

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CURITIBA II/FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO ACADÊMICO EM CINEMA E ARTES
DO VÍDEO (PPG-CINEAV)**

EDUARDO ANTONIO RAMOS SILVA

**CONTE-ME SUA HISTÓRIA: O PROCESSO DE CRIAÇÃO DE UM
DOCUMENTÁRIO COM JOVENS DO ENSINO MÉDIO**

**Curitiba
2020**

EDUARDO ANTONIO RAMOS SILVA

**CONTE-ME SUA HISTÓRIA: O PROCESSO DE CRIAÇÃO DE UM
DOCUMENTÁRIO COM JOVENS DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção de grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Cinema e Artes do Vídeo (PPG-CINEAV) – linha de pesquisa: Processos de Criação no Cinema e nas Artes do Vídeo da Universidade Estadual do Paraná – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cristiane Wosniak

**Curitiba
2020**

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Mary Tomoko Inoue-CRB-91020

Silva, Eduardo Antonio Ramos

Conte-me sua história : o processo de criação de um documentário com jovens do ensino médio. / Eduardo Antonio Ramos Silva. 2020.

145f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Paraná – Programa de Pós-Graduação em Cinema e Artes do Vídeo (PPG-CINEAV).

Orientadora : Prof^a Dr^a Cristiane Wosniak

1.Cinema documentário. 2. Juventudes. 3.Antropologia das emoções. I. T. II. Universidade Estadual do Paraná.

CDD : 791.43

TERMO DE APROVAÇÃO

EDUARDO ANTONIO RAMOS SILVA

CONTE-ME SUA HISTÓRIA: O PROCESSO DE CRIAÇÃO DE UM DOCUMENTÁRIO COM JOVENS DO ENSINO MÉDIO

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Cinema e Artes do Vídeo na Universidade Estadual do Paraná.

Curitiba, 17/12/2020

Programa de Pós-Graduação em Cinema e Artes do Vídeo (PPG-CINEAV)
Linha de pesquisa: Processos de Criação no Cinema e nas Artes do Vídeo
Universidade Estadual do Paraná



Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cristiane do Rocio Wosniak
Unespar – PPG-CINEAV



Banca: Prof. Dr. Eduardo Tulio Baggio
Unespar – PPG-CINEAV



Banca: Prof. Dr. Cauê Kruger
(PUCPR) – convidado externo ao PPG-CINEAV

“Os cientistas dizem que os humanos são feitos de átomos, mas a mim um passarinho contou que somos feitos de histórias”.

Eduardo Galeano.

AGRADECIMENTOS

Vinicius de Moraes e Baden Powell afirmam em *Samba da benção que a vida é a arte do encontro* e, nessa perspectiva, considero importante registrar que nos dois anos em que estive vinculado ao mestrado em Cinema e Artes do Vídeo pude aproveitar muitas possibilidades que me foram oferecidas pelo programa: recomendações de leituras, incentivos, ideias, e sugestões de adequações foram importantes para que concluísse a pesquisa. Assim sendo, agradeço principalmente à minha orientadora Dr^a. Cristiane Wosniak pela disposição em me conceder uma margem de liberdade criativa que muito contribuiu, tanto para a escrita da dissertação, quanto para a realização do documentário, pois com muita calma e organização, paulatinamente suas orientações proporcionaram encaminhamentos que levaram à pesquisa sempre a um patamar acima daquele que se encontrava.

Agradeço aos professores Dr. Eduardo Baggio (UNESPAR) e Dr. Caue Kruger (PUCPR) pela leitura atenta das versões dessa dissertação e pelas observações feitas durante a qualificação e defesa pública. Observações e/ou recomendações que também enriqueceram a escrita e me fizeram refletir sobre a realização da pesquisa artística-processual. Um agradecimento também à Irmã Lucia Staron, diretora do Colégio Sagrada Família que, diante de exigências burocráticas, prontamente deu anuência ao trabalho.

Minha gratidão aos estudantes Ana Luiza Carvalho, Andryellen Estrug Brandboi, Khalil Mansur, Miguel Martini e Rayssa Paris pela oportunidade que me ofereceram em estudar um pouco mais a cultural juvenil por meio de suas histórias. Também pelo interesse que demonstraram em participar do filme documentário, contribuindo com ideias e sugestões. Em extensão, quero agradecer às famílias desses estudantes que me receberam tão bem em suas casas, ouviram a proposta e, por fim, autorizavam suas filhas (os) e/ou netas (os) a comporem comigo uma equipe.

Por fim, um agradecimento especial à minha esposa Eloisa Parachen Ramos Silva, que me ajudou na edição do documentário e à minha filha Maria Eduarda Parachen Ramos Silva que enfatizou que ao final do filme todos deveriam viver felizes para sempre.

RESUMO

Essa dissertação é o resultado de aproximadamente três anos de experiências trocadas com jovens do ensino médio de uma instituição de ensino pública da cidade de Campo Largo, região metropolitana de Curitiba, denominada Escola Estadual Sagrada Família. Essas experiências foram potencializadoras da realização de uma pesquisa artística-processual, cujo resultado foi a produção dessa escrita acadêmica, assim como a realização de um filme documentário. Os seis jovens estudantes na época foram selecionados a partir de suas *histórias de vida* –, proposta metodológica tomada de empréstimo das ciências sociais e aplicada em sala de aula –, que foram relatadas em uma carta escrita por alguns no começo de 2018 e por outros no começo de 2019. Essas cartas, portanto, constituíram-se como o ponto de partida inicial dos desígnios assumidos posteriormente, visto que despertaram em mim um sentimento de empatia. Meus interesses principais com a pesquisa se moveram entre dois polos: o primeiro deles era entender as idiosincrasias de cada um desses estudantes e que por meio desse projeto eles (as) pudessem se expressar de uma maneira mais espontânea, ou seja, nos limites das dificuldades práticas dessa proposta, falassem com um grau de interferência menor do que o convencional; e o segundo propósito era experienciar aquilo que se passaria “em torno da câmera” (ROUCH, 1961), tornando esses estudantes também companheiros (as) no processo de realização. Para alcançar os objetivos propostos dialoguei com as teorias do campo temático do cinema documental em suas interfaces com as ciências sociais, a história, a educação e as artes, pois o cinema aqui é tratado como linguagem artística (SUPPIA, 2015, p. 118). Esses diálogos e/ou discussões teóricas se sucedem, principalmente, nos três primeiros capítulos da dissertação, enquanto no quarto capítulo me ocupo do tratamento de questões referentes às especificidades da criação do documentário, incluindo as imprevisibilidades do processo. Considero, no entanto, que embora no quarto capítulo eu descreva e avalie a sua realização, é fundamental o visionamento do resultado, o filme propriamente dito, para cotejá-lo com os relatos do processo, tendo em vista que eles se complementam no curso dos eventos. Esses encaminhamentos podem facilitar o entendimento do leitor e espectador no que tange a relação estética e ética estabelecida entre aquele que propôs o projeto (eu/professor) e aqueles que o aceitaram (eles e elas/estudantes), visto que foi após a conclusão dessas duas etapas que avaliei criticamente sua realização e busquei deixar vestígios de reflexão e reflexividade (COESSENS, 2014, p. 02).

Palavras-chave: cinema documentário; juventudes; antropologia das emoções.

ABSTRACT

This dissertation is the result of approximately three years of experiences exchanged with high school students from a public educational institution in the city of Campo Largo, metropolitan region of Curitiba, called The Sagrada Familia State School. These experiences were potentiating the realization of an artistic-procedural research, the result of which was the production of this academic writing, as well as the realization of a documentary film. The six young students at the time were selected from their *life stories* – a methodological proposal borrowed from social sciences and applied in the classroom – which were reported in a letter written by some in early 2018 and by others in early 2019. These letters, therefore, constituted themselves as the initial tip of the later assumed designs, since they awakened in me a feeling of empathy. My main interests with the research moved between the poles: the first of them was to understand the idiosyncrasies of each of these students and that through this project they could express themselves in a more spontaneous way, that is, within the limits of the practical difficulties of this proposal, they spoke with a lower degree of interference than the convention alone; and the second purpose was to experience what would happen "around the camera" (ROUCH, 1961), making these students also companions in the process of realization. To achieve the proposed objectives, I have dialogued with the theories of the thematic field of documentary cinema in its interfaces with the social sciences, history, education and the arts, because cinema here is treated as artistic language (SUPPIA, 2015, p. 118). These dialogues and (or) theoretical discussions follow mainly in the first three chapters of the dissertation, while in the fourth chapter I take care of the treatment of issues related to the specificities of the creation of the documentary, including the unpredictability of the process. I consider, however, that although in the fourth chapter I describe and evaluate its realization, it is essential to view the result, the film itself, to share it with the reports of the process, considering that they complement each other in the course of events. These referrals can facilitate the understanding of the reader and spectator regarding the aesthetic and ethical relationship established between the one who proposed the project (I/teacher) and the one who accepted it (them and them/students), since it was after the conclusion of these two stages that I critically evaluated its realization and sought to leave traces of reflection and reflexivity (COESSENS, 2014, p. 02).

Keywords: documentary; youths; sociology of emotions.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – mapa da região onde se localiza a escola em questão	91
Figura 02 – Comentário de Miguel no Twitter	96
Figura 03 – Comentário de Andryellen no TwitterFonte:	96
Figura 04 – Frame do Parque Municipal Newton Puppi	99
Figura 05 - Tirinha do Calvin.....	104

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Estudantes franceses.....	59
QUADRO 2 – Estudantes marfinenses.....	59

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. A SAGRADA TRADIÇÃO REALISTA E OS AUTORES TOTÊMICOS	23
1.1 LOUIS LUMIÈRE: O GRANDE MESTRE DA SEITA	24
1.2 DZIGA VERTOV: AS “MIGALHAS” DO REAL.....	26
1.3 SIEGFRIED KRACAUER: O CURIOSO REALISTA	30
1.4 KRACAUER E A PROPOSIÇÃO DE UM REALISMO EQUILIBRADO	32
2. O CINEMA DOCUMENTÁRIO	38
2.1 BREVE HISTÓRICO DA CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA.....	38
2.2 OS MODOS DOCUMENTAIS E AS CONVENÇÕES ESTILÍSTICAS.....	41
2.3 O FILME ETNOGRÁFICO	49
2.4 LEGADOS DA TEORIA REALISTA PARA O DOCUMENTARISMO	53
3 AS JUVENTUDES NA AGENDA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS	62
3.1 DISCUSSÃO CONCEITUAL SOBRE AS JUVENTUDES	62
3.2 JUVENTUDES E HISTÓRIAS DE VIDA.....	67
3.3 JUVENTUDES À LUZ DA SOCIOLOGIA E ANTROPOLOGIA DAS EMOÇÕES.....	71
4. ESTRUG, MARTINI & PARIS: RELATOS DE UM PROCESSO DE CRIAÇÃO	79
4.1 CARACTERIZAÇÃO SOCIOBIOGRÁFICA DOS REALIZADORES: O MOMENTO DA REFLEXÃO E DA REFLEXIVIDADE	80
4.2 O PROCESSO DE CRIAÇÃO DO DOCUMENTÁRIO: AS ESCOLHAS ESTÉTICAS, MODAIS E ESTILÍSTICAS	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
ANEXOS I – TERMO DE ASSENTIMENTO	121
ANEXOS II – TERMO DE CONSENTIMENTO	123
ANEXOS III – MINUTAGEM	125
ANEXOS IV – CARTAS DIGITALIZADAS	142

INTRODUÇÃO

A dissertação intitulada *Conte-me sua história: o processo de criação de um documentário com jovens do ensino médio*, configura-se como uma pesquisa qualitativa que envolve a metodologia de revisão bibliográfica e o processo de criação de um documentário em diálogo com procedimentos específicos das ciências sociais. Com isso, o objetivo foi a realização de uma pesquisa artística-processual com jovens estudantes do ensino médio de uma escola pública que participaram do processo de criação documental em muitas de suas etapas¹.

A investigação que proponho é o resultado de aproximadamente três anos de pesquisas que deram os contornos tanto para essa escrita acadêmica, quanto para o documentário com esses jovens estudantes, matriculados no Colégio Estadual Sagrada Família, instituição pública situada na cidade de Campo Largo, região metropolitana de Curitiba. Quando, de maneira autônoma, iniciei o projeto em 2018, dois desses estudantes cursavam o 1º ano do ensino médio e, no ano seguinte – já vinculado ao mestrado –, outros três ingressos nessa série escolar também passaram a participar dele, ou seja, em 2020, dois desses jovens estavam concluindo o Ensino Médio e três deles estavam no 2º ano dessa etapa escolar. Os estudantes, portanto, tinham a faixa etária entre 15 e 17 anos e foram selecionados a partir de suas histórias de vida, relatadas em uma carta escrita por alguns no começo de 2018 e por outros no começo de 2019.

A ideia de desenvolver de modo sistemático um trabalho em que os estudantes escrevessem cartas contando um pouco de suas histórias de vida surgiu de um referencial específico: Gilberto Freyre; e de uma demanda comum de professores: conhecer e entender os estudantes que assistem as aulas. Freyre, em seu livro *Ordem e Progresso*, apresenta uma nota metodológica na qual conta como lidou com cartas que continham memórias de indivíduos da época em que eram crianças, sendo essas memórias as protagonistas do livro. A leitura desse intelectual, portanto, me sugeriu uma possibilidade real de criação de fontes de pesquisa e me incentivou a iniciar a produção de documentos autobiográficos.

¹ Essa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP) e, posteriormente, ao Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), por meio de sua base digital – a Plataforma Brasil – durante o 1º semestre de 2019 e obteve aprovação para a sua execução durante o 2º semestre do referido ano.

Junto da oportunidade de reproduzir em termos bastante modestos algumas das questões elaboradas por Freyre aos seus destinatários², recebi incentivos no começo de 2016 do pesquisador Juarez José Tuchinski dos Anjos, na época professor do Departamento de Educação da Universidade Federal do Paraná, que teve acesso ao meu material de pesquisa³. Desse modo, nos anos seguintes fui elaborando outras perguntas condizentes com o contexto cultural e sociológico de minha época, dentre as quais, a profissão dos pais e/ou responsáveis, religião que professavam, lugares para os quais já tinham viajado, livros que tinham lido, curso superior e/ou profissão que gostariam de seguir etc. Assim, com o tempo fui ampliando o repertório metodológico, por exemplo, com a elaboração de gráficos genealógicos para o entendimento de suas mobilidades sociais.

Todo esse trabalho me permitiu ter um bom conhecimento sobre o campo de trabalho, assim como dos estudantes que estavam matriculados em minhas turmas de ensino médio, por exemplo, suas situações socioeconômicas que se desdobravam em níveis desiguais de acesso ao capital cultural, além de me permitir entender um pouco mais suas emoções, sentimentos, seus contextos familiares e seus projetos futuros, visto

² As questões propostas aos participantes de sua pesquisa eram essas: 1. Nome. 2. Lugar onde nasceu (com descrição do mesmo lugar no tempo da sua meninice). 3. Escola ou colégio que frequentou (métodos, professores, colegas, castigos, brinquedos, jogos, trotes, livros escolares, estudo de Gramática, de Caligrafia, de Matemática, festas cívicas etc.). 4. Brinquedos, camaradagens, jogos e leituras de menino fora da escola. 5. Quais os seus heróis do tempo de menino? Quem queria ser quando fosse grande? Que mais ardentemente queria ser? 6. Por que se fixou na profissão que veio a seguir? Onde fez os estudos profissionais? Professores, escolas e leituras desse período? 7. Qual a sua impressão da República ao tempo da meninice e adolescência? 8. Qual a sua impressão de Santos Dumont ao tempo de sua mocidade e quando ele esteve no auge da glória? 9. Qual a sua atitude de menino, de jovem, de homem feito, para com: a) Paris; b) Europa; c) Igreja Católica; d) Positivismo; e) Darwin; f) os chamados Direitos da Mulher; g) o divórcio; h) o clero; i) o ensino no Brasil (primário, profissional etc.); j) a oratória; k) Rui Barbosa em Haia; l) Rio Branco (o Barão); m) Nietzsche; n) Karl Marx; o) A Comte; p) Spencer. 10. Quais as danças ou modinhas de sua predileção no tempo de rapaz (ou mocinha)? 11. Frequentava café ou confeitaria? Restaurante ou Hotel? Clube? 12. Seus alfaiates (ou modistas)? Suas preferências de modas (inglesas, francesas, americanas)? Suas preferências em chapéus, calçados, roupas de dentro, guarda-chuva, bengala, joias? 13. Quais os jornais e revistas brasileiros e estrangeiros, da sua preferência, no tempo de jovem? 14. Viagens que fez, quando moço, no Brasil e no estrangeiro? 15. Suas ideias de rapaz, de reforma social, em geral, de reforma social e política do Brasil, em particular? 16-a. Sua atitude para com negros, mulatos, pessoas de cor? 16-b. Como receberia o casamento de filho ou filha, irmão ou irmã, com pessoas de cor? De cor mais escura que a sua? 17. Outras reminiscências (FREYRE, 2004).

