

EDUCAÇÃO POPULAR E EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS: a Pedagogia do Cinema vai ao sistema socioeducativo fluminense

Beatriz Batistela S. Rodrigues

Resumo

Este artigo foi feito a partir das experiências de uma graduanda em um trabalho de educação popular em um ciclo de oficinas de formação de leitores, escritores e da Pedagogia do Cinema de Alain Bergala com adolescentes privados de liberdade em uma sala de leitura localizada na unidade provisória Cense Ilha do Degase. Cotejando experiências, observações pessoais e sensíveis com uma pesquisa bibliográfica e teórica, discuto a realidade da juventude encarcerada à luz de uma educação para a liberdade. Entendendo qual minha identidade enquanto educadora, quem são os adolescentes interlocutores desta pesquisa, o presente trabalho reflete sobre desafios e potencialidades de um fazer educação que ultrapasse os limites impostos pela escola e pelo currículo, despertando sensibilidades estéticas e contribuindo para a formação de identidades fortalecidas, a partir do olhar para o vínculo educador-educando.

A partir da metodologia de pesquisa-ação e da opção pela voz discursiva autobiográfica, o presente trabalho faz um mergulho pela realidade encontrada na unidade provisória Cense Ilha, discutindo também a relação entre literatura e cinema e as possibilidades de uma educação estética e artística prática.

Palavras-chave: educação estética; socioeducação; Pedagogia do Cinema; educação popular; escrevivências.

POPULAR EDUCATION AND ESTHETICS EXPERIENCES: the Cinema's Pedagogy goes to the socio-educational sistemy of Rio de Janeiro's state

Abstract

This article was made from the experiences of a student who's graduating in a popular education work in a cycle of workshops for training readers, writers and Alain Bergala's Pedagogy of Cinema with adolescents deprived of freedom in a reading room located in the provisional unit. Degase Island Census. Comparing experiences, personal and sensitive observations with bibliographical and theoretical research, I discuss the reality of incarcerated youth in the light of an education for freedom. Understanding my identity as an educator, who are those teenagers that are the interlocutors of this research, this work reflects on the challenges and potential of an education that goes beyond the limits imposed by the traditional school and the curriculum, awakening aesthetic sensibilities and contributing to the formation of strengthened identities, from the look at the educator-learner bond. Based on the research-action methodology and the option for the autobiographical discursive voice, the present work dives into the reality found in the provisional unit Cense Ilha, also discussing the relationship between literature and cinema and the possibilities of practical aesthetic and artistic education.

Keywords: esthetic education; socio-education; Cinema's Pedagogy; popular educational; "escrevivências".

Educación popular y experiencias estéticas:

14

la Pedagogia del Cine va al sistema socioeducativo del Rio de Janeiro

Resumen

Este artículo se basa en las experiencias de una estudiante en un trabajo de educación popular en un ciclo de talleres de formación de lectores, escritores y Pedagogía del Cine de Alain Bergala con adolescentes privados de libertad en una sala de lectura ubicada en la unidad provisional Cense Ilha de Degase. Combinando experiencias, observaciones personales y sensibles con investigaciones bibliográficas y teóricas, discuto la realidad de los jóvenes encarcelados a la luz de una educación para la libertad. Entendiendo mi identidad como educadora, que son los adolescentes interlocutores de esta investigación, este trabajo reflexiona sobre los desafíos y potencialidades de una educación que va más allá de los límites impuestos por la escuela y el currículo, despertando sensibilidades estéticas y contribuyendo a la formación de identidades fortalecidas, desde la mirada del vínculo educador-educando.

A partir de la metodología de la investigación-acción y de la opción por la voz discursiva autobiográfica, este trabajo hace una inmersión en la realidad encontrada en la unidad provisional Cense Ilha, discutiendo también la relación entre literatura y cine y las posibilidades de una educación estética y artística práctica.

Palabras clave: educación estética; socio-educación; Pedagogía del Cine; educación popular; escrituras.

Metodologia

Este trabalho nasce do desejo de oportunizar a interação entre as dimensões da reflexão e da prática da minha vida como educadora em formação. Durante todo o período da jornada da graduação, estive dedicada à educação no sistema socioeducativo do Rio de Janeiro, tanto estudando-o quanto atuando como educadora popular nos espaços de privação de liberdade para adolescentes.

De forma mais ampla, a configuração metodológica desta pesquisa é composta por dois recursos: a narrativa autobiográfica e a pesquisa-ação. A primeira diz respeito à opção pela voz discursiva tomada, a forma mais honesta e adequada que encontrei para dar vazão às necessidades de enunciar o que vivo nesta viagem intensa, que é a educação popular em espaços de privação de liberdade. Compreendo o modo de manifestação da narrativa autobiográfica, no âmbito das pesquisas científicas, como maneira de ampliar as fronteiras da teoria, reivindicando a subjetividade como intrínseca a qualquer processo investigativo, intencionalmente estressando este aspecto do pesquisar.

Conceição Evaristo, escritora brasileira, formou o conceito de “escrivências”, do qual me nutro, unindo inexoravelmente o “escrever” das “vivências”, posicionando o lugar do sujeito periférico, em especial das mulheres negras, como central na formação do brasileiro com histórias que abundam de significados e de saberes importantes. Em entrevista ao Itaú Social, quando perguntada sobre como surgiu o conceito, Conceição Evaristo (2020) nos diz que:

Era um jogo que eu fazia entre a palavra “escrever” e “viver”, “se ver” e culmina com a palavra “escrivência”. Fica bem um termo histórico. Na verdade, quando eu penso em escrivência, penso também em um histórico que está fundamentado na fala de

mulheres negras escravizadas que tinham de contar suas histórias para a casa-grande. E a escrevivência, não, a escrevivência é um caminho inverso, é um caminho que borra essa imagem do passado, porque é um caminho já trilhado por uma autoria negra, de mulheres principalmente. Isso não impede que outras pessoas também, de outras realidades, de outros grupos sociais e de outros campos para além da literatura experimentem a escrevivência. Mas ele é muito fundamentado nessa autoria de mulheres negras, que já são donas da escrita, borrando essa imagem do passado, das africanas que tinham de contar a história para ninar os da casa-grande. (EVARISTO, 2020, s/p)

Este trabalho é, portanto, parte de um movimento que Nilda Alves (2003, p.4) chamou de “narrar a vida e literaturizar a ciência”. Em imagem ao que o conceito de “escrevivência” nos sugere, indago: como escrever sem viver? Seja este empenho pela escrita localizado no domínio da literatura ou da teoria, acredito que qualquer forma de escrita está impregnada de manifestações de nossa existencialidade. Por que não incorporar esta parcela do escrever à própria estrutura lógica do texto acadêmico, fruto de pesquisa teórica e de campo?

