação, de articulação, de revisão, de corte, de mudança de ritmo.

É por isso que, agora, sinto-me um tanto inclinado a comparar um fim a um início, fins a inícios. Faço isso porque esta etapa do trabalho se traduz como um engate que se despede sem deixar de introduzir novos engates, também desejados. Mas, como nunca, a despedida e o novo começo estão associados. Como uma peça de corrente aberta dos dois lados, não se estreita para o que aconteceu nem se estreita para o que vem chegando. Mas é sim um fechamento. As páginas já não durarão tanto assim, estão de saída.

E, mais uma vez, me emociona ter que escrever sobre quatro anos que se passaram de modo tão violentamente rápido quanto bonito. Nesse tempo, tudo diz: meus desentendimentos com duas colegas de sala, meu filho, minha kitnet, meus surtos sem aspas, minha tese, minha pesquisa, minhas participações em sala, fora dela. Isso é algo que me faz também imediatamente rever o uso dos possessivos "minhas" e "meus". Nos quatro anos, não foram coisas que detenho, são mais substâncias que emanam e se dissipam em meio aos dias preenchidos pelos meus atos nas diversas funções sociais que ocupei.

Mas os quatro anos não cabem em um epílogo. Esse tempo foi vivido com a pesquisa de maneira que eu já não sei mais como ela se desdobrará. E isso não compete com o volume de aprendizado que experienciei e avalio que alcancei. Falo assim porque a

universidade se abriu para mim, novamente, de uma forma tão arrepiante que tive que começar a pensar novas maneiras de inventar o que eu faria dali para frente.

Nesse período, curioso é como o tempo deixou rastros por aí e em mim. Fui dos 36 aos 40. O mundo, o país, as cidades e seus bairros com seus moradores foram de 2017 para 2021. Não parei para recontextualizar cirurgicamente tudo o que foi escrito em todas as páginas do estudo, mas gostaria de fazer essa ressalva. Veio o governo Bolsonaro, veio a pandemia. Esses dois aspectos da realidade já renderiam outra investigação à luz de retrocessos, perseguições e do isolamento social junto ao recorte que fiz. Na medida do possível, entendi que o texto leva parte da pesquisa, mas também em muito se deixa levar. Independentemente de uma preocupação minha obsessiva com questões do tempo presente, de questões políticas e sanitárias do cotidiano que necessitavam de atualização no texto, creio que as premissas deste estudo foram salvas desde o princípio, quando decidi, pelos motivos já expostos, trabalhar com assuntos e pessoas do sistema socioeducativo e o mundo em torno delas. A própria fixação de parcelas da população pela condenação e encarceramento de mais adolescentes não parou, ainda que tenha ficado um tanto discreta em meio a outras pautas.

Ao passar pelo desenvolvimento de aparatos investigativos para entrar em campo, junto aos meninos do socioeducativo aberto depois junto aos meninos do socioeducativo fechado, percebi que, no fim das contas, o que se pode construir de maneira mais consistente é a combinação dos diversos momentos de elaboração e reelaboração dessa metodologia, de maneira que, em seguida, uma ainda mais consistente pudesse surgir, sustentada pela experiência daquelas que a antecederam.

Desde o início, foi bastante difícil distanciar o texto da pesquisa de pensamentos e acontecimentos pessoais. Confesso que não encontrei essa separação nas linhas escritas. Racismo, insubordinação, machismo, homofobia, consumo de drogas e questões cinematográficas tentaram não ficar separadas entre si nem dos problemas que expus na introdução, bastante integrados à minha caminhada.

Com a pergunta-problema, fui guiado no intuito de buscar as colaborações de *saberes da experiência* de adolescentes socioeducandos para o pensamento sobre cinema. Descobri, no meio do caminho, que essa busca se caracterizava muito mais por uma cocriação do que pela procura de algo que já estaria, por assim dizer, pronto e que bastaria ser localizado e apanhado. Então, enquanto pesquisador e educador, criei as "respostas" junto com os socioeducandos, já que elas foram fruto dos diálogos entre mim e eles.

Por meio do comprometimento, o educador-pesquisador, ao se engajar e se incluir no processo de lida com os filmes, trabalha as próprias barreiras como ponto de apoio – não de imobilização ou ancoragem – para manter fluido e movente o diálogo e a produção desse diálogo com os socioeducandos, com vistas a elaborar os *saberes da experiência*.

Até aqui, fiz um traçado na companhia da filosofia da diferença em parceria com o pensamento decolonial. Juntos para fortalecer o nascer da noção de *saber da experiência*, por sua vez viabilizada pela cocriação. Tentei estabelecer simetria entre o acadêmico e o não acadêmico, simultaneamente confrontando a lógica socioeducativa, pela insistência em afugentar racismo, exclusão e punição. Na cocriação que costura esse saber, estão as seguintes companhias e noções: Freire (2014) e a integração do ser humano; Foucault (1971) e o princípio de especificidade; Lapoujade (2017), com as noções de seres virtuais; Nietzsche (1873-1876), com saber interior e exterior; e Larrosa Bondía (2002) com seu conceito de *saber da experiência*.