³ Juarez José Tuchinski dos Anjos tinha recém defendido sua tese de doutoramento em Educação pela Universidade Federal do Paraná intitulada *Pais e Filhos na Província do Paraná: uma história da educação da criança pela família*, com a qual foi premiado no mesmo ano com o título de melhor tese do Brasil na área de Educação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Atualmente o pesquisador é professor na Universidade de Brasília – UNB – conforme nos informa seu currículo lattes. Disponível em <<http://lattes.cnpq.br/7560916850762011>>. Acesso em: 25 mar 2020,

que essa parcela da juventude urbana convive cotidianamente com dilemas referentes à questão estudantil e profissional, dentre outros.

No ano de 2018 considerei ampliar as ferramentas de trabalho em sala de aula e passei a fazer uso do audiovisual ao propor aos estudantes atividades envolvendo essa arte. Embora estivesse matriculado em um curso de cinema minha intenção em dar esse espaço para o audiovisual nas aulas de sociologia – já que a escola não possui um projeto específico⁴ - não era necessariamente ensinar técnicas da área, mas que eles tivessem a experiência com a estética e a linguagem cinematográfica a partir de visionamentos de filmes selecionados, ou com a realização de alguns trabalhos usando o próprio celular. Ademais, em minhas memórias de adolescente o cinema tem um lugar de importância maior do que a literatura ou o teatro, sendo que na época reunia em um caderno escolar – que ainda possuo – os filmes que tinha assistido e os classificava conforme a experiência que cada um tinha me proporcionado⁵.

Sendo assim, foi a partir dessas cartas e dessa experiência com o audiovisual que resolvi me inscrever no mestrado em Cinema e Artes do Vídeo da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – e adequar essas minhas investigações a uma das linhas de pesquisa do programa: aquela que contemplava a realização de um processo de criação. Ciente das intersecções entre cinema documentário e ciências sociais (PEIXOTO, 1999, p. 98), assim como as possibilidades de ampliar o debate sobre cinema e educação, propus aos avaliadores um projeto de documentário com estudantes cuja seleção passasse pelas histórias de vida que eles haviam contado naquele ano e/ou anos anteriores.

Como havia diversas histórias⁶, pois a cada início de ano letivo eu propunha essa atividade, tive que estabelecer alguns critérios no processo de escolha, no entanto, não

⁴ É importante destacar que o lugar do cinema nas escolas públicas brasileiras, especificamente no Estado do Paraná, ainda é secundário. Embora as autoridades políticas promulguem leis e/ou acrescentem parágrafos as já existentes – por exemplo, o acréscimo do parágrafo 8º, no Art. 26, da Lei 9.394/1996, cuja sanção foi realizada pela então Presidenta da República Dilma Rousseff, por meio da Lei nº 13.006/2014 –, de modo geral ainda falta sistematização e, sobretudo, disposição de inúmeros agentes políticos para concretizar as retóricas construídas em cima da importância do cinema no ambiente escolar.

⁵ Minha experiência na juventude como espectador se deu a partir de videolocadoras campolarguenses, pois na década de 1990 a cidade não possuía ainda uma sala de cinema. Fui assistir um filme em uma sala apenas em 2002, quando já tinha dezoito anos de idade e em outra cidade.

⁶ Vale mencionar que pela quantidade de histórias de vida que tinha em mãos ficaria inviável a produção de um filme que contemplasse todas elas. Desse modo, iniciei uma classificação a partir desse conhecimento prévio que tinha deles para a seleção das histórias criando algumas categorias subjetivas e objetivas. Desse modo, no meu caso específico, é importante enfatizar que as histórias de vida me ajudaram tanto na

me propus a usar qualquer ferramenta que me desvinculasse e me eximisse das razões e motivos de minhas preferências⁷. Foi nos textos lidos para o processo seletivo de mestrado que me aproximei de formas de pesquisa um pouco diversas daquelas até então por mim usadas. Um dos textos que contribuiu nos desdobramentos da escolha dos participantes foi o de Kathleen Coessens intitulado *A arte da pesquisa em artes – traçando práxis e reflexão* (2014), justamente por abrir possibilidades mais estéticas e subjetivas nas escolhas que eu deveria então fazer.

No que diz respeito às minhas referências filmicas, mantive uma certa distância dos dispositivos usados por outros cineastas e/ou pesquisadores para não ficar dependente de outros trabalhos, todavia, seria muita pretensão realizar algo sem dar os devidos créditos às minhas influências. Assim sendo, a cinematografia que fui consultando à medida que trabalhava na pesquisa cooperaram para algumas das escolhas, pois existem muitos filmes documentários feitos sobre estudantes e/ou com estudantes.

Nesta longa lista, dois filmes específicos foram importantes para que eu pudesse averiguar os limites e as possibilidades da realização do documentário e a quais dilemas eu estaria submetido. Os dois filmes em questão são: *A Pirâmide Humana* (1961), de Jean Rouch, e *High School* (1968), de Frederick Wiseman⁸, pois cada um deles me influenciou em algum aspecto⁹. Dessa forma, ao mesmo tempo que esses dois filmes e

seleção para o convite aos participantes, quanto para as conversas que estabeleci com eles no processo de filmagem, sendo, portanto, um recurso e/ou dispositivo que usaria novamente o tornando parte de meu procedimento ético e estético.

⁷ Nas ciências sociais é possível o uso de softwares para pesquisas qualitativas, os quais buscam encontrar similitudes e simetrias nas histórias.

⁸ Frederick Wiseman nasceu em 1930, na cidade de Boston, e é considerado um dos grandes cineastas estadunidenses. Iniciou seus estudos acadêmicos, assim como sua vida profissional na área jurídica, todavia, sempre considerou ter pouco interesse pela área. Em sua juventude serviu o exército de seu país a partir de um treinamento básico, mas conseguiu dispensa após ingressar na Universidade de direito da Sorbonne, na França. Foi nesse país que obteve muito de suas experiências com uma câmera (SCARPA, 2012, p. 08). Wiseman, ao longo de sua trajetória cinematográfica iniciada na década de 1960, ficou notabilizado por uma obra que deu destaque às instituições, por exemplo, as hospitalares, as militares e as de lazer. Nos últimos anos, o conjunto de seus filmes, assim como seu estilo, ganharam reconhecimento acadêmico e vários prêmios foram a ele concedidos.

⁹ É importante também mencionar o filme de Eduardo Coutinho intitulado *Últimas Conversas* (2015), pois sua proposta minimalista me encorajou na submissão do projeto de pesquisa, pois ele é realizado com poucos recursos e trata de temas recorrentes na vida cotidiana de jovens com muitas incertezas e dilemas. A locação do filme é apenas um cenário, a equipe de filmagem é reduzida, a conversa que mantêm com os estudantes não é fechada, ou seja, ela corre livremente num tom dialógico e isso tudo me chamou a atenção. Assim sendo, Coutinho – o maior documentarista brasileiro – com sua experiência e prêmios alcançados poderia ser mais extravagante em termos de recursos humanos e técnicos nas suas produções,

esses dois cineastas me ajudaram nas influências que eu levaria para a produção do filme também me permitiram refletir nas minhas escolhas e crenças sobre os procedimentos que tomaria e como os justificaria do ponto de vista acadêmico e artístico.

É importante ressaltar que o trabalho com esses jovens não se constitui especificamente como uma pesquisa sociológica e/ou antropológica, ou seja, suas questões, embora pertinentes para o campo das ciências sociais, não devem ser tomados em seus termos, pois meu interesse inicial se deu a partir do convívio semanal com esses estudantes e por uma constatação geral: a de que nas últimas décadas as juventudes se tornaram parte da agenda política de inúmeros grupos que buscam falar por elas, contudo, a maneira com que esses grupos falam desses atores sociais me fez lembrar das inquietações e ironias trazidas pelo pesquisador Jorge Larrosa no caso intitulado *A menina de Barcelona*.

Conta-nos esse escritor que, numa ocasião ele e outros pais foram levar os filhos num ginásio poliesportivo e acabaram presenciando uma menina pedindo esmolas. A partir da constatação desses pais de que existiam meninas pedintes e que nem todas as meninas da idade das filhas deles estavam praticando esportes, seguiu-se uma série de “preocupações” moralistas a respeito dela, no entanto, segundo Larrosa, nenhum desses cidadãos de bem de fato olhou para a garota, ou seja, suas opiniões a respeito daquilo não passavam de formas estúpidas de sentir, pensar e de dizer. E é essa forma de pensar, de sentir e de dizer que está presente na maioria das pessoas que tocam as agendas políticas relacionadas às juventudes em fase de escolarização, as quais considero também, ironicamente – assim como Larrosa –, *experts*, políticos, jornalistas e funcionários do governo (2014, p. 113-120)¹⁰.

contudo, suas escolhas me deram a certeza de que era possível realizar algo que fosse, sobretudo, um diálogo entre um professor com alguns de seus estudantes. Por outro lado, é visível nesse filme que há um descompasso entre Coutinho e os jovens e uma das variáveis de explicação para isso é a proposta sempre levada muito a sério por Coutinho de não conhecer antecipadamente as histórias e os participantes de seus filmes. Se por um lado o não conhecimento prévio da vida dos participantes permite tocar em assuntos que reverberam constrangimentos, por outro pode ser um limitador para se chegar ao âmago de um problema. Coutinho até fazia comparações entre o seu estilo e a abordagem etnográfica, pois usava como alusão os primeiros antropólogos, aqueles que colhiam impressões, estabeleciam conversas com os nativos e depois iam embora sem gerar uma relação mais próxima (FROCHTENGARTEN, 2009, p. 135). Se a abordagem antropológica de Coutinho para a realização de seus documentários pende para os primeiros antropólogos, a minha se coadunaria mais com as abordagens etnográficas de imersão na cultura do grupo social. Embora não se trate de arte cinematográfica, esse quesito se constitui como uma das mais significativas diferenças entre a minha proposta artística-processual e o filme de Coutinho.

¹⁰ A respeito dessa questão é importante tecer alguns comentários que podem facilitar para o leitor tanto o visionamento do filme documentário, quanto a leitura da dissertação. Como proponente do estudo e do filme, busquei não produzir um esgarçamento nas relações entre estudantes e professores e/ou estudantes

Isto posto, meus interesses principais com a pesquisa se moveram entre duas intenções: a primeira delas era de que por meio desse projeto, os participantes, com todas as limitações existentes em um trabalho como este, pudessem se expressar de uma maneira mais espontânea, ou seja, falassem por si mesmos, com um grau de interferência menor do que o convencional. A segunda era experienciar o processo de realização, ou seja, parafraseando Jean Rouch em *A Pirâmide Humana* (1961), o que se passaria em torno da câmera era mais importante que o próprio filme.

Foi a partir dessas intenções que iniciei a releitura de cartas e outros procedimentos que ajudariam no processo de seleção dos (as) estudantes. Um dos critérios que adotei de imediato foi não fazer convites aos que estavam no 3º ano do ensino médio, pois, desde o início, considerei que um projeto como esse demandaria tempo e disposição dos envolvidos e nessa série escolar a preocupação de muitos já está voltada aos processos seletivos, por exemplo, vestibular e Enem.

Levando em conta todos os procedimentos realizados cabe ainda mencionar o grau de identificação que tive com a história, assim como a empatia com esse ou essa estudante. Esse processo empático me fez lembrar do relato de Roberto DaMatta acerca de seu convívio com os Apinayé. Conta-nos esse antropólogo que constantemente membros da tribo entravam em sua casa para trocar seus colares por missangas, gerando nele até certo incômodo, todavia, em um determinado dia recebeu de um dos membros um presente seguido da frase: “*esse é para teu filho (Ikrá), para ele brincar ...*” (DAMATTA, 1978, p. 10). Essa generosidade descomprometida com as trocas surpreendeu DaMatta, e com esse fato sua constatação foi de que existe, sim, um processo de empatia “correndo lado a lado”, ou seja, em determinado momento – não sei dizer ao certo quando – percebi também que, para além das cartas, existia uma identificação mútua entre mim e esses estudantes.

Assim sendo, há um fator subjetivo que não busquei reprimir nas escolhas a serem tomadas e que se alinharam, de certo modo, com a maneira com que o trabalho se desdobrou. Por conta disso, e na mesma perspectiva de Jean Arlaud (ECKERT *et al*, 2005), ao me entregarem algo tão particular deles, mesmo não sendo obrigado, quis retribuir a oferta e encontrei essa possibilidade com o documentário, mesmo sabendo

e instituições escolares. Há outros filmes que propõem e executam essa tarefa, por exemplo, *Entre os muros da escola* (2008) e *Nunca me sonharam* (2017). Minhas reflexões me orientaram para a busca de um equilíbrio, portanto, meu interesse era ouvi-los sem me tornar um propagador de enunciados.

que, materialmente, eu ainda seria o maior beneficiado dele. Após tudo isso, convidei os estudantes para participar do projeto que, com o passar dos meses, tornaram-se também realizadores (as), pois ajudaram em algumas etapas a produzir o material audiovisual.

Quanto à organização das discussões levadas a termo na esfera desta dissertação, elas foram elaboradas/pensadas da seguinte maneira: no segundo capítulo me dediquei a uma discussão teórica sobre os modos de representação do documentário com o propósito de situar o trabalho em relação a outros tipos que existem. Para conseguir isso, no primeiro capítulo, fez-se necessário adentrar em um debate importante ocorrido logo nas primeiras décadas do cinema e, como disse, fiz de modo precedente às questões mais técnicas no que tange à realização fílmica, por exemplo, processo de roteirização, montagem, edição etc. Refiro-me ao debate entre formalistas e realistas.

Embora atualmente o debate entre esses dois campos tenha arrefecido, no que concerne as suas diferenças históricas é importante salientar que os formalistas valorizavam a especificidade artística do cinema e defendiam que sua localização se encontrava nas diferenças radicais para com a realidade, enquanto os realistas consideravam que a especificidade artística do cinema era, justamente, oferecer representações confiáveis da vida cotidiana (STAM, 2000).

Os formalistas, segundo James Dudley Andrew (1989), foram os responsáveis pelas primeiras elaborações teóricas sobre o cinema como arte e, com o passar do tempo, foram elegendo as características principais dela, como plano e montagem, ou seja, as primeiras décadas do cinema foram marcadas por uma tendência formalista. No entanto, os autores de tendências realistas do mesmo período como os documentaristas Paul Rotha, Jean Vigo e, principalmente, Dziga Vertov, consideravam, sobretudo, que essa arte tinha que ter uma função social, ou seja, o essencial não era a forma, mas sim o conteúdo.

Tanto os formalistas, quanto os realistas, conseguiram imprimir distinções consideráveis em seus processos criativos, polarizando acentuadamente o que os distinguia, pois enquanto os primeiros estavam mais dispostos a enaltecer os artifícios e os aspectos estilísticos em suas obras, os segundos estavam mais inclinados a expor o cotidiano das pessoas (ANDREW, 1989). Desse modo, é inegável que a tradição realista tem uma relação umbilical com os processos criativos que envolvem o desenvolvimento de filmes documentários, e embora não exista uma resposta consensual sobre *o que é documentário?* Há discussões importantes feitas a esse respeito e que permeiam toda

essa tradição cinematográfica, tanto no que tange os aspectos filosóficos e, portanto, substancialmente teóricos, por exemplo, as considerações levantadas pela escola fenomenológica, quanto os aspectos teórico-práticos, por exemplo, os modos de representação de documentários, os quais serão debatidos no segundo capítulo.

No que diz respeito às tentativas teóricas, uma das mais conhecidas foi realizada com propriedade por André Bazin ao considerar o cinema como o único meio capaz de representar totalmente a realidade, dialogando, portanto, com a tradição filosófica da escola fenomenológica (STAM, 2000, p. 94). Embora Bazin seja um nome sempre em evidência, essa pesquisa pretende se deter principalmente nas considerações teóricas de Siegfried Kracauer, autor que se dedicou a estudar a *sociologia da superfície*, tendo o cinema como um dos seus maiores interesses (SANTOS, 2014). Suas questões, portanto, serão desenvolvidas no primeiro capítulo.

Quanto às questões teórico-práticas, Bill Nichols é um dos autores mais lidos e citados quando o assunto é documentário, pois propõe conceituá-lo. Essa conceituação é realizada a partir de três ângulos, sendo eles: 1) o das instituições produtoras de documentários; 2) dos profissionais e; 3) do público que assiste. Essa classificação considera a convenção, ou seja, esse filme foi reconhecido por um grupo de instituições e pessoas por conta de características comuns que o diferem consideravelmente de outros filmes – experimentais e/ou de vanguarda –, mas, principalmente, daqueles de ficção (2005, p. 47).