A segunda escolha metodológica, a da pesquisa-ação, provém da imanência do trabalho, já estabelecida antes do nascimento desta pesquisa, cuja qualidade primeira é a atuação prática.

Kemmis e Mc Taggart (1988) definem “pesquisa-ação” como

Pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações em que essas práticas acontecem.

Ao consultar a história da pesquisa científica, atestamos que a metodologia em voga tem sido recorrida pelas ciências da educação como formas de pensar problemas e situações singulares, de natureza complexa e de difícil resolução (TOLEDO e JACOBI, 2013). O universo dos “menores infratores” é uma problemática histórica, filha das raízes profundas do nosso sistema colonial e escravocrata, conseqüentemente classista e racista. Ao mesmo tempo, as práticas educativas que buscam a transgressão da educação tradicional permitem experimentação, à medida que abandonam métodos padronizados e acartilhados, posicionando seus agentes como seres autônomos e criativos e percebendo cada vivência na sua unicidade e particularidade.

Para que esta forma de investigar seja uma aliada da transformação social, em especial no contexto da educação, é necessário um olhar crítico, que não deseje soluções

rápidas, tampouco faça da ciência um artifício a serviço do utilitarismo. Filosoficamente, a noção de práxis como pilar da atuação docente e como sujeito no mundo me orienta a viver segundo uma dinâmica fazer-pensar, pensar-fazer que nunca se direciona a um só sentido, linear, em um vetor destinado a um fim com uma viagem programada, em que a travessia se dá conforme uma evolução, mas em um bloco cíclico com setas nas mais diversas direções e vínculos de relações, visando ao contínuo caminhar em etapas que se concluem e se ligam a famílias maiores de desejos, conhecimentos, desafios e sonhos, nesta jornada que é a formação humana permanente. “Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (FREIRE, 2013, p. 127, apud PIO, CARVALHO).

O ciclo de oficinas aconteceu em cinco encontros na sala de leitura, às sextas-feiras, no turno da manhã e da tarde. Pela manhã, são feitas sequências pedagógicas com mote na leitura e escrita literária e de jogos de cinema, com atividades que se desenvolveram destas propostas originais, pensando a educação estética, dos múltiplos sentidos e das diversas linguagens. No período da tarde, são realizados cineclubes, com a transmissão de curtas ou longas-metragens e discussão posterior da experiência de assistir aos filmes. Os filmes, passados por minha curadoria, são escolhidos com base nos critérios de ruptura com o cinema industrial estadunidense hegemônico, privilegiando produções nacionais e de fora do circuito comercial, com suas poéticas diversas e alternativas. A fundamentação teórica das oficinas se baseia nas concepções de letramento literário (COSSÓN, 2006) e da Pedagogia do Cinema (2008), elaborada por Alain Bergala.

A Pedagogia do Cinema

Até então, em minha pequena história como educadora, sempre tive o privilégio de trabalhar a educação pela perspectiva da criação. É possível que a imediata atração com a Pedagogia do Cinema de Alain Bergalá se justifique por esta afinidade. Alain Bergalá foi um intelectual convocado pelo governo francês no início da década de 2000 para remodelar o ensino de artes nas escolas. Junto ao ministro Jack Lang, ele implementou uma nova forma de fazer cinema nas escolas francesas, rompendo com as formas passivas de espetatorialidade, adicionando o elemento da criação como imprescindível para a formação dos estudantes.

Refiz a leitura da obra enquanto organizava e realizava as oficinas. Conhecimentos prévios ou intuitivos se solidificavam no exercício da articulação entre a pedagogia periférica da educação popular do Rio de Janeiro e aquela da tradição francesa, mundos aparentemente tão distintos. Na França, Alain Bergalá estava empenhado em transformar as concepções das já estabelecidas aulas de cinema nas escolas. No Brasil, o cinema industrial e a televisão aberta são as principais referências estéticas dos jovens em matéria de audiovisual. A confecção de filmes parece ser distante da realidade popular, permitida por aqueles que estão ligados a grandes conglomerados e gozam de acesso a modernas tecnologias. Trabalhei na feitura de um filme, um curta-metragem de ficção de título “Sangue entre as pernas”, a partir de recursos da Lei Aldir Blanc, dirigido por Gisele Motta. Foram frequentes as situações em que pessoas me questionavam se eu havia feito “um filme de verdade” ou se eu trabalhava para as emissoras como Globo ou SBT. Esse exemplo oriundo da minha experiência pessoal demonstra como a sétima arte se faz distante da realidade da população brasileira.

A Pedagogia do Cinema traz a escola – e aqui abrangeremos para a educação – como um lugar privilegiado para fomentar essas espectralidades não hegemônicas. O cinema na educação se faz a partir do conceito de cinema expandido (YOUNGBLOOD, 1970), cuja ideia se dá em torno de uma relação com o cinema que ultrapasse os limites da tradicional sala de cinema, atingindo espaços diversos como as ruas, as escolas, os presídios. Como jovens em cumprimento de medida de privação de liberdade podem ser protagonistas de uma proposta com poucos precedentes na educação, sendo esse o grupo que, em geral, é alijado das preocupações dos docentes, dos gestores e da teoria científica?

Apesar de me basear nos pressupostos de sua pedagogia, foi inevitável fazer as adaptações necessárias. Alain Bergalá enfaticamente fala de escola, aqui falaremos de educação a partir de uma percepção mais geral, com o recorte específico da educação popular, não-escolar, em espaços de privação de liberdade. Alain Bergalá dirige seu olhar principalmente às crianças – e ainda que seu tom carregue a conotação da universalidade, ele fala das crianças francesas. Aqui falo dos adolescentes brasileiros, fluminenses, encarcerados.

