



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



Klênio Antônio Sousa

Salas/celas, sinas e cenas: o cinema no contexto prisional

**UBERLÂNDIA
2011**

Universidade Federal de Uberlândia - Avenida Maranhão, s/nº, Bairro Jardim Umuarama - 38.408-144 - Uberlândia - MG

+55 - 34 - 3218-2701

pgpsi@fapsi.ufu.br

<http://www.pgpsi.ufu.br>



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



Klênio Antônio Sousa

Salas/celas, sinas e cenas: o cinema no contexto prisional

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Orientador(a): Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva

UBERLÂNDIA
2011

Universidade Federal de Uberlândia - Avenida Maranhão, s/nº, Bairro Jardim Umarama - 38.408-144 - Uberlândia - MG

+55 – 34 – 3218-2701

pgpsi@fapsi.ufu.br

<http://www.pgpsi.ufu.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S725s Sousa, Klênio Antônio, 1969-
2011 Salas/celas, sinas e cenas : o cinema no contexto prisional /
 Klênio Antônio Sousa. – 2011.

111f.

Orientadora: Silvia Maria Cintra da Silva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui bibliografia.

1. Psicologia - Teses. 2. Psicologia aplicada - Teses. I. Silva,
Silvia Maria Cintra da. II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU: 159.9

Klênio Antônio Sousa

Salas/celas, sinas e cenas: o cinema em um contexto prisional

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva

Uberlândia, _____ de _____ de 2011.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva - UFU

Profa. Dra. Anamaria Silva Neves - UFU

Prof. Dr. Marcelo Domingues Roman – UNIFESP

Agradecimentos

A meus pais, que certamente são a razão de toda esta caminhada. Ainda me lembro de quando meu pai me acompanhou até minha faculdade para eu fazer matrícula me financiando, caso contrário, naquele ano, não estudaria. Minha mãe me esperando com o almoço na mesa porque eram somente cinco minutos que eu tinha para chegar da faculdade, almoçar e ir para o trabalho. E assim há registros inúmeros de momentos em que os dois me acolheram e me deram o suporte necessário para aqui chegar. Não há palavras, gestos ou qualquer outra atitude que possa agradecer à altura.

À minha tia, o agradecimento eterno, alguém que não pôde estar presente neste momento para que pudesse com ela dividir a satisfação, o sorriso da chegada ao fim (ou as lágrimas).

À minha família que sempre acreditou em mim. Agradeço também minha orientadora que me aceitou apenas com um semestre de convivência, numa aposta no projeto de conciliar temáticas: de um lado a arte, paixão de minha orientadora, do outro, a violência, minha incansável busca.

Preciso agradecer ao meu companheiro Paulo, que também acreditou e me apoiou em todos os momentos desta caminhada e, por fim, ...

...Deus, motivo maior de minha existência!

Resumo

O cinema traz em si a potencialidade de levar o público a ter contato com diferentes culturas e modos de ser e estar no mundo. Neste sentido, a função educativa da sétima arte é inquestionável, sendo um fio condutor da presente pesquisa realizada no contexto educacional de uma unidade prisional de uma cidade de Minas Gerais. Tomando o conceito de mediação em Vigotski, a investigação teve como objetivo compreender as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento desencadeadas pelo cinema como instrumento mediador da aprendizagem. A pesquisa foi realizada com dois grupos de alunos da escola de um presídio: alfabetização e ensino médio, com uma média de 15 alunos/internos por grupo. Foram organizadas vinte e duas sessões quinzenais com a exibição de filmes nacionais e estrangeiros, selecionados pelo critério de apresentação de inovações na linguagem cinematográfica, seja no roteiro, na fotografia e/ou em outro aspecto específico deste universo. Durante estas sessões, buscamos promover o debate a partir de temáticas desencadeadas pelos filmes, instigando o diálogo entre os internos. A metodologia da pesquisa-ação conduziu este estudo, pois atende ao propósito tanto de construção de dados quanto de intervenção no contexto da realidade, da concretude material dos sujeitos de pesquisa e, neste sentido, o pesquisador não é somente observador, mas participante. Buscamos também levar o cinema para o presídio como atividade cultural, considerando as especificidades do âmbito cinematográfico e a limitação de acesso a esta atividade imposta pelo confinamento. Os internos puderam ter contato com o cinema como arte, ferramenta e instrumento mediador que deu voz aos seus pensamentos e reflexões. Ao assistirem aos filmes, os participantes puderam entender de modo mais aprofundado e crítico o contexto social em que se encontram inseridos, ressignificando suas realidades e, ao mesmo tempo, desenvolvendo interessantes reflexões sobre a própria linguagem cinematográfica. Como um bem cultural que deveria ser amplamente disponibilizado a todos os sujeitos, este estudo aponta o cinema como possibilidade privilegiada no processo de humanização no contexto prisional.

Palavras-chave: cinema, mediação, psicologia escolar, contexto prisional

Abstract

Cinema brings in itself the power to lead the audience to have contact with different cultures and ways of being and happening to be in the world. In this sense, the educational function of the seventh art is unquestionable, being it a leading wire of the present research held in an educational environment of a prison unit in a city in Minas Gerais. Taking the concept of mediation in Vigotski, the investigation has had as objective to understand the possibilities of learning and development brought by the cinema as a learning mediator instrument. The research was held with two groups of students from a prison school: first primary and high school, with an average of 15 students/prisoners per group. Twenty two sessions were organized every fifteen days with the showing of domestic and foreign films, selected by the criterion of presenting innovations in the cinema language, be it in the plot, in the photography and/or another specific aspect of this universe. During the sessions, we have tried to promote the debate from the themes brought by the movies, instigating dialogue among the students. The methodology of research-action has led this study, once it meets the proposal of data building as well as intervention in the context of reality, the material concreteness of the subjects in the research and, in this sense; the researcher is not only an observer, but participant. We have also taken the cinema to the prison as a cultural activity, taking into consideration the specificities of the cinema universe and the limits of access to such activity imposed by confining. The prisoners were able to have contact with the cinema as art, tool and mediator instrument which has given voice to their thoughts and reflections. By watching the films, the participants could understand in such a deeper and critical way the social context in which they are, remodeling the meaning of their realities and, at the same time, developing interesting reflections about the own cinema language. As a cultural good which should be amply made available to all the subjects, this study points to the cinema as a privileged possibility in the process of humanizing in the prison context.

Key words: cinema, mediation, school psychology, prison context

SUMÁRIO

| | | |
|-----|---|-----|
| 1 | O INÍCIO DA HISTÓRIA OU O AJUSTAMENTO DO FOCO | 17 |
| 2 | A ARTE DO REGISTRO CINEMATOGRAFICO | 22 |
| 2.1 | Quando Cinema e Espectador se encontram | 27 |
| 3 | ESBOÇANDO O ROTEIRO - O REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA..... | 29 |
| 4 | DA VIOLÊNCIA..... | 36 |
| 5 | ESBOÇANDO O ROTEIRO - OS TRÊS ELEMENTOS QUE COMPÕEM E ENQUADRAM ESTA PESQUISA | 41 |
| 5.1 | Interno (O Protagonista) | 41 |
| 5.2 | A escola na unidade prisional e a educação de jovens e ADULTOS (O SET)..... | 43 |
| 5.3 | O percurso metodológico (O roteiro) | 49 |
| 5.4 | O Making of das Tramas..... | 54 |
| 6 | O CINEMA ENTRA EM CENA NA UNIDADE PRISIONAL | 57 |
| 6.1 | O campo – a unidade prisional | 58 |
| 6.2 | Os protagonistas do estudo | 58 |
| 6.3 | Demarcando o campo - A entrada no presídio | 59 |
| 6.4 | A transferência do preso para a escola | 61 |
| 6.5 | A sala de aula – o cenário | 62 |
| 6.6 | Os rituais deste contexto: o televisor e o aparelho de DVD | 63 |
| 6.7 | Luz, câmera, ação – O cinema na turma da alfabetização | 64 |
| 6.8 | Luz, câmera, ação - O cinema na turma do ensino médio | 80 |
| 7 | SALAS/CELAS, CENAS/SINAS | 92 |
| 8 | E AS LUZES SE ACENDEM | 99 |
| 9 | REFERÊNCIAS | 103 |
| 10 | APÊNDICES | 109 |
| | Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) | 109 |
| | Apêndice B – Aprovação do CEP – Comitê de Ética em Pesquisa | 111 |

A corrente impetuosa é chamada de violenta
Mas o leito de rio que a contém
Ninguém chama de violento.
Bertolt Brecht (1987).

1 O INÍCIO DA HISTÓRIA OU O AJUSTAMENTO DO FOCO

Traçar um percurso de minha trajetória pessoal e profissional conduzida por interesses nas temáticas que culminaram na decisão pela pesquisa é como apresentar um filme em *flashback* e ao mesmo tempo acompanhar uma história cinematográfica. Isto porque partes do acervo de memórias não são tão facilmente acessíveis; igualmente, há elementos do acervo que se encontram fragmentados, parte da filmografia encontra-se em preto e branco e outras partes encontram-se vivas como os filmes clássicos que continuam presentes na memória de quem viu, se emocionou e guarda recordações carregadas de afeto.

Passo agora a descrever minha caminhada, meu percurso pessoal e profissional. Há 10 anos trabalhando com as temáticas: violência, criminalidade e prevenção, o público envolvido direta ou indiretamente com tais questões sempre me chamou a atenção e tem sido de meu interesse por razões diversas, algumas das quais nem eu mesmo saberia dizer por que.

O início de meu trabalho, ainda estudante de psicologia, com o público envolvido em tais questões se deu na cidade de Timóteo (MG) em 2000, quando tive a oportunidade de estar em uma escola da rede municipal para auxiliar a equipe pedagógica, que naquela ocasião enfrentava questões de indisciplina. Esta escola apresentava problemas graves em seus intervalos recreativos, como aconteceu, em certa ocasião, de alunos serem encaminhados para o pronto-socorro gravemente feridos em agressões físicas por desavenças com seus pares. A primeira impressão que tive naquela época, era a de que a indisciplina no ambiente escolar começava a se configurar como violência, exigindo da escola e do profissional da educação um novo olhar e uma nova postura diante deste fenômeno que estava a tomar proporções preocupantes.

O início da intervenção nesta escola exigiu de mim um aprofundamento de estudos sobre

violência, indisciplina, educação e relações entre pais e filhos. Foram dois anos de trabalho com alunos, pais, professores, pedagogas e comunidade. Encerrando o trabalho nessa escola, em 2002 passei a desenvolver um projeto em um abrigo para crianças e adolescentes no mesmo município, que acomodava crianças e adolescentes cujos pais haviam perdido seu poder familiar sobre elas, outras que ignoravam o destino dos pais e outras à espera de adoção.

Para o trabalho neste abrigo, era importante conhecer os mecanismos violentos que atuaram nas vidas daquelas crianças e adolescentes e tentar rompê-los. Com este intuito, realizava reuniões semanais com os pais que ainda estavam presentes na vida daquelas crianças e adolescentes, na tentativa de reintegrar estes a suas famílias. Nesse tempo, internamente, dentre as várias atividades, houve a formação de grupos com os adolescentes para se tratar de questões subjetivas e também criar um espaço que desse voz a eles, a organização da biblioteca em uma sala mais confortável e a busca de parcerias com as escolas locais vizinhas, por meio dos alunos, para aulas de reforço escolar na instituição. Todo o projeto foi feito no sentido de oportunizar relações mais humanizadoras dentro da instituição bem como a promoção de cidadania e dos direitos das crianças e adolescentes – o compromisso social da psicologia.

Nesse ínterim, realizei um trabalho no Conselho Tutelar do município, auxiliando os conselheiros com estudo de casos de violência por e contra as crianças e adolescentes, acompanhado por uma pedagoga. Acredito que então já estava se consolidando meu interesse pelo público autor e vítima das diversas violências.

Chegando a Uberlândia em 2004, já como psicólogo, tornei-me palestrante do Centro de Referência do Professor, um dispositivo do governo do Estado de Minas Gerais criado para capacitar continuamente os profissionais da Educação. Meu trabalho consistia em viajar pelas cidades do Triângulo Mineiro promovendo diálogos sobre indisciplina e violência nas escolas,

o que possibilitou o aprendizado de diferentes leituras que existem sobre tais temáticas no ambiente escolar e as diferentes concepções dos pedagogos e professores acerca desse fenômeno.

Mudando-me para Belo Horizonte em 2006, iniciei um curso de especialização em Políticas Públicas para a Juventude realizando estudos sobre violência juvenil, expressões juvenis, o envolvimento de jovens com o tráfico e as drogas associados à violência, as gangues e as possibilidades de intervenção neste universo. O trabalho de conclusão de curso teve como tema a criminalidade juvenil e a aplicação da medida socioeducativa de internação, o que me levou a leituras e reflexões mais críticas a respeito das questões sobre a juventude.

De volta a Uberlândia no ano de 2007, inicio o trabalho com mulheres envolvidas em situação de violência intrafamiliar e com os seus agressores. Novamente foram importantes os estudos sobre violência, relações familiares e os dispositivos legais como o Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto do Idoso, e mais especificamente, a Lei Maria da Penha¹ que prevê sanções para quem comete violência física, psíquica, sexual, moral e patrimonial contra seu parceiro ou familiar e proteção para estes últimos.

Paralelamente, fui para a região dos bairros Morumbi e Dom Almir², com seus assentamentos adjacentes. Nestas áreas, o governo do Estado implantou uma política pública de juventude para controlar o número de homicídios de jovens, principalmente os envolvidos com o tráfico que, por vezes, tornam-se suas vítimas, sendo assassinados por disputa de pontos de venda de drogas ou por brigas entre gangues. O trabalho com jovens da periferia permitiu-me um entendimento mais aprofundado sobre a violência no meio desta população.

Todas essas experiências foram fundamentais para a configuração de meu interesse em continuar estudando tais temáticas e realizar o mestrado. Assim, a proposta da presente

¹ Esta Lei, de número 11.340, foi criada em 22 de setembro de 2006.

² O primeiro é um bairro e o segundo, um assentamento. Ambos ficam na periferia do município de Uberlândia. No Dom Almir, grande parte das propriedades não se encontram regularizadas. Além disto, o bairro está próximo ao presídio da cidade, recebendo familiares dos detentos que vêm de outras cidades e ali se instalam.

pesquisa envolve elementos singulares que, aparentemente, não guardam entre si relações diretas, mas que pouco a pouco foram sendo incorporados à minha trajetória, cada um com suas especificidades. São eles: alunos-internos de uma escola dentro do sistema prisional, portanto, detentos; a teoria histórico-cultural de Vigotski e o cinema como recurso pedagógico mediacional.

Retorno agora aos elementos reunidos para a pesquisa: os alunos-detentos, a teoria de Vigotski e o cinema. Trabalhar com os detentos–alunos de uma escola dentro de uma unidade prisional na pesquisa do Mestrado será mais uma consolidação de meu interesse pelo público que se encontra privado de liberdade como consequência de um ato criminoso, uma violação, uma violência. Por seu turno, a teoria histórico-cultural de Vigotski (1896-1937) pode trazer para a pesquisa grandes contribuições, tanto na sustentação do estudo como um todo quanto no entendimento acerca dos processos mediacionais que se dão na escola dentro de um presídio. Vale observar que as condições de aprendizagem no contexto prisional têm especificidades que tornam a teoria histórico-cultural respaldo importante para a pesquisa.

Por fim, o cinema também aparece como interesse de pesquisa a partir das leituras e uso da arte como recurso pedagógico ao longo de meus 18 anos de sala de aula. O encontro entre orientadora e orientando permitiu a definição pelo uso desta arte, a denominada sétima arte³. Nos primeiros encontros de orientação, a orientadora sabia de meu interesse pela arte. Porém, até então, havia utilizado em meu trabalho como professor e psicólogo a arte em outras manifestações: a música, a literatura, a pintura. A linguagem cinematográfica foi sugerida pela orientadora e em comum acordo decidimos pela sua utilização e a conciliação com a temática da violência – meu campo de trabalho há anos.

A arte do cinema foi investigada como um instrumento pedagógico mediador da aprendizagem, sendo este o primeiro desafio colocado à proposta da pesquisa. A partir deste

³ Segundo Duarte (2002), o poeta norte-americano Vachel Lindsay reivindicou o estatuto de *Sétima Arte* para o cinema em 1915.

desafio, um novo elemento se interpôs como resultado da junção do cinema e da aprendizagem adulta remetendo à seguinte questão: É possível utilizar o cinema como instrumento mediador da aprendizagem de adultos? Acrescentando-se o universo a ser pesquisado, configurou-se, então, a pergunta completa: É possível utilizar o cinema como instrumento mediador da aprendizagem de adultos que estudam em uma escola dentro de uma unidade prisional?

Outro desafio foi o acesso do próprio pesquisador ao mundo do cinema como arte. Esta proposta impôs a mim estudos sobre cinema, historiografia do cinema brasileiro e internacional, direção, roteiro e edição, e sobre as diferentes escolas de cinema. Para mergulhar ainda mais e me apropriar deste universo, fiz um curso de Introdução à história do cinema brasileiro e participei de oficinas da Mostra de Cinema Perpendicular em Uberlândia⁴.

Por fim, para poder compor o set e começar o trabalho aqui apresentado, foi necessário convencer-se e convencer a escola onde a pesquisa aconteceu de que o uso do cinema não é, na instituição, somente uma ocupação do tempo dos alunos ou mero entretenimento. A proposta de se usar o cinema-arte como mediador (tomando-se mediação em Vigotski⁵) vem do interesse pela arte e pelo desafio de trabalhar subjetividades, olhares diferentes para um mesmo fenômeno – a imagem.

No capítulo 2, teço algumas considerações a respeito do cinema e suas relações com a educação, mais especificamente com os processos de aprendizagem. No capítulo 3 apresento um esboço da teoria histórico-cultural, que embasa a presente pesquisa. Faço uma discussão sobre o conceito de violência no capítulo 4 e, no seguinte, exponho os três elementos constituintes deste estudo: o interno, a escola e o percurso metodológico do presente estudo. No capítulo 6, desenvolvo as análises sobre estes elementos, focalizando as possibilidades de mediação desencadeadas especialmente por alguns filmes. A seguir, no sétimo capítulo

⁴ Esta mostra, ocorrida em 2009 foi iniciativa da Secretaria de Cultura do município de Uberlândia e tomou vários espaços da cidade com diversas atividades, dentre elas as oficinas de edição, roteiro, direção etc.

⁵ Este conceito teórico será discutido no capítulo 3.

discuto o impacto que os filmes tiveram sobre os protagonistas desta pesquisa, os alunos de uma escola de unidade prisional e seu envolvimento com as tramas das histórias cinematográficas, da inusitada (com a licença para o termo) experiência dos internos com o cinema fora do circuito comercial e o cinema internacional, enfim, o acesso à cultura com a oportunidade para os internos de ressignificarem suas realidades, seus espaços do confinamento e quiçá, suas relações dentro do contexto prisional. As considerações finais trazem com o título "E as luzes se acendem", reflexões acerca do caminho percorrido, com destaque para a inserção do cinema como possibilidade privilegiada no processo de humanização no contexto prisional.

2 A ARTE DO REGISTRO CINEMATOGRAFICO

Desde a antiguidade, a crença na magia tem sido um artifício que o homem criou para se apoiar e entender o mundo e nele poder intervir. A humanidade tem se utilizado de simbolizações para se compreender e explicar o mundo à sua volta (Montero, 1990). Esta compreensão da realidade como construção subjetiva, se apresenta a cada um de nós de forma singular. Percebemos o mundo a partir do momento histórico em que vivemos, de nossos valores, concepções, experiências pessoais, expectativas e isso nos leva a elaborar uma percepção singular do universo à nossa volta.

Viajar na imaginação, no tempo e no espaço por meio da ficção é o fenômeno que ao homem se permite pela tecnologia cinematográfica que alimenta seus mitos, sua imaginação, sua crença em toda magia. O cinema oferece um universo híbrido de imagens, sons e cores que nos possibilita sair de nossas concepções de mundo de certa forma cristalizadas e ampliar nosso conhecimento sobre nós mesmos, o outro e o mundo (Spink, 2004).

O cinema, como signo, como materialização do simbólico, traz em si a potencialidade de levar o público a imergir em outros universos, tendo contato com diferentes culturas e modos de ser e estar no mundo. E neste sentido, como destaca Duarte (2002), a função educativa da denominada sétima arte é inquestionável, sendo este um fio condutor da presente investigação, a ser explicitado mais adiante.

A trama do filme, a trama da vida. No dicionário Houaiss (2001, p.435), trama quer dizer: 1. conjunto de fios paralelos à largura de um tecido. 2. sucessão de fatos numa história, enredo. O fio tecido da vida dialeticamente compõe a trama do cinema e esta re-produz a fiação da vida, o tecer de histórias que numa sucessão formam um todo. Um todo sempre incompleto e que em determinados momentos se desfaz em partes porque o fio se afrouxou ou foi mal alinhavado.

A vida é como uma colcha de retalhos em que cada pedaço vai sendo agregado para que no final resulte algo maior que cobrirá, vestirá, protegerá. Alguns retalhos combinam com os que estão próximos outros não, alguns recortes estão mais firmes pela combinação do tecido, outros não, alguns retalhos terminam sua costura em um nó, outros não e por isso se afrouxam. Mas o importante, ou o que conta, é o resultado final, a vida que surge, constrói-se e é construída nas tramas compostas pelos pequenos pedaços.

O cinema, como numa colcha de retalhos, traz fragmentos de vida, vivências, experiências que se juntam a outros fragmentos compondo um todo. Ou por vezes, uma obra cinematográfica traz somente um fragmento, um retalho que, incorporado à vida, à história, ajudando a entender ou re-tecer a trama dos fios da história.

Sendo expressão e produto de uma cultura, na tela do cinema encontram-se projetados elementos de tradições diversas, condensações de diferentes culturas: o diretor, o produtor, o roteirista, os atores e toda a equipe responsável pela concretização da obra. Cada um, a partir de seu referencial, suas experiências, sua subjetividade, sua história de vida e experiências

com o cinema, traduz a cultura em que se constitui e é constituído e, num processo de internalização desta cultura, dialeticamente ressignifica seus elementos cada vez em que assiste a um filme.