Desse modo, como expus, no primeiro capítulo pretendo explorar as questões referentes às teorias do cinema e/ou dos cineastas, enquanto no segundo vou me deter nos aspectos históricos e modais do cinema documentário, assim como encaminhar algumas influências que recebi para a realização do filme, isto é, vou apresentar um breve histórico contextual sobre o cinema documental enfatizando como se constrói a narrativa neste gênero fílmico. Trago, para alicerçar teoricamente o segundo capítulo, numa tentativa de elucidar possíveis conceitos sobre documentário, dois teóricos que dialogam sobre isso: o autor citado acima, Bill Nichols, e Fernão Pessoa Ramos.

A partir do primeiro autor também exponho as características dos seis modos documentais classificados por ele e dou início a considerações que dizem respeito aos aspectos ético-formais do processo criativo que apresentei aos estudantes e que serão retomados com mais propriedade no último capítulo. Após o entendimento sobre a teoria realista, assim como das questões teórico-conceituais e práticas do documentário, julgo

pertinente fazer considerações específicas sobre a obra filmica de Jean Rouch e seu hibridismo, pois ao privilegiar a experiência do filme, dialogou com ambas as escolas e, portanto, esteve na fronteira do debate entre forma e conteúdo. Ademais, como esse autor é lido tanto pelos teóricos do cinema, quanto pelos antropólogos – principalmente àqueles que se dedicam ao filme etnográfico – considere importante abrir uma frente de discussão sobre antropologia visual.

No terceiro capítulo discuto especificamente questões que dizem respeito ao campo das ciências sociais, principalmente a sociologia e a antropologia, a partir do tratamento de questões conceituais e metodológicas, por exemplo, *juventudes, histórias de vida, projetos e emoções*. É nesse capítulo que discuto a viabilidade do método *histórias de vida* para a compreensão de dada realidade social. Esse método ganhou força entre as décadas de 1920 e 1940 nos Estados Unidos, a partir de pesquisas realizadas pela Universidade de Chicago, especificamente com a organização do Departamento de Sociologia, feita por Albion Small. Esse departamento, portanto, desenvolveu o método a fim de conhecer histórias de imigrantes e de pessoas empobrecidas visando à resolução de inúmeros problemas que afligiam cidades em desenvolvimento (Chicago, por exemplo) na primeira metade do século XX (BECKER, 1996).

No Brasil, os principais expoentes do método foram Donald Pierson, ex-aluno da Universidade de Chicago e professor da Escola de Sociologia e Política de São Paulo (MENDOZA, 2005), e Gilberto Freyre que utilizou o método *life history* (sic) na escrita de seu livro *Ordem e Progresso*, publicado pela primeira vez em 1957. Com o decorrer dos anos o método foi passando por críticas feitas por renomados intelectuais, principalmente para testar seus limites e possibilidades. Uma das críticas mais contundentes foi desferida pelo texto de Pierre Bourdieu denominado *A ilusão biográfica* (1996, p. 74). Embora as críticas tenham surgido, o método se consolidou e continua como uma opção metodológica até os dias atuais (GUÉRIOS, 2011, p. 02).

Por testar a viabilidade do método por aproximadamente três anos foi que ele se constituiu como uma peça importante no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, pois, como mencionei, foi a partir dele que selecionei os participantes do filme documentário¹¹,

¹¹ Em relação aos outros dispositivos existentes, os quais apresentam atualmente inúmeras possibilidades viáveis e testadas empiricamente, estabeleci algumas cautelas. Essas ressalvas surgiram principalmente no que diz respeito à quantidade de dispositivos e referências fílmicas a serem tomadas de empréstimo e/ou visionadas e, assim, constituíram-se como norteadoras do meu processo, pois não tinha interesse que

visto que encontrei nas cartas um elemento de experiência subjetiva que julguei potencialmente interessante. Assim sendo, após ler as cartas desses participantes e/ou realizadores, busquei entender suas peculiaridades e, também, emoções como medo, confiança, amizade, ansiedade etc. Nesse aspecto, a obra de Guilherme Koury pôde me auxiliar no entendimento dessas questões, as quais pertencem ao domínio da sociologia e antropologia das emoções.

Deve-se a esse autor uma oportuna reflexão e desenvolvimento dessa disciplina no Brasil a partir de suas pesquisas etnográficas realizadas em contextos urbanos. Em sua obra esse autor explica que tais emoções têm relações diretas com as existências dos indivíduos e se manifestam no tocante ao sentimento de pertença, ao desemprego, à questão de suas respectivas moradias, ao estranhamento quanto ao futuro, às fofocas etc. Segundo Raoni Barbosa (2014, p. 303) em dissertação orientada por Koury e intitulada *Medos Corriqueiros e vergonha cotidiana: uma análise compreensiva do bairro do Varjão/Rangel, João Pessoa* todas estas emoções são, ainda, conformadoras do espaço societal e organizam o comportamento humano.

O *lócus* do desenvolvimento de alguns dos conceitos citados acima foram pesquisas etnográficas realizadas em bairros de João Pessoa, na Paraíba, com abordagens microssociológicas que permitiram estudos sobre muitos fenômenos da vida cotidiana, dentre estes os medos de um grupo de jovens, principalmente o ideal de ser e o medo de não conseguir alcançar os objetivos almejados (2010, p. 02). Como as pesquisas de Koury se valem de interlocuções com os estudos de George Simmel, é possível aplicarmos algumas de suas questões em faixas etárias específicas e em contextos geográficos distintos daquele inicialmente feito pelo autor. Como a escola pública na qual realizei o trabalho se situa numa área urbana e reúne estudantes de estratos sociais diversos, com questões que os aproximam, mas que também os distanciam, foi por esse prisma que analisei diversos fatores sociais e emocionais que circundam o cotidiano desses jovens.

Esses fatores sociais e emocionais são mencionados por eles no filme documentário, pois como parte dele se constitui de conversas, essas emoções são tratadas à medida que realizo perguntas que dizem respeito aos sentimentos de perda

minha proposta se tornasse uma reprodução e/ou bricolagem de outros trabalhos. Quanto a essa questão, considere que a cinefilia é uma característica pós-moderna ambígua, pois ao mesmo tempo que permite um amplo repertório a ser emprestado como referências, também expõe uma estagnação criativa (NAGIB, 2014, p. 09).

(medo), assim como os sentimentos de não conseguir alcançar os objetivos de vida almejados (projeto de vida) ou, ainda, outros aspectos, por exemplo, suas sociabilidades, ou seja, suas falas estão atravessadas por muitas emoções. Sendo assim, considero salutar que o espectador do filme também se inteire da literatura pertinente à sociologia e antropologia das emoções – que será debatida nessa dissertação –, pois isso pode cooperar na interpretação das conversas realizadas no filme.

Por fim, dou início ao quarto e último capítulo com a escrita de duas etapas fundamentais para essa dissertação: 1) uma abordagem sociobiográfica sobre o proponente do estudo, na qual estabeleço uma reflexão sobre minha trajetória; 2) uma abordagem sociobiográfica dos (as) participantes do documentário, usando para isso informações relevantes, algumas delas não presentes no filme e que foram construídas ao longo da minha relação com eles de aproximadamente três anos, incluindo um autorretrato produzido semanas antes das filmagens¹².

É nesse capítulo também que apresento alguns relatos do que foi realizado nos meses que antecederam o término da escrita dessa dissertação, incluindo as imprevisibilidades do processo decorrentes da Pandemia de COVID-19 e que julguei indispensável ser mostrada no filme. Nele também trato das escolhas estéticas, modais e estilísticas que foram sendo adotadas ao longo dos anos de 2019 e 2020 e questões de ordem técnica.

Como observado na leitura dessa introdução, os três primeiros capítulos são compostos de discussões mais teóricas, com diálogos estabelecidos no próprio campo temático, o cinema documental, e nas suas interfaces: ciências sociais, educação e as artes, pois, como já mencionei, o cinema na dissertação é tratado como linguagem artística (SUPPIA, 2015, p. 118)¹³. Após esses encaminhamentos teóricos, no quarto

¹² Com o autorretrato pretendia me inteirar de suas *performances* frente à câmera de celular, assim como das questões que eles privilegiariam falar em detrimento de outras. Para auxiliá-los, fiz um autorretrato e enviei a eles com questões gerais. A maioria deles seguiu a mesma ordem de questões que abordei no meu autorretrato, mas nem todos, por exemplo, uma questão trazida pela estudante Andryellen acerca de sua sexualidade não havia sido abordada por mim no meu autorretrato, ou seja, deixei alguma margem para eles desenvolverem suas próprias considerações sobre determinado assunto. Dos seis estudantes que iniciaram o projeto, cinco deles fizeram o autorretrato, pois o estudante Khalil me informou em sala que estava com alguma dificuldade de falar sobre ele, mas que iria fazer se eu desse mais algum tempo. Não vi problemas em ampliar o prazo.

¹³ As discussões sobre o estatuto artístico do cinema começaram a partir da década de 1910 e diziam respeito às especificidades do cinema e que possibilitaram sua inserção no campo das artes. As considerações que elevaram o cinema a uma forma artística sofreram muitas resistências, desde aquelas iniciais e que tinham raízes em sistemas filosóficos importantes, por exemplo, a concepção platônica de mundo ideal, até aquelas críticas mais tardias, por exemplo, os debates elitistas feitos pela Escola de

capítulo pode focar, enfim, na discussão sobre o processo de criação desse documentário, no entanto, embora descreva e avalie a sua realização por meio da palavra escrita, tendo em vista às potencialidades da imagem, esse capítulo necessita ser cotejado com o resultado do processo, ou seja, é necessário um visionamento no filme.

Por fim, retomo uma discussão do campo ético a partir das ideias da *antropologia compartilhada*, de Jean Rouch, visto que é no epílogo dessa dissertação, pela relação estabelecida entre aquele que filma (eu/professor) e aquele que é filmado (eles e elas/estudantes), que as questões referentes ao *outro* serão destacadas, ou seja, é a partir dessas experiências, como discute Kathleen Coessens, que pretendo deixar vestígios de reflexão e reflexividade (2014, p. 02).

Frankfurt. Vale salientar que essa discussão tardia a respeito do cinema como arte se deu pelo fato de os primeiros realizadores serem pessoas dedicadas às questões práticas e estavam inseridos também num debate científico e comercial que sobrepunham naquele contexto às questões artísticas. Desse modo, foi necessário pouco mais de uma década para que o debate teórico ganhasse proporções acadêmicas e se pautasse em questões remanescentes de alguns problemas anteriores, dentre os quais vale destacar o seguintes: 1) a questão estética, cuja característica é ditar as regras do belo e do sublime e que, portanto, foi alvo de questionamentos, principalmente sobre a responsabilidade social das obras artísticas; 2) a que diz respeito às especificidades do meio e foi essa que se debruçou sobre o estatuto essencial da arte cinematográfica, tentando desvencilhá-la de outras, como o teatro e a literatura; 3) a que herdou uma discussão sobre gêneros literários, cuja tradição remonta a filosofia clássica, desde as obras de Sócrates, Platão e Aristóteles, as quais foram fundamentais para uma classificação Ocidental e diferenciação de obras a partir de suas características, por exemplo, comédia, tragédia, melodrama (STAM, 2000, p. 24-29).

1. A SAGRADA TRADIÇÃO REALISTA E OS AUTORES TOTÊMICOS

Embora Georges Méliès e Louis Lumière, os mais destacados realizadores do que se convencionou chamar de primeiro cinema¹⁴, não tenham proposto muitas discussões teóricas sobre as concepções estéticas e éticas envolvidas em seus processos criativos, a maneira como cada um produziu suas obras foi vista décadas depois como registros seminais para se pensar os caminhos a serem percorridos pelo cinema, pois cada um deles imprimiu seu respectivo modo. Enquanto o primeiro buscava explorar os aspectos ilusionistas que o cinema trazia, o ordinário no extraordinário, o segundo estava mais interessado em registrar momentos do cotidiano, o extraordinário no ordinário (AUMONT, 2004, p. 27)¹⁵. Esses dois autores contribuíram para o encaminhamento de um debate importante para as teorias do cinema e para as práticas cinematográficas, que colocou por algumas décadas em lados opostos os formalistas e os realistas e, como mencionei, as distinções entre eles nesse primeiro momento foram bastante consideráveis.

Quanto a esse aspecto é importante salientar a consideração feita por André Bazin, de que existe uma “sagrada tradição realista” e ainda, “figuras totêmicas”, para usarmos uma expressão de Jean Rouch, nesse círculo de teóricos e cineastas (RIBEIRO, 2007, p. 14). Para Rouch, as figuras totêmicas que o influenciaram foram Robert Flaherty e Dziga Vertov, do qual trataremos posteriormente, entretanto, outros autores também ganharam bastante projeção, por exemplo, Friedrich Wilhelm Murnau, Orson Welles e, obviamente, um dos precursores, Louis Lumière.

Embora não seja propósito dessa dissertação discutir todos os autores dessa tradição, trataremos de alguns deles a partir dos seguintes critérios: 1) a influência que exerceram sobre outros cineastas, por exemplo, Dziga Vertov que influenciou Jean Rouch que é uma influência para a minha pesquisa; 2) pelas ricas discussões teóricas levantadas, por exemplo, Siegfried Kracauer, um “curioso realista”, como o caracterizou Theodor Adorno (2009); e 3) pela historicidade e legado deixado em relação aos caminhos tomados pelo cinema desde então. Sendo assim, considerarei iniciar a discussão com a trajetória de Louis Lumière.

¹⁴ Flávia Cezarino Costa (2005, p. 34) designa como primeiro cinema os filmes e práticas próprias do campo surgidos em dois momentos: entre 1894 a 1908, no qual a grande característica é ele ser não-narrativo, e de 1908 a 1915, cujo momento é de intensificação da narratividade.

¹⁵ Embora com essas diferenças, ambos os cineastas fazem parte daquilo que Fernando Mascarello chama de “cinema de atrações”, cujo principal interesse é maravilhar o espectador (2006, p. 24).

1.1 LOUIS LUMIÈRE: O GRANDE MESTRE DA SEITA

Louis Lumière nasceu em 1864, na França, e morreu em 1948 em seu país de origem. É considerado, junto com seu irmão, um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento do cinema, ofício do qual se encarregou de expandir, embora o considerasse algo mais científico do que artístico. Seu interesse científico pelo cinema é justificável, pois a França havia se constituído como o principal expoente do positivismo (DA-RIN, 2004, p. 16). Desse modo, foi bastante sentido o envolvimento de intelectuais públicos franceses na organização da vida social desse país. Saint-Simon, Auguste Comte e, principalmente, Émile Durkheim – que viveu na mesma época de Louis Lumière – foram responsáveis pela proposição de reformas educacionais, econômicas e morais que alteraram consideravelmente o tecido da sociedade francesa do século XIX e XX.

Assim sendo, Louis Lumière esteve envolto no círculo de sociabilidade científica e burguesa desse período e sem dúvida alguma o seu principal interesse para com essas novas tecnologias era comercial, visto que seu cinematógrafo disputava com o Kinetoscópio de Edison o interesse do público em países como França, Estados Unidos e Inglaterra. No entanto, também havia espaço para uma atmosfera artística na França do final do século XIX e Lumière margeou esse campo.

Embora não fosse um artista, existiam qualidades estéticas em Louis Lumière que eram inegáveis, pois tinha formação em escultura, desenho e pintura (DA-RIN, 2004, p. 14). Ao conjugar seus interesses científicos e comerciais ao artístico e reuni-los em torno do cinematógrafo, passou a buscar o extraordinário no ordinário, conforme atribuição dada a ele por Jean-Luc Godard, e, por isso, seus temas se compunham de coisas banais, o corriqueiro, contraditoriamente aquilo que era pouco marcado como artístico no período, por exemplo, *as Vistas*, cuja característica era um único plano, tais como: *A chegada do trem na estação*, *O regador regado*, *O almoço do bebê*, *A saída dos Operários da Fábrica Lumière*, todos datados do ano de 1895.

Contudo, foi a partir desses efeitos de realidade que conjugou os aspectos quantitativos, por exemplo, um número grande de figurantes e coisas não repetitivas, algo que despertava muito interesse no público, e os aspectos qualitativos da fotografia, por exemplo, sua mirada, seu enquadramento (AUMONT, 2004, p. 29). Por meio desse *feeling*, portanto, ou seja, dessa capacidade de realizar um enquadramento de qualidade em uma época em que não existia visor, que subverteu a relação antes não intercambiável entre aquele que filma e aquele que é filmado. Essa prática foi

posteriormente adotada por Dziga Vertov, em seu filme *O homem com uma câmera* (1929) e se tornou ainda mais recorrente nos documentários após a década de 1960. É nesse sentido que o cineasta Philippe Garrel considera Louis Lumière como “o grande mestre da seita”.

Tal consideração faz sentido se nos atentarmos ao fato de que essa maneira peculiar de registro de movimentos e observação do real foi expandida mundo afora graças aos inúmeros “alunos” de Lumière e isso, segundo Silvio Da-Rin (2004, p. 14), criou uma unidade estilística, cujo principal interesse era o registro espontâneo e não a criação de uma *mise-en-scène* ou de uma narrativa ao modo romanesco de se contar uma história. Ainda, segundo esse autor, esse “modelo” se tornou uma das principais experiências estéticas nas primeiras décadas do cinematógrafo.