As bases da educação estética pelas quais me conduzo se originam em Lev Vygotsky. Já no início do século XX, o autor foi crítico ao uso das artes pela educação. Em sua teoria, ele denunciou o esvaziamento, pelas práticas escolares, das potencialidades das artes em favor da mera satisfação das necessidades dos currículos e da regulação moral dos estudantes. Sobre o uso das artes como forma de veiculação moral, Vygotsky diz que:

Acima de tudo, temos de rejeitar o critério de que, supostamente, as vivências estéticas possuem certa relação ao direta com as morais e que toda obra de arte contém uma espécie de estímulo para o comportamento moral. (VYGOTSKY, 2003)

Isso está em profunda contradição com a natureza da vivência estética e, além disso, é preciso observar que age de forma mortífera sobre a própria possibilidade da percepção estética e da atitude estética com relação às coisas. Subentende-se que, com esse critério, a obra de arte fica desprovida de seu valor independente, transforma-se em uma espécie de ilustração de uma tese moral geral; toda a atenção concentra-se justamente nesse último aspecto, e a obra de arte fica fora da percepção do aluno. Na verdade, com essa percepção não se criam nem educam atitudes e hábitos estéticos; não se comunica a flexibilidade, a sutileza e a diversidade das formas às vivências estéticas; pelo contrário, transforma-se em regra pedagógica a transferência da atenção do aluno da obra para seu significado moral. O resultado dessa educação foi uma sistemática destruição do sentimento estético, sua substituição pelo aspecto moral alheio à estética (...) (VYGOTSKY, 2003)

Vygotsky foi autor de uma teoria que assinalava para a importância do que chamou de uma educação das artes com fim em si mesma, isto é, a arte pela arte. A leitura de seus escritos ajuda a compreender a abundância de aprendizados que a arte nos oferece, sem que seja posta a serviço das demandas da educação tradicional.

Outro erro psicológico na educação estética, não menos prejudicial, foi impor à estética tarefas e fins alheios a ela, não de

caráter moral, mas social e cognoscitivo. A educação estética era adotada e admitida como um meio de ampliar o conhecimento dos alunos (VIGOTSKY, 2003)

(...) vemos que a pedagogia tradicional se deparou com um beco sem saída com relação aos problemas da educação estética, ao tentar lhe impor fins completamente alheios e impróprios; assim primeiro perdeu de vista sua própria importância e depois encontrou resultados opostos aos que esperava. (VIGOTSKY, 2003)

A realidade mostrada e criticada por Vygotsky era relativa à Rússia (na época, União Soviética) da primeira metade do século XX, no entanto, encontra correspondências com a realidade que vivo como educadora, da sala de leitura de uma unidade do Degase, no Rio de Janeiro do século XXI.

O planejamento sugerido do “Projeto Sala de leitura”, uma união das servidoras do Degase com o voluntariado de organizações não governamentais e sociedade civil, faz-se em torno de núcleos temáticos mensais. É feita uma tentativa de conexão com as datas comemorativas de cada mês, que, por sua vez, ligam-se com valores como “respeito”, “cooperação”, “responsabilidade”. Em março, quando comecei o trabalho pela primeira vez, espantei-me com a semelhança estreita daquilo que já vinha estudando teoricamente através de Vygotsky e o uso das fábulas no contexto escolar da União Soviética. Aqui, assim como na realidade de Vygotsky, o principal material literário usado são fábulas com moral da história. Logo tratei de adaptar as atividades para uma literatura que eu considero mais interessante, com diferentes gêneros textuais e com escritores brasileiros diversos, principalmente os de origem periférica.

Muito entusiasmada, Verônica* me mostra um livro com o título ligado a valores para a vida. Trata-se de uma coleção de fábulas organizadas de acordo com os valores que discutem. Verônica* me diz que este foi um tesouro que ela encontrou. De fato, esta é a principal obra trabalhada nas salas de leitura pela instituição. (Diário de bordo, agosto de 2021, S/P.)

Verônica*, contando-me sobre o voluntariado na sala de leitura, enquanto a entrevistava, diz-me que a Convenção Batista Carioca (CBC) disponibiliza ao Degase cerca de 10 voluntários que se alternam nas atividades da sala de leitura. Ela me conta que, no primeiro momento, eles realizam as atividades de acordo com a sugestão do planejamento e depois seguem para os assuntos religiosos cristãos. (Diário de bordo, agosto de 2021, S/P.)

Estes fragmentos de relatos nos ajudam a ilustrar como as concepções pedagógicas para a educação estética criticados por Vygotsky ainda estão em pleno vigor na atualidade. A sala de leitura, um ambiente privilegiado para o encontro com a literatura e com outras formas de arte, é instrumentalizada a favor da ação de, sobretudo, moldar a moralidade dos socioeducandos, sendo o contato com a leitura um acessório ou uma ferramenta para alcançar esse objetivo. A preocupação está em primeiramente agir sobre o imaginário moral dos adolescentes, na esperança de mudar sua cultura comportamental. Isso se evidencia na proposta organizada para os encontros na sala de leitura, estruturada a partir deste eixo

discutido, o dos valores. É comum que dentro do departamento essa seja a abordagem preferida pelos profissionais para a possível ressocialização dos jovens.

O senso comum costuma atribuir o problema da criminalidade à falta de valores dos indivíduos, colocando mais peso sobre esta questão do que sobre outros fatores de cunho crítico-social. Não se trata de negar em absoluto a importância de uma educação que se debruce sobre questões como respeito, cooperação, responsabilidade. Afinal, a adolescência é uma fase da vida em que estas questões se fazem necessárias para a formação do indivíduo. Trata-se, porém, de fazer viver uma sala de leitura em que a arte seja degustada, onde os adolescentes de periferia possam encontrar-se com uma educação que não tenha como único caminho a intervenção forçosa sobre suas identidades.