Segundo Duarte (2002),

...a atmosfera cultural em que as pessoas estão imersas – que inclui, além da experiência escolar, o grau de afinidade que elas mantêm com as artes e a mídia – é o que lhes permite desenvolver determinadas maneiras de lidar com os produtos culturais, incluindo o cinema. (p.13)

Considere, por exemplo, um diretor norte americano procurando reproduzir no cinema a cultura indiana. Toda a simbologia desta cultura passará pela interpretação deste diretor, pela sua subjetividade. Ou seja, por mais que queiramos reproduzir outras culturas ou que tenhamos contato com outras culturas, outros costumes, há que se levar em conta o processo de ressignificação, lemos o mundo com a lente da cultura em que nos constituímos.

Por outro lado, também aquele que toma contato com uma obra de arte a ressignifica. Dada a sua polissemia, a fruição da obra de arte exige que nesta ação o sujeito a recrie para si, considerando suas experiências, história de vida e vivências na seara artística (Silva, 2005). Considerando-se o processo de transformação dos sujeitos pelo contato, através de uma obra cinematográfica, com diferentes olhares, culturas, espaços e temas é que acredito na possibilidade que o cinema tem, de forma mediacional, de promover conversações, dialogicidades que permitam desencadear processos de aprendizagem e desenvolvimento.

É pensando nessa transformação pela apropriação de diversos elementos culturais, afetivos, éticos e estéticos que acredito que o cinema possa ser usado como importante recurso pedagógico mediador de tais processos.

Pino (2000) destaca que:

Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo com parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo. (p.51)

As produções culturais criam e recriam espaços de dialogicidades culturais. Os homens, relacionando-se com produtos culturais se constroem, se entendem, se percebem tanto pela diferença quanto pela semelhança às quais remetem aquelas produções.

Acredito também que, parafraseando Marx (2007), os homens constroem suas histórias e ao mesmo tempo constroem a si mesmos, o que traz a perspectiva dinâmica do processo de apropriação cultural, do processo de aprendizagem, do desenvolvimento. O homem não permanece como simples consumidor de cultura, não se constitui o processo de desenvolvimento isoladamente do contexto social, da cultural e não se concebe o homem como passivamente recebendo esta cultura. A história de cada um, a partir de Marx, deixa de ser concebida numa perspectiva linear, estática e estanque.

O cinema, como instrumento cultural, produto de um legado, de gerações, pode auxiliar neste processo de autorreconstrução, de retomada de projetos de vida e de criação de novas expectativas que sustentarão a concretude de uma nova existência e de configuração de outros possíveis caminhos, não como produtor de soluções, mas como um instrumento que abre perspectivas, possibilitando o pensar sobre si, a reflexão. Tomem-se como exemplo as ideias de Fontana (2000), que em artigo sobre a formação de professores, tecendo considerações sobre as angústias de ser professor a partir do filme *Central do Brasil*⁶, expõe que uma obra cinematográfica não traz pistas ou propõe saídas que solucionem os problemas da docência, mas faz um convite de imersão em seu cotidiano buscando ali mesmo caminhos de descoberta ou desvelamento sobre a profissão.

⁶ *Central do Brasil*, dirigido por Walter Salles (Brasil, 1998).

O cinema deixa marcas no espectador ao suscitar emoções, evocar memórias e embora partindo de contextos diferentes, capta filigranas das vivências humanas e diferenças e semelhanças que nos põem a pensar sobre nós mesmos e sobre o outro. No encontro de suas diferenças os sujeitos podem se reconhecer singulares, podem se posicionar e se perceber como únicos na história. E esta singularidade evidencia-se nos modos como o espectador vai se apropriando das narrativas fílmicas, pois, como ressalta Duarte (2002, p. 67), seu olhar “nunca é neutro, nem vazio de significados. Ao contrário, esse olhar é permanentemente informado e dirigido pelas práticas, valores e normas da cultura na qual ele está imerso.”

O cinema pode ser um mediador de diversas aprendizagens e como arte também pode ter o

...poder de revelação por ser ao mesmo tempo reflexo e espelho. Diante de uma obra podemos nos observar ao mesmo tempo que observamos a imagem que se entrega à nossa contemplação. Ao nos emocionarmos com uma obra, passamos a ouvir em nós o eco da mesma verdade que levou o artista a criá-la (Albano citado por Silva, 2005).

O cinema também é um instrumento de linguagem cultural que não só veicula significados, mas suscita a construção de novos sentidos. Como instrumento mediador, a linguagem faz circular sentidos que na relação dialética são internalizados pelos homens e por eles ressignificados. Isto permite ao homem uma aprendizagem contínua de si mesmo, do outro, e do mundo. Sendo o cinema um instrumento midiático, Spink (2004, p. 245) vai dizer que: “É inegável que na sociedade contemporânea, a mídia assumiu um papel fundamental no processo de construção e circulação de repertórios...”

Thompson (citado por Spink, 2004, p. 246) classifica a interação espectador/mídia quasi-mediada em que “... a comunicação se processa rompendo barreiras espaciais e/ou temporais...”. Com suas especificidades, sua gramática, a sétima arte pode ser apreciada

também em culturas distintas daquela em que um determinado filme foi realizado. Como afirmei acima, um espectador brasileiro pode assistir a uma obra da Tailândia ou de Hong Kong, por exemplo e, mesmo com o estranhamento provocado pelas diferenças culturais, pode compreender, interessar-se e acompanhar a obra, estabelecendo um diálogo profícuo com ela.

Neste sentido, o cinema produz e é produzido a partir de uma plurivocalidade. Segundo Bakhtin (citado por Spink, 2004, p.45) “os enunciados de uma pessoa estão sempre em contato com, ou são endereçados a uma ou mais pessoas, e esses se interanimam mutuamente, mesmo quando os diálogos são internos. As vozes compreendem esses interlocutores (pessoas) presentes (ou presentificados) nos diálogos.” Portanto, telespectadores tecem um diálogo interno com as tramas das cenas como num movimento de tecelagem em que se enviesam fios em vai e vem formando a tessitura final. Várias são as vozes que trazemos historicamente e culturalmente construídas nas relações sociais e elas comparecem em toda e qualquer criação artística, como o cinema.

Spink (2004, p.252) diz que: “... [As produções midiáticas] ampliam o leque de repertórios disponíveis às pessoas, possibilitando a produção de outros sentidos e a construção de versões diversas sobre si e o mundo a sua volta.” Tantos atributos da “sétima arte”, relativos à especificidade desta linguagem, atestam e evidenciam sua relevância para os processos de aprendizagem e desenvolvimento de modo geral.

2.1 Quando Cinema e Espectador se encontram

Não há público específico para receber o cinema. Não há especialização nesta arte como pré-requisito para entendê-la. Qualquer um pode ter acesso a ela: sua linguagem é universal e fala de todos, do cotidiano, dos lugares-comuns, de questões humanas. Como afirma Duarte

(2002, p. 38), “Diferente da escrita, cuja compreensão pressupõe domínio pleno de códigos e estruturas gramaticais convencionados, a linguagem do cinema está ao alcance de todos e não precisa ser ensinada, sobretudo em sociedades audiovisuais”.

Na presente pesquisa, os internos tiveram acesso ao cinema como arte, ferramenta e instrumento mediador que possa dar voz aos seus pensamentos e reflexões. Ao assistir aos filmes os internos puderam entender, sob outra perspectiva, o contexto social em que se encontram inseridos e desencadear pensamentos e construção de sentidos para as questões engendradas pelo cinema.

Sobre o cinema na educação, Duarte (2002) escreve:

Parece ser desse modo que determinadas experiências culturais, associadas a certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais. Esse é o maior interesse que o cinema tem para o campo educacional – sua natureza eminentemente pedagógica. (p.19)

Ao propor o cinema como elemento mediador em uma escola de unidade prisional, considerei que este poderia permitir a criação de um espaço privilegiado de diálogo. Entendo que a trama do cinema poderia encontrar pontos de identificação com histórias e vivências por parte de quem a ele assistisse, bem como pontos de ressignificação e leituras subjetivas do público. Acreditei que, mesmo não tendo um roteiro pré-definido para a temática dos filmes que seriam apresentados e também não tendo roteiro para as discussões, estava imbuído da intencionalidade de mediar a interação dos internos com o cinema, com a trama, com as histórias e, assim, provocar discussões no grupo a partir do cinema.

Roman (2009) expõe que:

A necessidade do outro para o desenvolvimento de si é uma necessidade intrinsecamente humana. É na relação com outros que cada um se apropria dos bens culturais constituídos historicamente por sua sociedade e assim se humaniza. Essa relação que promove humanização e, portanto, desenvolvimento, se dá prioritariamente entre pessoas com níveis desiguais de experiência, ou entre crianças e adultos, se pensarmos no desenvolvimento infantil. (p.168)

Assim, acreditei que as conversações em torno das temáticas apresentadas pelos filmes seriam ressignificadas pelos alunos da escola da unidade prisional que, ao participarem do debate, teriam a oportunidade de verbalizar suas construções e interpretações, suas leituras de mundo e ao mesmo tempo poderiam aprender e dialogar com o outro num processo contínuo. Neste momento convido o leitor/espectador a acompanhar o roteiro que pôde concretizar os objetivos da pesquisa aqui apresentada.

3 ESBOÇANDO O ROTEIRO - O REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA

Ao se pensar nos elementos que compõem esta pesquisa: educação prisional, internos de uma unidade prisional e a metodologia da pesquisa-ação, a teoria histórico-cultural mostra-se como importante sustentação do trabalho, uma vez que considera o homem em suas condições concretas, não alijado de suas produções, mas autor e personagem de sua história. Esta teoria foi postulada por Vigotski [1896-1934] que, influenciado pelos estudos de Hegel e Marx, encontrou no materialismo histórico-dialético pontos cruciais para o seu desenvolvimento e para a proposição de uma psicologia que rompesse com o objetivismo e o subjetivismo presentes naquela época (Vigotski, 1991).

Vigotski investiga o sujeito que desde o nascimento constitui-se dialeticamente em suas interações sociais, apreende símbolos e signos e se apropria ativamente da cultura (Pino, 2005). A partir de Marx, que diz que as condições sociais determinam o homem, Vigotski afirma que o desenvolvimento humano e a aprendizagem resultam das condições históricas, sociais e materiais concretas.

Para Luria [1902 – 1977] (Vigotski, 2006, p. 23), a psicologia desenvolvida até o início do século XX tinha tons de ciência natural, pois excluía os processos psicológicos superiores: atenção, memória etc., ou os ignorava ou, ainda, utilizava-se do mentalismo para descrevê-los. A pesquisa em psicologia, até então, orientava-se pelos paradigmas da biologia, não levando em consideração o meio histórico-cultural em que estava inserido o sujeito. Vigotski (2006, p. 27), porém, sob influência de Marx “concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior”. Vigotski propõe, portanto, uma fusão entre os elementos históricos e culturais.

Em uma citação sobre o marxismo, Martins (citado por Meira, 2007) expõe que:

O marxismo defende um método que contém a possibilidade de apreender a vida social como realidade que está sendo continuamente transformada, mesmo pela participação involuntária das pessoas, porque como diz Marx, os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem, não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente ligadas e transmitidas pelo passado. (p.35)

Vigotski (citado por Pino, 2006) apresenta a relação entre meio e psiquismo como processos dialógicos mediados simbolicamente. Isto significa dizer que o sujeito, em interação com o meio, apreende esse ambiente a partir de símbolos e signos traduzidos pela

linguagem. Tal inter-relação se dá por meio da mediação, sendo que a cultura e a história são elementos presentes e imprescindíveis neste processo de apreensão do mundo.

Vigotski (obra citada acima) admite a dialética como movimento necessário ao alcance da realidade e da verdade pela contradição, não de polos negativos, contrários, mas de negações internas do próprio sujeito - o interacionismo de Vigotski é social e simbólico, ou seja, as interações se dão no meio social e dialeticamente produzem e são produzidas por signos e símbolos. O desenvolvimento psíquico não se pauta na linha evolucionista, no sentido de a ontogênese repetir a filogênese, mas pela apropriação ou simbolização da dimensão social. Este processo é histórico, construído nas e pelas relações sociais.

A teoria de Vigotski considera os tempos e lugares históricos e culturais em que o homem se insere, uma vez que o desenvolvimento humano se dá a partir de elementos da cultura e numa determinada época historicamente marcada. Assim, dialeticamente a cultura e a história é que possibilitam a humanização do sujeito.

O homem aprende relacionando-se com o mundo material, tendo o meio social como mediador com o qual estabelece uma relação dialética, dinâmica, na perspectiva materialista em que as interações sujeito-objeto passam pela dimensão social. O pensamento, portanto, será um produto sócio-cultural do desenvolvimento da linguagem, ambos relacionando-se dialeticamente.

Toda ação, sendo social, é dialética e pressupõe transformações no curso do desenvolvimento humano. Também o processo de aprendizagem se dá num contexto de interação e dialética, nas e pelas relações sociais. Vigotski (Vigotskii, 1991) não subordina aprendizagem ao desenvolvimento biológico e cognitivo, mas estabelece que aprendizagem e desenvolvimento relacionam-se dialeticamente e que também aquela é resultado da apropriação da dimensão social. Vigotski (obra citada acima) postula que a aprendizagem ou cognoscência já se dá desde o nascimento não sendo dependente da maturação biológica, mas

da interação social, ou seja, da transformação do plano biológico em social. Vigotski propõe o fim da dicotomia individual/social uma vez que o sujeito só é sujeito na ação social, em convívio com os demais.

Tanamachi (2000, p.24) corrobora tal pensamento ao dizer que “A relação indivíduo/sociedade é vista como uma relação dialética, na qual um constitui o outro. O homem constrói-se ao construir sua realidade.”.

Pensando como Paulo Freire [1921-1997] (2005), que diz que ninguém se educa sozinho, as condições concretas de contextos formais ou informais de educação são o resultado de um processo histórico-cultural. Nascemos no curso de uma história que nos antecede e que nos procederá. Os instrumentos, objetos, signos e símbolos que internalizamos foram e são produzidos dialeticamente e historicamente pelos homens dentro de um determinado contexto cultural.

Desde que nasce e é inserida na vida social, a criança recebe a significação, a interpretação do mundo de seus pais, primeiros mediadores simbólicos do mundo concreto. Para Vigotski (2000), o desenvolvimento cultural ocorre em três momentos: em si, para os outros, para si. O primeiro é momento teórico cujo estado biológico antecede o cultural, é o “dado” em si. O segundo é aquele em que o dado “em si” recebe a significação do outro, tendo significações para os outros; no terceiro a significação que o outro fez do “em si” passa a ter sentido para o indivíduo, ou seja, “para si” (Pino, 2000). Ao ressignificar a ação da criança, o adulto insere seu gesto, sua mecânica numa cultura imprimindo o caráter humano em sua ação. A criança, então, passa a se utilizar dos significados atribuídos a suas ações para interagir com os outros. Porém, estes significados, ao serem internalizados, ganham sentidos próprios, configurando o processo de internalização. O final do processo dessa interação é o 'para si', quando a criança internaliza culturalmente o significado de suas ações/interações para si mesma repetindo nas suas novas relações com o outro.

Elementos do desenvolvimento como a linguagem, o pensamento, a percepção, enfim, as funções mentais superiores se desenvolvem nas relações. Portanto, o que é próprio do sujeito (intrapésíquico), antes foi social, coletivo (interpésíquico) e posteriormente internalizado numa relação dialética.

De acordo com Wertsch (1998), todas as funções psicológicas superiores são relações sociais internalizadas e aparecem duas vezes: primeiro no nível social, interpésiquicamente, para depois serem convertidas no nível individual, intrapésiquicamente. Funções psicológicas ou psíquicas como percepção, atenção, memória, imaginação, pensamento e linguagem passam a caracterizar-se pelo adjetivo superior somente a partir da mediação. Vigotski (1991) compara a função dos signos, instrumentos simbólicos, na transformação do funcionamento psicológico humano, com a função das ferramentas (instrumentos) na transformação da natureza. Para a teoria histórico-cultural, signos e ferramentas são elementos imprescindíveis para a construção dos processos psicológicos dos indivíduos nas e pelas relações sociais.

Assim, o desenvolvimento das funções superiores se dá nas e pelas interações sociais. O que se torna apropriação do indivíduo, fora antes parte da interação social com o outro, interação mediada ou não por instrumentos. Os instrumentos para Vigotski, em comparação com Marx, são os meios de significação contendo símbolos e/ou signos que medeiam a comunicação e a interação entre os sujeitos. Para Marx (1999, edição eletrônica), os instrumentos são objetos produzidos pelo homem para que possa intervir na natureza.

Apropriando-se da cultura, os homens se constroem e constroem suas realidades. Tal apropriação acontece nas relações mediadas por signos – instrumentos simbólicos representantes dos objetos, da realidade concreta.

A criação de signos como instrumentos, para Vigotski (2000), encontra paralelo na teoria Marxista que diz que os instrumentos tecnológicos são criados para que o homem domine a natureza e a transforme. Um dos aspectos que distingue o homem dos animais, de acordo com

a teoria histórico-cultural, é a transformação ativa de seu meio, desde a preparação de alimentos até mudanças de condições físicas do ambiente. Neste sentido, Engels (2010, p. 137) dirá que:

...a mão não é somente o órgão do trabalho: é igualmente, um produto dele. Somente pelo trabalho, por sua adaptação a manipulações sempre novas, pela herança do peculiar aperfeiçoamento assim adquirido, dos músculos e tendões (e, em intervalos mais longos, dos ossos) e pela aplicação sempre renovada desse refinamento herdado a novas e mais complexas manipulações – somente assim a mão humana alcançou esse alto grau de perfeição mediante o qual lhe foi possível realizar a magia dos quadros de Rafael, das esculturas de Thorvaldsen e da música de Paganini.

Esta transformação tem uma evolução histórica e produz cultura continuamente. Vigotski, (1991) vai dizer que:

A potencialidade para as operações complexas com signos já existe nos estágios mais precoces do desenvolvimento individual. Entretanto, as observações mostram que entre o nível inicial (comportamento elementar) e os níveis superiores (formas mediadas de comportamento) existem muitos sistemas psicológicos de transição. Na história do comportamento, esses sistemas de transição estão entre o biologicamente dado e o culturalmente adquirido. Referimo-nos a esse processo como a história natural do signo. (p.52)

E é neste contexto histórico-cultural que o homem se desenvolve e aprende. Este processo ocorre sempre pela mediação de um outro. O outro, ao mediar o processo de aprendizagem,

possibilita ao sujeito elevar-se em seus níveis de desenvolvimento. Vigotski propõe que “... os processos são intersíquicos, isto é, eles são partilhados entre pessoas. Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo.” (Vigotski, 2006, p. 27)

Vigotski (1991) considera que, para a compreensão acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, é necessário determinarmos a existência de dois níveis de desenvolvimento: o real ou efetivo, definido pelas atividades que a criança realiza sozinha e o potencial, definido pelas tarefas que a criança executa com ajuda de outros mais experientes, sejam seus pares ou adultos. Assim, propõe a existência de uma zona de desenvolvimento próximo ou potencial (ZDP), que delinea aquilo que a criança realiza com a ajuda do outro, e que poderá realizar sozinha futuramente. A definição de Vigotski é que “A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança.” (Vigotski, 2006, p. 112).

Para Vigotski (Vigotskii, 1991) evidencia-se, neste processo, a importância da aprendizagem:

... a aprendizagem não é, em si, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (p.115)

Esta afirmação de Vigotski evidencia a extrema relevância dos processos de escolarização

para a humanização do sujeito e, neste sentido, também põe em relevo a função da escola e a importância da apropriação do patrimônio cultural. O meio social, a cultura, as condições ambientais e materiais são premissas que Vigotski (1991) considera ao desenvolver sua teoria do desenvolvimento. Importante observar que o mediador não é somente um outro sujeito mas também qualquer outro instrumento material produzido pelo homem: livro, expressões artísticas, dentre outros. O que os sujeitos aprendem a partir da ajuda de outro mediador não é apriorístico, mas construído nas condições materiais, sociais e históricas, configuradoras e configuradas nos encontros humanos.

Apresentado o referencial teórico que orienta este trabalho, considero fundamental expor outro elemento que compõe o cenário da investigação: a violência.

4 DA VIOLÊNCIA

A violência está presente desde o estado de barbárie em que viviam as pessoas⁷ até o início da organização da sociedade, no processo civilizatório. Paradoxalmente, o estabelecimento e a constituição da sociedade civilizada instituíram um processo violento. Disputas por terras, por espaços e por mercados para que se definissem as cidades, os limites geográficos e políticos de atuação independente das cidades medievais se deram na arena da batalha, do derrame de sangue, do genocídio. As grandes conquistas de tesouros, povos e terras se deram, em grande parte na história, pela barbárie. O encontro de diferentes tribos, povos e raças nem sempre foi pacífico. E o olhar do outro sobre o desviante cunhou-lhe o termo marginal. A partir de Laraia (citado por Velho, 1994, p. 77), pode-se entender o homem marginal como aquele que não tem total pertencimento a nenhuma sociedade resultante do

⁷Na antiguidade grega era bárbaro o que não participava da sociedade helênica, no Renascimento selvagens – os da selva e no século XIX, primitivos (Laplantine, 2005, p. 40)

contato entre os diferentes e a impossibilidade de ajustamento a um sistema único.

Maffesoli (apud Santos, 2009, p. 17) considera que “...basta estarmos atentos à história humana para percebermos que ‘a violência é a herança comum a todo e qualquer conjunto civilizacional’, pois está inscrita na cena da história tanto nas sociedades primitivas como nas mais recentes”. No Brasil, o histórico da violência não foi tão diferente: o negro submetido ao trabalho forçado, o estupro das índias pelos portugueses e tantas outras manifestações que, somente anos mais tarde, passaram a ser reconhecidas como violações graves aos direitos humanos (Franch, 2004, p. 50).