Esse interesse estético de Lumière foi entendido e assimilado nas primeiras décadas por seu público composto majoritariamente por burgueses ilustrados e que se interessavam sobretudo pelas *Atualidades* do catálogo Lumière. Na esteira disso, a propagação das fotografias de lugares distantes e exóticos e que chamavam atenção dessa burguesia curiosa também foi considerado importante para as instituições escolares e isso agradava o espírito positivista do período, o qual daria um caráter mais científico do que artístico às imagens, visto que estas estariam então submetidas a processos fotoquímicos e não a pinceladas de artistas.

Como mencionei, os trabalhos produzidos por Lumière e seu séquito de seguidores eram registrados ao ar livre e em situações cotidianas não necessariamente encenadas e que se diferiam, portanto, daqueles promovidos por Edison em seu estúdio *Black Maria* nos Estados Unidos, tais como, *Indian War Council* e *Sioux Ghost Dance*, os quais se constituem como os primeiros registros fílmicos dos índios Sioux (JORDAN, 1995, p. 12), assim como daqueles carregados do Ilusionismo característico de seu conterrâneo George Méliès (COUÑAGO, 2012, p. 22).

No entanto, embora muito elogiadas num primeiro momento, as *Atualidades* foram deixando de ser interessantes para um determinado público, e os aspectos ficcionais, os truques, a manipulação do tempo via montagem foram ganhando dia após dia mais espaço e, então, as *Vistas* e o catálogo Lumière deram lugar a um padrão industrial que atingiu inclusive o formato das próprias *Atualidades*, não voltando a ser mais o que era antes, embora tudo isso, segundo Jacques Aumont (2004, p. 26), tenha passado

despercebido por Lumière, justamente por seu desinteresse para com o desenvolvimento do cinema em sua forma artística.

Ao não voltar mais ao que era antes é inegável que houve um aprimoramento das *Atualidades*, pois o modo observativo das coisas e/ou descritivo foi ultrapassado por uma abordagem narrativa, ou seja, um modo de contar uma história: com protagonistas, antagonistas etc. Esse aprimoramento será ainda mais eficaz quando as duas formas se imbricarem formando uma sintaxe narrativa – para usarmos uma expressão de Da-Rin. Essa sintaxe narrativa, portanto, vai ser alcançada décadas depois pelo clássico *Nanook do Norte* (1922), de Robert Flaherty, filme responsável por iniciar um novo ciclo, dando fim ao modo de filmagem proposto por Louis Lumière.

Embora a cinefilia trate Lumière como o grande mestre da seita e Jacques Aumont (2004, p. 23-25), confessadamente de modo exagerado, chame-o de o último pintor impressionista devido a associação que faz entre as características das pinceladas dessa vanguarda artística, com a habilidade do enquadramento de Lumière e os poucos segundos que tinha para registrar o real, é a representação confiável da vida cotidiana trazida pelos seus filmes que o garante como um dos primeiros cineastas considerados do campo realista. De fato, as *Vistas* e as *Atualidades* Lumière foram fontes de inspiração para inúmeros outros cineastas, por exemplo, Dziga Vertov.

Por fim, para além das influências deixadas, é o “amadorismo” de Louis Lumière que me interessa, pois se aproxima daquilo que Arlindo Machado chama de “cinema do cotidiano” (2017), conceito que embora não seja aprofundado nesta dissertação diz respeito a processos de realização de filmes que margeiam o cinema dito “profissional”, visto que não são realizados a partir de grandes narrativas, mas de eventos corriqueiros e, por isso, também dispensam grandes aparatos tecnológicos (MACHADO, 2017, p. 01).

1.2 DZIGA VERTOV: AS “MIGALHAS” DO REAL

Dziga Vertov nasceu na Polônia em 1896 e faleceu na Rússia em 1954 e é considerado um dos principais cineastas da chamada escola soviética¹⁶. Assim como Louis Lumière, Dziga Vertov tinha uma proximidade com o meio artístico, pois havia estudado música em um Conservatório na Polônia, onde aprendeu piano e violino, daí

¹⁶ A escola soviética de montagem é composta por cineastas que no clima da Revolução Russa produziram obras experimentais que ainda hoje são estudadas e discutidas. Dentre estes cineastas os mais destacados foram: Lev Kulechov (1899-1970), Vsevolod Illarionovich Pudovkin (1893-1953) e Serguei Eisenstein (1898-1948), além de Dziga Vertov.

sua inquietação para discutir a importância do som para o cinema (DA-RIN, 2004, p. 77). Em meio a tantos outros nomes importantes do período, Vertov teve propostas realmente vanguardistas com as quais pretendia repensar o cinema. Influenciado, assim como outros de sua geração, pelo Futurismo¹⁷, tomou para si a tarefa de anular duas décadas do que considerava erros do cine-drama, principalmente os filmes psicológicos russos-alemães feitos antes da escola soviética e os filmes dos estúdios de Hollywood.

Para essa tarefa tem um programa bem definido, o *Kinoglaz* (o cine-olho), com o qual pretende promover o cine-deciframento comunista do mundo, atividade que considerava a mais importante do cineasta. Essa proposta de Vertov não foi buscada de maneira solitária, pois conseguiu mobilizar alguns realizadores, chamados de *Kinoks*, que se identificavam com tal tarefa e foram, portanto, também responsáveis por filmes cuja ética está envolta nas ideias de filmagens *in loco* sobre o cotidiano das pessoas. Desse modo, Vertov propunha dar novamente à câmera o fim almejado por Lumière (AUMONT, 2004, p. 112).

Dziga Vertov, embora pertença a escola soviética de montagem, considerava que só era possível montar/mostrar a partir de uma visão correta das coisas e essa visão correta só era viável se o cineasta, ao organizar o real, fizesse com que o espectador visse como ele realmente é, ou seja, o discurso do cinema deve ser organizado a partir dos fragmentos do real (AUMONT, 2004). Dessa maneira, segundo ele, o cinema pode escrever a realidade de maneira não-verbal, ou seja, ele tem uma capacidade de revelar uma realidade e essa realidade (da câmera) é a verdadeira emoção proporcionada pelo cinema.

Nessa revelação da realidade pairam as situações cotidianas: pessoas na praia, na fábrica, em atividades vaidosas etc. Contudo, essas “migalhas do real (FELD, 2003, p. 13) precisam ser organizadas pela montagem, pois, assim, há uma superação da imediatez das imagens. Um dos exemplos mais emblemáticos de situações reais e corriqueiras que passaram pela “organização” (montagem) são mostradas no filme já citado *O homem com uma câmera*, ambientado na movimentada Rússia que se preparava para o início de uma nova década, ademais, os procedimentos de filmagens realizadas por Vertov para esse

¹⁷ Fundado em 1911 por Vladimir Maïakovski e David Bourliouk, o Futurismo russo, segundo Silvio Da-Rin (2004, p. 78), têm diferenças significativas para com o italiano, pois embora os dois mantivessem uma perspectiva positiva quanto às máquinas, a tecnologia e a recusa da arte que precedeu o movimento, o russo não se comprometeu com guerras coloniais e racismos.

filme também são capturadas por outra câmera, o que o torna uma obra fílmica também de reflexão sobre o seu processo de criação (NICHOLS, 2005, p. 63).

Após sua morte, a conceituada revista francesa *Cahiers du Cinéma*, publicou um artigo de Vertov denominado *L'Amour Pour l'Homme Vivant*, onde seu autor deixa claro o intento com o filme *O homem com uma câmera*, que, segundo ele, é apresentar ao público a gramática cinematográfica e não a dissimular como fazem os filmes de ficção, portanto, ilusionistas, cuja proposta estética é o entorpecimento do espectador (DA-RIN, 2004).

Embora mantivesse como marca de seu estilo as filmagens *in loco* e a dispensa de atores profissionais, Vertov não tinha como intento fazer filmes realistas na acepção mais pura da palavra, pois como enfatizei, o que buscava, era uma nova visão da realidade, cujo sentido só poderia ser alcançado pela linguagem cinematográfica, sendo essa bastante específica (DA-RIN, 2004, p. 76). Essa linguagem deveria ser dirigida, sobretudo, para as massas, sem ser, no entanto, demasiadamente educativa e didática ao estilo griersoniano. Essas massas que, segundo ele, estavam entorpecidas por uma produção artística cuja finalidade não era social, poderiam ser despertadas pela máquina (a câmera), e numa hibridação tornar-se então homem elétrico perfeito.

Essa disposição em mostrar a vida cotidiana – os fatos à sua volta – não deve ser confundida com a intenção de filmar coisas às escondidas, pois a organização das filmagens sempre foi uma preocupação constante no processo de realização de Vertov, ou seja, a montagem se torna, a partir dele, uma técnica ininterrupta, pois antecede o filme. A importância da montagem para Vertov pode ser mais bem compreendida se nos atentarmos para seu conceito de *intervalo*, o qual se constitui como elemento que separa dois fragmentos de um filme, mas que, posteriormente, unifica-os, mas em sentido oposto aos princípios do cinema dramático, visto que o *raccord* – elemento unificador no cinema *mainstream* tão criticado por ele – proporciona uma unidade dramática, enquanto o *intervalo* uma descontinuidade visual (AUMONT, 2004, p. 20-21).

Essa descontinuidade visual será aquela que transmitirá uma parte da mensagem verdadeira e totalizante, visto que esse conceito não diz respeito apenas ao processo de montagem, mas sim ao de filmagem e da visão do cineasta, a qual deve ser unicamente direcionada aos propósitos sociais coletivos. Por conta disso, Jacques Aumont considera que a visão desse cineasta extrapola os limites teóricos, pois se relaciona intrinsecamente

com sua conduta ética e cidadã, comparável até mesmo à concepção filosófica de Platão a respeito dos deveres dos cidadãos na República (AUMONT, 2004, p. 22).

Vertov, durante sua produção cinematográfica, demonstrou recorrente interesse no que diz respeito à recepção de sua obra, ou seja, como ela seria absorvida pelo público. Essa preocupação se justifica se considerarmos esse cineasta soviético como alguém avesso ao diletantismo, pois o próprio cineasta não considerava seu trabalho como artístico, ou seja, para ele a arte não se justificava apenas pela arte e não se bastava por si mesma, mas pela sua potencialidade. Nesse sentido, como mencionei, a concepção que Vertov tinha do cinema era de que ele tinha uma utilidade social, uma missão a cumprir no processo revolucionário: ir ao auxílio do indivíduo proletário para que este entendesse o fenômeno social ao seu redor, assim sendo, o cinema deveria promover um cinedeciframento do mundo (STAM, 2000, p. 61).

Em suma, o cinema era um dos instrumentos mais eficazes para a propagação da revolução e não tão somente da arte. Na mesma perspectiva, esse homem (*Kinok*) com uma câmera (*Kinoglaz*) é mais importante que o artista, pois acima de tudo exerce seu papel de cidadão em nome da revolução. Dziga Vertov, com o fortalecimento e consolidação do governo de Josef Stálin, teve problemas com as lideranças do partido e, conseqüentemente, acabou rebaixado em suas funções. Na década de 1940 assumiu cargos meramente figurativos, com pouco ou nenhum poder decisório, no entanto, seus escritos e suas obras cinematográficas passaram a ser revisitadas da década de 1950 e 1960 em diante e isso foi fundamental na influência que exerceu sobre seguidas gerações de cineastas. Essa retomada deve-se ao fato de que a estética e ética vertoviana no documentário, embora influente, teve uma assimilação mais lenta, por exemplo, que aquelas preconizadas pela Escola Britânica de Documentários, principalmente as de John Grierson.

Segundo Silvio Da-Rin (2004), as propostas de Vertov não são facilmente enquadradas dentro da teoria realista – como é a Escola Britânica –, obviamente tampouco numa perspectiva que não se coadune com sua filosofia de trabalho que considera o cineasta como um operário em prol da revolução. Como mencionei, embora a recepção das ideias de Vertov tenham oscilado em um debate prolífico na década de 1920, para um certo ostracismo na década de 1940, a partir da década seguinte, Jean Rouch, um dos principais realizadores de filmes do século XX, vai se declarar influenciado

pelos filmes e pelos escritos desse artista soviético, dando a Vertov, portanto, muitos créditos a respeito de suas inspirações (RIBEIRO, 2007, p. 09).

Rouch, em comum com Vertov, tinha a mesma graduação, engenharia, e manteve também uma disposição em filmar uma quantidade enorme de coisas, inclusive de improviso, para então preocupar-se com a edição, já que a montagem estava sendo realizada em meio às próprias fimalgens. Para finalizar essas considerações sobre Vertov, é importante destacar que, tanto ele quanto Lumière, foram reconhecidamente importantes para as discussões do campo realista, assim como suas respectivas obras, contudo, um dos autores que mais se interessou em tratar dos pressupostos realistas foi Siegfried Kracauer, teórico que se dedicou à *sociologia da superfície*, sendo o cinema um dos seus maiores interesses de pesquisa e do qual tratarei adiante.

1.3 SIEGFRIED KRACAUER: O CURIOSO REALISTA

Siegfried Kracauer nasceu na Alemanha em 1889 e morreu nos Estados Unidos em 1966 e ao longo de sua vida manteve uma proximidade considerável com importantes teóricos de sua época, com os quais dialogou, discutiu e/ou divergiu. Dentre esses intelectuais temos Edmund Husserl e Bertold Brecht, além dos membros da chamada Escola de Frankfurt, com a qual manteve estreita colaboração, no entanto, para além desse círculo de sociabilidade intelectual, houve significativas amizades, das quais se destacaram as mantidas com Walter Benjamin e, principalmente, com Theodor Adorno, que conheceu quando este último ainda era um estudante secundarista na Alemanha (GAGLIARDI; SAMPAIO, 2009, p. 05).

O subtítulo acima intitulado “O curioso realista”, inclusive, deriva de um termo homônimo usado por Adorno ao escrever um texto sobre as contribuições de Kracauer no terreno da filosofia e da sociologia. Além desse texto é importante mencionar que foi também Adorno, na tentativa de ajudar Kracauer a se estabelecer profissionalmente nos Estados Unidos, que esboçou uma trajetória acadêmica e profissional deste por meio de um “currículo” que seria enviado a algumas instituições desse país. Assim sendo, reproduzo parte desse escrito abaixo:

Siegfried Kracauer nasceu em 1889 em Frankfurt am Main. Estudou arquitetura e história da arte em Munique e Berlin. Fez seu *Staatsexam* (“Diploma de engenharia”) em arquitetura e obteve seu título de doutor (com uma tese sobre trabalhos em ferro forjado na região de Brandenburg). Simultaneamente, desenvolveu um interesse precoce por questões filosóficas, especialmente filosofia cultural e sociologia. Esses interesses puseram-no em contato com

George Simmel e Max Sheler, com os quais manteve relações próximas ao longo de suas vidas [...]. Recebeu reconhecimento especialmente por suas críticas de arquitetura e imagens em movimento. Obteve um conhecimento minucioso do terreno do filme como um todo por conta de uma pesquisa extensa e colaboração prática com a indústria e finalmente, foi considerado a maior autoridade de crítica cinematográfica da Alemanha. (SANTOS, 2014, p. 03).

Como podemos observar, esse trecho biográfico de Kracauer feito por Adorno serve a uma situação muito específica e que abordei acima: ajudar Kracauer, um exilado, no tocante ao emprego e a renda, ou seja, a ganhar a vida por conta própria (GAGLIARDI; SAMPAIO, 2009, p. 18). Ao término dessa breve biografia, Adorno chama atenção para um dos pontos mais importantes a respeito de Kracauer: ele ter se tornado uma sumidade no que diz respeito à crítica cinematográfica. Vai ser também Adorno, no texto “O curioso realista”, que tratará, embora de maneira rápida, de uma das questões que mais me interessa nessa dissertação: o realismo de Kracauer.

Segundo Theodor Adorno, o realismo de Kracauer era muito específico e se relacionava com suas próprias idiossincrasias, assim ao explicar a etimologia da palavra *realismo*, que vem de *res* (coisa), Adorno enfatiza que o “realismo de cores particulares” de Kracauer tinha como propósito filosófico extrair a vida desconhecida das coisas desprezadas (GAGLIARDI; SAMPAIO, 2009, p. 20-22), algo que fez com bastante competência em seu livro *Theory of film: the redemption of physical reality*, publicado em 1961 nos Estados Unidos.

Valendo-se de um círculo de amigos – principalmente da comunidade judaica – e após um período na França, Siegfried Kracauer chegou aos Estados Unidos no início da década de 1940 e poucos anos depois de sua chegada publicou um dos seus ensaios mais conhecidos intitulado *De Caligari à Hitler: uma história psicológica do cinema alemão* (1947), por meio do qual criticou a superficialidade do cinema de Weimar ao associá-lo às condições de gestação do período nazista. Desse modo, segundo James Dudley Andrew (1989) com esse livro Kracauer contribuiu significativamente para um estudo dos efeitos psicológicos do expressionismo alemão sobre as massas.