A Pedagogia do Cinema de Alain Bergalá vai ao encontro dessa noção de educação estética que Vygotsky conclama. Para ele, a grande exigência desse modo educativo da abordagem do cinema enquanto arte na educação é o de “(...) aprender a tornar-se um espectador que vivencia as emoções da própria criação” (2008, p. 35) É recorrente que nas escolas, tal como salienta Bergalá, escolhemos os filmes para assisti-los “(...) unicamente em função da possibilidade de explorar seus temas nas aulas de história ou de literatura”, por exemplo. Ele diz que “o medo da alteridade muitas vezes nos leva a anexar um território novo ao antigo à moda colonialista, não enxergando no novo senão aquilo que já se sabia ver no antigo” (BERGALÁ, 2008, p. 38).

O que isso significa? Uma prática comum dentro das escolas é de tentar capturar o conteúdo de um filme de modo que caiba aos assuntos que no momento são discutidos nas salas de aula, servindo como mera exemplificação da teoria. A escola atual se estruturou de tal modo que professores e estudantes estão sempre aflitos com a ideia de uma avaliação à espreita. A obrigação de comprovar o rendimento asfixia a liberdade de ampliar fronteiras do que é oferecido, suscitar questionamentos que não sejam iminentemente úteis à pedagogia das avaliações e de possibilitar o exercício da criatividade.

O momento de assistir a um filme, nesta concepção escolar tradicional, é caracterizado por um desejo de estabelecer conexões com o conteúdo trabalhado de modo prazeroso. É como se a hora da aula expositiva fosse o mal necessário à apreensão dos conteúdos e o momento do filme fosse o momento de continuar aprendendo, desta vez com prazer, dando fôlego novo à escola sempre tão sobrecarregada. Vygotsky (2003) e Bergalá (2008) balançam duplamente esse entendimento à medida que demonstram que o contato com a arte, e em especial com o cinema, não pode ser premeditado ou controlado pelo ímpeto didatizador. Do mesmo modo, a ludicidade da arte e do cinema nem sempre está relacionada ao entretenimento ou aos sentimentos agradáveis, pode residir justamente no estranhamento, na repulsa ou nos sentimentos de tristeza. Bergalá (2008) diz que: “o problema é que os bons filmes são raramente ‘bem-pensantes’, isto é, imediatamente digeríveis e recicláveis em ideias simples e ideologicamente corretas”.

Se a missão de um quadro consistisse tão somente em mimar nossos olhos, e a da música em proporcionar vivências gratas a nossos ouvidos, a percepção dessas artes não apresentaria qualquer dificuldade e todos, exceto os cegos e surdos, estariam destinados a percebê-las. Entretanto, o momento da percepção sensorial dos estímulos não passa do impulso inicial necessário para despertar

uma atividade mais complexa e que, per se, carece de todo sentido estético. (VYGOTSKY, 2003)

A escola continua gostando dos grandes temas, às vezes por boas razões em termos de educação geral (*fazer, falar de...* guerra, racismo, etc.), mas o cinema não sai disso forçosamente engrandecido, e, em alguns casos, nem mesmo simplesmente respeitado enquanto arte. (BERGALÁ, 2008)

A teoria de Bergalá (e a realidade na qual ele agiu sobre) e o contexto educacional brasileiro têm em comum a lógica bancária de educação para as artes e a estética. A partir de um olhar minucioso, é inevitável que pareça incongruente que a arte, cuja natureza essencial está na comunicação, seja formatada a partir de uma configuração monológica, em que não se comunica, apenas faz comunicados. Isso porque a comunicação necessita de sua dimensão dialógica para se estabelecer em toda sua potencialidade. Discute-se, aqui, uma relação com a arte em que somente ela tem algo a nos dizer, e, assim, os estudantes são perguntados após a experiência de assistir a um filme, por exemplo: “O que você interpreta do conteúdo do filme?” ou qual a relação com a matéria da escola. Não se dá atenção a outras percepções e sentimentos que foram aflorados no curso de assisti-lo.

A escola continua sendo majoritariamente bem-pensante: ela mostra de bom grado filmes, mesmo artisticamente nulos ou insignificantes, contanto que tratem com certa generosidade de algum assunto importante que poderá ser debatido em seguida com os alunos. (BERGALÁ, 2008)

Na França dos anos 2000, Alain Bergalá foi um dos responsáveis por reformatar a educação artística das escolas. É preciso salientar que, segundo ele (2008), tratou-se de uma reforma, porque já havia a tradição pedagógica de considerar o cinema nacional nas escolas, aspecto que se difere muito da realidade brasileira e em especial do sistema socioeducativo.

Anteriormente, a crítica em relação ao uso utilitário e didático das artes e do cinema foi desenvolvida. Trata-se de uma reflexão importante de ser feita, pois está justificada na concretude das práticas educacionais de ampla parte das escolas e da educação como um todo. A situação, contudo, agrava-se quando pensamos na realidade do sistema socioeducativo do Rio de Janeiro, onde aos filmes não são imbuídos nem mesmo uma conotação conteudista, sendo largamente usados como passa-tempo, recreação, apenas para finalidades de lazer.

Em março, fui comunicada que a atividade que abriria o Projeto Sala de Leitura seria a transmissão para os adolescentes do filme “Pantera Negra” (2018). Tentei frear julgamentos, afinal, ainda que fosse uma produção industrial hollywoodiana, estava causando mobilizações sociais por sua abordagem diferenciada da negritude e dos povos africanos. De lá para cá, no entanto, convivi com constância, no interior da unidade com sons que viajavam da sala de aula da escola para a sala de leitura, que me davam pistas de que os socioeducandos estavam assistindo ao mesmo tipo de filme feito para o mercado. Explosões, tiros, gritos e dublagem. Nessa aula, quando perguntei o que fazem na escola, a turma me contou que assistiram ao primeiro filme da saga “John Wick” e que

estavam ansiosos para assistir aos próximos. (Diário de bordo, julho de 2021, S/P.)

Bergalá (2008) é bastante crítico a respeito dos filmes industriais. Assim como Andruetto (2017), referencial para a formação de leitores e escritores, fala sobre o mercado editorial, o autor sinaliza para o poder coercitivo que estes produtos da indústria cultural têm sobre nós, pois sabemos que existe uma pressão periódica que a mídia fabrica sobre nós em consumir os filmes que as grandes redes de distribuição produzem (BERGALÁ, 2008). Vivemos em um mundo que nos diz que temos liberdade, mas é importante questionar: de que forma essa liberdade se exerce se só conhecemos um caminho?