Violência vem do latim *vis*, que significa força, vigor⁸. O uso da força com vistas a infringir no outro dor ou sofrimento ou tal uso para dominar o outro ou subjugar-lo, é uma das definições que se tem para o termo violência. Para Gilberto Velho (1996, p.10) a violência não é somente uso de força física, mas tem também dimensões da ameaça e da possibilidade de seu uso, sendo portanto, um mecanismo de exercício do domínio de um sujeito sobre o outro, controlando-o, ameaçando-o ou chegando às vias de fato. Violência não é no singular mas no plural, sendo várias suas manifestações: físicas, psíquicas, dentre outras, que silenciam o outro ou que o oprime também sendo um termo usado para desqualificar o outro ao chamá-lo de violento, por vezes, excluindo-o, diferenciando-o (Franch, 2004, p. 51).

Sobre violência e criminalidade. Siqueira (2000, p.107) postula que:

[...] sendo a mesma [violência] manifestação de um contexto social particular e sendo este regulado por valores de ordem moral, a concepção de violência e a sua definição como ato criminoso, também se constrói tendo por base estes valores.

Disto se conclui que a violência tem origens culturais. Para que um ato seja ou não

⁸ Perissé, G. Palavras e origens. São Paulo: Saraiva, 2010.

violento há que se considerar o contexto social, cultural e os significados, que são configurados por valores da sociedade em que tais atos são perpetrados. Assim, considerar-se alguém como criminoso ou não também vai depender do contexto social. Ser violento é um fenômeno.

Há várias formas de expressão de violência, embora comumente na sociedade, a violência física provocada por armas de fogo ou armas brancas ou, ainda, por agressões físicas sem armas chame mais atenção pela visibilidade das evidências. Chauí (1998, p. 34) postula que violência pode ser tudo o que age usando a força contra a natureza de alguém (desnaturar); o ato contra a espontaneidade (coação); o ato de violação da natureza de alguém ou de algo (violar); a transgressão, a brutalidade e determina relações sociais definidas por opressão, medo e temor.

Para Arendt (citada por Amorim, s/d), a violência tem um caráter instrumental, ou seja, é um meio que necessita de orientação e justificação dos fins que persegue. A resposta para a violência destrutiva, segundo ela, está na severa frustração de agir no mundo contemporâneo cujas raízes estão na burocratização da vida pública, na vulnerabilidade dos grandes sistemas e na monopolização do poder, ou seja, tal situação permeia entre relações de força e poder. Contudo, a autora chega a afirmar que poder e violência são opostos, sendo impossível conviverem juntos.

Reafirmando que a violência possui diversos componentes sociais, históricos e culturais (Soares 2005, Arendt, 1994, Zaluar, 1998), ressalto que a sociedade violenta é resultado de condições diversas e adversas, dentre elas a questão social. Os bolsões de pobreza nas periferias apresentam elevados índices de violência. A escassez de políticas públicas e a ausência do Estado nesses locais permitem que a violência os ocupe e tome conta dos territórios num domínio de poder sobre quem ali vive. Ou seja, estados de pobreza ou de necessidades materiais, por si só, não trazem violência, esta é gerada pela desigualdade, pela

falta de oportunidades. O Mapa da Violência de 2011 traz números de morte de jovens com taxas de homicídio maiores na região sudeste onde é maior a desigualdade social. É nítida a divisão entre a favela e o asfalto. Este encontro é o encontro da desigualdade. A categorização da violência: doméstica, contra crianças e adolescentes, contra minorias, tem produzido políticas públicas mais eficientes, permitindo um olhar mais aproximado e mais especializado sobre o fenômeno da violência.

Nas pequenas e grandes cidades, as violências pessoais e contra o patrimônio estão cada vez mais comuns.... As escolas reproduzem a violência da sociedade com alunos que entram armados, traficam e consomem drogas e ameaçam colegas e professores (Paula, 2009).

Após a organização da sociedade e das cidades, diversas foram as formas de se controlar e eliminar a presença de pessoas consideradas violentas pela sociedade. No Brasil, a política higienista a partir de Floriano Peixoto (Carvalho, 1987) impôs a exclusão dos doentes, infectados das vias de circulação das cidades. A própria sociologia fazia uma nítida divisão entre a casa e a rua, sendo o lar, espaço sagrado, onde se aprendia a retidão, valores morais, religiosos, e a rua, onde se aprendia o errado. Crianças da rua que se transformam em crianças de rua, e neste interregno, a escola, com a obrigação de devolver à sociedade jovens “dignos”, banindo, dentro de seu sistema, qualquer má educação ou atitude “inadequada” aprendida pelas ruas. Nessa época, os negros forros, os desescravizados, os capoeiras, autores de delitos, delinquentes eram considerados má influência para a sociedade. A missão da nova república era fazer do Brasil um país de progresso, de desenvolvimento, banindo a qualquer custo, a escória da sociedade que trazia atraso. Este foi o carro-chefe da política higienista, uma sociedade mais apurada, mais branca e mais pura, mais forte e mais reta moralmente.

O movimento de segregação dos que padeciam de sofrimento mental é outro exemplo de violência contra aqueles que, aos olhos da sociedade, tinham defeitos: “débeis mentais”, “retardados“, “loucos“. A criação de manicômios e prisões (Goffman,1922-1982) tem por

objetivo eliminar da vista dos cidadãos que se consideravam “de bem” os indesejados da sociedade, a escória, aquilo que representa uma ameaça à ordem e progresso. Tais enjeitados deveriam ser isolados, segregados da convivência dos comuns, dos considerados normais. Mais uma vez, grupos minoritários não têm direito a participação no bojo da sociedade.

Finalmente, um dos atos violentos segregacionistas da sociedade é o isolamento de criminosos sem direito à ressocialização, uma vez que as políticas públicas de ressocialização deste público não encontram ressonância na sociedade.

A seguir, apresento uma breve cronologia do sistema prisional no Brasil:

1551 - O sistema criado pelo governo para a prevenção e o combate à criminalidade e violência tem como sua última instância de punição a prisão criada no Brasil por volta de 1551 na Bahia, uma espécie de cadeia;

1808 - Mais tarde, em 1808, cria-se a prisão no Rio de Janeiro e finalmente a pena privativa de liberdade aparece em 1830, no Código Criminal do Império. (Carvalho Filho, 2002, pp.36 e 37);

1890 - O Código de 1890 traz diferenciações de aplicação de penas a partir da pesquisa de juristas sobre o sistema prisional estrangeiro: reclusão para crimes políticos, prisão disciplinar para jovens vadios, prisão com trabalhos. Carvalho Filho (citado anteriormente) observa que naquela época a lei do papel já se diferenciava da lei efetivamente aplicada na prática.

1906 – Já se constata uma crise de vagas no sistema prisional brasileiro;

1940 - 1989 - Edita-se o Código Penal – em vigor até nossos dias. Criam-se duas penas privativas de liberdade: reclusão até 30 anos e detenção até três anos. Contando com todas as discussões e alterações em artigos, o Código Penal ainda se revela inconsistente com a realidade do país. O discurso da sociedade para a Segurança Pública ilusoriamente fala de melhor segurança com construções de mais presídios e mais policiais na rua. Outro fato importante a ser considerado é que uma vez encarcerado, o indivíduo sempre será um ex-

presidiário;

2005 - No estado de Minas Gerais foram criados Núcleos de Prevenção à Criminalidade⁹, com um programa de atendimento a ex-presidiários para que sua ressocialização seja facilitada. No período em que trabalhei num dos núcleos ouvi de vários deles a dificuldade de serem considerados cidadãos, de terem oportunidades de emprego, de voltarem a suas famílias.

5 ESBOÇANDO O ROTEIRO - OS TRÊS ELEMENTOS QUE COMPÕEM E ENQUADRAM ESTA PESQUISA

5.1 Interno (O Protagonista)

Ainda impera sobre o detento a visão da época colonial: desordeiro, escravo, fugitivo. Historicamente, o interno era aquele que aguardava julgamento, não existindo a punição por confinamento por período prolongado – reclusão (Carvalho Filho, 2002, p.37). Atualmente, o interno é aquele que condenado em última instância ou respondendo a processo, encontra-se confinado na unidade prisional. Quando a reclusão passou a significar pena por isolamento do convívio na sociedade, o tratamento a internos passou a condições mais desumanas e degradantes.

Como escreve Araújo (2008):

...Foucault supõe que o prevalectimento da forma prisão sobre as outras formas de punição deveu-se à sua adequação aos propósitos da sociedade

⁹ Pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, desde que os respectivos objetivos sociais e normas estatutárias atendam aos requisitos instituídos pela Lei 9790.

disciplinar. O encarceramento visa ao corpo do condenado, vigiado e punido por todo um aparato administrativo que favorece a tomada individual do comportamento, mostra qual é sua verdade de encarcerado, produzindo a figura do delinquente. (p.121)

Adotou-se o modelo do Panoptikon (Foucault, 1986, p. 181) e somente com a intervenção de órgãos de lutas pelos Direitos Humanos vieram a ser elaboradas políticas públicas para o sistema carcerário como a Lei de Execuções Penais - LEP. Esta lei, dentre outras premissas, torna obrigatória a educação formal dentro das prisões.

É dever do Estado garantir a integridade física e psíquica desse interno¹⁰. Como parte do programa de reabilitação social, a unidade deve oferecer profissionalização e educação formal: alfabetização, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ensino médio em uma escola estadual funcionando dentro da unidade. Ao participar da escola formal, o interno tem sua pena reduzida.

A instituição carcerária pode refletir a prática de uma sociedade mandatária e arbitrária ao lidar com aqueles que possuem uma dívida social por terem cometido um crime. Portanto, a violência vigente na sociedade de homens livres é reproduzida no contexto prisional em diferentes dispositivos, quer sejam, a linguagem, a vigília constante, o olhar discriminatório para o outro e o não reconhecimento da condição de igualdade humana deste outro que se encontra recluso numa cela. Arroyo (citado por Moreira, 2007, p.26) afirma que um dos objetivos da educação é o de tornar homens submissos para poder controlá-los. Por outro lado, a educação também pode ser vista como um processo de emancipação e promoção de cidadania, como veremos adiante.

¹⁰ (LEP – Lei de Execução Penal 7210 de 11 de julho de 1984).

5.2 A escola na unidade prisional e a educação de jovens e ADULTOS (O SET)

Campos (2007) postula que, no presente modelo de sociedade ocidental, a escola é uma das instituições que a configuram, reivindicando a compreensão de sua inserção histórica e seu papel social. A escola, historicamente, tem reproduzido o pensamento burguês dominante bem como estado a serviço do mercado capitalista com a preocupação nos últimos anos em formar mão de obra para esse mercado, ou seja, formação mais técnica e menos humanista (Enguita, 1989).

Neste sentido, De Paula (2009, p. 46) faz um alerta a este papel da escola que “Ao tentar atender à demanda do mercado e da família, [...] perde sua identidade, dando espaço para a constituição de um descompasso, uma vez que seus métodos não conseguem acompanhar o ritmo e o avanço tecnológico encontrados pelas crianças e adolescentes de hoje em seu meio”.

Sampaio (citado por Casco, 2009, p. 54) expõe aspectos perversos da escola como instituição burocrática que despersonaliza, massifica e homogeneiza o atendimento por meio das regras que norteiam as condutas de relacionamento humano. O que se percebe é um tratamento impessoal e a elaboração de normas de conduta arbitrárias, portanto, não negociadas, sendo o aluno aquele que nem voz tem. Roman (2009) corrobora esta visão ao dizer que:

A forma com que nossa sociedade tradicionalmente lida com contraventores – o cárcere – estabelece o mecanismo próprio para que a contravenção violentamente se reproduza. É fácil supor que a escola, quando no interior dessa maquinaria perversa, se veja forçada a assumir forma meramente acessória, podendo por ela ser engolfada a tal ponto que se dissolva em mera aparência, as vezes, desprezível, as vezes patética. (p.204)

Mais adiante, o autor expõe que a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM, onde fez sua pesquisa de doutorado) está para conter e punir; o resto é acessório e subordina-se a esse propósito. (2009, p. 283)

A escola do presídio não foge a esta ideologia, ao cuidar para que o interno tenha condições de reinserção na família e no mercado de trabalho e ainda apresenta um agravante: a escolarização do interno possibilita-lhe uma diminuição de seu tempo de reclusão, numa relação instrumental direta entre estudo e redução de tempo de pena. Além disso, as motivações dos profissionais e do corpo de funcionários do presídio para se ter uma escola em funcionamento em uma unidade prisional podem ser diferentes das motivações dos internos, como numa fala do agente de segurança prisional: “Seu diretor, alguns internos estão vindo à escola para fugirem do trabalho pesado”¹¹. Roman (2009, p. 149) também expressa esta ideia ao dizer que:

É inconciliável o desejo de liberdade de quem está preso e o trabalho dos agentes dessa incompatibilidade basilar que derivam tantas outras contraposições, conflitos, demandas e acusações recíprocas que povoam as relações interpessoais e intergrupais no interior do complexo.

Roman (2009, p. 33) reitera o papel da escola e dos processos de escolarização bem como do papel da psicologia neste contexto:

Também está distante de ter como objetivo adequar os desajustados à organicidade institucional em nome da eficiência administrativa. Não devem os sujeitos se adequar às relações institucionais, mas estas serem apropriadas por eles de forma a lhes servirem como meios de humanização. A psicologia deve então auxiliar movimentos que questionem relações

¹¹ Fala ouvida em meu trabalho de campo.

objetificadoras, deve insuflar práticas e representações contra-hegemônicas.

Pensando-se na história do processo de escolarização dos internos, é possível que tenham encontrado obstáculos quando crianças ou adolescentes para permanecerem na escola: violência simbólica, modos de organização da infraestrutura do sistema de ensino, discriminação, apatia e mal-entendidos entre professor e aluno (Casco, 2009).

Por outro lado, sabe-se que a escola também pode ser um espaço de humanização, da constituição, da formação dos sujeitos, um espaço de diálogos, de produção de saberes e de respeito às individualidades e à convivência com os diferentes.

A escola da unidade prisional tem seu papel social de promover, pela educação formal, a cidadania; entretanto, educar os sujeitos internos torna-se um processo complexo, dadas as condições em que estes se encontram por ser uma instituição (educacional) abarcada por outra instituição (prisional), com suas idiosincrasias, seu papel de proteção social através do confinamento daqueles que não podem estar em sociedade e ao mesmo tempo o papel de colaborar para a “ressocialização” destes sujeitos na sociedade.

Na visão histórico-cultural, o homem é visto como aquele que se constrói na medida em que constrói sua realidade e é com o outro que estabelece uma relação dialética em que se constituem mutuamente (Bock, 2000, p. 24). Trazendo à discussão a teoria de Vigotski, uma das funções do professor é fornecer aos educandos oportunidades que potencializem suas aprendizagens e habilidades. Assim, o trabalho do professor no contexto educacional de qualquer instituição deve se pautar por uma educação que promova um ensino que por sua vez possibilite a criação de sucessivas Zonas de Desenvolvimento Próximo. A cada encontro o aluno deve ser incitado a se desenvolver para além de seus limites diários, a partir da mediação docente.

Considerando-se o contexto educacional do sistema prisional, várias são as intervenções que o professor pode fazer a fim de promover um ambiente propício à aprendizagem e

potencialização de habilidades dos alunos-internos. O histórico de grande número destes alunos quando de suas passagens pela escola formal é de exclusão, expulsão ou preconceito, tal fato levando-se em conta as estatísticas do sistema prisional que mostram que a maioria dos detentos possui ensino fundamental incompleto para as quatro séries iniciais¹².

Dadas as considerações sobre a escola no presídio, uma questão se coloca: Como o interno, o presidiário, aprende no ambiente educacional dentro de um sistema prisional? Partindo do princípio de que um presídio seja uma instituição total (Goffman, 1922-1982), entende-se que também uma escola da unidade prisional pode ser uma instância totalizadora dentro de uma instituição maior que a abarca – o presídio.

Como afirma Roman (2009), o objetivo principal de uma unidade prisional é a reclusão, aparecendo a escola como secundária a este processo. Por vezes, a escola é engolida pela instituição maior que é o presídio. Por vezes, a educação não é considerada prioridade, e mesmo para os internos, a educação somente será considerada se há uma possibilidade de retorno como a remissão de pena ou, no caso de um dos internos, o juiz somente o liberaria em condicional caso aprendesse a pelo menos assinar seu nome.

Em princípio, o ambiente escolar prisional comporta presos que ali estão por um critério de escolha de uma equipe multidisciplinar, o que significa que nem todos aqueles presidiários interessados em estudar enquanto cumprem pena de reclusão terão acesso à educação formal. Além disto, nem sempre os selecionados corresponderão ao modelo de educação oferecido. Esta hipótese decorre do fato de que a educação formal, como apresentada no sistema educacional brasileiro, ainda não dá conta das demandas externas da sociedade que exige conteúdos “úteis” e que façam sentido para a vivência do aluno, como afirma Kohatsu (2009, p. 32): “A escola, assim como outras instituições, organiza-se de modo que os indivíduos ali inseridos sejam tratados de forma homogeneizante.”

¹² Em dezembro de 2009, no estado de MG eram 44% os presos que tinham ensino fundamental incompleto (Ministério da Justiça - Departamento Penitenciário Nacional).

Há no imaginário social a ideia de uma escola que consiga, mesmo que autoritariamente, civilizar e organizar a sociedade. Caberia à escola, então domesticar a “natureza” humana (Kohatsu, 2009). Voltando a questão para a escola na unidade prisional, pergunta-se: a serviço de quem está esta educação? O professor neste contexto é aquele que ensina e forma cidadãos ou reproduz a ideologia dominante e é posto nesta situação para ressocializar o interno? Ou será que poderíamos dizer que a escola faz parte da rede de ressocialização? E se a resposta for positiva, qual o sentido que esta assume para o professor e o aluno/preso?

Algumas dificuldades no processo de escolarização no universo prisional já foram acima expostas. Recluso, o interno volta ao ambiente escolar para transpor vários obstáculos, dentre eles a sua história de escolarização provavelmente mal sucedida.

Ao longo dos anos, a realidade escolar pouco mudou no que se refere à reprodução das ideologias dominantes. Modelos de comportamento e conteúdo são impostos aos discentes sem leitura crítica de realidade ou sem considerar o processo sócio-histórico em que estão inseridos professor e aluno. (Moysés, 2008).

O interno na condição de aluno não deixa de ser interno e o professor é aquele homem livre que circula dentro e fora das grades, daí resultando uma relação de diferentes, os livres e os encarcerados – ao término dos trabalhos escolares, o docente retorna à sociedade e o aluno à sua cela. Como o sentimento de recluso da sociedade, o discurso da escola aponta antagonismos, podendo a educação libertadora (Freire citado por Poli, 2007)¹³ falar de direitos e liberdades como projetos, menos como realidade.

A construção de realidade objetiva que o encarcerado faz é a do fracassado – aquele para quem a educação falhou e poderá não ajudá-lo novamente. Enfrentando os estigmas de quem se encontra apartado da sociedade, esses sujeitos esperam pouco da mudança que a educação formal pode promover em suas vidas conforme pode ser observado em falas dos internos:”*Tô*

¹³ “A educação como prática de liberdade [...] implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (Freire citado por Poli, 2007, p.101).

(sic) *velho, já*”, “*Eu tô (sic) aqui muitos anos e não consigo aprender a ler, tão sempre me transferindo*”¹⁴.

E nesse emaranhado, como fica o professor? Tentando alinhar educação, ideologias e utopias com a realidade de um ambiente escolar numa unidade prisional, o docente se vê, por vezes, aliado de seus propósitos ao tentar conciliar diferentes paradigmas e ideologias em um mesmo ambiente, o que se observou na fala de alguns professores: “*Temos que responder à Secretaria de Defesa Social e à Superintendência de Ensino; ficamos em cima do muro.*”

Discorrendo sobre o trabalho do professor em instituição que acautela adolescentes Roman, (2009) expõe que:

São obrigados a adequar o ritmo, método e conteúdo de seu trabalho ao contexto da unidade, tal como ele oscila. Apesar de ser obrigatória, a escolarização está longe de ser o eixo organizador da rotina. O fato, ainda, de terem dois superiores hierárquicos, o sistema educacional público e a Febem, representa ingerência redobrada no trabalho de professores. (p.138)

Com relação ao papel do psicólogo escolar Roman escreve sobre o cuidado para que não se torne um trabalho clínico (2009):

Pensando no contexto prisional, a psicologia não deve estar a serviço do sistema hegemônico sendo utilizada para rotular, diagnosticar e emitir prognósticos de “recuperação” dos sujeitos internos. Mais especificamente, a psicologia escolar não deve ser utilizada como instrumento de classificação e de prognósticos de não-aprendizagens contribuindo para a marginalização do interno/aluno que, após vários episódios de fracasso escolar, chega à escola para mais uma experiência de aprendizagem. (p.33)

¹⁴ As falas dos participantes estão grafadas em itálico para se destacarem no corpo do texto.

Assim como em qualquer outra instituição educacional, é fundamental que **“a apreensão da educação como instrumento mediatizado de transformação social e do homem como sujeito histórico que se insere dialeticamente na complexa trama social”**¹⁵ (Meira, 2003, p. 20) seja compreendida por todos os que se ocupem dos processos de escolarização dentro da escola da unidade prisional.

As circunstâncias a partir das quais agem psicólogos, nesse caso, são constituídas pelas relações entre os sujeitos no interior de um recorte institucional. Envolvendo-se na rede formada por tais relações, os psicólogos devem apropriar-se das condições dadas no contexto da unidade prisional para operar modificações possíveis, no nível das relações vividas, englobando e influenciando, assim, também as relações imaginadas. (Roman, 2009).