No período de mais de duas décadas em que viveu nos Estados Unidos Kracauer se dedicou ao ensino e à escrita e ao aprofundamento de questões iniciadas ainda enquanto vivia na Alemanha. Desse modo, além dos livros já citados que foram publicados na década de 1940 e que diziam respeito à teoria do cinema de uma maneira pouco sistemática, também publicou uma análise específica sobre a indústria cultural hollywoodiana por meio do ensaio *Hollywood's terror films: do they reflect an American*

state of mind? (1948), no qual aborda o crescente fenômeno da violência presente nos filmes estadunidenses, principalmente aqueles realizados no contexto do pós-guerra, visto que, segundo ele, a intencionalidade dessa indústria era manter no imaginário social o medo em relação ao outro: o inimigo alemão (DE ANDRADE, 2019, p. 13).

A partir da correspondência trocada entre Kracauer e Adorno sabemos que a designação de “curioso realista”, conforme destaca Patrícia da Silva Santos (2014, p. 71) não agradou a Kracauer que, ao longo de sua trajetória intelectual, contribuiu com importantes reflexões sobre fenômenos discretos, banais e cotidianos que passam muitas vezes despercebidos em meio ao afã de grandes discussões consideradas profundas e concretas. Essas suas investidas foram reunidas no que se convencionou chamar de sociologia das *superfícies* e têm despertado nas últimas décadas o interesse de muitos pesquisadores.

Com o término da guerra, diferente do que aconteceu com Theodor Adorno, Siegfried Kracauer não retornou à Alemanha pela escassez de oportunidades de trabalho, algo diagnosticado em tom melancólico por Adorno que criticou a não-existência de uma política de restituição feita por seu país a fim de trazer seus intelectuais de volta (GAGLIARDI; SAMPAIO, 2009, p. 19). Assim sendo, Kracauer morreu nos Estados Unidos tendo como experiência a exterritorialidade (MACHADO, 2007).

1.4 KRACAUER E A PROPOSIÇÃO DE UM REALISMO EQUILIBRADO

Ao iniciar esse subcapítulo é importante destacar que no contexto histórico em que viveu Kracauer a divisão entre as tendências realistas e formalistas no cinema ainda eram fortes e que, por conta disso, sua concepção era de que cabia à primeira tendência o registro da natureza, o registro do real; enquanto a segunda tendência se ocuparia da criação artística (KRACAUER, 2013, p. 32). Considero importante também destacar que embora Kracauer seja identificado com a Escola de Frankfurt e tenha mantido estreita amizade com Theodor Adorno, sua visão a respeito do cinema se difere daquela concepção bastante conhecida e difundida por Adorno e Horkheimer no livro *Dialética do esclarecimento*, escrito na década de 1940, onde cunham o conceito de *indústria cultural*, pois esse termo está carregado da visão pessimista que esses intelectuais nutriam para com o cinema, considerado por eles como o maior fenômeno de massificação do século XX.

Todavia, como o que mais interessa nessa parte da escrita são os aspectos de seu realismo, é preciso iniciar essa discussão dizendo que Kracauer, diferentemente do radicalismo de André Bazin, outro renomado defensor do realismo no cinema e que enfatizava, por exemplo, a suficiência do plano-sequência e da profundidade de campo para a ética e a estética realista, Kracauer foi um autor de muitas considerações e, portanto, manteve diálogos e concessões no que dizia respeito a esse tema, pois sempre esteve mais interessado no uso e não especificamente na técnica (PENAFRIA, 2007, p. 174-176). Sumariamente, no entanto, Kracauer, defendia que a matéria-prima do cinema era o mundo visível: a fotografia.

Embora aparentemente essa área pertença ao domínio da técnica, ou seja, da forma, esse autor propunha uma separação entre propriedades básicas e propriedades técnicas e considerava que, embora a fotografia seja técnica, portanto limitada, o mundo existe como fotografado ou fotografável (natureza-realidade), desse modo, a fotografia é uma parte da natureza (expressão do mundo) e é ela que dita o assunto do filme, ou seja, para ele todo o mais é propriedade técnica (expressão do homem), como montagem, primeiro plano, distorção de lente, efeitos ópticos etc., portanto, não é a matéria-prima principal do cineasta (ANDREW, 1989).

Assim sendo, para ele as propriedades técnicas, como a montagem, devem ser usadas para apoiar a função essencial do cinema: registro e revelação do mundo e, quando essa espécie de processo simbiótico ocorre dá-se como certa a existência do filme cinematográfico, visto que a expressão do mundo foi registrada a partir do uso das propriedades técnicas, ou seja, pela expressão do homem (PENAFRIA, 2007, p. 176). Em suma, somente quando há um equilíbrio na composição do filme é possível caracterizá-lo como cinematográfico.

Como visto, embora Kracauer não desconsiderasse a importância dos aspectos formativos, sempre defendeu que eles não deveriam se sobrepôr aos aspectos realistas, ou seja, segundo ele, tratar do realismo é a função mais importante do cinema, visto que ele jamais deve se justificar somente pela arte, mas, sim, pela sua utilidade e responsabilidade para com o mundo que registra. Nessa perspectiva, o cineasta deve possuir a sensibilidade de um artista, mas não deve seguir o mesmo propósito, visto que a liberdade do segundo representa a prisão do primeiro (KRACAUER, 2013).

Como destaquei, por conta de não ter adotado uma postura radical igual a de André Bazin no que diz respeito à teoria realista, Kracauer olhou para inúmeras

produções e técnicas cinematográficas que pudessem ser usadas com a finalidade de expor o conteúdo do filme. Nesta longa lista, Kracauer, assim como Dziga Vertov, concentrou críticas em algumas cinematografias, por exemplo, as produzidas por Hollywood, por considerá-las demasiadamente teatrais ou, simplesmente, adaptações literárias, como é o caso do famoso filme *As vinhas da ira* (1940). Esses tipos de produções, segundo esse autor, careciam daquilo que chamava de *enredo encontrado*, conceito importante para esse realista.

Além de nutrir algumas simpatias para com os filmes experimentais e entusiasmos com o cinema soviético (MACHADO, 2007, p. 197), Kracauer se interessou principalmente pelo neorealismo italiano¹⁸ por ter ele o exemplo mais acabado de *enredo encontrado*¹⁹. Assim sendo, Kracauer considerava que esse movimento cinematográfico foi responsável, principalmente, por detectar um enredo e não necessariamente produzi-lo²⁰. Um dos exemplos citados por esse autor diz respeito ao filme *Ladrões de bicicleta*²¹ (1948), filme de Vittorio De Sica²², realizado com atores não profissionais e que consegue

¹⁸ Esse movimento foi devedor das discussões iniciadas na década de 1920 no cinema e, na esteira disso, de todas as discussões estéticas herdeiras do realismo, por exemplo, da filosofia clássica aristotélica, da dramaturgia e do movimento literário, principalmente francês do século XIX. A partir dessas influências foi que o neorealismo italiano se constituiu como um grande movimento cinematográfico que, além do legado de obras, propôs dar andamento às especificidades éticas e estéticas próprias da tradição realista, algo que se intensificou após 1945. Um dos mais emblemáticos e prolíferos autores desse movimento foi Roberto Rossellini o qual, considerava que, sobretudo, o realismo e, conseqüentemente, o neorealismo era a forma artística da verdade, pois foi a partir de suas considerações que a realidade dos homens passou a ser mostrada na sua crueza, sem desfaçatez, por mais ambígua e humilde que fosse (ANDREW, 1989).

¹⁹ Kracauer também elogiava o filme de Robert Flaherty, intitulado, *Nanook do Norte* (1922), pois considerava que esse filme também continha os elementos fundamentais de um enredo encontrado e, por isso, poderia ser classificado como um filme dentro da teoria realista, visto que o contingente e o fortuito estão nele presentes (STAM, 2000).

²⁰ Além de Kracauer outros autores também consideram que o impacto do neorealismo foi tão grande que a partir dele os próprios filmes de ficção passaram a adotar convenções estilísticas próprias da tradição realista, por exemplo, incertezas, inquietações, e isso transformou os dois domínios. Uma das teóricas a ter essa percepção é Manuela Penafria, a qual ressalta em artigo intitulado *Em busca do perfeito realismo* (2005) que depois do neorealismo o que temos são filmes de fronteira, onde aspectos ficcionais e realistas se intercambiam de uma maneira constante.

²¹ Devido às suas características realistas, por exemplo, simplicidade quanto ao enredo e instabilidade dos personagens, esse filme também vai foi muito elogiado por André Bazin, como destaca esse intelectual em sua crítica sobre o filme feita na revista *Sprit* em 1949 (BAZIN, 1991, p. 277).

²² Considerado por André Bazin como o mais importante diretor do cinema italiano (1991, p. 278), Vittorio de Sica (1901-1974) era proveniente de uma família pobre de Nápoles e se interessou pelo teatro ainda na juventude e, desde então, passou a atuar em peças importantes ganhando reconhecimento na década de 1920. A partir da década de 1940 passou a dirigir filmes, sendo *Ladrões de bicicleta*, de 1948, o seu principal filme.

demonstrar toda a problemática relacionada ao desemprego da nação italiana no pós-guerra, principalmente por ser a Itália um dos países perdedores.

Para Kracauer, o mérito de Vittorio De Sica, foi conseguir detectar, a partir de uma situação cotidiana que poderia acontecer com qualquer um, toda a angústia de um trabalhador que ao ter sua bicicleta roubada – seu instrumento de trabalho –, passa por inúmeras emoções, apela para todos os recursos possíveis para recuperá-la, até tentar roubar outra. Por fim, sente-se impotente e derrotado. Kracauer, ao destacar esse filme como um exemplo bem-sucedido de enredo, demonstra, mais uma vez, que, para a teoria realista, o mais importante é o conteúdo do filme e não a forma (ANDREW, 1989, p. 94).

Essa ênfase de Kracauer sobre a necessidade de se encontrar o enredo ao invés de inventá-lo, derivava de sua insistência quanto aos fragmentos banais do cotidiano, dos quais se é possível extrair potências e revelava com isso a influência recebida de seu antigo professor, George Simmel, cuja epistemologia também procurava relacionar os fenômenos da existência humana com os aspectos singulares da vida e da história (SANTOS, 2013, p. 491).

Como vimos até aqui, Kracauer era bastante receptivo aos movimentos, teorias e/ou concepções cinematográficas, contudo, sua crítica sobre alguns filmes se assentava numa concepção muito coerente e desenvolvida ao longo de seu percurso profissional acadêmico. Um dos casos mais emblemáticos e já citados nessa dissertação diz respeito ao ensaio *De Caligari à Hitler: uma história psicológica do cinema alemão* que escreveu sobre o expressionismo alemão e a influência que essa vanguarda exerceu sobre o filme *O Gabinete do Dr. Caligari* (1920), de Robert Wiene.

Para esse intelectual as qualidades técnicas desse filme são inúmeras, todavia, a estética expressionista faz com que ele não dialogue com a realidade, visto que é característico desse movimento artístico lutar contra ela, ou seja, a evasão, a falta de conteúdo e a irrealidade atravessam sua ética e estética (MACHADO, 2007, p. 198) e dentro da sua matriz de pensamento isso é altamente prejudicial. A partir dessa crítica podemos entender que, embora fosse um realista, Kracauer não se fechava ao operador formalista, desde que as técnicas ou o diletantismo não visassem subjugar a materialidade da coisa, a realidade física (COSTA, 2006, p. 211).

Para me encaminhar para o término dessa discussão sobre Kracauer considero fundamental dialogar com as considerações que este fez acerca do filme documentário. Sobre essa questão é importante destacar que embora o documentário estivesse, sim,

nos “holofotes” de Kracauer, ele não o tratou com excelência em relação aos outros filmes, por exemplo, os considerados de ficção, pois, segundo ele, geralmente os documentários estavam carregados demais de realismo ou com ideologias a transmitir e isso dificultava a sua inserção junto ao conceito de filme cinematográfico (PENAFRIA, 2007, p. 184).

Embora considerasse que a arte deveria ter uma função social, ou seja, de que ela não deveria ser separada de seu uso (STAM, 2000, p. 25), Kracauer reconhecia que esse apelo ao social levava os realistas a uma tendência de aspiração política e, por fim, uma inclinação aos filmes documentários²³, todavia, segundo ele, a estética e a ética realista no cinema não dependem desses tipos de filmes para se manifestar. Um bom exemplo acerca disso e que ajuda no entendimento do seu realismo “de cores particulares” pode ser conferida abaixo.

Não se pode negar, contudo, que na maioria dos filmes contemporâneos as coisas são bastante irrealistas. Eles pintam de rosa as instituições mais negras e borram de graxa as vermelhas. Mas com isto os filmes não deixam de refletir a sociedade. Ao contrário: quanto mais incorretamente apresentam a superfície das coisas, tanto mais corretos eles se tornam e tanto mais claramente refletem o mecanismo secreto da sociedade. Na realidade não ocorrerá com frequência que uma faxineira se case com o proprietário de Rolls Royce; por outro lado, não é sonho de todo proprietário de Rolls Royce que as faxineiras sonhem em ascender até eles? (KRACAUER, 2009, p. 313).

Como mencionei, embora Kracauer não fosse um defensor tenaz do documentário, visto serem, segundo ele, poucos cinematográficos, Manuela Penafria (2007, p. 184) argumenta que seu contexto não lhe permitiu ter acesso suficiente a tantos filmes documentários que explorassem uma nova ética e estética do documentário a fim de conceber um veredito sobre isso²⁴.

²³ No que diz respeito a essa tendência de aproximação dos realistas com o documentarismo, James Dudley Andrew (2000) tece uma crítica contundente a essa perspectiva e à teoria em si, pois, segundo ele, os documentários tendem a querer falar tanto sobre o social e como o cinema pode alterar o social que esquecem de falar sobre o meio através do qual o cinema se ajusta a essa tarefa. Nesse quesito, portanto, reside a dificuldade de uma produção teórica no campo realista, inclusive, segundo o mesmo autor, as principais teorias revolucionárias e técnicas no cinema partiram antes do campo formalista, por exemplo, a montagem em paralelo aplicada por Griffith, as mudanças de distância focal e montagem alternada de Eisenstein, ou o close-up tão admirado por Epstein. Assim como Andrew, a teórica portuguesa Manuela Penafria também tem críticas consideráveis sobre a teoria realista, principalmente por questionar se de fato ela pode ser considerada uma teoria. Seu argumento é de que ao se ater em discussões ulteriores, ou seja, preocupar-se mais com o que o cinema poderia ser, essa produção acadêmica não trata do essencial: o que ele é. Assim, sua lógica de trabalho teórico não é ontológica (2005, p. 08).

²⁴ Embora tenha morrido na década em que se lançavam documentários seminais a esse respeito, por exemplo, *Crônica de um verão* (1962), de Jean Rouch e Edgar Morin, Kracauer não se atentou a uma

Como vimos, Siegfried Kracauer se constitui como um autor importante para a teoria realista do cinema e pelas discussões posteriores, das quais infelizmente não participou a respeito do cinema documentário. Assim sendo, passarei agora, no segundo capítulo, a me ocupar de discutir o tipo de filme tradicionalmente mais vinculado aos cineastas dessa corrente realista: os filmes documentários.

análise rica sobre o movimento do *cinéma vérité*, o que indica de certo modo seu conservadorismo em relação às suas ideias (ANDREW, 1989, p. 102). Quanto a essa questão, concordo com a consideração colocada por Manuela Penafria de que o reduzido número de filmes documentários produzidos até então e que misturam ficção e realidade não lhe permitiram naquele contexto fazer um juízo mais apurado sobre o assunto.

2. O CINEMA DOCUMENTÁRIO

2.1 BREVE HISTÓRICO DA CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA

Ao encerrar o primeiro capítulo usei a expressão filmes documentários, reforçando a comum dicotomia entre esses e os filmes de ficção. Contudo, vale destacar que, como mencionei, não há uma definição monolítica sobre o gênero. Bill Nichols (2005, p. 30), destaca que o contexto histórico e a questão da representação são essenciais na formulação de um conceito para o filme documental. Para o autor, os documentários “mostram aspectos ou representações auditivas e visuais de uma parte do mundo histórico. Eles significam ou representam os pontos de vista de indivíduos, grupos e instituições.” Ou seja: para Nichols, a ideia de representação é parte inerente do filme documental. Numa definição mais problemática e na tentativa de expor as características convencionais do gênero, esse autor considera que todos os filmes são documentários²⁵, portanto, os filmes de ficção não passam de *documentários de satisfação de desejos*, enquanto o outro comumente classificado como documentário fornece uma representação social (NICHOLS, 2005, p. 26).