A arte goza de um poder tão implacável que não é possível controlá-la e formatá-la em nossos objetivos e concepções pedagógicas. Todas as dimensões que a constituem são válidas, inclusive aquelas relativas aos filmes pertencentes à indústria de massificação. Não há como negar que tais filmes fazem parte da realidade concreta e que estão presentes em nossas vidas, influenciando-nos. Penso que a educação deve abarcá-los. No entanto, cabe questionar se devemos privilegiá-los nas práticas educacionais de um espaço de privação de liberdade para adolescentes, quando ainda não contemplamos as outras formas alternativas de arte, que não são facilmente veiculadas no sistema capitalista, tampouco nos lançamos a um projeto de educação de artes e de estética engajado. A arte tem sua importância recreativa, todavia, não podemos nos restringir a ela. Se a única via pela qual a educação se faz é por meio do lazer despropositado, então, estamos realmente educando ou estamos encontrando formas de domesticar os jovens?

Neste contexto, é importante pensar o papel da curadoria e do planejamento de atividades com escopo no despertar das consciências artísticas. Abraçando todos esses temas, inevitável, também, falar do papel do mediador/educador para fazer valer um percurso planejado e determinado em finalidades. Esses temas serão discutidos mais adiante ainda neste capítulo. A seguir, a relação da literatura e do cinema, núcleo irradiante das oficinas as quais o presente trabalho se debruça, será desenvolvida.

Relato detalhado de um dia de oficina

No Degase, nenhuma certeza se fixa por muito tempo e a aceitação desse fato me ajuda a me mover conforme os acontecimentos se apresentam, não permitindo que a frustração seja um fator para a paralisia.

Penso que o planejamento é um dos pilares do trabalho do professor. Com ele, ganhamos ao materializar nossas intencionalidades e ao propor um eixo condutor do processo de aprendizagem. Além disso, agrada-me produzir roteiros de aula em que conscientemente proponho mais atividades do que sei que provavelmente iremos realizar, porque esse movimento me fornece um leque maior de opções diante dos meus alunos de carne e osso – que, é importante enfatizar, são bem diferentes dos alunos que moram nas minhas abstrações, ainda que estejamos falando das mesmas pessoas. Como disse anteriormente, no Degase, temos que estar abertos aos acontecimentos inesperados, tanto àqueles externos à sala de leitura, quanto àqueles que se referem ao desenvolvimento do encontro com os socioeducandos.

Quando falamos de educação a partir da perspectiva do encontro dizemos que as vontades dos alunos são legítimas, pois não desprezamos suas manifestações. Ao contrário, dialogamos com elas. Essa perspectiva, da qual me nutro, mostra que os estudantes interagem conosco, com o conteúdo e com as atividades e que, portanto, têm desejos que reagem sobre todos esses elementos, seja para rejeitá-los, acolhê-los, acrescentar novas ideias. Em uma sala de aula em que os alunos não demonstram suas próprias vontades, penso que ao professor é necessário se perguntar “de que maneira posso propiciar um ambiente em que os estudantes se sintam no direito de opinar e reagir sobre o cotidiano da sala de aula, os conteúdos e as atividades?”

Conheci os sete adolescentes, Karlos, Kalebe, Fábio, Luís, Adriano, Kalil e César* (nomes modificados de modo a preservar a identidade dos adolescentes). Estava ao mesmo tempo com medo e cheia de expectativas para o retorno à sala de leitura do Cense Ilha. Este grupo tinha muita vida e nenhum se colocava indiferente ao encontro, cada um a seu modo. Vivo em um mundo cercado por adultos com sua dinâmica própria do mundo de adultos. Poder me envolver com adolescentes é maravilhoso para mim, na verdade, vejo como um privilégio. Como podemos nos tornar adultos tão afundados no pragmatismo e tão ávidos por controle, que, ao lidar com uma porção de adolescentes cheios de vida, nosso maior ímpeto seja o de moldá-los na fôrma da escola e do currículo, normatizar seus comportamentos e silenciá-los, como muitas vezes faz a educação?

Antes de os adolescentes chegarem, fui arrumando a sala de leitura para torná-la um ambiente aconchegante e provedor de nossas necessidades. Canetas e lápis coloridos, borrachas e folhas ao redor das mesas, materiais a postos, no quadro, escritos os cumprimentando e indicando o dia do calendário.

Geralmente, cumpro dois turnos, o da manhã e o da tarde. Neste ciclo de oficinas, a ideia inicial é a de fazer atividades de leituras e jogos de cinema na parte da manhã e na parte da tarde, realizar um cineclube, com transmissão de um longa-metragem, lanches para comer e após o término do filme, conversa sobre o que assistimos. Nesta sexta, cheguei apenas para a parte da tarde, pois antes havia sido informada que, pela manhã, teriam atividades da escola. Porém, quando cheguei, fiquei sabendo que a professora da escola, mais uma vez não havia ido. Quando os adolescentes chegaram na sala de leitura, às 14 horas, estavam com os olhos pequeninhos e disseram-me que haviam acabado de acordar.

Mesmo assim, eles estão agitados e falantes. Digo-lhes para ouvirem a música que está tocando, e como num passe de mágica, calam-se e só o que conseguimos ouvir é a música. É uma música de estilo lo-fi, sem letras, apenas com uma batida suave que nos embala e nos faz respirar mais devagar. Me agrada salas de aula com música, penso que tornam o ambiente mais prazeroso e tem o poder de influenciar nossos pensamentos, nos inspirar e, como nesse caso, nos acalmar. O ser humano precisa de arte para seu bem-estar.

Comecei a roda de apresentações. Perguntei o nome de cada, conforme falavam, anotava no papel e lhe fazia perguntas, sobre como estavam no dia, o que gostavam de fazer. Karlos é um menino jovem, entre a infância e adolescência. Tem 13 anos, tem o corpo mais franzino do que os demais, a voz doce e um jeito pueril de se comportar que me faz sentir ternura por ele. Quando lhe pergunto o que ele gosta de fazer, os demais riem e dizem que ele gosta é de roubar.