5.3 O percurso metodológico (O roteiro)

Produzir pesquisa é suscitar a viabilização de práticas sociais transformadoras, creio eu. A ciência, para que promova transformação, deve se comprometer com a produção histórico-cultural. Neste sentido, a metodologia da pesquisa-ação parece atender o propósito de um estudo que ao mesmo tempo em que constrói dados, também intervém no contexto da realidade, da concretude material dos sujeitos de pesquisa. O pesquisador não será somente observador, mas um participante.

A unidade prisional encerra os dispositivos de alienação dos sujeitos ao se apossar de seus desejos e automatizar sua vivência dispondo de regras de convivência e padrões de comportamento que não deixam grandes escolhas para estes. A história se repete de gerações a gerações com sujeitos dominados ao terem que se submeter à organização societária desenhada pela classe dominante. A inserção do psicólogo pesquisador no contexto

¹⁵ Em negrito no original.

educacional de uma escola de unidade prisional apresenta-se como uma oportunidade de se fazer outras leituras acerca das relações que ali se estabelecem, bem como a possibilidade de registrar os discursos e atos da prática educacional deste contexto. Um psicólogo escolar pesquisador entre a equipe de professores e pedagogos sinaliza para um olhar diferenciado para as relações no contexto educacional.

Thiollent (1986) diz que:

Na concepção da pesquisa-ação há um reconhecimento do papel ativo dos observadores na situação investigada e dos membros representativos desta situação. Logo, a questão da objetividade deve ser colocada em termos diferentes do padrão observacional da pesquisa empírica clássica...(p.97)

Thiollent (1986, p.18) propõe dois objetivos para a pesquisa-ação:

a) objetivo prático: contribuir para o melhor equacionamento do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às “soluções” para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação. ...

b) objetivo de conhecimento: obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização etc.)

Ainda sobre pesquisa-ação, Thiollent (1986) considera que esta não é somente composta de ação ou participação. Há a necessidade de produzir conhecimentos e possibilitar ao pesquisador aquisição de experiência.

Há que se pensar no acesso à cultura, mais especificamente, ao cinema-arte que essa pesquisa pode proporcionar ao interno do sistema prisional. Tendo-se este acesso, a questão será selecionar o material que possa ser de bom uso. A pesquisa-ação permite esse cuidado

maior com os envolvidos diretamente no processo: pesquisador e pesquisados.

Refletindo sobre a proposta de pesquisa numa escola dentro de uma unidade prisional, os internos e o pesquisador estarão em um ambiente com as especificidades de confinamento, portanto, exigindo cumplicidade de ambas as partes.

Com relação ao papel do pesquisador, o autor reafirma que deve-se garantir a abertura no processo com respeito a valores éticos para que os participantes possam de fato participar e se emanciparem (Thiollent, 1986, p.137). Andaloussi (2004) dirá que a pesquisa-ação tem características de ser produtora de saber didático e científico, produtora de ações e geradora de pesquisa e de ação.

Coutinho (2004, p.106) expõe que na perspectiva crítico-dialética, a observação participante é chamada também de pesquisa-ação e suas características básicas são a inserção do pesquisador nos grupos que serão pesquisados, a consciência de que os conflitos e contradições vividos pelos grupos podem levar a mudanças e ao desenvolvimento de uma ação transformadora da realidade social. Para Paulo Freire (citado por Coutinho, p.106) a pesquisa-ação é política e educativa por ser um ato dinâmico de descobertas, análise e transformação da realidade.

Em princípio, foi feita uma observação do local, do campo a ser pesquisado, quer seja, a escola da unidade prisional. Nesta fase, fez-se um levantamento das demandas, das linguagens e dos elementos culturais, em resumo, uma fotografia da realidade educacional na unidade prisional. Esta fotografia inicial auxiliou no planejamento das ações da pesquisa.

Para a realização desta investigação foram criados dois grupos com alunos da escola de uma unidade prisional cujo número foi definido com a equipe interna de profissionais. Após a apresentação dos objetivos da pesquisa ao diretor do presídio, fui autorizado a realizar seu estudo no local. Em seguida, fui apresentado aos participantes da pesquisa para também expor para eles os objetivos da investigação. Os alunos consideraram-se esclarecidos a respeito e

assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – ver Apêndice A).

Devido a especificidades dessa escola, foram organizados dois grupos com estudantes, sendo um constituído por 12 alunos do Ensino Médio e outro por oito da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foram promovidos 12 encontros quinzenais com cada grupo e em cada encontro foi exibido um filme e em seguida aberto o debate para comentários e reflexões. Os registros destas atividades foram feitos pelo pesquisador logo após a saída da unidade prisional.

A opção metodológica pelo grupo deve-se à perspectiva histórico-cultural. Se é nas e pelas relações sociais que nos constituímos, então o grupo mostra-se como uma escolha coerente para a realização de uma investigação que acredita na promoção de processos de aprendizagem e desenvolvimento. Além disto, outros fatores influenciaram na escolha desta metodologia: o fato de não haver um psicólogo escolar na instituição fez com que a entrada do pesquisador/psicólogo escolar não tivesse referências anteriores de trabalhos em psicologia na escola da unidade prisional.

A própria instituição impôs ao pesquisador limites em relação aos procedimentos para registro da pesquisa. Não foram permitidas filmagens ou gravações, fato que também fora considerado pelo pesquisador, uma vez que os internos têm audiências regulares com seus advogados e qualquer registro em mídia poderia comprometer a pesquisa e os internos em razão do embate que se poderia dar-se entre os advogados e a instituição. Além disso, por razões de segurança, não seria interessante ter os registros em meios eletrônicos porque seria um material a ser transportado semanalmente pelo pesquisador podendo ter seus riscos a posse de imagens e vozes registradas na unidade prisional, fora desta.

Alguns apontamentos foram feitos, timidamente, em um caderno no momento do debate, com o cuidado de não inibir as falas. Ademais, os internos desconfiam de qualquer escrita ou registro que se faz no nome deles. Em alguns momentos houve a necessidade de se ler os

registros para que ficassem mais à vontade em suas falas. Também utilizei um Diário de Bordo ou de Campo (Bogdan & Biklen, 1994), em que anotei reflexões, pensamentos e sentimentos acerca do campo, da pesquisa e da experiência do trabalho como pesquisador, em uma vertente mais pessoal.

A escolha dos filmes pautou-se pelo fator cultural primeiramente, sendo prioridade do pesquisador e da orientadora a exibição de nacionais e internacionais que se diferenciavam do cinema comercial em relação aos elementos que compõem esta linguagem, como direção, fotografia, roteiro e cenografia, dentre outros.

Considerando os critérios supracitados, os filmes apresentados aos participantes foram:

- Mendz, A. et al. (diretores). (2009). *Cinco frações de uma quase história*. [filme-vídeo]. Brasil: Europa Filmes.
- Salles, M. (diretor). (1996). *Como nascem os anjos*. [filme-vídeo]. Brasil: Cinema Brasil Digital.
- Cameron, James. (escritor e diretor). (2009). [filme-vídeo]. *Avatar*. Estados Unidos: 20th Century Fox.
- Truffaut, F. (diretor). (1966). *Fahrenheit 451*. [filme-vídeo]. Inglaterra: J. Arthur Rank Film Distributors
- Del Toro, G. (director). (2006). *O labirinto do fauno*. [filme-vídeo]. Espanha e México: Warner Bros. Entertainment Inc.
- Lund, K. et al. (diretores). (2005). *Crianças invisíveis*. [filme-vídeo]. Itália: Paris Filmes (distribuidora).
- Taymor, J. (diretor). (2002). *Frida*. [filme-vídeo]. Estados Unidos: Miramax Films
- Duarte, A. (diretor). (1962). *O pagador de promessas*. [filme-vídeo]. Brasil: Dynafilmes
- Pereira, L.A. (diretor). (2006). *Tapete vermelho*. [filme-vídeo]. Brasil: Pandora Filmes

(distribuição)

- Davaa, B. & Falorni, F. (diretores). (2003). *Camelos também choram*. [documentário-vídeo]. Alemanha e Mongólia: Europa Filmes.

- Bianchi, S. (diretor). (2005). *Quanto vale ou é por quilo?*. [filme-vídeo]. Brasil: Agravo Produções Cinematográficas S/C Ltda.

- Góes, M. (diretor). (2007). *O homem que desafiou o diabo*. [filme-vídeo]. Brasil: Warner Bros.

- Bertolucci, B. (diretor). (1998). *Assédio*. [filme-vídeo]. França, Itália: BBC / Fiction Productions / Mediaset / Navert Film.

A seguir, apoiado em meu Diário de Bordo, apresento o “*making of*” da pesquisa, em que narro minha experiência como pesquisador na escola da unidade prisional.

5.4 O *Making of* das Tramas

A primeira sensação ao entrar em uma instituição prisional é a de invadir um espaço e de também ter revelado algo que possa escapar ao controle da equipe técnica. Será que posso, efetivamente, ter acesso ao local de minha pesquisa de mestrado? Qual segurança terei ao ter acesso a determinadas informações relativas a ele? Quando o diretor do presídio escreve na autorização para a investigação que não poderei filmar ou gravar, sinto um certo alívio por não levar informações ou material que poderiam me comprometer. Ao mesmo tempo, penso em minha posição de pesquisador com receios de construir o material da pesquisa, o que parece um paradoxo.

Também senti certa insegurança quando a pedagoga propõe um estudo comparativo entre a

turma de alfabetização e a turma do ensino médio. Previamente, minha orientadora e eu não havíamos pensado em envolver alunos da alfabetização e, então, a partir desta sugestão, decidimos incluí-los na pesquisa, considerando que poderia ser interessante termos mais um grupo na pesquisa, mas sem priorizar o caráter comparativo. Importante informar aqui que o professor da unidade prisional não fez parte da pesquisa, não estando em sala durante o trabalho com os internos.

Apoiado em algumas reflexões de meu Diário de Bordo, a seguir relato brevemente a minha estreia na condição de pesquisador nas duas salas de aula em que se desenvolveu o presente estudo.

A estreia do pesquisador na turma da alfabetização

É um processo tenso acostumar-se com os procedimentos de institucionalização. O barulho do cadeado e da tranca da sala é ensurdecador e incomoda, exatamente como nos filmes. Chama a atenção o rigoroso ritual de entrada na sala: um elemento de cada vez por questões de segurança: professor, TV, o interno e, enfim, o pesquisador. Neste primeiro encontro, hesitei se deveria ouvir a história de cada um pedindo que se apresentassem. Será que deveria dar espaço para conhecer as suas identidades?

Faria uma tomada panorâmica ou empregaria o zoom, privilegiando o close em cada um dos participantes?

A estreia do pesquisador na turma do ensino médio

Entrar numa turma mais avançada em termos de escolarização provocou-me uma sensação de exigência maior pela expectativa de estas pessoas serão mais críticas. Tal expectativa é

aumentada quando vejo um grupo de alunos jovens em sua maioria brancos e de fala bem articulada, expressando-se com facilidade, demonstrando leitura de mundo e leitura formal. É tensa toda a movimentação monitorada de alunos e professores neste contexto – há rituais de saída e entrada, de início e de final de trabalhos na escola.

O pesquisador se apropria do set

Após a exibição do filme e encerrado o debate sobre ele, os internos começam a me contar algumas histórias de vida. Um deles me diz que a esposa, ao ser atendida por uma psicóloga, passa a se perceber como escrava dele e lhe diz que deveria viver a vida dela. Ele demonstra insatisfação com a profissional e diz que psicólogos não são de confiança – depois me pede desculpas. Parece que, para permitirem que eu desenvolva a pesquisa, recebo esta pergunta/alerta logo no início do processo: será que eles podem confiar em mim?

Outro interno fala sem parar sobre o sistema prisional, dizendo que não deveriam ficar ali à toa. Outro pergunta “*Qual a diferença do [regime] fechado pro semiaberto? Só essa aqui de sair prá cá*”¹⁶ [referindo-se à escola].” Outro pergunta: “*Professor*”¹⁷, *eles falam que a gente custa R\$1.800,00 por mês, é verdade?*” Outro diz que deveriam estar trabalhando e cita o exemplo da Holanda cuja reincidência é de somente 5% e me pergunta qual o índice de recuperação dos presos no Brasil. De certo modo, é como se indagassem: o cinema vai nos ajudar em algo, neste universo da prisão?

Às vezes alguns procedimentos me pegam de surpresa, como por exemplo o fato de alguns presos serem monitorados por cães. Em uma ocasião, houve suspeita de algo ou de algum objeto dentro da sala/cela¹⁸ e a escola tem uma arquitetura de forma que nas pontas do

¹⁶ As falas dos participantes estão em itálico, para que se destaquem do texto.

¹⁷ Ao longo de toda a pesquisa os detentos me chamaram de professor. Isto será comentado mais adiante.

¹⁸ Termo que tomo emprestado de uma dissertação de Mestrado. Leme, J. A. (2002) *A cela de aula (tirando a pena com letras)*. São Paulo. PUC SP.

corredor das salas de aula ficam a secretaria e a sala de professores uma de frente à outra em extremos opostos. Durante o procedimento de revista nas salas/celas, não se pode atravessar o corredor. Sabe-se que tais procedimentos são para a segurança, mas sempre há um estranhamento de minha parte.

Em um dia de exibição os juízes estão revendo sentenças e entregando alvarás no presídio, utilizando uma das salas. A escola foi escolhida para ser o local onde juiz e presos se encontram. Esta chegada dos juízes acompanhada do diretor do presídio causa perturbações nos alunos/internos – querem saber quem serão os sentenciados, os liberados para condicional, semi-aberto. Um dos alunos/internos me diz que estava esperando seu alvará e por isto estava perturbado sem conseguir se concentrar na atividade. O juiz, ao chegar, pede que chamem os presos onde eles estiverem. Naquele dia não havia alvará para aquele interno.

Sempre tenho a impressão de que os professores temem os destratos pelos agentes de segurança. Mas, por estarmos em uma instituição prisional, não deveria causar surpresas, pois que impera o ritmo ditado por aqueles que estão no comando e também se tem a impressão de que quanto menos se fala melhor, uma vez que, neste contexto, “tudo que disser poderá ser usado contra você”.

6 O CINEMA ENTRA EM CENA NA UNIDADE PRISIONAL

Para apresentar o campo da pesquisa e seus participantes, emprego elementos da linguagem cinematográfica para apresentar, neste capítulo, o set de filmagem, isto é, o presídio e as salas de aulas e os protagonistas da trama, ou seja, os internos.

6.1 O campo – a unidade prisional

A unidade prisional onde foi feita a pesquisa localiza-se na região Leste de um município de médio porte de Minas Gerais. O prédio abriga presos e condenados regionais, em regime fechado e semi-aberto, com capacidade de para 170 vagas, sendo que os pavilhões fechado e semi-aberto contêm celas coletivas e individuais, salas de aula, de oficina, de multiuso, de agentes e de encontros íntimos. Os dois pavilhões possuem pátio de sol.

A escola na qual a pesquisa foi feita é uma Escola de Ensino Fundamental e Médio – modalidade EJA funcionando em dois turnos: manhã e tarde. Na ala masculina da escola há cinco salas de aula e um laboratório de informática, totalizando doze turmas de ensino fundamental e médio. Na ala feminina há duas salas. Ainda há uma biblioteca. No total são 18 professores e um diretor. Sendo uma escola estadual, atende às determinações da Secretaria Estadual de Educação com adaptações curriculares feitas entre esta Secretaria e a Secretaria de Defesa Social.

6.2 Os protagonistas do estudo

Os alunos que participaram da pesquisa são presos que aguardam julgamento dos crimes que cometeram. Suas idades variavam entre 25 a 55 anos em média, sendo que na turma da alfabetização havia mais alunos com mais idade, chegando aos 55 anos. Na turma da alfabetização, o grupo oscilou entre 5 a 12 alunos e na turma do ensino médio entre 8 a 10 alunos. A maioria reclusa por furto, roubo a mão armada ou tráfico de drogas, sendo raros os casos dos que estavam lá por homicídio. A maioria deles participou ativamente das exposições dos filmes, da pesquisa, aceitou os termos da pesquisa e contribuiu bastante com os debates

após os filmes. A maioria se encontrava ali pelo crime que haviam cometido sendo seus laços, em sua maioria, pelas impressões que tive, meramente de colegas de escola ou de cela ou de pavilhão.

6.3 Demarcando o campo - A entrada no presídio

Roman (2009) observa que a entrada em um ambiente de internação de jovens já de imediato é percebida como a entrada em uma prisão. Descrevendo a arquitetura e os dispositivos de segurança (muros, portões, a revista de pessoas), o autor apresenta este lugar como um espaço de estada forçada, por imposição com a convivência com a opressão à qualquer tentativa de resistência ou fuga.

Confirmei esta observação do autor ao ingressar no universo desta pesquisa. A entrada neste presídio, como em qualquer outro, teve seus trâmites burocráticos inevitavelmente necessários, mas ao mesmo tempo foi facilitada pelo fato de eu já pertencer a uma rede de enfrentamento da violência e da criminalidade – Revic¹⁹. Dentre a burocracia, foi necessário mudar o termo de autorização da pesquisa várias vezes a pedido do diretor da unidade prisional²⁰.

No primeiro dia da pesquisa, as equipes que trabalham em revezamento de turnos começam a me reconhecer após várias entradas no presídio organizando toda documentação para a pesquisa: autorizações, cartas, memorando etc., facilitando e agilizando minha entrada e a chegada até a escola. São cinco instâncias por que devo passar até chegar a ela. A primeira é o portal principal aonde todo mundo chega e nele devo anunciar que vou falar com o diretor

¹⁹ Rede de enfrentamento à violência e criminalidade de Uberlândia – uma rede da qual participavam equipamentos e atores sociais envolvidos direta ou indiretamente com questões da violência no município: promotores, Polícia Militar, assistentes sociais, Conselhos Tutelares, dentre outros.

²⁰ Além disto, o texto não poderia deixar aberturas para exceções e a forma de tratamento na correspondência deveria ser como o diretor aceitava – a de coronel reformado do quadro da polícia militar.

da escola – talvez o jaleco que trago nas mãos (obrigatório) tenha alguma representação institucional e facilite a primeira entrada, uma vez que todo o corpo de funcionários da educação e da saúde: professores, diretor, assistente social, psicólogo, médico, enfermeiros etc., é obrigado a usar o jaleco.

A segunda instância a ser transposta é uma sala que funciona como recepção. Devo anunciar novamente que irei à escola e, então liga-se para lá, de modo que alguém da equipe pedagógica venha para me acompanhar. Sou informado pela professora que veio me escotar no primeiro dia que com o diretor da escola a entrada é mais fácil. A professora me encontra na terceira instância, onde deixo minha chave do carro e identidade. Nesta entrada, sou revistado pelo agente de segurança por apalpamento e em seguida ele examina meu material, folheando meu caderno de anotações, minha agenda e o filme em DVD²¹ que iria exibir para os internos.

O agente de segurança questiona a presença do DVD e pede que a professora o guarde no armário dela. Informo a ele que tive permissão do diretor por escrito para a pesquisa. Então o agente chama o diretor de segurança e explico a ele a mesma história da autorização do diretor-geral. Depois destas explicações finalmente tenho liberada minha entrada com o filme.

Na quarta instância passo pelo detector de metais antes de se abrir o quarto portão. Por último, abre-se o portão do pátio da escola. Em frente a ele fica uma guarita com um ou dois agentes de segurança. Para a entrada no presídio, não se permitem roupas de cor vermelha, preta ou cinza; a primeira cor por causa dos uniformes dos internos e as outras pelo uniforme dos agentes de segurança; roupas com estas cores são chamadas de “camufladas”.

Na escola sou recebido pela pedagoga, coordenadora do turno da manhã e também professora da turma de alfabetização. Uma das professoras traz o televisor até a sala onde os internos já estão me aguardando.

²¹ Abreviatura de *Digital Versatile Disc*.

6.4 A transferência do preso para a escola

A aula está programada para começar às 8 horas da manhã. O ritual inicia-se às 7 horas, quando os alunos vão para o café da manhã em um salão do pavilhão onde ficam. Em seguida passam por uma revista e ficam em uma sala enquanto esperam para serem conduzidos às salas de aula. Os agentes não transferem todos de uma turma ao mesmo tempo; eles são conduzidos algemados para as salas em pares ou trios. Ao chegar ao portão da sala, o preso tem sua algema retirada e pendurada na grade do portão da entrada e então passa para dentro dessa. Ao final da aula, às 10h30 no turno da manhã e 15h30 no turno da tarde, retorna à cela. Inicialmente, os agentes de segurança passam avisando do término do horário para que os professores se organizem. Em seguida os docentes, após recolherem seus materiais, postam-se na porta da sala/cela, os agentes vêm e abrem as grades, aqueles saem e fecha-se a cela – a repetição do ritual de entrada. Todo material do professor é recolhido em uma só caixa nada podendo ficar na sala de aula. Por último, saem aos poucos os alunos, algemados, para seus pavilhões.

Esta escola, sendo Estadual, tem professores concursados ou designados (contratos temporários) pela Secretaria de Educação Estadual. Os alunos do primeiro ciclo (1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental) têm pedagogos como professores. Os alunos do segundo ciclo (5ª a 8ª séries – séries finais do Ensino Fundamental) têm professores especialistas em diferentes disciplinas: geografia, história, arte, dentre outras. São diferentes aulas na grade horária e há a oportunidade de conclusão dos estudos de Ensino Fundamental e Médio na escola prisional. Todos os procedimentos são submetidos à Secretaria Estadual de Educação. Nesta escola há todo corpo docente regular: um diretor que é professor do Estado, uma pedagoga para cada turno: manhã e tarde, uma pedagoga com a função de Coordenadora Pedagógica Geral e um secretário, além dos professores.

Neste primeiro dia percebo que a professora já havia falado sobre o meu trabalho – o meu nome estava escrito no quadro de giz da sala de aula e, apesar de ter sido grafado com C e não com K, este gesto me dá um sentimento de pertença àquele ambiente.