Foram examinadas detidamente a modelagem e remodelagem da oferta de filmes dentro do percurso de estudo, que considera a presença dos adolescentes diante das obras. Passei de justificativas mais concretas e dificilmente questionáveis a motivações com frágil sustentação, se pensadas em termos estritamente científicos, mas que ficam anotadas como hipóteses. Um amplo espectro de filmes foi visto e comentado de modo que a partir deles fosse possível favorecer debates sobre o universo vivido pelos adolescentes sem que outros filmes, com universos

possivelmente divergentes dos socioeducandos, pudessem estar presentes e ser, quem sabe, cúmplices de um encontro “desprogramado”. Em outras palavras, no contato filmes-adolescentes, tanto se apostou na relação por afinidade quanto na relação com o distinto, embora essa segunda tenha sido menos estimulada nesse momento.

Foram expostas as minhas expectativas com cada filme: preconceitos, projeções positivas e estratégias. Houve, desde o princípio, interesse pela aproximação, pelo mútuo aprendizado que pudesse ter partida na, que pudesse tangenciar a, que pudesse correr paralelamente à potência de emissão e cocriação dos *saberes da experiência*. As falas dos garotos se colocaram na dianteira, ainda que as colaborações tenham corrido o risco de se diluir em meio à dispersão das muitas palavras em jogo. Foram mostradas expectativas em choque e em absorções, tendo as falas dos adolescentes como suas materialidades participativas. Nem tudo era filme, nem tudo era mundo: alternância, indefinição e imaginação foram os guias.

Conjugando o problema do corpo, da raça e do saber dos adolescentes às propostas de cinema-educação, relatei o encontro de saberes da pesquisa de campo com os jovens sob medida socioeducativa de prestação de serviço à comunidade (PSC) e liberdade assistida (LA) no Centro Cultural Venda Nova, em Belo Horizonte. As ações se constituíram de vários ciclos de quatro dias, ocorrendo duas vezes por semana durante três meses. Em um esforço de sistematizar a atividade de uma maneira geral e a visionagem dos filmes no que denominei cinema-embate, foi gerado um caminho gradativo: da *recusa*, passando pela *negociação*, até chegar à *porosidade*. Houve acentuada recusa a tratar da relação amorosa entre dois homens e da concepção de masculino; houve interesse e desinteresse em tratar de racismo, houve relevância na lida com uma "cultura da maconha" e com a insubordinação, aspectos cujo terreno comum nomeei *negociação*; e houve *porosidade* a filmes formalmente atípicos, tais como *A chave dos pregões* (Pablo Nóbrega, 2015) e *Filme de rua* (Zi Reis, Paula Kimo, Ed Marte, Joanna Ladeira, Daniel Carneiro, Guilherme Fernandes, 2017).

Esparsos, bastante sustentados pela experiência em Venda Nova, a pesquisa no Centro Socioeducativo Santa Terezinha caracterizou-se mais por uma pedagogia fluida e

engajada do que por um trabalho de cocriação de saberes. Isso não significa que a cocriação não existiu, mas que predominaram os aspectos, dentro da dimensão dialógica, de ensino e de instrução. Houve, paralelamente, uma forte inclinação a ler a própria pesquisa enquanto ela se desenrolava, o que incluiu fazer considerações sobre o ato de pesquisar junto aos adolescentes, percebendo simultaneamente pesquisador e participantes. Mas houve, sobretudo, um esforço de não reduzi-los a um assunto, não torná-los conteúdo, simplesmente.

Que caminho seguiu a pesquisa? A tese teve como coração verificar se os filmes dos *corpus* dinâmico funcionariam como geradores sensíveis (FREIRE, 2014) para os encontros, tendo o campo como teste, produzindo e priorizando o diálogo com os adolescentes. Esse caminho foi trilhado por dois passos: 1) dizer se e como esses filmes poderiam ser geradores sensíveis para dialogar com essas pessoas; e 2) em campo, dizer que filmes foram geradores sensíveis, ou seja, como os filmes repercutiram entre os adolescentes de modo a compor com os *saberes da experiência*. Essa verificação aproximou a expectativa com relação à potência dos filmes da situação concreta de projeção com os adolescentes e seus *saberes*. Os pontos 1 e 2 foram assuntos dos capítulos 4 e 5 e 6.

Esse tipo de encadeamento buscou reforçar, diferentemente de outras opções que poderiam ser escolhidas para o desenrolar do estudo, o diálogo com os adolescentes, cujas falas apareceram integralmente, posto que, de outra forma, seria preciso seguir, ponto a ponto, os aspectos propriamente fílmicos sobre os quais se depositou a potencial expectativa de gerador sensível. Poderia, como foi, ser seguida uma “pista” dada pelas falas dos adolescentes que não tinha sido previamente apontada como expectativa cinematográfica minha. Assim, novas ideias sobre os filmes nasceram também fora da programação. Além disso, dado que não é o filme por inteiro que possui essa faculdade geradora para o propósito designado aqui, foram estudadas na verificação as marcas dos filmes que chamaram a atenção enquanto expectativa ou chamaram atenção dos adolescentes enquanto encontro.