Uma conceituação menos complexa do que a oferecida por Nichols é trazida por Fernão Pessoa Ramos (2008, p. 81), pois esse autor considera que “documentário é uma representação narrativa que estabelece asserções com imagens e sons, ou com o auxílio de imagens e sons, utilizando-se das formas habituais da linguagem falada ou escrita (a fala da locução, ou a fala dos homens e mulheres no mundo, ou ainda entrevistas e depoimentos), ruídos ou música”. É a partir dessa concepção que se admite que o documentário é uma forma privilegiada de narrativa, composta por imagens capturadas por um aparato técnico, acompanhadas de ruídos, sons e, em alguns casos, de trilha sonora. Para Ramos, o espectador olha para o filme documental em busca de asserções, de perspectivas sobre um fato, uma história, coisa ou pessoa, a partir do ponto de vista do sujeito-da-câmera²⁶.

Embora Ramos seja mais assertivo no que tange à definição do documentário, é a partir da sistematização de Nichols que ampliamos a possibilidade de olharmos para inúmeras obras fílmicas e classificá-las de acordo com características documentais.

²⁵ É importante entender essa sentença de Nichols na esteira de outra citação, dessa vez feita por Christian Metz, segundo o qual “todo filme é um filme de ficção” (1975, p. 31).

²⁶ Para Fernão Ramos, o sujeito-da-câmera é um neologismo que se refere não apenas ao sujeito que porta a câmera no momento da tomada, mas toda a equipe técnica do filme.

Desse modo, embora o autor considere que as discussões a esse respeito são complexas, propõe, de maneira didática, classificar os modos de representação de documentários existentes, no entanto, como salienta Fernão Ramos Pessoa no prefácio do livro de Nichols, essa classificação só é possível graças ao próprio desenvolvimento histórico do gênero (2005, p. 13).

Assim sendo, faz-se necessário nesta parte do trabalho apresentar essa evolução histórica e as questões éticas que permearam o debate em cada época, permitindo, portanto, uma renovação dos estudos sobre o cinema documentário. Dessa forma, no que diz respeito à genealogia do documentário, duas questões merecem entrar na pauta da discussão. Uma é de menor importância e diz respeito à nomenclatura em si, e a outra de suma importância, visto tratar das especificidades capazes de estabelecer um modo de se realizar um filme, diferente daqueles que estavam sendo feitos até então. Em todo caso, as duas questões, tanto a de menor quanto a de maior importância, estão associadas a um cineasta específico: Robert Flaherty.

Robert Flaherty (1884-1951), cineasta estadunidense responsável pelas duas contribuições mencionadas acima, deve principalmente a John Grierson a primeira honraria, pois esse cineasta inglês ao usar pela primeira vez o termo *Documentário* em 1926 se referia a um filme de Flaherty, intitulado *Moana* (1926). Suas considerações sobre o filme foram publicadas em um jornal estadunidense no mesmo ano do seu lançamento e, por motivações e perspectivas que diziam respeito ao financiamento desse tipo de filme, Grierson destacou a potencialidade de valorização documental dele, principalmente por Flaherty se preocupar em mostrar o cotidiano de pessoas com uma cultura tão exótica como a polinésia (BAGGIO, 2013, p. 59).

A segunda honraria foi mais tardia e, portanto, foi construída pela própria história do cinema, a qual acabou também por dar a Robert Flaherty a responsabilidade de ter realizado o primeiro filme documentário chamado *Nanook do Norte*, de 1922. Embora existam importantes divergências quanto a esse prestigioso crédito, visto que filmes anteriores – se considerados alguns critérios – poderiam receber a mesma consideração, a tradição do cinema compreende que as características inovadoras presentes em *Nanook do Norte* (1922), por exemplo, manter o foco na comunidade e não no explorador, ou dramatizar o cotidiano das pessoas e não somente registrá-lo – como fazia tão bem o modelo Lumière – eram diferentes do que até então vinha sendo produzido e, por isso, a designação (DA-RIN, 2004, p. 29).

Robert Flaherty, embora explorador com interesses não necessariamente acadêmicos, tornou-se um dos primeiros realizadores daquilo que se convencionou chamar de filmes etnográficos. Antes dele, e do ponto de vista especificamente acadêmico, o antropólogo Franz Boas foi um dos primeiros intelectuais a manter contato com os inuítes (etnia de Nanook) ainda no século XIX, por meio da observação no trabalho de campo²⁷. Flaherty, ao combinar interesses diversos e contraditórios no registro do cotidiano de Nanook e sua família, adentrava numa discussão antropológica via Boas, portanto, acadêmica, sobre dilemas envolvendo a antropologia física e a antropologia cultural.

Por conta de se inserir com propriedade nesse debate, o filme de Flaherty inaugura um rico período para a antropologia visual e para o próprio documentarismo, dando a essa área uma possibilidade narrativa que, como disse, ia além do mero registro do cotidiano, característica das *Atualidades Lumière*, pois Flaherty, após perder num incêndio seu material original, recriou situações, assim como as encenou com Nanook, ou seja, seu filme se constrói a partir da verossimilhança. Como mencionei, deve-se a Escola Britânica de Documentários, liderada por John Grierson, o enaltecimento merecido da obra de Flaherty, visto que *Nanook do Norte* (1922), é considerado desde então um filme emblemático.

Contudo, vale ressaltar que com o desenvolvimento da Escola Inglesa, algumas correções no modelo flahertiano foram sendo aplicadas, dando a essas produções um didatismo até mesmo dispensável, algo que ficou conhecido, segundo Silvio Da-Rin, como *documentário clássico* (2004, p. 59). Nesse sentido, o que conhecemos com esse nome veio se constituindo pelas décadas de 1920 e 1930 a partir da negação de alguns aspectos, por exemplo, a rejeição ao estilo vertoviano e a correção do estilo flahertiano. Todavia, como salientado ainda no início desse texto, a evolução acerca do documentário foi significativa e atualmente é possível, a partir da teoria do documentário, entendê-lo em seus modos ético-formais. Assim, a partir de agora, tratarei desse desenvolvimento e apresentarei de maneira mais aprofundada, conforme Nichols, esses modos, desde o expositivo (clássico) até o mais recente, performático (pós-moderno).

²⁷ Embora Franz Boas tenha feito uso da fotografia (still) desde suas pesquisas na juventude, o uso do filme para registro foi usado somente quando este já estava com mais de setenta anos (PEIXOTO, 1999, p. 94). Todavia, foi um incentivador desse processo e seus ex-alunos se especializaram no filme etnográfico. Margareth Mead e Ruth Benedict, por exemplo, fizeram trabalhos importantes na África e na Ásia que se constituem atualmente como registros valiosos para a antropologia visual.

2.2 OS MODOS DOCUMENTAIS E AS CONVENÇÕES ESTILÍSTICAS

2.2.1 O modo de Representação Expositivo

Segundo Nichols o desenvolvimento dos modos documentais como subgênero do documentário obedece a uma espécie de cronologia, pois o surgimento de um novo modo de representação está intimamente associado à tentativa de superação do antecessor (2005, p. 136). Para Eduardo Túlio Baggio (2013, p. 40) o modo expositivo é o modo clássico do cinema documentário e, por isso, o mais antigo. Filmes de Flaherty, por exemplo, *Nanook do Norte* (1922), *Moana* (1926) e *O homem de Aran* (1934) se encaixariam nesse perfil, assim como os filmes da Escola Britânica de Documentários e, conseqüentemente, a produção de John Grierson.

Uma das características mais marcantes do modo de representação expositivo é o didatismo que usa como recurso para transmissão de determinada informação ao público, a qual é expressa pelo uso da voz *over*. A voz *over* tem como característica o fato de o narrador ser ouvido, mas não ser visto (por isso também conhecida como “voz de Deus”), “já que se adquire os atributos divinos de onisciência e onipresença e isso constrange os questionamentos e dúvidas e, conseqüentemente, corrobora com a tese do cineasta” (COUÑAGO, 2012, p. 25).

A voz *over* denota um grau de confiabilidade na informação passada e isso foi um elemento essencial para os documentaristas lidarem com o exótico, visto que o modo expositivo foi a voz presente em muitos documentários considerados etnológicos e, por isso, tal didatismo em parte se justificava, por exemplo, Jean Rouch ao realizar em 1955 o polêmico filme de registro etnográfico intitulado *Os mestres loucos*, vale-se de uma linguagem bastante simples e cadenciada para mostrar rituais de possessão de um grupo de religiosos da Costa do Ouro. Embora Rouch tenha tido um cuidado ético quanto ao modo de representação dessa manifestação religiosa, o filme gerou um debate considerável pela oscilação entre uma abordagem realista e um rompimento com a abordagem convencional de se mostrar o selvagem como bom (DUMARESQ, 2009)²⁸.

Todavia, outra questão que merece ser considerada como forma de explicação desse constante repertório didático diz respeito a uma certa preocupação para com a mensagem do filme, que se vincula a uma prestação de contas para com a instituição

²⁸ Em entrevista concedida a Jean-Paul Colleyn e publicada na 1ª edição dos *Cadernos de Antropologia e Imagem*, Jean Rouch argumenta que a polêmica com seu antigo orientador, Marcel Griaule, se deu pelo inverso, ou seja, pelo modo como os colonizadores eram retratados (1995, p. 73).

patrocinadora do documentário, por exemplo, Flaherty em *Nanook do Norte* (1922) se dispõe, a partir de uma alta carga de artificialidade, retratar a vida de uma família inuíte do ponto de vista mesológico, levando o público a conhecer as intempéries as quais estavam submetidas aquelas pessoas e, obviamente, a necessidade de se protegerem do frio do Ártico com o que tivessem à disposição.

Nesse quesito à caça de raposas se justifica perante o público que possivelmente, por meio dessa linguagem didática, entenderá melhor a dinâmica, tanto do uso, quanto do comércio de peles, prática adotada por Nanook. Esse entendimento é também o propósito desse filme de Flaherty, pois o seu patrocinador era a empresa francesa de peles e artigos de luxo *Revillon Frères*, a qual tinha aberto um posto comercial no Canadá, nas proximidades da locação do filme em questão (NICHOLS, 2005, p. 29).

Embora esse modo de representação seja bastante convencional, sendo aquele que é mais identificado pelo homem comum como sendo um documentário, as trincheiras de resistência em relação a ele têm sido abertas constantemente. Os motivos dessa resistência dizem respeito, principalmente, pela promoção da inversão daquilo que o cinema considera sua matéria-prima principal: a imagem.

A imagem no documentário expositivo se torna secundária, pois a retórica argumentativa ganha a credibilidade necessária para o convencimento do público sobre determinada situação, por exemplo, a série de filmes *Por que lutamos*, realizados na década de 1940 por Frank Capra, vale-se de uma poderosa lógica de convencimento direcionada aos jovens para lutarem na guerra em prol da continuidade dos valores americanos, tais como a liberdade e a democracia. Embora as imagens tenham algum valor para esse documentário, elas se tornam genéricas e se subordinam à retórica narrativa (NICHOLS, 2005, p. 145).

Outro agravante para esse modo documental é que ele sofre uma tendência maior de banalização se comparado aos outros modos, pois suas possibilidades propagandísticas agradam o formato televisivo, visto que esse veículo de comunicação tem constantemente usado seus recursos para a produção de documentários que variam em projetos informacionais e educacionais direcionado às massas, até mesmo à venda de ideias de instituições a respeito de assuntos e ideologias variadas.

Por fim, em relação a esse modo, é pertinente lembrar a questão levantada anteriormente: de que a convenção estilística vertoviana foi preterida pela Escola Britânica de Documentários em prol de uma adaptação do estilo flahertiano. Segundo

Silvio Da-Rin (2004, p. 158), os movimentos de questionamento ao modo de representação expositivo, os quais foram constantes da década de 1960 em diante, colocaram o estilo de Vertov novamente em voga, tornando-o desde então uma referência histórica para o documentário.

2.2.2 O Modo de Representação Poético

Ainda na perspectiva cronológica de Baggio (2013), o modo de representação poético vem logo na sequência do modo expositivo e se difere do primeiro principalmente por explorar o cinema e, conseqüentemente, o filme documentário, em sua concepção artística, no entanto, embora a missão educativa seja uma característica do modo expositivo, conforme destaca Fernão Ramos (2005, p. 168), o modo poético também leva em conta esse aspecto. Sua principal motivação educacional, todavia, difere-se do modo de representação expositivo, pois enquanto este considera esse aspecto como sua vocação missiológica, o poético o mantém apenas para ter um respaldo lógico no que diz respeito a sua ética e assegurar sua permanência no campo do documentário (BAGGIO, 2013, p. 40-42).

Nesse sentido, digamos que o modo poético retira do mundo histórico seu principal elemento, mas o transforma em fragmentos com o intuito de o ressignificar, não dando, inclusive, uma nítida distinção entre os personagens e outros elementos da trama, por exemplo, uma chuva, uma cidade etc. Essa ressignificação do mundo decorre de sua urgência criativa, pois esse modo de representação nasce alinhado com as vanguardas artísticas do modernismo e, portanto, os aspectos formais são mais destacados que o modo expositivo anteriormente tratado.

Um bom exemplo para a compreensão do processo criativo do modo de representação poético é o filme clássico *Um cão andaluz* (1928), realizado pelos artistas espanhóis Luis Buñuel (cineasta) e Salvador Dalí (artista plástico). Segundo Nichols (2005, p. 140) esse filme dá a impressão de uma realidade documental, todavia, a ausência de um tempo linear para o desenvolvimento didático da história, assim como o constante desejo dos personagens que extrapolam os limites do vivido e do sonhado, denotam uma aproximação com a vanguarda artística surrealista²⁹ da qual Dalí é um dos principais nomes.

²⁹ Vanguarda artística surgida na França da década de 1920, cujo marco estético foi enunciado pelo *Manifesto Surrealista* de André Breton, o qual defende: “Tamanha é a crença na vida, no que a vida tem de mais precário, bem entendido, a vida real, que afinal esta crença se perde. O homem, esse sonhador

Assim sendo, digamos que no modo de representação poético a criatividade do artista se torna o principal ponto de referência da obra e, nesse sentido, a título de comparação, ele se desloca de uma das principais intenções vertovianas e que foram discutidas já em outro momento, pois para o cineasta soviético a idealização seria a hibridação do homem e da máquina. A centralização no artista, no realizador, acabou por dar contornos bastante abstratos aos filmes documentários produzidos a partir do modo de representação poético e essa abstração se constituiu historicamente como umas das principais críticas a esse modo.

Para encerrar, vale acrescentar que o modo poético foi bastante propício para artistas de vanguarda, incluindo cineastas, e nas décadas que se seguiram ao *Manifesto Surrealista* houve uma profusão de obras que se valeram de seus pressupostos estéticos, por exemplo, Jean Rouch, que mesclou elementos surrealistas em um dos seus principais filmes de psicodramas, inclusive tendo-o nominado a partir de um poema de Paul Éluard, intitulado *A Pirâmide Humana*, o qual é lido por um dos personagens do filme, fazendo parte, portanto, de sua *mise-en-scène*³⁰ (FREIRE; DAMINELLO, 2016). Além do poema, há no documentário em questão, referências à René Magritte, especificamente sua obra *A violação*, e Arthur Rimbaud, com o foco em seu poema *Realeza*.

2.2.3 Intersecções entre os Modos de Representação Observativo e Participativo

Embora seja comum esses dois modos de representação serem discutidos de maneira separada, tal como fazem Nichols (2005), Baggio (2013) e Couñago (2012), optei neste capítulo por discuti-los juntos e, assim, explorar suas intersecções e suas diferenças, as quais se mostram mais como construídas no desenvolvimento de seus processos criativos do que basilares. Essa exploração de intersecções também é proposta por Daniela Duarte Dumaresq em sua tese de doutoramento em Sociologia intitulada *Sobre heróis, narradores e realismo: análise de filmes de Jean Rouch* (2007).

Assim sendo, ao analisar esses dois modos, é possível rapidamente identificar que eles estão próximos cronologicamente e, por conta disso, ambos se desenvolvem em

definitivo, cada dia mais desgostoso com seu destino, a custo repara nos objetos de seu uso habitual, e que lhe vieram por sua displicência, ou quase sempre por seu esforço, pois ele aceitou trabalhar, ou pelo menos, não lhe repugnou tomar sua decisão [...] (BRETON, 1924, p. 01).

³⁰ Mise-en-scène: literalmente “pôr em cena”. Referia-se a direção teatral e foi estendida para a direção cinematográfica, em suma, é o controle do diretor sobre o que aparece no quadro fílmico, ou seja, o diretor encena o evento para a câmera. (BORDWELL; THOMPSON. p. 205, 2013). São quatro áreas de possibilidades para seleção e controle da mise-en-scène, sendo elas: 1) cenário; 2) figurino e maquiagem; 3) iluminação; e 4) encenação (comportamento dos personagens).

conformidade com o avanço tecnológico do pós-guerra, que foi fundamental para o aprimoramento intensivo de alguns tipos de câmeras, assim como gravadores de áudio portáteis e sincrônicos. Segundo Baggio (2013, p. 43), estes novos recursos deram mobilidade aos cineastas, permitindo-os conceber suas filmagens em lugares antes pouco prováveis. Os documentaristas que foram aderindo a um desses dois modos tentaram de várias maneiras demarcar as diferenças de um para com outro a partir de conceitos, formas de trabalho, questões estéticas e, sobretudo, éticas, envolvidas em suas produções.