6.5 A sala de aula – o cenário

A sala da turma de alfabetização tem aproximadamente 4m x 5m, pintada de cor verde até a metade e na parte superior cor creme tinta a óleo. O piso é de cimento liso. Em duas laterais há grades para arejamento, próximas ao teto, com aproximadamente 50 cm de altura. A mobília consiste de carteiras com mesa conjugada ou cadeiras e mesas. Na frente há uma mesa para o professor e seu material, um quadro verde e sobre este há cartazes em tamanho ofício com desenhos²² cuja letra inicial dos nomes corresponde, na sequência, ao alfabeto de A a Z. Na sala não permanecem os materiais utilizados nas aulas, somente as carteiras²³. Ao sair da sala de professores, estes levam caixas contendo todos os materiais necessários, levando-as de volta ao final da aula.

Os internos recebem água em garrafas pet e canecas de plástico distribuídas por um preso que fica de fora das salas/celas para esta função e para distribuição também de café e pão quando os internos não tomam o café da manhã antes de ir para a escola. É permitido ao preso ir individualmente ao banheiro que fica ao lado das salas, acompanhado por um ou dois agentes de segurança.

Para a pesquisa, os internos das duas turmas foram deslocados para a primeira sala (no total há quatro salas em um pavilhão e quatro salas em outro pavilhão contínuo, sendo os dois pavilhões separados pela secretaria e por uma sala do diretor), uma vez que dentro das salas

²² Também utilizados para trabalhos com crianças.

²³ Em uma unidade prisional, qualquer objeto pode vir a ser uma arma em potencial, não sendo, portanto, permitido algum objeto a não ser a mobília.

não há instalações elétricas, exceto pelos quatro jogos de lâmpadas fluorescentes no teto, protegidos por grades. A ligação dos aparelhos é feita por extensão ligada em tomada do lado de fora da classe, no corredor, e a primeira sala é a única que tem uma tomada próxima.

Cada turma é identificada por uma cor: bege, cinza, turquesa, azul, marrom etc., não tendo o pesquisador a informação do por que dos critérios de nomeação das salas por cores. A pesquisa foi realizada nas turmas bege e cinza, durante o horário regular das aulas. No caso da turma de alfabetização, era somente uma professora regente da turma que me cedia um dia da semana para minha entrada em sala de aula. Na turma do ensino médio, havia um revezamento de dias e horários diferentes com professores das disciplinas de História e Arte.

6.6 Os rituais deste contexto: o televisor e o aparelho de DVD

O aparelho de TV tem 29 polegadas e fica em uma mesa cinza de rodinhas de altura aproximada de 1,2 m. Na frente da mesa há uma proteção metálica instalada com treliças tapando a tela do televisor e fechada com cadeado. Ao abrir-se o cadeado, esta proteção metálica desce como uma tampa de forno, liberando a tela do televisor. O cadeado é retirado da sala de aula. O aparelho de DVD é portátil, com aproximadamente 30 cm x 40 cm e fica no armário da biblioteca com os controles remotos em uma caixa. O acesso e a utilização destes materiais são realizados por um agente de segurança.

Apresentados o cenário em que ocorreram as sessões de apresentação dos filmes e as discussões, bem como o ritual que antecedia o início destas, passo a discorrer sobre estas sessões nas duas turmas de detentos participantes da pesquisa.

6.7 Luz, câmera, ação – O cinema na turma da alfabetização

A imagem é universal, mas sempre particularizada.

(Aumont, 1995, p. 131)

Aqui trago os filmes que foram apresentados ao longo de 22 encontros e apresento trechos de comentários dos participantes a respeito do que viram. Esta seção é subdividida por nomes que estabelecem um diálogo com os títulos de alguns dos filmes que foram passados na escola do presídio. Na análise, foram focalizadas as possibilidades de mediação desencadeadas por algumas obras, pois houve ocasiões em que a exibição destas ficou comprometida devido a atravessamentos, ou seja, acontecimentos relativos ao presídio e também a eventos externos, mas com impacto na sala de aula, como ocorreu durante a Copa do Mundo, em que os detentos tiveram permissão para assistirem aos jogos do Brasil.

Vanoye (citado por Aumont, 1995. p.123) esquematiza os estudos sobre a situação emocional do espectador. Segundo Vanoye, há dois tipos de emoções induzidas no espectador de filme: emoções fortes, próximas ao estresse: medo, surpresa, novidade, bem-estar corporal e emoções ligadas à vida social: tristeza, afeição, desejo, rejeição. Para o autor, alguns filmes administram melhor tais emoções ao permitirem que o espectador lide com suas próprias emoções ao elaborá-las pelo contato com a trama cinematográfica.

Fragmentos de quase-histórias

Em nossa primeira sessão, vimos “Cinco frações de uma quase história”²⁴, de Armando Mendz e outros diretores (2008), que relata histórias cotidianas passadas na capital mineira.

²⁴ Por questões de tempo, no início da pesquisa optei pela apresentação desta, do pesquisador, a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e exibição de um curta metragem.

Com histórias protagonizadas em Belo Horizonte em diferentes cenários do Parque Municipal Américo Renné Giannetti, este quase documentário sobre pessoas e seus dramas, suas faltas, suas indagações, suas buscas, retrata o lado opaco do ser humano que busca alguém, que busca algo nas drogas, que busca incessantemente corpos nas ruas para fotografar. São pessoas comuns, que dividem espaços comuns do dia a dia da cidade. Os diretores conseguem, de forma sutil, re-apresentar pessoas que, por vezes, passam despercebidas na grande capital, num jogo de luzes e composição de cenário que se abrem em panorama e se fecham em primeiros planos instantaneamente para revelar expressões e quiçá pensamentos.

São histórias que poderiam acontecer em qualquer cidade, com qualquer pessoa. São fragmentos de histórias com temáticas como ambição, prostituição, drogas, infelicidades, ou seja, questões inerentes à condição humana. Compõem uma quase história porque os protagonistas se entrelaçam, seus caminhos se entrecruzam para compor cenários diversos e ao mesmo tempo um só cenário: a metrópole e seus habitantes, aparentemente equilibrados, idôneos, mas que se escondem por trás de personagens comuns que fazem parte do cotidiano das cidades.

Assim, tem-se uma personagem que passa todo o tempo em frente à TV somente vendo flashes de programas, não vendo nada em específico e na sequência protagoniza algumas histórias no espaço urbano que se misturam à ficção da TV. Um juiz que oferece dinheiro para seu funcionário assumir seu crime. Um fotógrafo que persegue mulheres na rua para conseguir fotos de pés que terminam em uma exposição. Uma jovem que procura por um namorado em um programa de rádio. Um magarefe que assassina sua esposa e seu patrão por traição.

Todos estes fragmentos de histórias passam pelo crivo da significação dos internos que os assistem. Ser um espectador de uma trama é ser convidado a participar dela e atribuir-lhe sentidos. Segundo Smolka (citada por Poli, 2007, p. 102): “É impossível ao homem não

significar. A significação faz parte da vida humana. Diz-se que o homem busca sentido, confere sentidos. Sempre.” Tal fato pode ser percebido na fala de um dos internos: “*Bebeu demais, matou a vítima com garrafa e não se lembra, isso acontece demais. Comigo aconteceu, eu bebi e fiz bobagem*”. A partir deste comentário, o interno atribui o significado à trama e se identifica com a personagem. Entretanto, esta identificação não significa uma mera cópia. Como escreve Poli (2007)

Mas significar o mundo a partir da interação com o outro não é reduzir o processo de apropriação dos significados sociais a uma cópia fiel. Significar, no sentido histórico-cultural, tem a ver com transformar, converter o significado em algo “para si”. Processo que implica uma atividade particular do sujeito que tece em si mesmo uma rede de significações que, constante e simultaneamente, dialogam com as significações do “outro” na constituição do “eu”. (p.125)

Ficção e realidade se misturam na perspectiva dos participantes. Como afirma Duarte (2002, p. 70), ao assistirmos a um filme, “fazemos uma espécie de pacto com o cinema, permitimos que sejam apagadas, temporariamente, as fronteiras que separam verdade de ficção”. Ao tomarem contato com esses fragmentos de histórias, os internos veem refletidas suas próprias histórias, suas vidas, suas tramas. Pode-se perceber que pelas falas revelam que aquelas são parecidas com as narrativas de suas vidas, e há também comentários de que se parecem com as histórias da vida de todo mundo. Um dos internos diz que a história se parece com a dele, pois cometeu homicídio quando se encontrava embriagado: “*Fiz mas num (sic) tava consciente, por causa da bebida*”. As considerações produzidas pelos internos se apresentaram atravessadas pelos discursos moral e ético. Almeida (1999) expõe que:

Certa vez, a igreja, hoje a educação e a indústria cultural produzem esteticamente, vale dizer, em forma e ideologia, não só as imagens visíveis, mas o sentido dos intervalos significativos. Toda escolha estética é uma escolha política. (p. 36)

Os diretores e produtores de uma obra cinematográfica apresentam a realidade na ficção, as vivências, as experiências e suas leituras de mundo, da concretude, das condições materiais porque se alimentam dessas fontes para criar, filmar, retratar na tela não o inusitado, por vezes, não o que choca ou provoca surpresas, mas o cotidiano, o comum, o que se aproxima do humanamente possível, o que se aproxima das histórias dos espectadores. Neste sentido, Duarte (2002) afirma que

Pensava-se que o *receptor*²⁵ é alguém que recebe passivamente os conteúdos das mensagens transmitidas naqueles artefatos (filmes, novelas, seriados de TV, propaganda etc.) e que tem sua atividade intelectual bloqueada pela sutileza e pela complexidade da linguagem audiovisual. (p. 64)

Por vezes, espectadores não são acrílicos. Se houve uma proposta neste sentido, não foi o que ocorreu neste contexto, embora a falta de criticidade possa ocorrer em alguns instantes, com determinadas temáticas, determinado público.

Na história do juiz, seu subordinado é pressionado por este a assumir um crime cometido pelo magistrado. Um dos internos, a partir desta história, diz que os honestos pagam pelos criminosos. “*Eu não roubei, mas o juiz acreditou na história*”.

Neste momento do debate fiz a seguinte pergunta: - O funcionário comete o crime porque era exemplar, obediente ou pela ambição do dinheiro que ganhou? Todos concordam que a

²⁵ Em itálico no original.

ambição falou mais alto. No final da história, acreditavam que o funcionário público não mataria a amante do juiz. A expectativa dos internos é de que a arte imitasse a vida, ao pensarem que não haveria de fato o assassinato. Também foram várias as falas sobre o poder do dinheiro na sociedade, como “*O dinheiro faz a cabeça*”; “*Tem sujeito que mata por cinco real (sic)*”.

Ao comentarem sobre a postura do funcionário público e sua ambição, ocorre um fenômeno descrito por Duarte (2002):

Convenções cinematográficas expressam de um modo, mais ou menos circular, a influência mútua que cinema e sociedade exercem entre si. Se, por um lado, elas refletem valores de modos de ver e de pensar das sociedades e culturas nas quais os filmes estão inseridos, funcionando, assim, como instrumento de reflexão, por outro, repetidas insistentemente, essas convenções constituem um padrão amplamente aceito e dificultam ou retardam o surgimento de outras formas de representação, mais plurais e democráticas. Isso é, basicamente, o que faz delas objeto de interesse e de preocupação para os estudiosos da cultura. (p. 56)

Neste sentido, é fundamental que a mediação sobre o que foi visto possa questionar o olhar acostumado a uma narrativa tradicional, bem como as concepções acerca do cinema de forma geral. Duarte (2002) registra que:

...nem sempre o que o espectador vê é exatamente aquilo que o realizador ou produtor espera ou deseja que ele veja. [...]...o olhar do espectador nunca é neutro, nem vazio de significados. Ao contrário, esse olhar é permanentemente informado e dirigido pelas práticas, valores e normas da cultura na qual ele está imerso. (p. 67)

Pude perceber que havia na sala de aula comportamentos típicos de alunos que estão em uma escola regular. Talvez porque já estivessem acostumados ao ritmo escolar, ao “entra e sai” de professores, a participação dos alunos foi bastante espontânea, tendo o documentário suscitado diversas observações. É também espontânea a forma como expuseram suas histórias e se expuseram a partir das histórias a que assistiram. Tive a impressão de que efetivamente eram eles os protagonistas, em um processo de transposição dos acontecimentos da tela para a vida real. Os internos/alunos entrelaçaram um discurso cujo fio condutor foram as problemáticas que as personagens viviam em suas tramas. Sem medo de se exporem, parecia que havia uma cumplicidade entre mim, o pesquisador, e eles, os pesquisados, talvez pelo fato de que não me viam como pesquisador, uma vez que, penso eu, esta posição não fazia sentido para eles ou estava distante da sua realidade. O que lhes era mais próximo era a figura do professor, e era nesta função que eles me viam, o que acabou permitindo confidências e liberdade dos internos para se expressarem durante nossos encontros.

Como nascem os anjos... *”morrendo as crianças”*

O filme *Como nascem os anjos*²⁶, de Murilo Salles (1996), trabalhado na sequência, teve seu fechamento com uma fala de aluno que dá um subtítulo a esta seção. Após o término do filme inicia-se o debate: “*Como chama o filme?*” alguém indaga e o pesquisador responde: “*Como nascem os anjos*”. Um dos internos responde: “*Morrendo a criança. Quando morre uma criança, nasce um anjo*”.

Murilo Salles dá às crianças protagonistas deste filme um realismo postado nas suas linguagens, nos seus gestos. Os ângulos de filmagem com câmera sobre toda a cena, superior a ela, os poucos movimentos com câmeras mais fixas dão a nota de composição da angústia

²⁶ Como nascem os anjos narra a história de duas crianças e um adulto que, vindos do morro, chegam à casa de um americano, no asfalto. A partir deste encontro inicia-se uma séria de mal entendidos que culminam na acusação de seqüestro por parte da polícia.

da trama, do desenrolar lento e cada vez mais complexo da situação agonizante das relações entre as personagens.

As crianças se envolvem involuntariamente numa situação de risco que acaba por se configurar como seqüestro. Percebe-se uma relação dialética entre espectadores e filme, por meio de uma sucessão de diálogos e tem-se a impressão de que falavam para elas: *“Ela quer ser grande, quer ser poderosa, então levou todo mundo pra confusão.”* / *“Essa menina é má”* / *“Professor, eles não queriam nada, foi tudo uma bagunça.”* / *“A polícia sempre vê o crime, a confusão, sem saber o que tá (sic) acontecendo.”* / *“Ele de verdade não queria matar.”*

Como aponta Fontana:

Os sentidos de uma palavra não existem em si mesmos, como algo já dado. Eles são elaborados nas enunciações concretas (que são a unidade da língua, quer se trate de discurso interior ou exterior). As enunciações são sempre parte de um “diálogo social ininterrupto”. Os interlocutores têm sempre um horizonte social e uma audiência que configuram as trocas verbais de acordo com as diversas esferas da prática social. A significação carrega consigo as marcas dessas condições sociais. (Fontana citado por Poli, 2007, p. 127).

Nesta exibição, a partir dos registros das conversas entre os internos, foi-lhes perguntado, baseado no protagonista que estava de uniforme escolar, como fora o seu processo de escolarização. Estas foram algumas das histórias relativas a experiências com o universo educacional:

Primeira história – *“Eu aprendi todas as continhas, todos os números, tudo direitinho, mas não aprendia as letras, não conseguia ler. Daí, a professora me colocava na hora do recreio ajoelhado no milho, de castigo porque não aprendi a ler. Então falei pro meu pai e ele*

resolveu falar com a professora, ela disse que era mentira minha. Então eu ia pra escola mas não chegava lá e batia nos meninos no meio do caminho pra escola pra eles num ir (sic) lá, eu tinha raiva porque eu não aprendia. Daí larguei tudo. E aqui eu não consigo aprender a ler. Sei todas as continhas, mas juntar as letras não sei porque toda vez que começo a aprender me tiram daqui, me transfere. Uma vez saí daqui, mas fiquei lá fora só um ano e meio e então eu voltei pra cá e tive que esperar até chegar aqui de novo. Mas nunca dá certo, eu começo a aprender eles me tira (sic) daqui.”

Nas conversas com a professora sobre este interno, ela já havia comentado sobre suas dificuldades em relação à aprendizagem da leitura, especialmente quando ocorria “*a junção de três letras*” e ela conclui que provavelmente foi nesta época que ele abandonou a escola, trazendo esta marca relativa ao processo de alfabetização.

Este foi um dentre vários outros momentos em que percebia a frustração dos detentos em participar de um sistema onde, por vezes, as coisas não fluem, não têm solução de continuidade. Entendo que este interno queria, a partir das suas últimas falas, denunciar o entrave da justiça, do sistema prisional e dos trâmites burocráticos. Pode-se observar que o contexto de aprendizagem da escola de uma unidade prisional tem seus limites, não sendo as decisões burocráticas subordinadas ao processo educativo, mas o processo educativo subordinado às tramitações da justiça e do sistema carcerário. Alguns internos têm seu aprendizado interrompido pelo sistema, outros descontinuam a escola por interesses outros, como por exemplo, aqueles que passam para a fabricação de tapetes, atividade que lhes rende oito horas diárias de remissão de pena, uma cifra bem maior do que as horas de remissão da escola²⁷.

Pino (2000, p.52) afirma que “Vigotski inverte a posição do vetor na relação indivíduo-sociedade. No lugar de nos perguntar como a criança se comporta no meio social, diz ele,

²⁷ Na escola, as horas por dia de aula são computadas em 2h30min que precisam ser somadas até que componham dias regulares de 24 horas para efeito de remissão da pena.

devemos perguntar como o meio social age na criança para criar nela as funções superiores de origem e natureza sociais.” Nesta primeira história e na seguinte, podemos pensar que tanto a mediação docente quanto a instituição escolar não ofereceram formas de mediação que fossem efetivas e promotoras de aprendizagem e, por vezes, ainda não as oferecem.

Segunda história - *“Quando eu estudava, era na roça, e a professora era muito brava. Batia na gente quando a gente não aprendia. Lembro dela até hoje, era uma pretona alta fortona chamada Tiana. Um dia eu falei pra ela que ela não ia mais me bater porque ela não podia. Então não fui mais na escola.”* Neste relato, o interno expressa suas frustrações e dificuldades de ter frequentado uma escola que não entendia seu ritmo peculiar de aprendizado. Este interno, especificamente, frequenta a escola sem grandes progressos e espera sua sentença sair para que seja transferido para a penitenciária, onde efetivamente estará cumprindo pena²⁸.

Sabe-se que nem sempre a escola consegue compreender e respeitar os diferentes modos e tempos de aprendizado dos alunos, pois muitas vezes existe um ideal de aluno que não corresponde à realidade encontrada na escola real e podemos pensar esta questão sob o ponto de vista docente e institucional e sob o ponto de vista da aprendizagem do sujeito. Fontana (2000), entre outros autores que abordam a formação e a prática docente, nos alerta para a dimensão política que configura o cotidiano pedagógico, em que a professora precisa responder à direção da escola, que lhe cobra disciplina e resultados. Além disto, ou paralelamente a esta compreensão, no âmbito da subjetividade o conceito de zona de desenvolvimento próximo de Vigotski (2006) é fundamental para pensar-se sobre a atuação docente junto ao aluno, que precisa ser instigante e sensível o suficiente para promover processos de aprendizagem.

²⁸ Presídio seria o local onde aguardam por julgamento e penitenciária onde já estariam cumprindo pena, embora os anos cumpridos no presídio já contabilizem para sua sentença.

Os labirintos de trajetórias de vida

“O labirinto do fauno”²⁹, de Guillermo Del Toro (2006), o terceiro filme apresentado, traz para os alunos da turma de alfabetização uma história de fantasia e de atrocidades, da luta entre “o bem e o mal”.

Del Toro imprime um realismo fantástico à trama contrapondo-se à realidade cruel da guerra entre civis e militares num cenário do regime ditatorial. Com lentes azuis em grande parte do filme dando-lhe um caráter de magia, a composição de cenas prima pelos cenários detalhados – uma diegese bem composta.

Qual talvez não tenha sido esta a luta dos internos entre as instâncias da justiça, entre os trâmites de processos. A entrada do presídio até a escola já mencionada assemelha-se a um labirinto. São portas e portas e caminhos retos com curvas à direita e esquerda – o mesmo caminho que um dia percorreram, porém ainda sem volta. Tal qual um labirinto, ainda sem saída, sendo esta uma grande diferença entre professores e alunos: estes não voltam pra casa após a escola.

Levar até os internos uma fábula é um desafio. Primeiramente, porque alguns deles não estão em contato com o mundo do cinema e também por estarem há muito tempo reclusos; há alguns anos alguns dos internos somente têm tido contato com filmes pelos canais da televisão aberta. Pela experiência da pesquisa, os filmes preferidos deles são aventura, com cenas violentas. Mas se acreditamos no cinema como signo e, ao mesmo tempo, instrumento mediador, apresentar um filme de um diretor espanhol pode ser a oportunidade de oferecer contato com obras que tragam o inusitado, o diferente, o que está fora do senso comum, do cinema comercial veiculado na TV.

Se partirmos do pressuposto de que a subjetividade se constitui nas e pelas relações

²⁹ Fábula espanhola que narra a história de um general franquista que na guerra, casa-se com a viúva de seu alfaiate, que já possuía uma filha. A história apresenta uma sucessão de fantasias criadas pela menina, que não suporta as atrocidades de seu padrasto.

sociais, em situações materiais concretas, a leitura que os participantes fazem dos filmes está estreitamente vinculada às suas experiências de vida e, neste caso, ao universo da criminalidade e do presídio, além do contato com filmes, como podemos ver na fala abaixo:

“Ela morreu antes de ser princesa. Não conseguiu ser. Ela foi até o fim.” As duas falas seguintes são duas visões de diferentes internos sobre o final do filme: *“Acho que o filme tem seguimento.”* *“Ela não virou fada. Ela morreu.”* Um acredita que a garota morreu e o outro que ela virou princesa; estes comentários também revelam diferentes modos de lidar com o brutal universo apresentado no filme. E ainda outros excertos:

“Ela morreu para dar vida para os pais. O sangue dela fez eles viver. (sic)”

“Ela não cumpriu a prova. Por isso morreu.” Este participante refere-se à prova, em que a menina deveria derramar sangue de alguém inocente. E a seguir um colega afirma: *“Ela cumpriu com o sangue dela.”*, contrapondo-se ao que diz que a menina não cumprira uma determinada prova exigida pelo monstro da história.