Os filmes que atuaram como geradores sensíveis foram *Juízo* (Maria Augusta Ramos, 2007), *Pássaro Preto* (Maria Pereira, 2016), *Rap, o canto da Ceilândia* (Adirley Queirós, 2005), *A vizinhança do tigre* (Affonso Uchoa, 2014), *Da janela do meu quarto* (Cao Guimarães, 2004), *A clave dos pregões* (Pablo Nóbrega, 2015), *O clube dos cinco* (John Hughes, 1985), *Mac e Devin vão para a escola* (Dylan C. Brown, 2012), *Ônibus 174* (José Padilha, 2002), *Cidade de Deus* (Fernando Meireles e Kátia Lund, 2002) e *Filme de rua* (Zi Reis, Paula Kimo, Ed Marte, Joanna Ladeira, Daniel Carneiro, Guilherme Fernandes, 2017).

Os que não atuaram como geradores sensíveis foram os filmes *A mão e a luva* (Roberto Orazi, 2010), *Sábado à noite* (Ivo Lopes Araújo, 2007), *Fantasma* (André Novais Oliveira, 2010) e *O fim* (Artavazd Peleshian, 1991). Com essas obras, não houve repercussão ou houve uma repercussão negativa: apatia ou a declaração de que eram "filmes paias", como escreveu R.

Outros materiais também não atuaram como geradores sensíveis, mas avalio que isso possivelmente se deveu a motivos como condições de projeção e o que estou chamando de *clima de sala*. No dia em que alguns filmes foram assistidos, os estudantes/ participantes estavam dispersos e/ou desinteressados, e o áudio da caixa de som não estava dos melhores, dificultando a compreensão das palavras do filme. Esses filmes foram *Filme-carta de Recife para Aracaju* (Estudantes da Escola Carlos Alberto Gonçalves de Almeida/CASE Santa Luzia, 2014) e *Fantasma* (jovens frequentadores do CAPUT, 2015).

Em Venda Nova, obras que foram utilizadas em encontros de caráter instrutivo para tratar dos conceitos cinematográficos de enquadramento, montagem e *mise-en-scène* em dias que se tornaram aulas expositivas foram *Capitães de areia* (Cecília Amado, 2011) e *Cidade dos Homens* (Paulo Morelli, 2007). Por isso, não é adequado falar que esses filmes não foram geradores sensíveis, já que sua projeção acabou sendo direcionada para outra finalidade. De maneira distinta, mas dentro da mesma lógica, *Operação Valquíria* (Bryan Singer, 2008), involuntariamente, foi o filme em torno do qual foram brevemente debatidas algumas noções sobre o nazismo.

Em termos de resultado de um processo do pensamento científico, esta tese não quer ter sua forma dada por uma instância superior, que oferece uma espécie de diagrama mentor dos passos a seguir. Deseja, antes, fundar-se na horizontalidade e alimenta-se de desvios, fugas e criações feitas a partir da realidade. O trabalho não quer ser um "modelo", mas, sim, almeja ser "exemplo", nos termos em que Eduardo Viveiros de Castro define: "Essa normatividade dos modelos normativos são frequentemente, mas não necessariamente, baseados em argumentos de autoridade que apelam para a Ciência (com "c" maiúsculo), sobretudo quando não são os cientistas que estão propagandeando ou implementando. É nesse sentido normativo que todo modelo é necessariamente um instrumento político, que sempre envolve uma relação de poder assimétrica que maximiza a distância entre a autoridade modelante e os sujeitos ou objetos humanos e não-humanos, paisagens, atmosfera etc, que têm que ser modelados" (declaração do autor que está disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=\\_PfE54pj1wU&t=4389s](https://www.youtube.com/watch?v=_PfE54pj1wU&t=4389s) ). O trabalho quer ser também um instrumento político, quer trazer as pessoas que seriam entidades modeladas para serem sujeitos modelantes. Em seguida, o autor fala sobre o exemplo: "Os exemplos são tomados de empréstimo horizontalmente, eles se difundem ao passo que os modelos são impostos verticalmente. Eles emanam, no sentido neoplatônico do termo. Eles emanam de uma instância superior, o FMI, os Estados Unidos, o governo central, os economistas, enfim. Os modelos dão ordens e impõem a ordem. Os exemplos, que são horizontais, eles dão pistas, eles inspiram invenções e subversões. O modelo do modelo é o Ser, com S maiúsculo, da nossa metafísica, enquanto o modo do exemplo é o fazer. Se o primeiro é congenitamente idealista, o exemplo é fundamentalmente empirista" (idem). O exemplo, portanto, trata do fazer, do empírico e do "desobedecer"; não são da dimensão da ordem, mas da pista e da inspiração, do jogo parceiro, não da absorção e reprodução. O exemplo pressupõe mais liberdade, mais diálogo com o fazer semelhante, mais indisciplina, em determinado sentido.

A tese abordou as relações entre estudante/participante e educador/pesquisador, meditando sobre os pensamentos de mútuas as partes, somados às partes que os sensibilizaram com os filmes, um desafiando o outro. No embate entre concepções de

mundo, há recuos e avanços por parte tanto de educador/pesquisador quanto do estudante/participante, que se empurram, deixam-se conquistar, deixam-se "derrotar", deixam-se embriagar. Há muito trabalho por parte do educador/pesquisador para não hierarquizar todas as coisas, para que possa o grupo atuar coletivamente. É bell hooks quem fortalece a escrita sobre essas questões: "Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva" (p. 35). No confessional, é que ambas as barreiras podem mostrar-se frágeis, vulneráveis. Pareceu sagrado, portanto, nas categorias de *recusa*, *negociação* e *porosidade*, realizar a abertura que expôs as posições políticas de todos os envolvidos na atividade, de estudantes/participantes a educador/pesquisador.