- Por que rouba? – pergunto

- Para ter dinheiro para ter as coisas, comprar droga... – ele responde

- Ai você compra droga para ficar com a cabeça doida... – começo

a dizer Kalil me interrompe.

- Maconha não deixa a cabeça doida não, tia. Se tivesse maconha aqui, todo mundo ia tá tranquilo!

Karlos acrescenta:

- Maconha... um maço de Carlton...

Conversamos mais uma vez sobre essas drogas. Pergunto a Karlos como estão os pensamentos ali dentro e quais as perspectivas para quando sair.

- Vou continuar roubando – ele responde

- Ai vai continuar voltando para cá? – eu pergunto

- É...

- Ai vai roubar, vai vir para cá, vai roubar, vai vir para cá... e quando fizer 18 anos vai para a cadeia de adultos? – pergunto

- Ai eu paro! – ele diz

Os demais riem, dizendo “sempre dizem isso! Quando fizer 18, para...”, dizem, em tom de zombaria, pois sabem que é um discurso que está sempre aparecendo entre eles.

Enquanto começamos a conversar sobre o assunto cinema, percebo que Kalebe está inquieto. Antes de entrar na sala, ele me pediu para ir à sala da sua técnica, que fica imediatamente em frente à sala de leitura. Perguntei ao agente se ele poderia, e o agente o repreende, dizendo que ele precisa ser paciente. Dentro da sala de leitura, Kalebe fica em pé, com a cabeça colada ao vidro da porta, que dá para o corredor. A turma se mostra incomodada com o comportamento de Kalebe, e percebo que já cultivam de antes esse relacionamento impaciente com Kalebe.

A escolarização produz diversas marcas na existência das pessoas. Essas marcas, infelizmente, podem ser mais profundas no que diz ao entendimento de condutas comportamentais, do que na apropriação do conhecimento, em si. Digo isso por notar tentativas de adequação nos modos de agir dos socioeducandos, adolescentes com baixo

nível de escolarização e baixo nível de conhecimento acadêmico, em geral. A escola molda mais comportamentos do que ensina a ciência. É interessante notar como não é preciso que eu, a professora, repreenda alguns tipos de comportamentos desviantes ao considerado adequado para uma sala, como é o corpo parado e sentado, os próprios educandos já o fazem entre si. Eu lhes digo que cada um tem uma necessidade e que a mim não me incomoda que Kalebe esteja se comportando daquela forma.

Penso que não é frutífero para o desenvolvimento de sujeitos em formação, em especial adolescentes, a obrigatoriedade do corpo inerte, restrito a alguns movimentos como o da boca se movendo (quando é solicitada a falar), ou do braço escrevendo. No decorrer do encontro, perguntam-me se podem colocar os pés sobre a cadeira. Eu digo que não me importo. Nas unidades masculinas do Degase, a postura exigida para a movimentação dos socioeducandos é a dos braços para trás. Quando chegam à sala de leitura, peço-lhes que soltem os braços, movimentem as cabeças, coloquem um pouco de movimento a seus corpos. Vivemos em um mundo que cada vez nos constrija mais em nossos próprios corpos. O resultado é que temos uma gama cada vez menor de movimentos conhecidos, reduzindo nosso potencial de mobilidade e de expressão. Pressionamos a juventude para que exerçam seu potencial criativo, ao mesmo tempo em que castramos suas expressividades.

Observo que ao professor é dada a função de mediador de comportamentos, mais importante do que sua qualidade de educador. O conceito de currículo oculto nos ajuda a entender as justificativas dessa situação. É comum que em algumas turmas, eu receba mais solicitações pedindo que eu informe aos alunos como eles devem se comportar, do que perguntas curiosas sobre os assuntos que proponho para debates. Situações como essa me ajudam a ilustrar essa questão: alunos pedem que eu intervenha diante de um colega que não consegue ficar sentado ou me consultam para saber qual a maneira certa de pousar os próprios pés e pernas. Quando penso que a situação se agrava e que estou fazendo mais o papel de reguladora dos comportamentos, costumo responder com evasivas, como “pessoal, aqui podemos fazer tudo! Só não podemos fazer o que não nos faz felizes”, na expectativa de que possam refletir por si mesmos sobre suas próprias ações.

Pergunto a eles quem já foi ao cinema, e todos respondem que já foram e nos recheiam com anedotas sobre suas experiências no cinema. Pergunto o que é presente no cinema e, juntos, elencamos esses elementos como “tela”, “cadeiras”, “pipoca”.

César é um rapaz astuto e perspicaz. Quando fala, expressa confiança. Tem um certo sorriso nos olhos que mostra que de alguma forma se sente muito à vontade ali. Ele me chama de Dona Beatriz. De cara, ficou ansioso para saber meu nome. Eu fiz mistério, pedi que eles tentassem adivinhar, depois “Ana” ou “Paula”, revelo meu nome e depois faço a mesma brincadeira com a minha idade. Durante o momento de contextualização no tema “cinema”, ele diz que no cinema tem “nós”. Eu digo:

- Ótimo, podemos dizer então que temos os “telespectadores”, a gente...
- “A gente” não, Dona Beatriz, “nós”!

- E qual a diferença? – indago

- “Nós” é Comando, “a gente” é Terceiro! – ele diz, como se fosse óbvio para todos as tensões entre as facções do Rio de Janeiro

Pergunto se eles sabiam quando foi feito o primeiro filme do mundo.

Karlos diz: - Ah, deve ter sido há muito tempo! Até antes de eu nascer.

Eu lhes digo que vou mostrar o primeiro filme feito pela história e mostro “A chegada do trem à estação” dos irmãos Lumière, filmado em 1896.