Cumprir ou não cumprir provas é algo que no mundo deles representa fidelidade ou não-fidelidade, qualidade fortemente valorizada entre aqueles que estiveram no mundo do crime. Os internos avaliam a honra na conduta da menina assim como questionam a honra de seus companheiros de cela. Em alguns momentos pode-se perceber a cumplicidade entre eles: usam uma linguagem diferente (o famoso jargão presidiário), não quebram promessas de nunca entregarem um colega por qualquer ato de infração de normas dentro do presídio, dentre outros comportamentos. É forte a discussão sobre o desfecho do filme que, por sua vez também é forte: um desfecho com sangue, um final com cumprimento de promessa. Os internos permanecem por uma boa fração de tempo discutindo sobre o final da história.

Ainda em relação a este filme, a fala *“Eles não imaginaram o que tinha na cabeça dela”* sugere que este participante compreendeu a proposta apresentada pelo diretor do filme, ou seja, como a garota havia criado um universo particular, pleno de fantasia, para sobreviver aos

horrores da realidade em que vivia.

Os sujeitos atribuem sentidos e significados (categoria exploradas por Vigotski) às suas experiências, sendo este um fenômeno social, mediado por signos e que também depende das condições concretas da existência. Vigotski (Poli, 2007) chama a atenção para que, da palavra, não se separem, não se fragmentem os elementos sentido e significado. Tais elementos são componentes de uma mesma palavra, indissociáveis – quando se analisa um também se analisa o outro e esta análise deverá ser feita num contexto de interações sociais. Aqui foi interessante constatar que ao final da discussão os participantes conseguiram compreender uma das leituras possíveis de “O labirinto do fauno”: que a arte traz em si a possibilidade de se vivenciar outras experiências e suportar a aridez com que muitas vezes o cotidiano se apresenta.

Os invisíveis ou da invisibilidade social

Na exibição do filme “Crianças invisíveis”(2005)³⁰ pôde-se perceber que os internos já começavam a observar mais os detalhes e já fazem certa crítica à produção, à história, e se envolvem mais com a pesquisa. Sobre este fenômeno, Vigotski (2007) observa que:

...o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento de funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.
(Vigotski citado por Poli, 2007, p. 160).

³⁰ O filme retrata, em sete curtas-metragens, a visão de diferentes diretores sobre as crianças de seu país (Itália, Brasil, Sérvia, Estados Unidos, Inglaterra, África do Sul e China). São crianças que sofrem de invisibilidade social por diferentes questões: adoção, separação de pais, AIDS, pobreza, conflitos com a lei, trabalho infantil etc.

Os diferentes episódios, em um tom quase documental, exibem crianças que, por uma questão ou outra, se tornam, ou já são consideradas invisíveis aos olhos da sociedade – é o fenômeno da invisibilidade social, conceito utilizado por vários autores, dentre eles Soares (2004), que expando o fato de pessoas menos favorecidas na sociedade por razões de classe, cor, nível de escolaridade não serem vistas e enxergadas, sendo os mecanismos mais comuns daquele fenômeno o preconceito ou a indiferença.

Sem grandes pretensões estéticas do ponto de vista dos modismos cinematográficos, os diretores trabalham muito mais as narrativas em si do que os cenários ou os planos de filmagem. Grande parte dos episódios de “Crianças Invisíveis” exhibe tomadas curtas, dando-se a impressão de que a história deveria se desenvolver com rapidez, dada a proposta do trabalho de confeccionar um retrato das realidades infantis invisíveis em seus países.

Ao assistirem ao episódio da África do Sul³¹, observações curiosas aparecem denotando um olhar mais apurado, como “*O tesouro é o estilingue. Tinha mais valor. Era próprio da idade e não podia usar. Eram guerrilheiros e crianças ao mesmo tempo.*”

Novamente, há uma leitura crítica em relação à sociedade e às injustiças sociais. Esta primeira história narra a perda de toda uma comunidade para tribos inimigas. Roubam-lhes tudo, inclusive sua identidade, seus costumes, sua história.

No episódio dirigido por Spike Lee (Jesus Children of America)³², temos comentários como os seguintes: “*Bullying: já são instruídas. “O preconceito nasce dentro de casa.”* e, ainda, “*Criança não tem isso de cor de pele. Minha filha dançou com um negro. Pra ela é a*

³¹ Muito mais drástica é a situação dos garotos do episódio “Tanza”, o único ambientado na África, e dirigido pelo argelino Mehdi Charef. Ele opta por um registro naturalista e, sem identificar o país, constrói uma história dolorosamente comum aos quatro cantos do continente africano, onde guerras civis colocam armas nas mãos de milícias juvenis. No cabo da metralhadora de um destes meninos, vê-se um adesivo com o rosto de Ronaldo, o fenômeno do futebol brasileiro. (fonte: <http://cinema.uol.com.br/ultnot/2006/03/30/ult26u21237.jhtm> . acesso em 16/11/2010

³² A protagonista é Blanca (Hannah Hodson), de 13 anos, que é lançada dentro de um verdadeiro pesadelo devido ao fato de ser portadora do vírus HIV. Por conta disso, é discriminada na escola, chamada de “AIDS baby”. Político como sempre, o diretor retrata o personagem do pai da menina como um veterano da Guerra do Golfo que se tornou viciado em heroína e, por isso, contraiu a doença. (fonte: <http://cinema.uol.com.br/ultnot/2006/03/30/ult26u21237.jhtm> acesso em 16/11/2010)

mesma coisa.”

Os internos conseguiram fazer interpretações de influências diversas sobre formação de personalidade e condutas. Apóiam-se na cultura, não exatamente utilizando estas palavras, porém, percebe-se uma internalização de aspectos críticos a partir da experiência com a pesquisa ou poderia se dizer, aprendizagem e desenvolvimento de uma criticidade. É importante ressaltar que estes são internos de uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), grande parte deles em processo de alfabetização inicial. O que possuíam até então, era somente a vivência, a experiência de vida. Nota-se que, no desenrolar da pesquisa, estes alunos participam cada vez mais e contribuem para a discussão com suas observações.

Pagar promessas em um Tapete Vermelho

Aqui optei por reunir os comentários desencadeados por dois filmes brasileiros: “O pagador de promessas” (Anselmo Duarte, 1962)³³ e “Tapete Vermelho” (diretor, 2006)³⁴. Trazendo o discurso do homem simples, estas duas tramas, os diretores, utilizando-se do regionalismo, trazem uma narrativa simples com técnicas cinematográficas mais centradas nas personagens, sem a necessidade dos efeitos especiais ou dos cenários um tanto sofisticados. A ideia parece ser a de prender o espectador à trama e trazê-lo para perto dos protagonistas retratados inúmeras vezes em primeiríssimo plano.

Um interno perguntou se o protagonista do primeiro filme realmente havia morrido e denuncia, em sua pergunta, tanto a identificação com o personagem quanto a apreciação do filme sob um ponto de vista que talvez fundisse ficção e realidade.

³³ Em um terreiro de candomblé, lavrador faz promessa de entrar na igreja com uma imensa cruz e é impedido por padre intransigente e inicia uma luta por sua fé. (fonte: <http://cinema.uol.com.br/filmes/o-pagador-de-promessas-1962.jhtm>, acesso em 24.06.2011)

³⁴ Um lavrador promete um presente de aniversário ao filho: leva-lo à cidade grande para ver um filme de Mazaropi. Mas, acompanhado da mulher e do seu burro, ele descobre que não será uma tarefa fácil. (fonte: <http://cinema.uol.com.br/filmes/tapete-vermelho-2006.jhtm>, acesso em 24.06.2011)

Comentários como “Ninguém acreditou nele” “Preconceito e maldade é grande” e “Falta de respeito com religião do próximo” são frases de descontentamento a partir do desfecho do filme, em que não há um “Happy End” como nos filmes hollywoodianos e, muitas vezes, na vida. Um dos internos levanta a questão: “pagou ou não pagou a promessa?”

“Maldade existe hoje.” “Desde o início da humanidade.” Novamente criticam a sociedade e comparam o filme, bastante antigo, com a realidade atual.

No filme “Tapete vermelho”, também há uma espécie de promessa a ser cumprida, embora de natureza diferente da promessa de “O pagador de promessas”. Naquele, a promessa tem o pai como a quem o prometedor deve algo a pagar, neste, o devedor tem que pagar a Deus, uma questão de fé religiosa. A identificação dos internos com os diferentes protagonistas aparece em falas como: “Tudo que quiser na vida é trabalho e persistência” “O que consegue fácil torna difícil” “Parece com minha história”, que desencadearam comentários sobre a vida de forma geral, a sociedade e a situação vivenciada no presídio.

Os próximos filmes exibidos foram “Quanto vale ou é por quilo” (Bianchi, 2005)³⁵ e “O homem que desafiou o diabo” (Góes, 2007)³⁶. Estes filmes apresentam cenários rústicos e a realidade brasileira, sem maquiagem, com cenas externas em grande parte da trama. Ambos os filmes retratam a questão da exploração do homem pelo homem e a revolta e violência que geram a desigualdade social, a discriminação e opressão contra o outro. Em “Quanto vale ou é por quilo?”, há exploração da pobreza como nicho de promoção social para uma empresa, paralelamente à época do Brasil Império, também retratada no filme, quando a posse de escravos significava poder econômico e social. Em “O homem que desafiou o diabo” tem-se a exploração do proprietário de um comércio e sua filha sobre um sujeito que não tem destino,

³⁵ Livre adaptação do conto “Pai contra Mãe”, de Machado de Assis, o filme revela contradições de um país em crise de valores. Para isso, o diretor traça um paralelo entre a época da escravidão, com comércio de negros, e os dias de hoje, quando há outro tipo de mercado, composto por ONGs e associações beneficentes. (fonte: <http://cinema.uol.com.br/filmes/quanto-vale-ou-e-por-quilo-2005.jhtm>, acesso em 24.06.2011)

³⁶ Depois de ser obrigado a se casar, o caixeiro-viajante Zé Araújo torna-se escravo sexual da mulher e capacho do pai dela. Até que um dia ele vira o jogo, assume o codinome Ojuara e faz fama como justiceiro e conquistador no sertão nordestino. (fonte: <http://cinema.uol.com.br/filmes/o-homem-que-desafiou-o-diabo-2007.jhtm>, acesso em 24.06.2011)

família nem residência fixa. O homem é uma composição de figuras místicas e antológicas do imaginário nordestino, na velha história da dívida com o diabo. Uma composição de imagens, cores, sons, em que elementos da caatinga se destacam e se revelam. Aqui há o uso da força e da valentia que também pode ser visto como violência ou barbarismo.

Este último filme, fora um pedido dos internos. Pôde-se perceber que os internos se identificaram com a história de aventuras do personagem Ojuara, que de um sujeito pacífico, torna-se uma espécie de cangaceiro vingador, valendo para ele a “lei da selva”, a lei do mais forte. A trama apresenta inúmeras instâncias de violência, sendo esta a linguagem do personagem que no final do filme vê seu sonho de ter uma família destruído pela dívida que tem com o diabo.

Como “Quanto vale ou é por quilo?” faz um paralelo com a época escravagista e os dias atuais, este tipo de roteiro tornou-se um pouco confuso para os internos, que acharam o filme fragmentado. As tramas levaram-nos a pensar e repensar seus destinos, como na fala de um dos internos: “*Asilo é embaçado*”, ao se referir a uma idosa do filme que é vendida como escrava. Outra fala de um interno denuncia o destino dos pobres, sem estudos: “*Não se vê rico preso.*” “*Estudado não tá preso.*” “*Analfabeto não sabe as leis.*”

Neste momento também citaram o caso de um ex-goleiro do time de futebol Flamengo³⁷ que, mesmo tendo boas condições financeiras, encontra-se preso por ter baixa escolaridade, diferente do caso do advogado Mizaél Bispo, acusado de matar a ex-namorada Mércia Nakashima que se encontra solto, segundo os internos, “*porque tem estudo*”.

Em outro momento, discute-se a questão da atual sociedade, sobre as injustiças sociais: “*Não mudou nada, tá tudo a mesma coisa*” “*Quanto vale sua liberdade? Não tem preço,*” “*Procê (sic) não, mas pra eles [a sociedade] tem.*” “*Pra sociedade a gente não vale nada. Somos escravos deles. A escravidão não acabou. Trabalhamos e não ganhamos.*”

³⁷ Bruno Fernandes atualmente encontra-se preso sendo acusado do assassinato de sua ex-namorada aguardando julgamento. O caso teve repercussão mundial pela sua profissão e pelo fato de que ainda, até a presente data, não se encontrou o corpo da vítima, prova material do crime.

Em outro momento do debate, um dos internos diz: *“Capeta é nois (sic) que cria os problemas.”* *“Depois que fica velho você vê o tanto de coisa que fez, você vai caindo fora.”* *“Essa é nossa história.”* *“Quanto mais aperta mais cai.”* *“Isso aqui é asilo. Não é cadeia.”* Eles pensam que ficarão no presídio até envelhecerem. Aqui, novamente comparam suas experiências às tramas cinematográficas, encontrando elementos de coincidência entre as histórias e suas vidas.

6.8 Luz, câmera, ação - O cinema na turma do ensino médio

Fragmentos de histórias que se tornam quase uma mesma e única

O DVD da trama *“Cinco frações de uma quase história”* (Murilo Salles, 2009) já se encontrava na unidade prisional porque fora utilizado na turma de alfabetização, o que agilizou minha passagem pela terceira e quarta instâncias para a entrada no presídio. A pedagoga dos dois turnos da escola me recebe e me acompanha até a escola. Sou recebido pelo diretor, a coordenadora da tarde e os agentes. Espero até que os alunos sejam trazidos para a sala de aula. A professora daquele horário (História) não se encontrava na escola. Em seguida, uma das professoras leva o televisor e o DVD até a sala e eu sou convidado a entrar nela. Sou acompanhado pela pedagoga, coordenadora do turno da tarde que me apresenta e pede a colaboração de todos.

Na sala encontram-se sete alunos, a maioria jovens de 25 a 30 anos. Após me apresentar, explico sobre a pesquisa e a assinatura do TCLE. Como são do ensino médio, eles mesmos leem e assinam. A única pergunta que me fazem é sobre os riscos, e o que significava o encaminhamento ao serviço de psicologia. Após as explicações a respeito destes itens, inicio a apresentação do filme *“Cinco frações de uma quase história”*. Durante a exibição, vários são

os comentários sobre os episódios. Diferentemente do que ocorrera na turma da alfabetização, nesta foi possível que eles vissem todas as histórias porque deu-se início à exibição tão logo a aula começou.

Selecionei algumas falas que ocorreram durante o filme, como *“Professor, o senhor está mexendo com nossa cabeça. Antes da conversa a gente já tá (sic) falando”*. Com relação a esta última fala, este foi o primeiro dia da pesquisa e o pesquisador explicara como seria esta seria realizada – de início, uma exibição sem intervalos, e ao final haveria uma conversa sobre o filme. Outro comentário: *“O câncer na boca”* – referindo-se à personagem da segunda história³⁸ que está sempre fumando. Durante este episódio comentaram o tempo todo sobre a bebida e o cigarro consumidos pela personagem. Um dos alunos disse: *“Bebeu demais, matou a vítima com garrafa e não se lembra – isso acontece demais”*. Ainda discutindo sobre esta história cujo título é *“Qualquer voo”* observei que a única fala do protagonista é esta que dá o nome à história. Pergunto sobre o sentido deste título e um dos alunos diz: *“Qualquer voo diverte”*.

Ao indagar como as pessoas poderiam olhar este personagem, um dos alunos diz: *“Com a mesma [visão] que nos olha”*. Com respeito à quarta história em que o protagonista mata a esposa e o amante, um dos alunos diz: *“Gostar não quer dizer não trair”*. Um dos internos diz que em todas as histórias as personagens têm um mundo próprio e que esta vida particular se corrompeu, então todos agiram por impulso. Fechando o debate um aluno diz: *“Professor, o senhor vai continuar estudando violência”* outro complementa, concluindo *“Violência não para”*.

Turner (citado por Fresquet, s/d, p.1), aponta para as observações sobre o cinema e sua relação com a realidade:

³⁸ Esta personagem passa horas em frente à TV consumindo diferentes tipos de drogas e se projeta nas situações que assiste em seu televisor.

...o cinema não reflete nem registra a realidade como qualquer outro meio de representação. Em verdade ele constrói e ‘reapresenta’ seus quadros de realidade por meio dos códigos, convenções, mitos e ideologias da cultura, bem como mediante práticas significadoras específicas desse meio de comunicação. Isto é, o cinema atua sobre os sistemas de significado da cultura – para renová-los, reproduzi-los ou analisá-los – mas, ao mesmo tempo, também é produzido por esses sistemas de significado. Nesse sentido, o cineasta usa os repertórios e convenções representacionais disponíveis na cultura a fim de fazer algo diferente, mas familiar; novo, mas genérico; individual, mas representativo.

Os alunos/internos expressam aspectos culturais vigentes na sociedade, ao se referirem ao juiz e ao se referirem ao olhar do outro sobre eles. Ao falarem sobre a questão do juiz, por exemplo, utilizam uma discursividade atravessada por diferentes instâncias chamadas por Pêcheux (1975) de regiões do discurso, quais sejam: as regiões filosóficas, morais, políticas, religiosas, dentre outras. O discurso dos internos se apresenta com bastante constância nos campos moral e ético. Constantemente fazem observações sobre questões de moralidade, drogadição, relações na sociedade. Este é um fenômeno interessante uma vez que se veem, na maioria das vezes, como vítimas da sociedade e não como infratores da lei, conforme é explicitado nesta fala, dentre outras: *“Professor, a gente dá despesa, podia congelar a gente como no filme Avatar³⁹, depois descongelava um mês antes para ressocializar.”*

³⁹ Avatar (James Cameron, 2009) foi um dos filmes exibidos a pedido dos internos, mas que por contingências de tempo, devido a sua duração (162 minutos) não foi possível realizar o debate para a pesquisa após a exibição.

Como nascem os anjos...

Dessa vez entro facilmente pela primeira e segunda instâncias, porém na terceira a funcionária (agente de segurança) não me conhece e não permite que ingresse desacompanhado. As agentes da segunda instância dizem que já entrei sozinho, mas a agente da segunda não consente com minha entrada. Assim, espero até que a pedagoga venha me buscar.

Ao chegar, a professora da alfabetização me diz que os alunos perguntaram a ela pelo fim da história da primeira exibição. Ela explica a eles que são frações (explica o que é fração) de histórias que poderiam ser da vida real. A professora dá exemplo da rotina da instituição – ao mesmo tempo em que estão tendo aula, na cozinha estão preparando comida. Este comentário indica que o filme permanece após a saída do pesquisador, isto é, os participantes continuam suas reflexões após a exibição do filme e a rodada de discussões, tecendo conversações sobre as histórias inclusive com outros professores.

A professora e eu conversamos que os alunos estão acostumados a filmes com narrativa linear, com início, meio e fim definidos. Em seguida vamos para a sala do ensino médio para vermos “Como nascem os anjos” de Murilo Salles (1996), que faz um retorno ao cinema brasileiro contemporâneo aproximando-se um pouco da realidade dos internos: a favela, a violência, o tráfico, a perseguição e discriminação da polícia, a falta de informação da própria imprensa.

Durante o filme, os alunos demonstram conhecimento sobre as armas que surgem na trama, bem como sobre o seu manuseio e o mundo da “bandidagem” e verbalizam tal conhecimento. Percebe-se que não há intimidação em falarem sobre o armamento. Novamente fazem uma transposição direta da trama cinematográfica para suas vidas.

Quando uma das personagens diz que irá fugir do morro com a arma, um dos internos diz:

“*Desmonta o bagulho*”, como se aconselhasse o personagem e na seqüência outro diz: “*Essa quebra*” (se for desmontada), em uma demonstração de conhecimento a respeito e justificando porque o personagem não o fez.

Em outro momento, quando a menina protagonista atira no teto, um dos internos abaixa a cabeça e começa a dizer algo que parece uma oração, parecendo que também estava chorando. Assim permaneceu por cerca de quinze minutos.

Mais um comentário é feito durante o filme sobre o menino-protagonista: “*Esse moleque tá (sic) virando bandido*”. Vê-se que visões pré-concebidas a respeito de crianças envolvidas em situação de risco são constantes nos comentários dos internos. São visões de quem esteve na criminalidade e exerce uma moralidade em relação ao que vê ao condenar a entrada de crianças para o mundo do crime ou a simples manipulação de armas por estas. No geral, o que se pôde perceber é que não aceitam a influência do mundo da criminalidade sobre a infância e ficam incomodados com isto.

Um interno comenta: “*A menina foi culpada da confusão, ela estava já corrompida pelo tráfico. Ela queria subir no tráfico, então influenciou os outros*”. Outro interno diz: “*Professor, quando a gente começa é assim como no filme, do nada, achando que é fácil*” outro completa: “*Aqui a gente diz “desacredita” quando a gente faz a primeira vez [o crime] e acha que não vai acontecer nada*”. “*Eles fez (sic) igual*”, diz outro. “*Isso mesmo, quando eu cabritava [roubava carros], achava que não ia acontecer nada*”, diz outro.

O debate foi uma oportunidade para os internos falarem um pouco de si, sobre suas trajetórias na criminalidade e de como chegaram até o presídio. Uma peculiaridade é que eles estão em situação de reclusão, porém a maioria não é sentenciada, o que significa que não sabem ao certo seus destinos⁴⁰. Somente sabem que já estão cumprindo pena.