Aspecto incipientemente e parcialmente abordado, mas que demonstra alto potencial, é a percepção direta e concreta que os adolescentes mostraram diante dos filmes. O que quero dizer com isso é que, quase sempre, as imagens foram encaradas como substância do mundo real: como não-imagens ou imagens-vivas. Nas declarações dos participantes, a divisão mais do que discutida entre documentário e ficção era concebida como um mesmo fenômeno. Mais ainda, o material audiovisual era autônomo, olhado e escutado como uma experiência não fabricada. Não é que o filme *também* era vida. O filme *é* vida, pois os comentários que tentavam reler e criticar o que as imagens diziam pediam uma espécie de interferência positiva no que era visionado. O filme era visto fora do regime de representação. A seguinte hipótese fica: dentro da experiência negra da imagem (seja ela no campo da espectralidade, seja ela no campo da realização), imagem não é imagem. É corpo-vivo. Talvez por isso o corpo de Zózimo tenha provocado tanto. Talvez por isso, a morte de Sandro depois de capturado pela polícia ao descer do ônibus era passível de alteração, era

possível, portanto, roteirizá-la "outra vez" para um final menos trágico na visão de D. C. À mão, o filme documentário recebia considerações como as recebia um filme de ficção, e ambos apresentavam, quase que de uma maneira não mediada, o frescor do mundo vivido.

Os adolescentes participantes, as narrativas audiovisuais e a pesquisa têm muito o que aprender um com o outro. O próprio "não acontecer nada" identificado por eles em alguns filmes, mas não cobrado em outros – em que há a mesma cautela da obra em não explicitar, em não afirmar, em não ter pressa – desponta como um campo desconhecido, mas ainda assim já compreendido em alguma medida. Não se trata simplesmente de algo que falta aos adolescentes, como aulas, introduções à linguagem e aquisição de repertório. Mas de uma crítica contundente a uma parcela da produção desinteressada no corpo negro excluído da apreciação cultural, porque, quando havia interesse, quando as questões presentes tangenciavam a realidade dos socioeducandos, os tensionamentos de códigos audiovisuais narrativos eram desfrutados em vez de recusados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, Vol. 11, 2013: n/a. Disponível em <https://search.proquest.com/openview/4cfa7fb2ea2c638b7614b0696c430eef/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1626348>. Acesso em 10 out 2017.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro, Booklink, CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008. Disponível em <http://www.inventarcomadiferenca.org/referencia/a-hipotese-cinema-pequeno-tratado-de-transmissao-do-cinema-dentro-e-fora-da-escola/> . Acesso em 05 out 2017.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo, Brasiliense, 2000.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e Perspectiva Negra. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, Vol. 31. n. 1. Janeiro/abril 2016.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266)>. Acesso em 12 nov. 2018.

BRASIL. Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. **Diário Oficial da União República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 jan. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm)>. Acesso em 20 mar. 2018.

CHION, Michel. **A Audiovisão**. Lisboa, Edições Texto & Grafia, 2011.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, Vol. 31. n. 1. Janeiro/abril 2016.

Conselho Nacional de Justiça. (2012). *Panorama Nacional: a execução das medidas socioeducativas de internação*. Disponível em [https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2012/07/panorama\\_nacional\\_justica\\_ao\\_jovem.pdf](https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2012/07/panorama_nacional_justica_ao_jovem.pdf) . Acesso em 03 mar. 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. 2a ed, vol. 1, editora 34, 2011.

\_\_\_\_\_; PARNET, Claire. Da superioridade da literatura anglo-americana. In: \_\_\_\_\_. **Diálogos**. São Paulo, Escuta, 1998.

\_\_\_\_\_. **A imagem-tempo** (Cinema 2). São Paulo: Brasiliense, 2013.

DUBIN, Mariano. Taller de escritura: relatos de vida In [**Memoria Académica: compartimos lo que sabemos**]. Disponível em <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.9516/pp.9516.pdf> . Acesso em 06 de jun 2018.

EVARISTO, Conceição. Maria. In: **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

FRANCO, Marília. A natureza pedagógica das linguagens audiovisuais. In: **Coletânea lições com cinema**, São Paulo, FDE, Diretoria técnica, 1994, v.1. p. 15-33.

Figuroa, J. V; Oliveira, L. (2020). Filmes sob o sensível de socioeducandos: ensaio sobre a recusa e a negociação. *Educação Em Foco*, 23(41), 149–167.

\_\_\_\_\_. (2019). Geradores sensíveis, relações interpessoais e democracia: experiências de cinema com adolescentes no sistema socioeducativo. *Mídia e Cotidiano*, v. 13, n. 3, 24-44.