Uma das diferenças mais acentuadas dos adeptos do modo de representação observativo dizia respeito a uma postura pretensamente neutra diante daquilo que seria registrado pela câmera, pois isso se constituía como a principal concepção ética do grupo, algo que se denominou “mosca na parede (DA-RIN, 2006, p. 159). Todavia, em comum os dois grupos teciam uma crítica contundente ao documentarismo clássico e, conseqüentemente, ao modo de representação expositivo.

Essa crítica por parte dos adeptos do modo observacional se concentrava na consideração de que a intervenção constante dos clássicos retirava do documentário sua capacidade de dar uma objetividade científica àquilo que registravam. Essa cientificidade se justificava contextualmente, pois um grupo considerável de cineastas identificados com essa nova abordagem ética eram estadunidenses, país em que as ciências sociais, especificamente a sociologia, estava em seu auge acadêmico, a ponto de propor a organização da vida social por meio de algumas teorias, ou seja, dar forma a uma objetividade capaz de melhorar o mundo (JOHNSON, 1997, p. 160).

O documentário participativo, por sua vez, embora também bastante influenciado pelas pesquisas das ciências sociais, inclusive usando alguns de seus métodos, não levou até os extremos a objetividade de um tipo específico de sociologia e, por isso, esteve mais inclinado às perspectivas antropológicas de cunho etnográfico, ou seja, na forma de trabalho desses cineastas estava implícito a necessidade de uma participação na vida social daqueles que seriam registrados.

Desse modo, para usarmos uma expressão de Edgar Morin ao se referir a Jean Rouch, o cineasta é um “escafandrista que mergulha no meio do real” (MORIN *apud* GAUTHIER, 2011, p. 93). Ou, ainda, conforme Nichols (2005, p. 154), no documentário participativo o cineasta desce da parede – para usarmos a analogia da mosca antes mencionada – para vivenciar mais de perto as alegrias e angústias dos outros.

As diferenças entre esses modos de representação acabaram por entrincheirá-los em vertentes específicas, mas, na perspectiva de Dumaresq (2007, p. 280), esses movimentos cinematográficos, independente das especificidades, foram benéficos para o cinema, pois permitiram a este correr mais livremente com sua audácia criativa. Países como Estados Unidos e França foram os principais representantes desses movimentos na década de 1960 e se lançaram na produção de filmes documentários associados ao que se chamou de *cinema direto* (Estados Unidos), e *cinéma vérité* (França).

Cada um deles lançou obras ainda hoje aclamadas, por exemplo, *High School* (1968), produzido por Frederick Wiseman e que observa, sem intervenção de terceiros, o dia a dia de uma instituição de ensino médio da cidade da Filadélfia, Pensilvânia, e *Crônica de um verão* (1961), de Jean Rouch e Edgar Morin, que se passa na Paris do início da década de 1960 e se inicia a partir de conversas sobre questões existenciais, tal como a felicidade.

Outra característica importante a ser mencionada é que o movimento francês denominado *cinéma vérité* também oportunizou dar a seus filmes contornos e/ou traços relacionados ao modo de representação reflexivo, pois apresentou ao público aquilo que normalmente não era mostrado, por exemplo, os bastidores da produção, as negociações com os participantes, os constrangimentos, ou seja, as escolhas estéticas e éticas. Isso deixa claro que os modos de representação não são estanques, ou seja, além de não serem herméticos, eles se imbricam e se intercambiam (NICHOLS, 2005, p. 135).

2.2.4 O Modo de Representação Reflexivo

O penúltimo modo de representação se sustenta também em perspectivas acadêmicas, mas desta vez numa crise pela qual passou algumas áreas do saber, principalmente no que diz respeito aos métodos de trabalho feitos no âmago de alguns desses campos. Por exemplo, foi a partir da segunda metade da década de 1970 que a antropologia iniciou uma pertinente consideração sobre a “autoridade etnográfica” (CLIFFORD, 1998, p. 54)³¹, ou seja, a maneira de trabalho do antropólogo foi considerada autoritária ao representar a cultura do nativo, pois a fazia sem levar em conta os saberes deste (WAGNER, 2010).

³¹ James Clifford, com o texto *Sobre a autoridade etnográfica*, ampliou essa discussão, principalmente com o conceito de autoridade polifônica, cuja proposta era romper com as etnografias que pretendiam conter uma única voz, geralmente a do etnógrafo, assim sendo, propôs a “produção colaborativa do conhecimento etnográfico, assim como citar informantes extensa e regularmente” (CLIFFORD, 1998, p. 54).

Essa postura reflexiva no âmago da antropologia foi bastante ousada e foi fruto, como disse, de uma releitura sobre métodos de trabalho e que teve reflexos em outras áreas, dentre as quais o próprio cinema documentário, pois este também – já envolto numa tradição etnográfica – passou a considerar que o cineasta ao desenvolver um documentário, por mais observacional e/ou participativo que ele fosse, tinha em suas mãos a partir da câmera uma autoridade significativa no processo de filmagem, edição e, sobretudo, no de montagem³². Assim sendo, na perspectiva cronológica adotada, o modo de representação reflexivo avançou significativamente nos dois modos anteriores: o observacional e o participativo, embora esse último já contasse com elementos reflexivos.

Segundo Nichols (2005, p. 165), um dos primeiros filmes para se pensar o modo de representação reflexivo é o de Dziga Vertov, *O homem com uma câmera* (1929), pois enquanto este passeia pelas ruas de Moscou registrando a vida cotidiana da capital russa, também tem seu ritmo de trabalho e seu processo de criação registrado por outra câmera, inclusive em um dos trechos do filme, sua esposa – uma *Kinok* – aparece ocupada com o processo de edição e montagem. Como visto, pela data do filme em questão, os ecos dele já são encontrados no final da década de 1920 e início da década de 1930³³.

Um das características mais significativas desse modo de representação é que ele dá uma consciência maior ao público que recepiona o filme sobre o seu processo criativo e gera um efeito, segundo Nichols (2005, p. 169) comparado a expressão “ah-ah”, ou seja, o público se surpreende com o processo e essa surpresa pode ser tanto formal, por exemplo, o próprio documentário em si, quanto política, por exemplo, transformar o familiar em estranho, algo bastante pertinente para cineastas cujas causas são de minorias.

2.2.5 O Modo de Representação Performático

A primeira questão importante a destacar é que enquanto os modos de representação anteriores, excetuando o poético, são tributários de discussões das

³² O filme *Reassemblage – from the firelight to the screen*, de 1983, feito pela cineasta vietnamita, radicada nos Estados Unidos, Trinh Minh-ha é um bom exemplo de filme que dialoga com essa perspectiva reversa adotada pela antropologia, principalmente quando ela diz que falará próxima da África e não sobre a África (NICHOLS, 2005, p. 163).

³³ Outras referências de filme cujo modo de representação é considerado por Nichols como reflexivo é *Terra sem pão*, de 1932, do cineasta Luiz Buñuel.

ciências sociais, principalmente a sociologia e a antropologia, o performático é tributário, principalmente das questões do campo artístico e, por isso, guarda suas especificidades identificadas com a literatura e com a poesia (NICHOLS, 2005, p. 169). Ademais, esse modo de representação avança significativamente em relação ao reflexivo, pois enquanto este tenta refletir sobre os aspectos formais (o processo criativo), ou os aspectos políticos (a representação do outro), o performático encerra essa discussão ao considerar a dificuldade, ou até mesmo impossibilidade de falar do que é alheio, por isso, opta por produzir um material autorreferencial, ou seja, bastante subjetivo e relativizado.

Embora os cineastas especializados nesse modo de representação estejam contribuindo mais com documentários autobiográficos, dada as dificuldades éticas suscitadas pelas respectivas elucubrações citadas, é possível elencar algumas obras feitas nos últimos anos que mantêm a intencionalidade de se documentar o outro. Dentre essas obras é possível situar o filme de Wim Wenders intitulado *Pina* (2011), o qual foi dedicado à coreógrafa alemã Pina Bausch. Esse documentário é estudado por Cristiane Wosniak (2015) em sua tese de doutoramento intitulada *O documentário poético performático e a voz do corpo dançante como inter(trans)texto de si mesma: Pas de Deux Wenders-Bausch*, na qual propõe um olhar analítico e leituras semióticas do filme, pois embora ele contenha entrevistas e imagens de arquivos de Pina Bausch, ou seja, características de outros modos de representação, por exemplo, o expositivo e o participativo, é a partir do corpo em movimento dançante que se estabelece o signo não-verbal, pois esses corpos são atravessados por informações enquanto performam e daí, portanto, a possibilidade de entendê-lo como representante do modo de representação performático (WOSNIAK, 2015, p. 222).

Embora fruto da pós-modernidade e, por isso, bastante sintonizado com as demandas contemporâneas, esse modo de representação, segundo Eduardo Tulio Baggio (2013, p. 48) é aquele que mais se afasta da perspectiva realista do cinema, pois seu foco está na questão formal, propriamente artística, e não realista, desse modo, conseqüentemente, há pouco interesse por parte de seu realizador nas questões que dizem respeito a recepção do seu filme pelo público.

Assim sendo, após a discussão e compreensão sobre os modos de representação dos filmes documentários, é possível então eleger alguns desses modos como norteadores do meu processo criativo na construção do filme documentário, os quais serão identificados pelo leitor no quarto capítulo dessa dissertação quando voltarei ao

assunto. Antes, porém, uma vez realizada a discussão sobre as especificidades do filme documentário, considero salutar para o debate expor também as diferenças – dessa vez sutis – entre o filme documentário e o filme etnográfico.

2.3 O FILME ETNOGRÁFICO

2.3 1 Os marginais da antropologia, os marginais do cinema

Ao iniciar a discussão sobre filme etnográfico é fundamental entender como a antropologia visual com o passar do tempo foi se consolidando e se institucionalizando academicamente através de importantes trabalhos de pesquisa que contavam com registros visuais (fotografia [still] e filme), mesmo estes sendo em seu início vistos como acessórios junto ao texto escrito, como é o caso das pesquisas etnográficas realizadas por Mead e Bateson antes das empreendidas em Bali, na qual, segundo Karl Heider (1995, p. 38), ocorre, enfim, o “casamento” entre a etnografia e o cinema.

Desse modo, numa perspectiva histórica, o que chamamos hoje de antropologia visual nasce com aquela mesma disposição científica presente em alguns dos primeiros cineastas adeptos de uma visão positivista característica da segunda metade do século XIX, ou seja, além do cinema e da antropologia surgirem no mesmo período histórico também partilhavam interesses que convergiam para documentar visualmente expedições e/ou explorações dos povos desconhecidos (PEIXOTO, 1999, p. 93). Algumas dessas expedições e/ou missões são bastante famosas dentro da tradição antropológica, por exemplo, a do Estreito de Torres e aquela empreendida no início do século XX pelo Marechal Cândido Rondon a fim de instalar linhas telegráficas do Mato Grosso até o Amazonas, conhecida, portanto, como Comissão Rondon.

A importância dessa Comissão para a antropologia visual é significativa, visto que, segundo Pierre Jordan (1995, p. 20)³⁴, foi nela que surgiu o primeiro filme etnográfico verdadeiro: *Rituais e Festas Bororo* (1917). O responsável por tal feito foi o Major Luiz Thomas Reis, o qual havia sido incumbido por Rondon a realizar os registros fotográficos da missão. Após muitos anos de contato com os indígenas Reis realizou um filme no qual

³⁴ Para Karl Heider (1995, p. 34), o primeiro filme etnográfico é *Nanook do Norte* (1922), de Robert Flaherty. Por sua vez, Clarice Peixoto (1999, p. 92) considera que o primeiro realizador de filmes etnográficos foi o francês Felix Louis Renault (1851-1931) com sua série de filmagens sobre grupos étnicos africanos apresentados em 1895 na Exposição Universal de Paris.

mostrava o cotidiano dos índios da etnia Bororo³⁵. Seus registros visuais se tornaram bastante populares, não somente no Brasil, mas também no exterior, e trouxeram certo reconhecimento para Reis na época (JORDAN, 1995, p. 21).

Após essas primeiras experiências bem sucedidas, segundo Karl Heider (1995, p. 39) demorou aproximadamente três décadas para que uma certa maturidade vigorasse no campo da etnografia com a produção de trabalhos que se tornaram posteriormente clássicos da área, no entanto, como disse, o “casamento” entre etnografia e cinema se deu somente na década de 1930 pelas mãos de Mead e Bateson com as pesquisas que realizaram em Bali. No mesmo texto, Heider argumenta que os trabalhos desses dois antropólogos continham muito material fotográfico, que servia como um “recheio visual” ao texto escrito, principalmente por ele ter recebido em outras ocasiões algumas críticas, mas principalmente material fílmico com o qual foi possível montar seis filmes, que foram lançados em 1950.

É fundamental considerar que depois da década de 1920 (período de maturidade da etnografia) e antes da década de 1950 (lançamentos dos filmes de Mead e Bateson) a 2ª guerra mundial consumiu tempo e recursos de muitos pesquisadores e, por conta disso, o trabalho de campo foi prejudicado, voltando a “florescer” somente daí em diante (HEIDER, 1995, p. 41). Esse florescimento, no entanto, se deu com força, pois a partir de então foram organizados vários comitês pelo mundo a fim de institucionalizar uma prática no campo da antropologia: a etnografia visual e o filme etnográfico como suficientes para se entender determinados fenômenos da cultura. Com isso, buscava-se questionar a hegemonia do texto escrito, apontando para outras possibilidades de conhecimento propostos por essa “nova” antropologia visual (ECKERT; ROCHA, 2015), visto que se defendia que o material etnográfico filmado também era histórico, tal como as anotações de campo e as monografias (LOIZOS, 1995, p. 64).

Esses encaminhamentos propostos tiveram êxitos consideráveis, pois segundo Peter Loizos (1995, p. 62) ocorreu um aumento no interesse dos jovens pelos filmes etnográficos e, conseqüentemente, pela antropologia. Na esteira do aumento desse prestígio houve alguns encaminhamentos tomados nas décadas que se seguiram. O primeiro deles dizia respeito ao aparato técnico, pois a câmera passou a ser vista como um instrumento de objetividade científica e, portanto, passou a ser cada dia mais

³⁵ Segundo a classificação do linguista brasileiro Aryon Dall'Igna Rodrigues a família Bororo pertence ao tronco Macro-Jê e falam a língua própria dos Bororos (DIÉGUES JÚNIOR, 1980, p. 56).

requerida pelos estudos etnográficos e sociológicos (PEIXOTO, 1999, p. XX). O outro encaminhamento era uma demanda por parte dos pesquisadores acerca de uma definição mais qualificada acerca do filme etnográfico em razão de ele ser geralmente tratado como subgênero do documentário. Jay Ruby (1975) defendia que alguns critérios deveriam nortear o desenvolvimento desses filmes, por exemplo:

Deveriam ser filmes sobre culturas integrais ou sobre partes (passíveis de serem definidas) de culturas; ser informados por explícitas ou implícitas teorias de cultura; ser explícitos sobre os métodos de pesquisa e filmagem empregados; e utilizar um léxico nitidamente antropológico (RUBY *apud* LOIZOS, 1995, p. 56).

Esse autor não se tornou reticente quanto a afirmação acima e, portanto, manteve nas décadas seguintes a crítica de que muitos filmes apresentados em locais como o *American Anthropological Association* ou no *Margaret Mead Festival* eram produzidos por cineastas profissionais sem a competência devida no campo da antropologia (RUBY, 2008, p. 05)³⁶. Embora o debate sobre a objetividade da câmera tenha se mantido muitas décadas depois, a questão sobre as particularidades do *outro* continuou tendo seu lugar de destaque, principalmente com a realização de experiências em campo, por exemplo, aquela realizada por Sol Worth e John Adair com os Navajo³⁷.

Isso de certo modo cooperou para que as ideias de alguns etnólogos experimentalistas, por exemplo, Jean Rouch, ganhassem ainda mais força, visto que elas reuniam tanto o apreço pela antropologia visual, principalmente pela realização de filmes etnográficos, quanto pela sua recusa em considerar que a câmera era detentora da objetividade positivista. Jean Rouch valorizava as experiências, as sensações e defendia

³⁶ Atualmente há uma discussão no interior da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), que promove o Prêmio Pierre Verger, sobre os critérios de inscrição nesse evento. Para Clarice Peixoto, por exemplo, o prêmio não deve ser atribuído para antropólogos que tenham realizado um filme documentário, tampouco para cineastas documentaristas. Segundo ela, os critérios de premiação devem ser estritamente condicionados aos filmes etnográficos. As opiniões dessa antropóloga, assim como de outras (os), por exemplo, Rose Satiko Hikiji e Vitor Grunvald, podem ser conferidos na série *Trajatórias pessoais na antropologia visual do Brasil*, organizado pelo Laboratório das Memórias e das Práticas Cotidianas (LABOME), da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, com sede na cidade de Sobral – Ceará – e disponível em: <<https://www.youtube.com/c/LabomeVisualidades>>. Acessado em: 04 set 2020.