Algumas passagens de suas trajetórias podem ser conhecidas quando um interno explica,

⁴⁰Como já explicado anteriormente, ainda não foram a julgamento final e podem ser transferidos, dependendo da pena, para a penitenciária ou conseguirem Liberdade Condicional e passarem ao regime semiaberto.

referindo-se a uma arma: *“Professor, essa é uma MK43, quando era criança queria ter uma igual, daí cresci e consegui uma”*. Com relação ao aliciamento pelo crime um interno afirma: *“Professor, perdi dois irmãos morto (sic) no crime, sobrou só eu”*. *“Esses meninos sabiam tudo do crime. Viram muita coisa na televisão”*; *“Tinham que ter regulamento pra mostrar as coisas na TV, não censura, mas regulamento”*. *“Aprendem muita coisa errada”*. *“Eu também aprendi muita coisa e queria ser igual nos filmes”*. *“Professor, também pra quê estudo? Estou com 46 anos e vou puxar mais oito e aí vou terminar o estudo aqui e lá fora, vou tá (sic) com 54 e conseguir emprego de quê?, faculdade então, vô tá (sic) velho”*. Os demais internos têm menos de 35 anos.

Nota-se que a história pessoal não é apenas individual, mas é parte da história da humanidade; o que é meu é também da humanidade porque o recebo como o legado de antepassados, o legado da história, o legado das sociedades, da cultura e me aproprio dele de modo subjetivo, dialeticamente também construindo a história.

Também merece destaque a ênfase dada à aprendizagem acerca do mundo do crime em programas de televisão e em filmes, como na fala de um dos internos quando diz que sempre quis ter a arma que vira nos filmes.

Neste momento, chamou minha atenção o fato de que os filmes, as cenas e as ideias por eles despertadas permanecem mesmo após encerrada a exibição e debate sobre o material. Os alunos dialogavam e interpelavam as professoras com vários questionamentos sobre o que haviam visto. No início da exibição do filme, os alunos demonstram conhecimento sobre as armas que surgem na trama, bem como sobre o mundo da “bandagem” e verbalizam tal conhecimento. Percebe-se que não há intimidação em falarem sobre o armamento. Novamente fazem uma transposição direta da trama cinematográfica para suas vidas.

Os labirintos das trajetórias...

Durante a exibição do filme espanhol “O labirinto do fauno”, de Guillermo Del Toro, 2006⁴¹, um dos internos comenta: “*Tá igual um Hitler esse camarada*”, referindo-se a um dos protagonistas que é um general do exército franquista e demonstrando conhecimentos acerca de História.

Ao final do filme, foi pedido que falassem sobre as duas histórias: a menina que tem seu mundo de princesa retirado dos livros e o general franquista que, na frieza de um de seus atos de crueldade, pede ao médico que salve o seu filho que sua esposa espera se tiver que escolher entre a mãe e o bebê.

Um dos alunos fala: “*Imaginação dela. Ela lia muito conto de fada.*”, referindo-se ao mundo da menina e às experiências dela. Outro faz uma citação, relacionando o que viu a outra obra: “*Ela é de outro mundo*”. “*Parece Alice no país das maravilhas*”.

Um dos internos aproveitou o tempo restante, antes de serem recolhidos às suas celas, para ver o *making of* do filme. Assistiu atento às passagens de construção das fantasias do fauno e dos outros personagens que também usavam fantasias. A pesquisa também tem sido uma oportunidade para que explorem mais a linguagem cinematográfica, diferente de simplesmente assistir a um filme na televisão (meio ao qual eles têm acesso nas celas) dublado, com cortes, intervalos comerciais e sem criticidade ou comentários a respeito. Observei que estavam, nesta turma, sempre perguntando sobre nomes de atores, locais de filmagem e buscando contextualizar os filmes de modo geral. Isso mostra um interesse pelas especificidades da linguagem cinematográfica, algo que não havia sido planejado no início da pesquisa. Eu estava mais preocupado com a mediação que o cinema poderia oferecer, embora considere que a apreciação da obra de arte em si também seja importante para o

⁴¹ Filme já citado anteriormente.

desenvolvimento humano (Silva, 2005).

Invisibilidades...

Por ocasião de uma reunião de juízes no ambiente da escola em um dia da pesquisa, a turma foi levada para outra sala no segundo compartimento da instituição, com praticamente o dobro do tamanho daquela usualmente ocupada pelos internos desta turma, e parecia ser uma construção mais nova. As paredes eram todas pintadas em azul claro, com banheiro e duas pias dentro do mesmo ambiente. A entrada de todos os professores só se faz mediante a autorização de um dos agentes de segurança, significando que todos os internos daquele dia já foram conduzidos às suas salas. Os internos, portanto, chegaram antes de mim e tiveram autorização do diretor da escola para assistirem ao jogo do Brasil⁴². Ao chegar à sala, os internos estão vendo a prorrogação e tive que esperar mais um pouco porque a decisão foi para os pênaltis. Terminado o jogo, explico a eles que será exibido um documentário, “Crianças Invisíveis” (2005)⁴³. feito por diferentes diretores sobre crianças de seus países. Também adiantei que não haveria tempo para exibir todas as histórias. Assistiram aos episódios com crianças da África do Sul, Estados Unidos, Brasil, Inglaterra e China⁴⁴.

Sobre Tanza – a história do menino sul-africano que milita em uma guerrilha, um dos internos diz que “*Um menino deste tamanho não faz isso*” ao se referir ao menino arrombando o cadeado da escola. A partir deste episódio os internos começam um debate sobre a questão racial e de etnias naquele país, como podemos ler no comentário a seguir: “*É uma guerra de etnias. Tava sonhando com coisas boas. A vida que poderia ter tido.*” Aqui há uma referência ao momento em que o menino está na escola para detonar uma bomba e destruí-la, quando então resolve não fazê-lo porque talvez gostasse dos estudos ou preferia estar lá e não na

⁴² Estávamos na época da Copa do Mundo.

⁴³ Filme já citado anteriormente.

⁴⁴ Episódios dirigidos, respectivamente, por Medhi Charefs, Spike Lee, Kátia Lund, Ridley Scott e John Woo.

guerrilha, pois responde a todas as perguntas deixadas pela professora no quadro.

Essas falas remetem a questões referentes a valores sociais. Em várias delas pôde-se perceber que valorizam a educação, que acreditam na educação formal como forma de ascensão social, de melhores perspectivas de vida, mesmo por vezes, como já demonstrado, crerem que será tarde quando saírem do presídio. Nota-se também uma valorização da infância: *“Uma coisa me chamou muito a atenção. O estilingue que ele guarda na parede da casa. O tesouro é o estilingue. Tinha mais valor. Era próprio da idade e não podia usar porque tava na guerra. Eles eram guerrilheiros e crianças ao mesmo tempo.”*

No episódio de Bilu e João⁴⁵, os participantes mencionaram o caso de um colega que estava roubando os fios das construções novas ao redor do presídio e que já estava na prisão. Um dos internos me diz que conhece alguém que tem carro e motocicleta provindos da atividade de recolha de latinhas.

“São crianças invisíveis porque não dá no ibope, na TV. Ela [a diretora] mostrou a verdade. Só que não é divulgado. É da mesma grandeza. O tráfico quando gera violência e atrapalha os ricos, dá ibope. Mas a dificuldade deles [Bilu e João] não incomoda.” Esta fala de um interno revela uma percepção de si e da sociedade, de suas problemáticas e das questões sociais de nosso tempo. Percebe-se uma inquietude com os problemas sociais e, ao mesmo tempo, incômodo com as próprias injustiças das quais se dizem vítimas, eles também, invisíveis aos olhos da sociedade.

Observações como *“São crianças sem viver a infância”*, relativa ao título do trabalho exibido, *“A rica não tinha carinho. Não tinha vida. O luxo não valia nada. A pobre era mais feliz”*, uma comparação entre as duas crianças chinesas e, ainda, *“As crianças estão sendo*

⁴⁵ "Bilu & João", de Kátia Lund, filmado nas ruas de São Paulo. De todos os segmentos, este é talvez o que consegue imprimir mais doçura, mantendo aberta uma janela de esperança para os dois pré-adolescentes que sobrevivem de um duro trabalho - catar nas ruas restos de papelão e metal. Sem pieguice, a brasileira firma um dos traços marcantes deste trabalho coletivo -- crianças são crianças e mantêm uma inabalável disposição para sonhar e resistir, por mais que as condições em torno delas sejam tantas vezes quase insuportáveis. Com realismo, porém, o episódio delinea um quadro de pobreza urbana em que existem ainda muitas formas de intervenção possíveis. (fonte: <http://cinema.uol.com.br/ultnot/2006/03/30/ult26u21237.jhtm> . acesso em 16/11/2010)

submetidas a situações que não é (sic) para elas. Não viveu. Nasceu sofrendo” indicam como os participantes foram se apropriando do universo apresentado pelo filme.

Um estudante disse, referindo-se à última história, a das meninas chinesas⁴⁶: “*É, professor Klênio, o senhor está mexendo com a cabeça da gente. Meu dia ficou bom.*” Esta contundente fala nos remete a pensar sobre a ética, a responsabilidade e ao mesmo tempo as contribuições do pesquisador para o contexto escolar de uma unidade prisional. Tem-se a impressão de que um dos poucos ambientes em que o preso tem oportunidade de pensar e refletir é a escola. Como mencionado anteriormente, há acesso a TV, porém, é TV aberta, com comerciais, filmes comerciais, por vezes algum filme de qualidade brasileiro, mas a simples exibição de programas de TV não garante a reflexão, o debate entre os telespectadores. Este interno verbaliza a reflexão que têm levado para suas celas e ao longo da semana e, por vezes, de volta a sala de aula, nos outros dias. A mediação do pesquisador suscitara o pensar, o criticar, o pensar-se, o criticar-se. São as condições concretas que os fazem pensar como pensam, ou refletir a partir do lugar do confinado, daquele que, enquanto cumpre pena, fica numa espécie de quarentena, para re-pensar o que fizeram, como algumas punições dadas a crianças.

Bosi (1989, p.112) afirma que “A linguagem visual não tem regras fixas, o texto do leitor vai construindo-se justamente no desenvolvimento da própria leitura. Construir e desenvolver capacidades e conhecimentos para decodificar e interpretar os contextos do cotidiano é apreender o mundo.” O oferecimento de filmes que trazem inovações na apresentação dos elementos fílmicos também é um fator diferenciado na mediação desencadeada pelo pesquisador e promotora de processos de aprendizagem e desenvolvimento.

⁴⁶ Num tom inteiramente distinto de seu estilo, o famoso diretor de filmes de ação chinês John Woo assina o episódio "Son Son & Little Mão". Filmada na China, a história expõe a aguda diferença social entre duas garotinhas da mesma idade, uma rica e outra órfã, vendedora de flores nos faróis de uma metrópole. (fonte: <http://cinema.uol.com.br/ultnot/2006/03/30/ult26u21237.jhtm> . acesso em 16/11/2010)

Que peso tem o valor das pessoas ou Panem et circenses⁴⁷

Neste dia, um interno havia sido transferido para a colônia penal e, neste contexto, há a possibilidade de sempre entrar ou sair alguém do grupo. O sentimento é de perda para mim, principalmente por alguém que dava grandes contribuições aos debates sobre os filmes.

Ao assistirem a “Quanto vale ou é por quilo?” (Bianchi, 2005)⁴⁸, os internos fizeram alguns comentários como “*O quilo é o dinheiro. Quanto vale a pessoa*” “*Uns tentam diminuir a crise, usa (sic) os pobres para roubar deles mesmos*” que indicam a compreensão acerca da provocação, posta pelo diretor, em relação às camadas populares e às ações da iniciativa privada que usa um verniz filantrópico para obter lucro no trabalho com esta população.

Ao falarem que “*Num (sic) mudou muita coisa*” entre a época retratada pelo filme e os dias atuais, pergunto sobre o por quê disto acontecer, ao que responderam: “*Falta de oportunidade, necessidade.*” Explicações relativas a ausência de oportunidade e necessidade de agir de forma incorreta apontam para o âmbito pessoal, ou seja, somente para o indivíduo, considerado deslocadamente do contexto social em que se constituiu e por ele constituído.

O discurso que por vezes se repete, em uma espécie de aprendizado automático ou internalização da cultura sem crítica ou autocrítica, está presente em alguns internos como na fala anterior. Este discurso pode ser resultante de uma automarginalização do interno ao se ver fora da sociedade, corroborando a ideia de estabelecidos e “outsiders”⁴⁹. Neste conceito, os estabelecidos são os que pertencem de fato a uma comunidade por se encaixarem nas suas regras, e “outsiders” são os que não se integram ou não correspondem ao projeto de sociedade ou de vida em comunidade.

⁴⁷ Pão e circo. A forma de manter a classe baixa satisfeita e quieta, sem se rebelar no império Romano desde o século II a.C. (Pöppelmann, C. 2010. Dicionário de máximas e expressões em Latim. São Paulo: Escala).

⁴⁸ Filme já citado anteriormente.

⁴⁹ Conceito traduzido por Norbert Elias (1897-1990) de Winston Parva. (Elias, N. & Scotson, J. L. 2000, Os estabelecidos e os outsiders. Rio de Janeiro: Jorge Zahar).

*Carpe diem*⁵⁰

Bernardo Bertolucci imprime poesia em sua obra. A mudança de *settings*, a transição de tomadas. O contraste, o silêncio repentinamente interrompido. Lentos zooms, diferentes geometrias, chiaroscuro. É o humano, cru, que se sobressai, sem máscara, sem maquiagem, sem sombras. As tomadas, o jogo de posições. O paradoxo da simetria na fluidez da poesia e da música que toma diferentes formas.

“*Ele vai ficar assediando ela* (sic)”, um dos comentários feitos a “Assédio, de Bernardo Bertolucci (1998)⁵¹, denuncia o desfecho esperado pelos alunos, uma investida ou algum assédio por parte dele, algo mais violento, mais próximo aos filmes comerciais. Entretanto, não é deste tipo de assédio explícito de que o cineasta trata.

Outro participante afirmou: “*A maioria das mulheres de outros países é assediada*” referindo-se ao fato de Shandurai, a protagonista africana, ser de um país distante, de outra cultura, outra linguagem e estar servindo um homem inglês, em outro país, mais rico (a Itália).

Os internos percebem a tentativa dele de se aproximar dela por meio de pequenos gestos, como uma flor deixada junto à roupa passada, um anel e pela música e, assim, compreenderam a sutileza da aproximação do pianista em relação a sua inquilina.

No final inesperado e aberto do filme, vê-se na última cena o marido de Shandurai que, ao sair da prisão, vem ao encontro dela na Itália, batendo à sua porta. A derradeira cena mostra a protagonista levantando-se da cama, mas o espectador não sabe se ela atenderá ou não o marido na porta. Os internos, em sua maioria, entendem que ela não abriu a porta para o marido, pois por gratidão e amor ao seu patrão, fica com ele. Alguns ainda permaneceram na dúvida sobre o final da trama. Perguntados sobre da parte de quem seria o assédio, alguns

⁵⁰ Colha o dia. (Pöppelmann, C. 2010. Dicionário de máximas e expressões em Latim. São Paulo: Escala).

⁵¹ Filme já citado anteriormente.

responderam que foi do patrão e outros dizem que não houve assédio de fato no filme (será pelo conceito que têm de assédio?), cabendo maiores debates com eles, mas que, invariavelmente, por contingências do tempo, não puderam se estender.

7 SALAS/CELAS, CENAS/SINAS

A cela de aula é um nome que tomo emprestado ao ler uma dissertação de mestrado⁵² sobre educação prisional e após algum tempo neste ofício de pesquisa, este nome - e o trocadilho - soa quase que natural: da cela para a sala, a cela de aula.

Pesquisador e pesquisados cumpriram uma rotina delineada pelo tempo da pesquisa, praticamente de um ano. E nesta rotina, psicólogo/professor e aluno/interno tornaram-se sujeitos comuns no cenário da unidade prisional. A proposta de pesquisa-ação não poderia ter sido diferente de muitas pesquisas produzidas nesta perspectiva. Para os internos, não havia diferença se o pesquisador era psicólogo ou professor, eles se referiam a mim como professor, fato já mencionado.

Para os internos, também parecia não haver diferença entre a pesquisa ou uma aula regular. Inserida na grade horária, no horário de aulas, a atividade com o cinema para eles era considerada uma aula como outra qualquer. Alguns até mesmo se esforçavam em participar como alunos, com receio de repressões por parte da pedagoga ou pelo diretor da escola. Não houve repressões explícitas, mas no primeiro dia de pesquisa houve recomendações severas da pedagoga responsável pelo turno para que colaborassem com meu trabalho, sendo a palavra “colaborar” usada mais de uma vez. Um episódio que confirmou isto foi quando o pesquisador informou que a participação deles seria registrada (o que ao final não ocorreria,

⁵² Moreira, F.A. (2008) A política da educação de jovens e adultos em regimes de privação de liberdade no estado de São Paulo. Dissertação de mestrado. USP

dados o caráter sigiloso da pesquisa neste contexto). Um dos internos veio, ao final da pesquisa naquele dia, dizer que havia participado e esboçou sua preocupação em ter algum registro negativo por isto.

Ao se analisar os dados construídos na pesquisa é importante mencionar algumas observações de Duarte (2002) sobre a relação do público com o filme: “...nem sempre o que o espectador vê é exatamente aquilo que o realizador ou produtor espera ou deseja que ele veja.” E, ainda, que “...o olhar do espectador nunca é neutro, nem vazio de significados. Ao contrário, esse olhar é permanentemente informado e dirigido pelas práticas, valores e normas da cultura na qual ele está imerso. (Duarte, 2002, p. 67).

Vigotski (Davis, 2005) concebe o sujeito epistêmico que interage e se apropria ativamente da cultura, a partir das condições concretas do contexto cultural em que vive. Neste sentido, a pesquisa permitiu o acesso dos internos à cultura do cinema, da arte cinematográfica e, ao longo do estudo, observei um aprendizado, um aguçamento da crítica sobre os filmes e um desenvolvimento das percepções acerca das cenas dos filmes. Eles estabeleceram diálogos com suas cenas pessoais e, a partir das histórias apresentadas nos diferentes filmes, com suas histórias, ao longo dos meses de realização do estudo.

Destaco que não foi objetivo deste trabalho comparar a apresentação dos filmes nas turmas de Alfabetização e do Ensino Médio, mas compreender a repercussão destes nestas duas turmas de alunos da escola da unidade prisional.

Para Vigotski (2006), o sujeito aprende relacionando-se com o mundo material, tendo o meio social e o signo como mediadores. O ambiente que foi criado na escola foi um ambiente de oportunidades de mediação do aprendizado a partir do momento em que se abrem as cortinas de um novo cenário, como o cinema. Ao abordar a aprendizagem, a teoria histórico-cultural afirma que o contexto propício à aprendizagem, para Vigotski (Góes, 1991, p. 20), é aquele que cria sucessivas zonas de desenvolvimento próximo. Portanto, o cinema, sendo ao

mesmo tempo signo e instrumento, propiciou aos internos simbolizarem e darem sentido ao visto, ao ouvido, ao percebido e ao sentido.

Isto posto, consideramos que a indagação inicial da pesquisa de que se era possível utilizar o cinema como instrumento mediador da aprendizagem em uma escola do contexto prisional encontra sua reverberação na tessitura dos diálogos que tomaram o cenário da sala de aula, na participação dos internos/alunos, nas considerações destes e na constante disposição de debater, se envolver e finalmente, na expectativa destes com relação ao próximo filme. Tais elementos foram indicativos de um fator motivacional – importante no processo de aprendizagem. Além disto, o senso crítico que fora construído numa crescente ao longo da pesquisa revelou outro indicativo de construção de pensamento mais refinada ou, como na teoria histórico-cultural, o uso mais apurado das funções psicológicas superiores.

A produção de diversos comentários durante os debates após a exibição dos filmes indica que os participantes puderam ampliar a percepção sobre estes e vivenciar um processo de apropriação das especificidades da linguagem cinematográfica, o que também possibilitou outros olhares sobre si e o outro.

Observando-se, desde o início, a participação ativa no processo - sendo esta espontânea ou não, uma vez que para além do objetivo de receberem educação formal, os internos objetivam também a remissão de suas penas – os internos expressaram-se de forma crescente ao caminhar da pesquisa. Mesmo aqueles que iniciaram sua participação posterior por terem chegado à unidade prisional após o início da pesquisa, contribuíram para o debate e foram aprendendo uma forma crítica de perceberem a realidade e de se perceberem.

Lembro-me de uma fala de um dos internos de que só tinham acesso a programas na televisão comercial, sem terem oportunidade de debate crítico devido ao tipo de programação oferecida. Outro, ainda, afirmou sobre o trabalho com os filmes: “*É bom que a gente pensa. Ficar lá dentro da cela cansa. A gente cansa de ficar lá lotado com muita gente*”, apontando

outra dimensão propiciada pelo estudo. Esta pesquisa também se mostrou como uma oportunidade importante, ao oferecer um tempo e um espaço diferenciados na aridez do cotidiano entre as grades.

Para Vigotski (Davis, 1993), o desenvolvimento psíquico não se pauta em uma linha evolucionista, mas pela progressiva apropriação do mundo cultural. Este processo é histórico e construído nas e pelas relações sociais. E, de acordo com Pino (2005), uma das grandes contribuições de Vigotski à Psicologia foi a eleição da *cultura* como elemento para uma nova compreensão a respeito do desenvolvimento humano. Assim, é importante ressaltar que com a entrada do cinema no presídio, os internos relacionaram-se intensamente com os filmes, dialogando com e sendo constituídos por eles, em uma relação dialética que produziu diferentes sentidos e significados.

As conversações em torno das temáticas geradas pelos filmes foram tomando corpo no desenrolar da pesquisa. Percebi tempos mais longos de discussão desencadeadas por algumas obras e intensas interlocuções entre os internos a respeito destes. Embora partilhassem o mesmo contexto institucional/educacional, estes eram provenientes de realidades socioeconomicamente diferentes. A unidade prisional permitiu o encontro de diferentes culturas, diferentes percepções e tudo isto surgia no bojo das discussões em torno dos filmes. Nas interações entre os sujeitos da pesquisa, constantemente apareciam diferentes visões, conceitos, princípios e valores morais nos diálogos, o que gerou debates que, incidindo sobre zonas de desenvolvimento próximo, instigaram processos de aprendizagem, observados nas sessões seguintes, em comentários mais aprofundados a respeito do cinema.