\_\_\_\_\_. (2020). O documentário no sistema socioeducativo: ensino como co-criação de saber. *Revista Digital de Cinema Documentário*, n. 27, 5-24.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 20 ed, Petrópolis, Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. 5a ed, São Paulo, Edições Loyola, 1996

\_\_\_\_\_. (2003) A vida dos homens infames. In: \_\_\_\_\_. **Estratégia, poder-saber. Ditos e escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p.203-222

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 36. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/ São Paulo, Paz e terra, 2019.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 1a ed, Rio de Janeiro, Paz e terra, 2013.

FRESQUET, Adriana Mabel. **Cinema e Educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. 1 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2013.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade / bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla – São Paulo, editora WMF Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. **Descolonizando o conhecimento: uma Palestra-Performance de Grada Kilomba.** Tradução: Jessica Oliveira - Disponível: <<https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2018/05/kilomba-grada-ensinando-atransgredir.pdf>> Acesso em 8 Set 2018.

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas.** 1ª ed, São Paulo, N-1 edições, 2017.

MARTINS, Geovani. **O sol na cabeça.** São Paulo, Companhia das letras, 2018.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra.** São Paulo, N-1 edições, 2018.

\_\_\_\_\_. **Necropolítica:** Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo, N-1 edições, 2018

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente Cinema:** educação, política e mafuá. 1 ed. Rio de Janeiro, Beco do Azogue, 2015.

MORETTIN, Eduardo Victorio. Cinema educativo: uma abordagem histórica. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 04, 1995, p. 13-19.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro:** processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

NIETZSCHE, Friedrich. Considerações extemporâneas. In **Nietzsche – Vida e obra.** São Paulo, Editora Nova Cultural Ltda, 2005, p. 269-300.

ODIN, Roger. A questão do público: uma abordagem semiopragmática In [**Teoria contemporânea do Cinema**] org. Fernão Pessoa Ramos. São Paulo, Senac, v. 1, 2004.

OLIVEIRA, Márcio Rogério de. Dimensões do esporte, da cultura e do lazer no atendimento socioeducativo: direitos a serem assegurados e ferramentas de socioeducação In [**Desafios da socioeducação: responsabilização e integração social de adolescentes autores de atos infracionais**] org. Fórum Permanente do Sistema de Atendimento Socioeducativo de Belo Horizonte, Belo Horizonte, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível:** Estética e política. Jacques Rancière. Tradução de Mônica Costa Netto. Coedição: Editora 34 / EXO experimental org. 2014.

\_\_\_\_\_. **O desentendimento:** Política e Filosofia. Trad. Ângela Leite Lopes. São Paulo, Ed. 34, 1996.

\_\_\_\_\_. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. **As distâncias do cinema**. Rio de Janeiro, Contraponto, 2012.

RÊGO, Cláudia Jeane Silva. Os jogos teatrais e a medida socioeducativa. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade de Brasília. Brasília – DF, 2014. Disponível em [http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9814/1/2014\\_ClaudiaJeaneSilvaRego.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9814/1/2014_ClaudiaJeaneSilvaRego.pdf) .

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala**. Belo Horizonte, Letramento, 2017.

RIVERA, Cusicanqui Silvia. **Sociología de la imagen**: Miradas ch'ixi desde la historia andina. Buenos Aires, Tinta Limón ediciones, 2015.

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo, Perspectiva, 2013.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro; RAMOS, Ana L. Azevedo. Os professores e o cinema na companhia de Bergala. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 5, n. 10, jul/dez 2010.

WALSH, Catherine. Entrevista 2018. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=k66AztrWDAw>. Acesso em 16 ago.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. 2a ed, Petrópolis, Editora Vozes, 2012.

ZALUAR, Alba. **O condomínio do diabo**. Rio de Janeiro, Editora Revan e UFRJ Editora, 1994.

## ANEXO I

<b>QUADRO DO CORPUS DINÂMICO</b>	<b>Sugestões minhas</b>	<b>Sugestões das adolescentes e dos adolescentes</b>	<b>Alterações durante o trabalho de campo</b>
<b>Centro Socioeducativo Aldaci Barbosa (2015)</b>	<i>Selos</i> (Gracielly Dias, 2010), <i>Além da Rua</i> (Natália Viana, 2010), <i>Mauro em Caiena</i> (Leonardo Mouramateus, 2012), <i>A onda traz, o vento leva</i> (Gabriel Mascaro, 2012), <i>O pão e o beco</i> (Abbas Kiarostami, 1970), <i>Reines d'un jour</i> (Pascal Magnin, 1997) e <i>Kyanq</i> (Artavazd Peleshian, 1993).	<i>B13 – 13º Distrito</i> (Pierre Morel, 2004), <i>Conexão Jamaica</i> (Cess Silvera, 2002), <i>Carga explosiva</i> (Louis Teterrier, 2002), <i>6 balas</i> (Ernie Barbarash, 2012), <i>Jogo duro</i> (John Frankenheimer, 2000), <i>Jogos mortais</i> (James Wan, 2004), <i>Carandiru</i> (Héctor Babenco, 2003), <i>Cidade de Deus</i> (Fernando Meirelles e Kátia Lund, 2002), <i>Mercenários</i> (Sylvester Stallone, 2010).	
<b>Centro Socioeducativo Aldaci Barbosa (2016)</b>	<i>Selos</i> (Gracielly Dias, 2010), <i>Além da Rua</i> (Natália Viana, 2010), <i>Mauro em Caiena</i> (Leonardo Mouramateus, 2012), <i>A onda traz, o vento leva</i> (Gabriel Mascaro, 2012), <i>O pão e o beco</i> (Abbas Kiarostami, 1970), <i>Reines d'un jour</i> (Pascal Magnin, 1997), <i>Kyanq</i> (Artavazd Peleshian, 1993) e <i>Hukkle</i> (György Pálfi, 2002).		