- É daqueles pretos e branco, não é? Sem fala? – um adolescente pergunta, antes de começar o filme

- Isso é filme? – um dos adolescentes pergunta, enquanto assistimos

“A chegada do trem à estação” é uma película curta e simples, em preto e branco, que mostra de forma documental um trem chegando à estação, enquanto pessoas caminham. O som que ouvimos é não diegético, apenas de uma música que compõe a trilha do pequeno filme. Conversamos sobre um fato curioso relatado sobre a época em que o filme foi veiculado ao público: os expectadores, ao verem o trem se aproximando, fugiram de perto da tela onde o filme era transmitido, em uma confusão sobre o real e o virtual, dado o ineditismo da tecnologia nesse momento histórico. Em interação com essa informação, o grupo compartilhou momentos em que, ao assistir filmes, viram o cinema avançar sobre suas próprias vidas, juntando as duas dimensões, como aconteceu com o filme dos irmãos Lumières.

Depois, entrego-lhes folhas com o texto impresso “Vida de cinema” de Luís Fernando Veríssimo. Trata-se de uma crônica que fala de maneira bem-humorada sobre as peculiaridades da linguagem do cinema em face do mundo fora das telas. As oficinas de cinema e literatura são pensadas de modo a fazer com que os socioeducandos, no âmbito da sala de leitura, tenham contato direto com o patrimônio cultural da humanidade, em especial com as formas discursivas próprias do cinema e da literatura, propiciando a contemplação da arte e de seus elementos estéticos, adquirindo um repertório mais amplo e exercendo suas autorias, por meio da aproximação destas poéticas.

Para adolescentes, penso que a alternância entre diferentes linguagens é uma forma de tornar as aulas mais interessantes, bem como harmonizar os movimentos de constrição e de ampliação do corpo e da mente. Há algum tempo, em uma conversa com Gisele Motta, educadora popular, conversamos sobre como frequentemente, na escola, o movimento de constrição é preferido em relação à ampliação. Por constrição, podemos pensar em atividades silenciosas e individuais como: leituras que não são feitas coletivamente, respostas escritas a questionários avaliativos, trabalhos manuais e outras atividades de ordem da quietude e da interiorização. Já por ampliação, podemos entender tudo aquilo que é feito em sala de aula que provoca expressões alvoraçadas, corporais, falantes, externas, coletivas.

Entendo, no processo de aprendizagem, a necessidade imprescindível em nos aventurarmos por entre diversas formas de pensar. Pensamos não só com a racionalidade, por meio de estruturas lógicas cartesianas, mas com a intuição, sentimento e corpo. Na sala de leitura, faço a escolha deliberada de proporcionar atividades mais coletivas e falantes em detrimento das mais individuais e tradicionais, por posicionar propositalmente as oficinas na sala de leitura como um ponto de contraste com a lógica escolar hegemônica e, sobretudo, com a norma de assujeitamento dos corpos típicas de um espaço disciplinador, como é o da privação de liberdade.

O momento de leitura do texto de Luís Fernando Veríssimo foi especial, inesperado e sensível. O movimento de recordação, tal como o faço aqui, acompanha a percepção das camadas que envolvem os momentos que vivemos. No decorrer dos fatos, os acontecimentos nos atingem celeremente, o que faz com que eu os digira pouco a pouco. No momento em que acontecem, reajo como consigo; depois, na calmaria, reflito com mais profundidade sobre eles. Na educação, penso que o registro é um aliado do professor que quer refletir: ao mesmo tempo em que faz jus à singularidade de cada momento, de cada turma, também permite que tracemos correspondências com outras situações, permitindo que pensemos: o que foi especial? O que foi bom? De que modo eu agi que eu quero e vou mudar? Particular e geral, geral e particular se encontram, alinham-se, possibilitando uma prática crítica.

O adolescente sentado ao meu lado interrompe silenciosamente a leitura do texto que Karlos estava fazendo. Cutucando-me com os dedos, ele sinaliza para o colega Kalebe. Olho para ele e me deparo com uma situação de auto-mutilação. Do seu braço, sangue pingava. Eu fiquei nervosa com a situação, tenho problemas pessoais em lidar diretamente com sangue. Tomei uma atitude que, caso algum problema semelhante venha a acontecer de novo, não quero repeti-la. Sem antes amparar Kalebe, chamá-lo para conversar, pedi que parasse o que estava fazendo e pedi ajuda ao agente plantonista.

Kalebe não foi amparado por mim, de imediato, como era necessário, tampouco pelos outros agentes socioeducativos. Ele levou uma bronca e só depois foi conduzido à enfermaria. Quando voltou, estava mais calmo. Havia tomado um ansiolítico. Tentei conversar com ele. Descobri que sua ansiedade era para falar com sua irmã, seu único familiar, que mora em um abrigo com ele. Dei-lhe um chocolate, na tentativa de afagá-lo.

Empiricamente, na minha trajetória pessoal no Degase, percebo a problemática do sofrimento psíquico e das dificuldades intelectuais da juventude encarcerada, mas especialmente daquela de origem tutelar diferente a de famílias mais tradicionais. Os adolescentes que passam a maior parte do tempo vivendo nas ruas ou que moram em abrigos costumam estar em uma posição crítica de vulnerabilidade, de complexo enfrentamento. Penso que é uma responsabilidade que os diferentes segmentos da sociedade precisam chamar para si, não se restringindo à assistência social. Neste cenário, a educação deve ter protagonismo.

Enquanto Kalebe estava ausente, aproveitei para conversar sobre o acontecido com o restante do grupo. Errei com Kalebe, mas não queria continuar com o erro, ignorando o acontecido. A questão é importante para os adolescentes. Eles contaram sobre

pessoas conhecidas e familiares que sofrem de depressão. Conversamos também sobre a importância da empatia e de ajudar quem passa por esse problema.

Em determinados momentos, vindas dos adolescentes, predominou a alegação de que Kalebe era tratado melhor do que todos pelos funcionários, mas continuava agindo daquela forma, e assim percebi que eles se sentiam injustiçados por terem um comportamento considerado melhor, mas não serem recompensados por tanto. A complexidade do problema é grande, então, pessoas que se encontram nessa condição precisam de uma ajuda muito grande, eu lhes disse. Eles concordaram e seguimos no espírito de cooperação.

Assistimos “A cidade do abraço de pedra” de Rodrigo de Janeiro e “Sobre nossas cabeças” de Susan Kalik. O segundo título traz um enredo que sugestivamente desenvolve a percepção ao telespectador de que um dos personagens principais é homossexual. Esse filme despertou diversas reações do grupo, em especial por conta da questão LGBTQ+, incluindo manifestações de preconceito. Kalebe disse:

- Esse cara desonra a minha raça!