Na turma do ensino médio, por exemplo, notava-se um aluno, especificamente, que possuía um conhecimento teórico mais amplo posto que lia mais que os outros colegas⁵³ e

⁵³ Toda sexta-feira era dia de troca de livros. A professora vinha até a sala de aula com um carrinho de supermercado abastecido com livros para que os alunos pudessem trocar ou escolher obras para lerem em suas celas no final de semana. Este aluno, especificamente, tomava emprestados livros de Filosofia, dentre outros temas.

este sempre mostrava disposição para explicar conceitos científicos para os colegas de sala. Por vezes, estas explicações geravam também questionamentos ao pesquisador/professor/psicólogo com a pesquisa adquirindo, por vezes, aspecto de aula formal/expositiva.

Vigotski (2006) escreve que a linguagem é também um vetor de transformação de funções psicológicas, sendo o pensamento produto sociocultural do desenvolvimento da linguagem. Linguagem e pensamento se relacionam dialeticamente e, neste sentido, a linguagem do cinema trouxe para os internos novas formas de pensar, novos olhares para um mesmo fenômeno, novas reflexões.

“Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...] Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.” (Vigotski citado por Poli, 2007, p. 123). O set de reprodução de filmes da sala/cela gerou condições de aprendizagem que proporcionaram interações dos internos entre si e com o material cultural apresentado. Imagens e sons permitiram aos espectadores uma inter-relação com as tramas em que puderam apreender sentidos e significados diversos. Como no princípio Freireano (2005), ninguém aprende sozinho, as trocas e os registros feitos pelos alunos deram outras configurações às histórias, ao mesmo tempo em que reconfiguraram suas próprias histórias.

Lévi-Strauss (citado por Bosi, 1989, p. 17) aponta que “o pensamento artístico é semelhante ao selvagem pela bricolagem⁵⁴. O importante é o resultado da justaposição dos dados perceptivos, do conjunto, não a origem desses.” Portanto, as análises se pautaram também na construção estética de dados, importando mais esta configuração do que a obra cinematográfica em si. Eisenstein (citado por Bosi, p.47) afirma que: “A linguagem do cinema não se contenta em transmitir o conceito, mas uma via para a construção do

⁵⁴ O termo cunhado por Lévi-Strauss diz respeito à montagem, à junção de diferentes aspectos de determinada cultura que se justapõem e ganham novas configurações (Bosi, 1989).

conceito.”⁵⁵

A mediação pedagógica trazida pelo cinema pode favorecer processos de aprendizagem e potencialização de habilidades dos alunos-internos que, ao assistirem às tramas, tiveram acesso a outras formas de entendimento acerca do contexto social em que se encontram inseridos e desencadear novos sentidos às suas questões, pensamentos e sentimentos.

Trabalhando-se em uma perspectiva sociocultural, há que se considerar que os sentidos e significados atribuídos pelos internos às cenas, o que se trouxe para o debate, estavam diretamente relacionados ao seu contexto de confinamento. Esta é uma observação importante ao se atuar na Psicologia Escolar. O aprendizado e a produção de sentidos e construção de conceitos interagem dialeticamente com o contexto em que se constituem algo que não pode ser ignorado. Em outro contexto, estes internos produziram outros sentidos. Acrescente-se a isto, o meio sociocultural de onde vieram, seus históricos de delitos, de desobrigações que os trouxeram até uma unidade prisional – tal fato produz singularidades na pesquisa, no ambiente de aprendizagem, com suas idiosincrasias.

Ao assistirem às tramas, os internos sempre fizeram uma correlação com a sua vida diária. Este processo de identificação com os protagonistas e suas histórias traz o cinema como um refletor, um espelho. Duarte (2002, p. 19) expõe sobre a interação espectador-filme nas concepções da cultura. “...certamente muitas das concepções veiculadas em nossa cultura acerca do amor romântico, da fidelidade conjugal, da sexualidade ou do ideal de família têm como referência significações que emergem das relações construídas entre espectadores e filmes”(Duarte, 2002, p. 19). Portanto, ao dizerem que as histórias se pareciam com a vida cotidiana, tal concepção resulta da inter-relação entre trama e audiência. Pode-se concluir que há relação próxima entre espectador e filme. Os internos, ao tomarem contato com as tramas

⁵⁵ É importante lembrar que, de acordo com Michael Cole (1992 citado por Japiassu, 1999), Vigotski e seus colaboradores tinham estreitos vínculos com artistas da vanguarda russo-soviética, como Sergei Eisenstein, e se encontravam regularmente “para discutir como as idéias abstratas que estavam no coração do materialismo histórico poderiam ser incorporadas em imagens visuais projetadas sobre uma tela de cinema” (p.8).

em suas salas/celas, se identificaram com as cenas/senas cinematográficas: “O indivíduo não cria, tampouco descobre signos a partir do nada” (Poli, 2007, p. 126).

No que se refere ao contexto educativo na unidade prisional, as reflexões ali desencadeadas a partir do cinema mostraram-se extremamente potencializadoras no sentido de contribuir para que os internos pudessem desenvolver de modo mais ampliado suas funções psicológicas superiores.

Como escreve Roman (2009, p. 312):

Consideramos de fundamental importância, para a atuação de psicólogos em instituições (que deveriam ser) educativas, a unidade entre os aspectos material e representacional da práxis transformadora. Defendemos que esse princípio oriente o desenvolvimento de experiências de atuação, a diversificação de suas ações e o ensaio criativo, sem com isso perder o norte ético-político de emancipação para as classes sociais historicamente mutiladas de sua humanidade. Estamos certos de que a psicologia pode, assim, contribuir para o fortalecimento de sujeitos críticos e... até transformadores.

Tratar os detentos como pessoas, como alunos, como protagonistas da própria vida mostra-se como tarefa imprescindível no âmbito da escola, no sentido da configuração de um processo educacional de qualidade, que cumpra sua função de socialização do saber (Meira, 2003).

8 E AS LUZES SE ACENDEM

Quando os irmãos Lumière, em 1895 (Duarte, 2002), apresentaram pela primeira vez ao público um filme que reproduzia o movimento de um trem⁵⁶, vários foram os espectadores que correram assustados, confundindo realidade com ficção. Quando no filme “Tapete Vermelho” (Pereira, 2009) o protagonista leva seu filho para conhecer o cinema e o filme de Mazaropi, há um brilho nos olhos do garoto, não um susto como no caso dos franceses do filme dos Lumière. Porém, ambos são exemplos da surpresa e do fascínio que a tela grande exerceu e sempre exercerá nos seus espectadores. Ficção e realidade se confundem o tempo todo, mesmo quando as luzes se acendem.

Quando recebi a proposta de pesquisar cinema no contexto prisional veio-me a possibilidade de explorar mais profundamente o universo de temáticas que me interessam tanto e pude descobrir que o cinema (a ficção) tem se misturado a tantas histórias, a tantos roteiros de vida (realidade) do público pesquisado – a vida imita a arte ou a arte imita a vida, como tão bem descreve a frase-clichê...

Aliar cinema e educação em contexto prisional constituiu-se em um desafio e ao mesmo tempo em algo inusitado, quiçá ousado. E não se diz aqui de coragem, mas de disposição para ir ao encontro do outro, sem conhecê-lo, sem saber de suas histórias, suas expectativas e ter um mínimo de pretensão de que as histórias deste outro se entrelacem a tantas outras que a ele foram mostradas.

A intenção de promover o debate ou de, minimamente, disparar conversações parece que foi cumprida como objetivo de pesquisa, uma vez que várias foram as temáticas sobre as quais discorreram os internos: justiça, sociedade, família, economia, educação. Pode-se dizer que houve interações em sala de aula, não importando o domínio ou não de cada um sobre a

⁵⁶ “A chegada do trem à estação de Ciotat” (1895).

temática provocada pela exibição do filme, uma vez que não havia preparo específico de um tema a partir de cada obra apresentada.

No que se refere ao contexto educativo na unidade prisional, as reflexões ali desencadeadas mostraram-se extremamente potencializadoras no sentido de contribuir para que os internos pudessem desenvolver de modo mais ampliado suas funções psicológicas superiores.

Tratar os detentos como pessoas, como alunos, como protagonistas da própria vida, mostrou-se uma possibilidade diferenciada apresentada pelo cinema, que poderia ser empregado, assim como outras linguagens artísticas, dentro do sistema prisional de forma mais incisiva.

Não se entra em instituições, quais sejam, e se sai delas sem ser transformado ou minimamente desperto para questões que antes não nos tocavam. Assim como aconteceu com o pesquisador deste estudo, a utilização da arte dialeticamente atinge tanto o mediador que a apresenta quanto os sujeitos desta mediação e, neste sentido, a entrada deste elemento cultural no presídio traz a possibilidade de humanização de uma gama maior de pessoas, que não apenas os detentos. Se esse ambiente muitas vezes mostra-se desumanizado, é fundamental que o mediador vivencie as sutileza de sentimentos e pensamentos que somente a arte pode desencadear, para assim poder legitimar suas ações.

Imerso no universo prisional e nas tramas cinematográficas permitidos pela pesquisa, pesquisador e pesquisados não terão mais o mesmo senso crítico-estético. Inicialmente não havia a expectativa de construção de senso crítico pelos internos, muito menos a leitura aprofundada de uma produção cinematográfica. Entretanto, em vários momentos pôde-se perceber que foram apurando os sentidos ao lerem imagens de forma crítica ou ao analisarem determinadas obras, um tanto por não serem óbvias, outro tanto por trazerem o esperado de uma trama como nos filmes comerciais de entretenimento.

Dada a complexidade desta seara, inúmeras são as possibilidades de trabalho, não se pretendendo aqui dar uma receita sobre como fazê-lo, mas tão simplesmente abrir caminhos, apontar possibilidades... Seria interessante se a pesquisa prosseguisse, com o intuito de buscar informações sobre as relações dos internos com a TV aberta – algo terá mudado após a experiência aqui relatada?

Acredito que esta pesquisa também pode abrir campos de discussão, estudos e trabalhos sobre o universo da educação prisional e do cinema para psicólogos e outros profissionais vinculados ao sistema prisional, ao gerar material que possa ser o ponto de partida para inúmeras ações que venham a contribuir para esta área.

Por fim, como um bem cultural que deveria ser amplamente disponibilizados a todos os sujeitos, este estudo aponta o cinema como possibilidade privilegiada no processo de humanização no contexto prisional.

9 REFERÊNCIAS

- Abud, C.; Azzi, C. (2008). *Cinco frações de uma quase história*. [filme]. Abud, C.; Azzi, C. dir, Brasil. 96 min
- Almeida, M. J. (1999) *Cinema: arte da memória*. Campinas: SP: autores associados
- Andaloussi, K. El. (2004) *Pesquisas-Ações. Ciência. Desenvolvimento. Democracia*. Trad. Michel Thiollent. São Carlos: EdUFSAr
- Araújo, I.L. (2008) *Foucault e a crítica do sujeito*. 2ed. Curitiba: ed. da UFPR
- Arendt, H. (1994) *Sobre a violência*. Civilização Brasileira. São Paulo.
- Aumont, J. (1995) *A imagem*. 2ªed. Campinas: Papirus.
- Bock, A. M. B. (2000). As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. Em: Tanamachi, E. et al. *Psicologia e Educação – desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo
- BRASIL. (dez/2009) Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. Formulário categoria e indicadores para o estado de MG.
- Brecht, B. *Poemas 1913 -1956*. (1987). Tradução Paulo Cesar Souza. 3ª Ed. São Paulo: Brasiliense.
- Bosi, A. (1989) *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática
- Campos, H. R. et al (2007). Violência na Escola: o psicólogo escolar na fronteira da política educacional. Em: Martinez, A. M. (org.) *Psicologia Escolar e compromisso social*. Campinas: Alínea.
- Casco, R. (2009) Autoridade, formação e violência no interior dos estabelecimentos escolares. Em: de Paula, F. V., D'Aurea-Tardeli, D. (org.) *Violência na escola e violência da escola. Desafios contemporâneos à Psicologia da Educação*. São Bernardo do Campo: Metodista

- Carvalho Filho, L.F. (2002) *A prisão*. In: Folha explica, São Paulo: Publifolha
- Carvalho, J.M. de. (1987) *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo, Companhia das Letras
- Chauí, M. (1998) *Violência e ética* (ensaio). Em: Teoria & Debate. Revista Trimestral da Fundação Perseu Abramo. Ano 11, n.39. out/nov/dez
- Coll, C. et col.. (2004) *Desenvolvimento psicológico e educação*. Psicologia da educação escolar. Vol. 2. 2 ed. Porto Alegre: Artmed.
- Coutinho, M.T. da C., Cunha, S.E. (2004) *Os caminhos da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: PucMinas
- Davis, C. (2005). *Piaget ou Vygotsky: uma falsa questão*. Viver: Mente e Cérebro, Coleção Memória da Pedagogia, nº 2: Lev S. Vygotsky. São Paulo: Segmento-Duetto.
- De Paula, F. V., D'Aurea-Tardeli, D. (org.) (2009) *Violência na escola e violência da escola. Desafios contemporâneos à Psicologia da Educação*. São Bernardo do Campo: Metodista
- Del Toro, G. (2006) *O labirinto do fauno* [filme], Del Toro, G. dir, Augustín, A. et al prod. Espanha/México. 112 min
- Duarte, A. (1962) *O pagador de promessas* [filme]. Duarte, A. dir., Castro, F. et al prod. Gomes, D. texto. Brasil. 98 min.
- Engels, F. e Marx, K. (2010) *Cultura, Arte e Literatura – textos escolhidos*. São Paulo: Expressão Popular.
- Enguita, M. F. (1989) *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Franch, M. (2004) Um brinde à vida: reflexões sobre violência, juventude e redução de danos no Brasil. Em: Buning, E. e col. *Álcool e redução de danos. Uma abordagem inovadora para países em transição*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Freire, P. (2005) *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fresquet, A. s/d. *Cinema, infância e educação*. [artigo] Pós-doutoramento. PucRio

Houaiss, A. (2001) *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva

Duarte, R. (2002) *Cinema e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica

Fontana, R. A.C. *A constituição social da subjetividade: Notas sobre Central do Brasil*. Revista Educação & Sociedade, ano XXI, n. 71, Julho de 2000.

_____. *Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora*. CADERNOS CEDES. Campinas, SP, 50, p. 103-119, 2000.

Foucault, M. (1986) *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes

Góes, M. C. (1991) *A natureza social do desenvolvimento psicológico*. Em: Cadernos CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade – Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética. 2ª ed., São Paulo: Papyrus

Kohatsu, L. N., DIAS, M. A. L. (2009) *Sociedade e Escola: produção e resistência à violência*. Em: de Paula, F. V., D’Aurea-Tardeli, D. (org.) *Violência na escola e violência da escola. Desafios contemporâneos à Psicologia da Educação*. São Bernardo do Campo: Metodista.

Laplantine, F. (2005) *Aprender Antropologia*. São Paulo: Brasiliense.

Lund, K. e Lee, S. et al. (2005) *Crianças invisíveis*. [filme], Itália. 116 min

Marx, K. (2010). *Cultura, arte e literatura: textos escolhidos*. Tradução de José Paulo Netto e Miguel M. C. Yoshida. São Paulo: Expressão Popular.

Marx, K. (1999) & Friedrich, E. *A ideologia alemã*. Edição eletrônica. Ridendo Castigat Mores.

Meira, M.E.M. (2007) *Psicologia Histórico-Cultural: Fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação*. Em Meira, M.E.M. & Facci, M.G.D. (orgs.) (2007) *Psicologia Histórico-cultural. Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Meira, M. E. M. (2003). *Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica*”. Em Meira, M.E.M. & Antunes, M. (Orgs.) (2003). *Psicologia Escolar: Teorias críticas*. São Paulo: Casa

do Psicólogo.

Montero, P. (1990) *Magia e Pensamento Mágico*. São Paulo: Ática

Moreira, F. A. (2008) *A política da educação de jovens e adultos em regimes de privação de liberdade no estado de São Paulo*. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo.

Moysés, M. A. A. (2008) *A institucionalização invisível. Crianças que não-aprendem-na-escola*. Campinas: Mercado de Letras. Ed. rev. e ampl.

Paula, F. V., D'Aurea-Tardeli, D. (org.) *Violência na escola e violência da escola. Desafios contemporâneos à Psicologia da Educação*. São Bernardo do Campo: Metodista.

Pêcheux, M. (1988) *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Ed. UNICAMP.

Pereira, L.A. (2009) *Tapete vermelho*. Brasil: Europa Filmes.

Pino, A. (julho/2000) *O social e o cultural na obra de Vigotski*. Revista Educação & Sociedade, ano XXI, n. 71

_____ (2005) *As marcas do humano. Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.

Poli, S.M.A. (2007) *Freire e Vigotski: o diálogo entre a pedagogia freireana e psicologia histórico-cultural*. Tese doutoramento. São Paulo: USP.

Roman, M. D. (2009). *Psicologia e Adolescência encarcerada: Embates de uma Atuação em Meio à Barbárie*. São Paulo: Unifesp.

Salles, M. (1996). *Como nascem os anjos*. [filme]. Salles, M. dir., Salles, M. et al. rot., Cinema Brasil Digital prod. Brasil: Ancine. 100 min

Santos, S. D. M. (2009) *O impacto da violência na educação escolar: desafios que se abrem à sociedade contemporânea*. In: de Paula, F. V., D'Aurea-Tardeli, D. (org.) *Violência na escola e violência da escola. Desafios contemporâneos à Psicologia da Educação*. São Bernardo do Campo: Metodista.

Silva, S. M. C. da (2005). - *Psicologia Escolar e Arte – uma proposta para a formação e atuação profissional*. Uberlândia: Edufu

Siqueira, Sueli (org) (2000) *Trabalho e violência: desvendando a realidade social*. Governador Valadares: Univale.

Soares, L.E. (2004) *Juventude e violência no Brasil contemporâneo*. Em: Novaes, R. et col. *Juventude e Sociedade. Trabalho, Educação, Cultura e Participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

_____ & Athayde, C. (2005) *Cabeça de Porco*. Objetiva: Rio de Janeiro.

Spink, M.J. (org) (2004) *Práticas discursivas e produções de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez.

Tanamachi, E. ; Proença, M.; Rocha, M. (2000) *Psicologia e educação: Desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Thiollent, Michel. (1986) *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez

Velho, G. (1994) *Sobre homens marginais*. Em _____ *Projeto e metamorfose - antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Vigotski, L.S. (2006). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10 ed. São Paulo: Ícone.

_____. (1991) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2000). *Manuscrito de 1929. Educação & Sociedade*. 71, pp. 21-44.

Wertsch JV, Rio PD, Alvarez A. (1998). *Estudos sócio-culturais da mente*. Porto Alegre: ArtMed.

Zaluar, A.; Alvito, M. (1998). *Um século de favela*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

10 APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “**O cinema como mediador pedagógico no contexto escolar de uma unidade prisional**”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Sílvia Maria Cintra da Silva e Klênio Antônio Sousa.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender como o cinema pode auxiliar no processo de aprendizagem no contexto da escola.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Klênio Antônio Sousa nos primeiros contatos com os alunos na escola da unidade prisional.

Na sua participação você assistirá a filmes trazidos pelo pesquisador e em seguida participará de um debate com os demais colegas de sala sobre o filme. Não haverá gravações ou filmagens do debate. Serão feitas anotações por escrito pelo pesquisador e

seu auxiliar (se for o caso) e essas anotações serão mantidas em sigilo pelos pesquisadores.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

A equipe pedagógica acompanhará a pesquisa e se houver, durante a pesquisa, alguma demanda por atendimento, você será acompanhado pela equipe de atendimento psicossocial do presídio. Os benefícios serão a oportunidade de ter o cinema como auxiliar da aprendizagem bem como uma forma de entretenimento. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com:

- Profa. Dra. Sílvia Maria Cintra da Silva – Av. Pará, 1720. Bloco 2C. Campus Umuarama - Uberlândia – MG. Fone (34)3218-2235 E-mail: silvia@ufu.br
lattes: <http://lattes.cnpq.br/4380499178712456>

Klênio Antônio Sousa – Av. Pará, 1720. Bloco 2C. Campus Umuarama - Uberlândia – MG. Fone (34) 3218-2235 E-mail: klenioantonio@yahoo.com.br

Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia
Avenida Pará, 1720 – Umuarama – Uberlândia – MG

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco J, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

Apêndice B – Aprovação do CEP – Comitê de Ética em Pesquisa



Universidade Federal de Uberlândia
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP
Avenida João Naves de Ávila, nº. 2160 - Bloco J - Campus Santa Mônica - Uberlândia-MG –
CEP 38400-089 - FONE/FAX (34) 3239-4131; e-mail: cep@propp.ufu.br; www.comissoes.propp.ufu.br

ANÁLISE FINAL Nº. 462/10 DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA PARA O PROTOCOLO REGISTRO CEP/UFU
109/10

Projeto Pesquisa: O cinema como mediador da aprendizagem no contexto educacional de uma unidade prisional.

Pesquisador Responsável: Sílvia Maria Cintra da Silva

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 196/96, o CEP manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

O CEP/UFU lembra que:

a- segundo a Resolução 196/96, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.

b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.

c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução 196/96/CNS, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Data de entrega do relatório final: Março de 2011

SITUAÇÃO: PROTOCOLO DE PESQUISA APROVADO

OBS: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

Uberlândia, 26 de julho de 2010

Prof. Dra. Sandra Terezinha de Farias Furtado
Coordenadora CEP/UFU

Orientações ao pesquisador

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 - Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e). O prazo para entrega de relatório é de 120 dias após o término da execução prevista no cronograma do projeto.