<p><b>Centro Cultural Venda Nova</b></p>	<p><i>Juízo</i> (Maria Augusta Ramos, 2007, RJ), <i>Pássaro Preto</i> (Maria Pereira, 2016, RJ), <i>A mão e a luva</i> (Roberto Orazi, 2010, PE), <i>Rap, o canto da Ceilândia</i> (Adirley Queirós, 2005, DF), <i>Filme-carta de Recife para Aracaju</i> (Estudantes da Escola Carlos Alberto Gonçalves de Almeida/Case Santa Luzia, 2014), <i>A vizinhança do tigre</i> (Affonso Uchoa, 2014, MG), <i>Sábado à noite</i> (Ivo Lopes Araújo, 2007, CE), <i>Da janela do meu quarto</i> (Cao Guimarães, 2004, MG), <i>A Clave dos Pregões</i> (Pablo Nóbrega, 2015, PE), e <i>Fantasma</i> (André Novais Oliveira, 2010, MG).</p>	<p><i>Mac e Devin vão para a escola</i> (Dylan C. Brown, 2012), <i>Ônibus 174</i> (José Padilha, 2002), <i>Cidade de Deus</i> (Fernando Meireles e Kátia Lund, 2002), <i>Cidade dos Homens</i> (Paulo Morelli, 2007) e <i>Operação Valquíria</i> (Bryan Singer, 2008).</p>	<p><i>O clube dos cinco</i> (John Hughes, 1985), <i>O fim</i> (Artavazd Peleshian, 1991), <i>Fantasma</i> (jovens frequentadores do CAPUT, 2015) e <i>Capitães de areia</i> (Cecília Amado, 2011) e <i>Filme de rua</i> (Zi Reis, Paula Kimo, Ed Marte, Joanna Ladeira, Daniel Carneiro, Guilherme Fernandes, 2017).</p>
<p><b>Centro Socioeducativo Santa Terezinha (2021)</b></p>	<p><i>Vista minha pele</i> (Joel Zito Araújo, 2008), <i>Kbela</i> (Yasmin Thayná, 2015), <i>Cores e botas</i> (Juliana Vicente, 2010), <i>Alma no olho</i> (Zózimo Bulbul, 1978), <i>Rap, o canto da Ceilândia</i> (Adirley Queirós, 2005), <i>Ando feito nuvem tempestiva querendo chover</i> (Karine Fiúza, 2018), <i>Da janela do meu quarto</i> (Cao Guimarães, 2004), <i>A Clave dos Pregões</i> (Pablo Nóbrega, 2015) e <i>Filme-carta de Recife para Aracaju</i> (Escola Carlos Gonçalves de Almeida/CASE Santa Luzia, 2014).</p>	<p><i>Percy Jackson e o ladrão de raios</i> (Chris Columbus, 2010) e <i>American Pie 6 – caindo em tentação</i> (Andrew Waller, 2007). Curiosamente, os adolescentes evitaram pedir filmes envolvendo o mundo do crime.</p>	

## ANEXO II

## **CURSO A IMAGEM COMO POTÊNCIA**

**Módulo 3: Elaboração e autonomia**  
**Prof. Júlio Figueroa**

**Belo horizonte**  
**2021**

## Elaboração e Autonomia - Encontro 01

**S A B E R**

**S A B E R .**

**S A B E R ?**

**S A B E R !**

### **Convite 1)**

**Imagine uma pessoa que possui muito saber. Quando você imagina, o que essa pessoa está fazendo? Escreva abaixo o que essa pessoa de muito saber está fazendo quando você a imagina:**

---

---

---

---

---

---

---

---

### **Convite 2)**

**Desenhe aqui embaixo o que uma pessoa que possui muito saber faz (não precisa desenhar parecido; esse é apenas um exercício)**

# ATENÇÃO

NINGUÉM NO MUNDO SABE AS  
RESPOSTAS **CORRETAS** DESTA  
APOSTILA. MUITAS PESSOAS DEBATEM  
AS PERGUNTAS QUE ESTÃO AQUI, MAS  
**NÃO EXISTE UMA SÓ CONCLUSÃO.**  
ESTAMOS AQUI PARA PARTICIPAR E  
COLABORAR COM OUTRAS RESPOSTAS  
PARA O MUNDO, **NÃO PARA ACERTAR.**

**Convite 3)**

**Agora, peço que você reflita sobre a importância das palavras para aquela pessoa que possui muito saber.**

Não me diga nem escreva.

Não tenha pressa.