Tanto ele, quanto o personagem gay do filme tem uma pele negra retinta.

Um adolescente fez uma intervenção, dizendo que cada pessoa faz suas próprias escolhas e indagando que poderia acontecer, por exemplo, se ele, Kalebe, sáísse dali e se entendesse como mulher. Esta fala me surpreendeu bastante, pois, de início, pensei que o avanço na discussão teria de ser conduzido por mim, dado o perfil machista que vive nas unidades masculinas do Degase.

Depois de mais alguns minutos de conversa o agente nos interrompe, dizendo que precisa conduzir o grupo de socioeducandos a outra atividade e finalizamos sem termos feito a atividade prática de “imagem e som”.

Considerações finais

A jornada de realização das oficinas articulou diferentes dimensões do meu fazer-pesquisar. Após a sistematização do trabalho, percebi que, mais do que uma pesquisa sobre um objeto externo, a metodologia escolhida é assunto que forma e delinea o corpo dessas ideias. O texto se alimenta de texto, e, assim, a dialética escrever-fazer forma-conteúdo são partes fundamentais desta pesquisa.

Na primeira etapa do processo de realização da pesquisa, arquitetei um planejamento que sabia que não poderia me apegar excessivamente, pois os fatos iriam ocorrer à sua maneira. Mais do que uma proposta rígida de realização, penso que uma jornada de pesquisa deve ser a de contemplar os aprendizados que a vida oferece, pensando e avaliando. Neste artigo, o convite ao leitor foi justamente o de embarcar comigo na viagem dos fenômenos vivos, que não se rendem a teorias, que demandam ao pesquisador capacidade de reflexão e criatividade.

Para se atingir uma compreensão dos desafios e potencialidades da experimentação das oficinas de literatura e Pedagogia do Cinema na realidade do sistema socioeducativo, aponto que o ciclo de oficinas se cumpriu, adaptando-se de acordo com as necessidades de cada momento. Como se situa em fase preliminar e experimental, penso que essa pesquisa não está finalizada. Como objetivo mais importante para a continuidade da pesquisa, destaco a reformulação posterior das oficinas, de modo a conseguir fazer valer com mais ênfases atividades práticas de criação através dos jogos de cinema pelos estudantes, ponto que poderia ter sido mais desenvolvido e praticado no ciclo de oficinas em voga. Como principal obstáculo para esta realização, neste momento, indico o tempo pequeno das oficinas, a desorganização da unidade que culminou em dificuldade em estabelecer um trabalho processual e com vínculo com um grupo determinado, além dos limites que uma unidade de internação impõem.

Como ampliação do trabalho, desejo continuar pesquisando essa realidade para investigar a trajetória das pessoas que o compõem. É muito importante que as pesquisas científicas contribuam no sentido de dar identidade aos adolescentes que passam pelo Degase, desmontando a estigmatização proposta por nossa sociedade, dando legitimidade às suas narrativas. Quem são esses adolescentes? Como se sentem? O que pensam sobre o Degase? O que podem nos comunicar sobre seus aprendizados? Quais suas considerações sobre a realidade que vivem na instituição e fora dela? Estas são algumas das perguntas que me movem. A costura de suas impressões e ideias é importante para melhor entender o desenvolvimento das atividades nas unidades. Penso que são uma das informações valiosas que nós, professoras-pesquisadoras, podemos colher: a perspectiva de nossos educandos. Além disso, a curiosidade sobre como os demais atores do Degase pensam a instituição também é um objeto de pesquisa que desejo estudar e investigar. A medida que considero a educação em sua integralidade, parece-me vital colocar luz sobre tais perspectivas.

Uma questão me chamou a atenção durante o desenvolvimento das oficinas. Não esperava que os estudos sobre as salas de leitura da instituição fossem praticamente inexistentes. Isso despertou em mim uma vontade de explorar a temática, em um movimento de compreensão histórica desse lugar que ocupo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. *Sobre movimento das pesquisas nos/dos/com os cotidianos*. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, jan/dez 2003 ARTIGOS 3

ANDRUETTO, Maria Teresa. *A leitura, outra revolução*. 2017. Editora Pulo do Gato.

BAGNO, Marcos. RANGEL, Egon de Olivera. *Tarefas da educação linguística no Brasil*. 2005. Revista Brasileira de de Linguística Aplicada, v. 5, n. 1.

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.

CANDIDO, Antonio. *Direito à literatura*. 2013.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; PIO, Paulo Martins. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/zpsDMKRZvTM3BwNSZLb8Cqp/?lang=pt>. Acesso em 08 de Julho de 2021.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2006. Editora Contexto. 2a edição. São Paulo.

Entrevista com Conceição Evaristo ao Itaú Social. Disponível em:

<https://www.itausocial.org.br/divulgacao/seminario-a-escrevivencia-de-conceicao-evaristo/>. Acesso em 21 de Julho de 2021.

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. Professora-pesquisadora - uma práxis em construção. 2002. 1ªed. Rio de Janeiro, DPA.

EVARISTO, Conceição. *Histórias de leves enganos e parecenças*. 2017. Editora Malê. Rio de Janeiro. 5a edição.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. 2017. São Paulo. Editora Martins Fontes. 2a edição.

SANTOS, Héllen Thaís; Garms, Gilza Maria Zauhy. Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2011, Águas de Lindóia. Anais 2. Congresso Nacional de Professores 12. Congresso Estadual sobre Formação de Educadores... São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 4094-4106 Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/141766>. Acesso em 23 de Julho de 2021.

REIS, Eletrissandra Rodrigues *et al.* REGISTROS PEDAGÓGICOS NOS ANOS INICIAIS E SUA IMPORTÂNCIA PARA A PRÁTICA DOCENTE. [S.D.].

Submetido em janeiro de 2022

Aprovado em fevereiro de 2022

Informações da autora

Beatriz Batistela Silva Rodrigues

E-mail: beatrizbatistela718@gmail.com

ORCID: 0000-0001-6876-7409

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2102856428276074>