**Convite 4)**

**Em dupla: afinal, qual a importância das palavras para a pessoa que possui muito saber? Não precisa responder por escrito. Conversem sobre isso.**

**Convite 5)**

**Em dupla: qual a importância do saber para a pessoa que possui muitas palavras? Não precisa responder por escrito. Conversem sobre isso.**

**S A B E R = M U I T A S P A L A V R A S ?**  
(ter saber é igual a ter muitas palavras e saber explicar?)

**S A B E R + M U I T A S P A L A V R A S = ?**  
(ter saber mais muitas palavras é igual a quê?)

**S A B E R - M U I T A S P A L A V R A S = ?**  
(ter saber menos muitas palavras é igual a quê?)

**Convite 6)**

**O que você acha que poderia ser mudado nesta apostila?**

---

---

---

---

**Convite 7)**

Vamos assistir aos filmes *Rap, o canto da Ceilândia* (Adirley Queirós, 2005), *Da janela do meu quarto* (Cao Guimarães, 2004) *Clave dos pregões* (Pablo Nóbrega, 2015), *Filme-carta de Recife para Aracaju* (Estudantes da Escola Carlos Alberto Gonçalves de Almeida/Case Santa Luzia, 2014) e conversar sobre o encontro entre o saber do filme e o saber que você possui.



Captura de *A clave dos pregões* (Pablo Nóbrega, 2015)

a) Seguindo os seus primeiros sentimentos que surgiram enquanto o filme passava, escreva 05 linhas sobre um dos filmes assistidos:

---

---

---

---

---



Captura de *Da janela do meu quarto*

b) Escreva em 05 linhas uma pequena crítica sobre um dos filmes:

---

---

---

---

---

\* \* \*

**-> ATIVIDADE PARA FAZER**

**Convite 8)**

**Escreva 05 linhas aqui embaixo sobre para que serve o saber para você.**

---

---

---

---

---

**Convite 9)**

**Crie três perguntas-convite que vão fazer parte desta apostila para a próxima turma.**

a) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Até o próximo encontro!**

**Abraços!**

# ATENÇÃO

(De novo)

NINGUÉM NO MUNDO SABE AS  
RESPOSTAS **CORRETAS** DESTA  
APOSTILA. MUITAS PESSOAS DEBATEM  
AS PERGUNTAS QUE ESTÃO AQUI, MAS  
**NÃO EXISTE UMA SÓ CONCLUSÃO.**  
ESTAMOS AQUI PARA PARTICIPAR E  
COLABORAR COM OUTRAS RESPOSTAS  
PARA O MUNDO, **NÃO PARA ACERTAR.**

**Ponto de partida 01)**

**Roda de conversa: você, que escolheu o filme de hoje, fale um pouco dele para nós... Como você escolheu esse filme? Ele traz alguma lembrança diferente? Você acha que as outras pessoas gostaram de ver esse filme? Grupo, o que vocês gostariam de perguntar para quem escolheu o filme? (roda de conversa)**

Dúvida?

Certeza.

Nem dúvida nem certeza.

Erradu

Serto

Para quê? Para quem?

**Ponto de partida 2)**

**Como os nossos caminhos e nossos corpos podem saber? Pela experiência que temos pelo que vivemos, pelo que nos aconteceu.**

---

---

---

---

---

**Ponto de estudo 1): aberto, não previsto, a surgir no curso do filme ou na roda de conversa. A ser relatado logo aqui abaixo.**

---

---

---

---

---

---

---

**Ponto de estudo 2): aberto, não previsto, a surgir no curso do filme ou na roda de conversa.**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Ação 1)**

**Realização de jogos teatrais do livro “O jogo teatral no livro do diretor”, de Viola Spolin:**

- a) “Modificando a intensidade da emoção” (p. 88-89);
- b) “Espelho e som” (p. 126);

**Ação 2)**

**Sugestões na monografia de Claudia Jeane Silva Rêgo<sup>57</sup>, do curso de Artes Cênicas da UNB:**

- a) “Ilustrar uma história”;
- b) “Troca de máscaras”;
- c) “Mímica”;
- d) “Inter-relação de personagens”;
- e) “Roda de ritmo e movimento”.

---

<sup>57</sup> Trabalho disponível em [http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9814/1/2014\\_ClaudiaJeaneSilvaRego.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9814/1/2014_ClaudiaJeaneSilvaRego.pdf). Acesso em 10 jun 2019.

Elaboração e Autonomia - Encontro 03



Trabalho de Paulo Nazareth



Trabalho de Paulo Nazareth



palmatal - santa luzia mg / brasil

Exibição de *Ando feito nuvem tempestiva querendo chover* (Carine Fiúza, 2018) *Cores e botas* (Juliana Vicente, 2010) *Alma no olho* (Zózimo Bulbul, 1978) *Vista minha pele* (Joel Zito de Araújo, 2003) e *Kbela* (Yasmin Thayná, 2015)

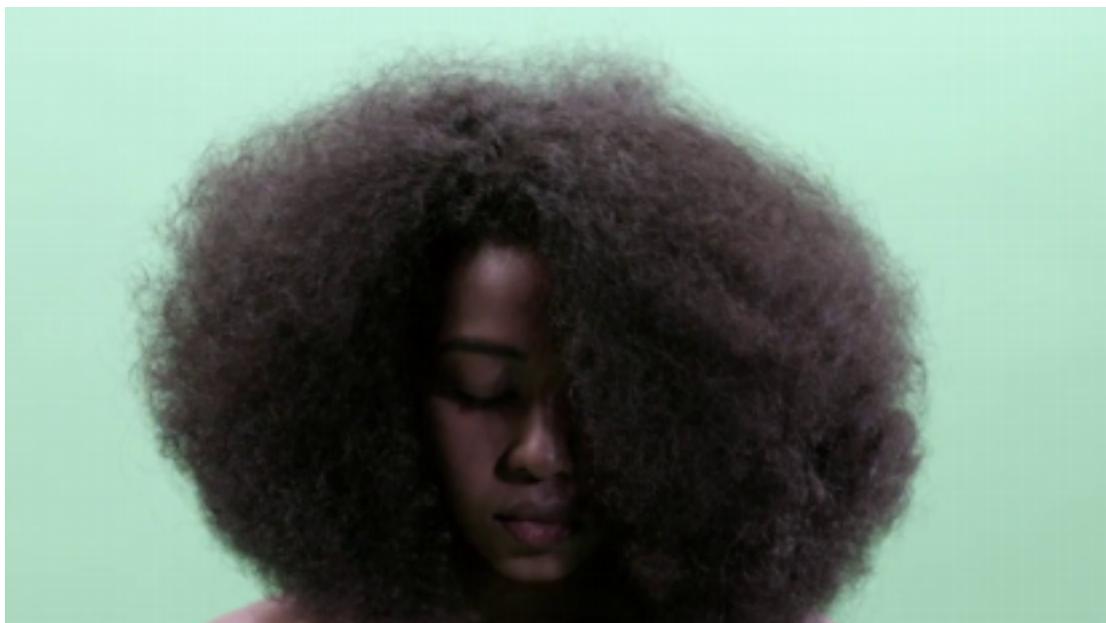


Imagem de *Ando feito nuvem tempestiva querendo chover* (Carine Fiúza, 2018)



Imagem de *Kbela* (Yasmin Thayná, 2015)



Imagem de *Vista a minha pele* (Joel Zito de Araújo, 2003)

**Convite 1)**

**O que as histórias dos filmes trazem?**

---

---

---

---

---

**Convite 2)**

**Que histórias suas parecidas você poderia trazer para os filmes? Você aprendeu algo com as suas histórias?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

\* \* \*

**-> ATIVIDADE PARA FAZER**

**Convite 3) Crie três perguntas-convite sobre os filmes assistidos que vão fazer parte desta apostila para a próxima turma.**

a) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

# ATENÇÃO

NINGUÉM NO MUNDO SABE AS  
RESPOSTAS **CORRETAS** DESTA  
APOSTILA. MUITAS PESSOAS DEBATEM  
AS PERGUNTAS QUE ESTÃO AQUI, MAS  
**NÃO EXISTE UMA SÓ CONCLUSÃO.**  
ESTAMOS AQUI PARA PARTICIPAR E  
COLABORAR COM OUTRAS RESPOSTAS  
PARA O MUNDO, **NÃO PARA ACERTAR.**

**Ponto de partida 01)**

**Roda de conversa: você, que escolheu o filme de hoje, fale um pouco dele para nós... Como você escolheu esse filme? Ele traz alguma lembrança diferente? Você acha que as outras pessoas gostaram de ver esse filme? Grupo, o que vocês gostariam de perguntar para quem escolheu o filme? (roda de conversa)**

Dúvida?

Certeza.

Nem dúvida nem certeza.

Erradu

Serto

Para quê? Para quem?

**Ponto de partida 2)**

**Como os nossos caminhos e nossos corpos podem saber? Pela experiência que temos pelo que vivemos, pelo que nos aconteceu.**

---

---

---

---

---

**Ponto de estudo 1): aberto, não previsto, a surgir no curso do filme ou na roda de conversa. A ser relatado logo aqui abaixo.**

---

---

---

---

---

---

---

**Ponto de estudo 2): aberto, não previsto, a surgir no curso do filme ou na roda de conversa.**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Ação 1)**

**Realização de jogos teatrais do livro “O jogo teatral no livro do diretor”, de Viola Spolin:**

- a) “Modificando a intensidade da emoção” (p. 88-89);
- b) “Espelho e som” (p. 126);

**Ação 2)**

**Sugestões na monografia de Claudia Jeane Silva Rêgo<sup>58</sup>, do curso de Artes Cênicas da UNB:**

- a) “Ilustrar uma história”;
- b) “Troca de máscaras”;
- c) “Mímica”;
- d) “Inter-relação de personagens”;
- e) “Roda de ritmo e movimento”.

---

<sup>58</sup> Trabalho disponível em [http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9814/1/2014\\_ClaudiaJeaneSilvaRego.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9814/1/2014_ClaudiaJeaneSilvaRego.pdf). Acesso em 10 jun 2019.

### **Informações**

O projeto “A imagem como potência” é realizado por meio do Edital BH nas Telas, com recursos da Lei Municipal de Incentivo à Cultura de Belo Horizonte.

**Site :** [imagepotencia.com.br](http://imagepotencia.com.br)

**Facebook :** [facebook.com/imagempotencia](https://facebook.com/imagempotencia)

**Instagram :** [instagram.com/imagempotencia](https://instagram.com/imagempotencia)

**Email:** [contato@imagempotencia.com.br](mailto:contato@imagempotencia.com.br)

**Telefone:** (31) 98238-5352