³⁷ A experiência da qual participaram esses pesquisadores consistia em “ensinar” um grupo de Navajo a registrarem eles mesmos seu modo de vida. Ao fim das filmagens o grupo Navajo conseguia identificar com facilidade aquelas que foram realizadas por eles daquelas feitas por Sol Worth e John Adair sobre a cultura deles. Com isso ficou claro de que a câmera não continha a objetividade positivista requerida pelo campo (PEIXOTO, 1999, p. 102).

que esses atributos eram mais do que suficientes para superar algumas das limitações do texto escrito (CANALS, 2008, p. 72).

No Brasil não foi diferente do que outros países, pois a antropologia visual sofreu também desconfiças e buscou em muitos momentos se consolidar justificando a objetividade da câmara. Como vimos acima, embora existam divergências, o grande marco do filme etnográfico no país foi *Rituais e Festas Bororo* (1917). Segundo a antropóloga Patrícia Monte-Mór (1995, p. 83), alguns anos depois do lançamento desse filme, com a Semana de Arte Moderna no Brasil, em 1922, o interesse pelo folclore brasileiro se ampliou nos meios mais intelectualizados. Desse modo, além das populações indígenas continuarem despertando o interesse de pesquisa com imagens, outras populações do chamado Brasil profundo passaram a ser requisitadas.

Na esteira desse interesse é que na década de 1930 Dina Strauss, junto de Mário de Andrade, funda a Sociedade de Etnografia e Folclore, e amplia as possibilidades de pesquisa sobre o caipira, no interior de São Paulo, local onde registram a estreita relação entre festas e religiosidades populares, por exemplo, a festa do Divino Espírito Santo, assim como mantém o interesse nas pesquisas sobre as populações indígenas (MONTE-MÓR, 1995, p. 83). Lévi-Strauss, companheiro de Dina, produz nessa época um farto material onde se manifesta um diálogo entre a antropologia e a imagem.

Na década seguinte o Estado brasileiro, ao mesmo tempo modernizante e ideológico, sob a liderança de Getúlio Vargas, recruta intelectuais para um projeto ousado e em sintonia do que estava ocorrendo em outros países, principalmente europeus: organizar instituições cuja finalidade era a produção de filmes educativos e, sobretudo, nacionalistas. Dentre os intelectuais recrutados estava o antropólogo Edgar Roquette-Pinto, que fica responsável pela organização de algumas dessas instituições. Assim sendo, o Instituto Nacional de Cinema Educativo, INCE, é desse período, cujo ponto alto de sua longa atividade (aproximadamente 30 anos) foi a série *Brasilianas*, produzidas por Humberto Mauro a partir de 1945 (TREVISAN, 2019).

Com o término da Segunda Guerra e à medida que produções estadunidenses ganhavam cada vez mais força sobre vários países, no Brasil o debate se instaurou em torno da representação da cultura nacional. É por essa época que interesses de cineastas e de antropólogos dedicados ao filme etnográfico convergem e se nutrem de novas estéticas e éticas propostas por movimentos como o cinema-direto e o *cinéma vérité*. É nesse momento também que o trabalho de Jean Rouch passa a ser conhecido no país

alargando as potencialidades não somente de jovens cineastas, mas também de pesquisadores da antropologia visual, os quais fundam centros de pesquisa acadêmica cuja antropologia visual passa a se constituir como uma rica possibilidade de análise da cultura por meio de filmes etnográficos, reforçando a possibilidade de deixar para trás tanto a marginalidade na antropologia, quanto a marginalidade no cinema (HEIDER, 1995, p. 32).

Após essa breve discussão sobre documentário e filme etnográfico, é salutar nos aprofundarmos em Jean Rouch, pois ele se encontra na fronteira de debates que interessam a esse trabalho, por exemplo, o realista, o do documentarismo e da antropologia visual, pois, a partir de seus filmes, experimentou e dialogou com correntes artísticas variadas para produzir filmes consagrados pela crítica cinematográfica e pela academia, sendo uma das maiores referências para esses campos.

2.4 LEGADOS DA TEORIA REALISTA PARA O DOCUMENTARISMO

2.4.1 Jean Rouch na fronteira do debate

Na introdução desse trabalho informei aos leitores algumas influências por mim recebidas no processo de escrita e de realização fílmica, dentre essas influências ficou evidente até aqui que as discussões propostas pela teoria realista do cinema são as que mais me interessam pois, parafraseando uma frase proferida por Jean Luc-Godard presente no livro de Jacques Aumont (2004, p. 27) a respeito de Louis Lumière, interessa-me encontrar o extraordinário no ordinário do cotidiano.

Todavia, com o passar do tempo a própria teoria realista – que mantinha uma diferença significativa para com a teoria formalista – forneceu a esses últimos as suas contribuições e, de certo modo, ambas as teorias convergiram para muitos pontos em comum, ou seja, como discute a teórica portuguesa Manuela Penafria, em texto intitulado *Em busca do perfeito realismo* (2005), o neorealismo italiano talvez tenha sido a última escola depositária de todos os requisitos da tradição realista e que, após esse movimento de vanguarda, houve uma intersecção maior entre aspectos realistas e formalistas e que, em razão disso, as produções devem ser tratadas desde então como “filmes de fronteira” (2005, p. 04).

Um dos cineastas mais dedicados a circular nos limites fronteiros entre realidade e ficção e, portanto, incorporar elementos das duas correntes teóricas foi Jean Rouch,

pois sua noção de realismo, segundo Daniela Dumaresq (2007, p. 149), é aquele em que o mundo não está necessariamente dado ao cineasta, ou seja, não basta por parte deste apenas executar o registro, pois precisa ir além: interagir com esse mundo no processo de seu registro.

Esse cineasta, que desenvolveu parte de sua carreira cinematográfica em países da África na década de 1950, teve uma influência significativa nas vanguardas artísticas do cinema, principalmente a *Nouvelle Vague*, pois seus trabalhos passaram a ser reconhecidos no *Cahiers du Cinéma*, por meio de críticas de cineastas como André Bazin, Jacques Rivette, Eric Rohmer e Jean-Marie Straub como pioneiro, ademais, Jean-Luc Godard, se impressionou com as improvisações de cenas e ausência de roteiro prévio e, a respeito de *A Pirâmide Humana* (1961), acabou por posicioná-lo no topo de sua famosa lista (COLLEYN, 2005, p. 113).

Em meu trabalho, a influência de Rouch é sentida em duas questões específicas: a primeira delas diz respeito às propostas participativas que lançou aos participantes de seus filmes e que se coadunavam com seu conceito de *antropologia compartilhada*, ou seja, o seu processo criativo de realização de filmes teria a colaboração de todos os envolvidos e um aprenderia com o outro. A segunda questão tem relação com aquilo que Daniela Dumaresq (2007, p. 280) chama de *cinema em liberdade*, ou seja, para ela Rouch desfrutou de um contexto onde o cinema correu mais solto, tendo poucas amarras e, conseqüentemente, foi bastante criativo e experimental.

Jean Rouch, portanto, ao realizar seus primeiros filmes na África, não fazia parte de um circuito de críticos e, tampouco, tinha compromissos com patrocinadores, assim sendo, essa condição se assemelha em parte com o processo criativo em que estou envolvido, pois, excetuando os compromissos acadêmicos, o processo pôde desfrutar dessa liberdade criativa. Sendo assim, para compreendermos a importância de Rouch para os debates do período e, também, para essa dissertação, cabe agora uma investigação sobre sua trajetória.

2.4.2 A trajetória de Jean Rouch: engenheiro, antropólogo, cineasta

Jean Rouch, de certo modo, possui uma trajetória que guarda semelhanças com antropólogos do início do século XX, pois o interesse pelo exótico moveu Bronislaw Malinowski até as Ilhas Trobriand, onde desenvolveu o método etnográfico, Claude Lévi-Strauss até tribos indígenas no Brasil, experiência fundamental na produção de seu livro

Tristes trópicos e Evans-Pritchard até o Sudão, para produzir um dos livros mais clássicos da antropologia, *Os Nuer*. Todavia, guardadas as semelhanças, uma questão importante merece destaque, Rouch desembarcou na África como um engenheiro e não como antropólogo, ou seja, como um representante técnico da empresa colonizadora: seu próprio país.

Rouch iniciou os estudos em engenharia em 1937 na *École des Ponts et Chaussés*, em Paris e, nessa cidade, frequentou inúmeras exposições etnológicas onde o exotismo era o grande destaque, mas foi após matricular-se no curso ministrado pelo já famoso e reconhecido antropólogo Marcel Griaule, o qual era uma referência pelos trabalhos realizados na África, que Rouch se envolveu de maneira mais sistemática nos estudos etnológicos. Foi assim que em 1941, a serviço de seu país, chegou à capital do Níger para trabalhar como engenheiro em obras públicas de infraestrutura como a construção de estradas e pontes. Foi no Níger e, posteriormente, no Senegal, que teve contatos mais profundos com religiões nativas compostas de inúmeros rituais e isso foi fundamental para que, depois de aproximadamente quatro anos na África, voltasse à França para matricular-se no programa de doutorado da Sorbonne e ser orientado por sua inspiração intelectual, Marcel Griaule.

Assim sendo, por conta do doutorado, em 1946 empreendeu novamente viagem para o Níger, a fim de entender melhor alguns rituais que tivera contato em sua primeira passagem pelo país. Foi entre idas e vindas para a França e a passagem por países como Níger, Nigéria e Sudão que Rouch foi aprofundando sua pesquisa e realizando uma série de filmes que iam desde ritos religiosos e práticas de circuncisões a caças de animais. Rouch, ainda durante o doutorado, foi contratado pelo *Centre National de la Recherche Scientifique* – CNRS – órgão governamental que tinha interesse em entender processos migratórios na região, e foi por essa época que o antropólogo se interessou em compreender as experiências subjetivas dos migrantes, realizando filmes que o consagrariam, sendo eles: *Os mestres loucos* (1955); *Eu, um negro* (1957); *Jaguar* (1954-1967) e *A Pirâmide Humana* (1961), filme que será abordado adiante com mais propriedade.

No início da década de 1960, Jean Rouch retornou à França e publicou sua tese de doutoramento, com a qual obteve um prestígio enorme, tanto no meio cinematográfico, quanto no acadêmico. Foi esse prestígio que o aproximou de Edgar Morin, cuja proposta anunciou a Rouch: filmar um documentário com novas concepções estéticas, ousadas

como aquelas que Rouch desenvolvia na África, mas agora entre os parisienses. Juntos, portanto, filmaram *Crônica de um verão* (1961). O sucesso dessa obra rendeu a Rouch novas premiações, como o prêmio de crítica no Festival de Cannes, visto que a grande característica desse filme são as interações entre cineastas e participantes e foi por meio dele que se constituiu uma nova estética para o documentário (NICHOLS, 2005, p. 53).

Suas realizações fílmicas feitas antes de *Crônica de um verão*, indicavam um cineasta disposto a romper com as convenções estilísticas de sua época, principalmente no que tangia as características de um documentário. De certo modo, ficção e realidade ficam menos evidentes em seus filmes como destaca o ex-aluno de Rouch, Marcius Freire, em seu artigo *Jean Rouch e a invenção do Outro no documentário* (2007), no qual, inclusive, destaca a classificação comumente colocada na obra do cineasta francês em três categorias, sendo elas:

a) os filmes de “registro etnográfico”, tais como: *Bataille sur le grand fleuve* (1951), *Les maîtres fous* (1954), *Sigui* (1967), *Le dama d'ambara* (1980); b) os filmes ditos “psicodramas ou de improvisação”: *Jaguar* (1954-1967), *Moi, un Noir* (1958), *La pyramide humaine* (1959), *Chro-nique d'un Été* (1960), *Petit à petit* (1970), *Madame l'eau* (1993); e c) os filmes de “ficção”, ficção aqui entre aspas: *La punition* (1962), *Gare du nord* (1965), *Les veuves de quinze ans* (1964), *Les adolescents*, *Le foot-girafe* ou *L'alternative*, filme publicitário para a Peugeot (1973), *Co-corico, monsieur poulet* (1974), *Babatu, les trois conseils* (1976), *Dyo-nisos* (1984) (FREIRE, 2007, p. 58).

Para além das classificações atribuídas por outros à vasta produção rouchniana, é pertinente destacar que o termo etnoficção foi dado pelo próprio cineasta e antropólogo francês aos inúmeros filmes que realizou e que consistiam – grande parte deles – num roteiro “improvisado”, numa partilha do resultado³⁸, no uso de atores que não eram profissionais, além de uma encenação do real, cujo limite entre o vivido e o sonhado era de difícil percepção. Como destaca o pesquisador Roger Canals (2008, p. 67), muitos desses filmes foram realizados na África junto de amigos que fez em países desse continente e com os quais manteve extensa colaboração até o final de sua vida (GINSBURG, 2005, p. 110).

³⁸ Rouch sempre usou como exemplo desse processo a experiência que teve quando fez uma sessão para mostrar o filme *Bataille sur le grand fleuve* (1952) aos participantes do filme, os caçadores. Após alguns minutos foi questionado a respeito do som. Rouch, na edição, tinha introduzido uma música que dava um tom dramático ao evento, contudo, segundo eles, os hipopótamos tinham ouvidos muito bons e a música poderia afugentá-los. Ademais, na caçada era preciso concentração e silêncio. Rouch acatou essa reivindicação do grupo, pois compreendeu que precisava adequar suas ideias às ideias deles, visto serem eles os representados (Rouch, Jean. *The camera and man*. 2020, p. 10. Disponível em: <<https://www.der.org/jean-rouch/pdf/CameraandMan-JRouch.pdf>>. Acesso em: 10 out 2020).

Como mencionei em outro momento dessa dissertação, Rouch tinha dois “ancestrais-fetiche”: Robert Flaherty e Dziga Vertov. Cada um à sua maneira e por razões distintas influenciaram Rouch em seus futuros trabalhos no cinema. O contato de Rouch com Flaherty deu-se quando este ainda era uma criança ao assistir *Nanook do Norte* (1922), como destacou Rouch em entrevista a Jean-Paul Colleyn (1995, p. 70). Segundo ele, havia nesse filme elementos que passaram a lhe interessar futuramente, por exemplo, a disposição em conhecer o outro por meio de uma estada, um “mergulho”, assim como tratar os participantes como cooperadores na execução do filme.

Quanto ao cineasta soviético, Rouch admirava a capacidade deste de reunir inúmeras imagens feitas em dias e lugares diferentes e encadear todas elas num discurso coeso e reflexivo, ou seja, as “migalhas” do real permitiam através da montagem cuidadosa construir uma verdade fílmica (CANALS, 2008, p. 69). Assim sendo, o que chama atenção de Rouch não é sobre Vertov filmar a realidade, mas como filmava a vida real, visto que para Vertov o olho da câmera é mediado e é por meio dele que vemos a verdade, mas não necessariamente a que queremos, mas a criada pelo *kino-eye*, a verdade fílmica, de onde deriva sua ideia de *kinopravda*.

Como mencionei acima, Flaherty tinha dado a Rouch percepções importantes como, por exemplo, a encenação da realidade, todavia, o cineasta estadunidense também fazia parte das memórias românticas e mitológicas de Rouch, enquanto Dziga Vertov despertava uma reflexão mais profunda, especificamente sobre o processo criativo, ou seja, o próprio trabalho de realizador (FELD, 2003, p. 12-13).

Após desenvolver muitas dessas ideias na África, principalmente na década de 1950, Rouch viu dali em diante sua carreira cinematográfica e docente ser amplamente referenciada e premiada: foi professor convidado na Universidade de Harvard por aproximadamente cinco anos e chegou ao título de presidente da *Cinematèque Française*. Aposentado compulsoriamente como docente, algo que o desagradou³⁹, sua morte ocorreu em 2004, num acidente de carro no Níger, local em que na ocasião visitava junto de amigos para participar de um Festival de Cinema (GINSBURG, 2005, p. 109). Alguns anos após sua morte, teve um ritual fúnebre celebrado por um dos primeiros povos com os quais teve contato no Níger: o povo Dogon.

³⁹ A ex-aluna de Jean Rouch, Clarice Peixoto conta em entrevista o quanto essa aposentadoria compulsória o deixou entristecido. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Yg7A7fDI6zY>>. Acesso em: 01 set 2020.

2. 4. 3 *A Pirâmide Humana* não é um filme sobre estudantes

Como discuti até aqui, muitos filmes me ajudaram a pensar questões éticas e estéticas com as quais lidaria na pesquisa artística a qual me propus. Alguns filmes foram importantes no sentido de me distanciar deles, visto que eram propostas diferentes, por exemplo, *High School* (1968), a outros aderi parcialmente, por exemplo, *Últimas Conversas* (2015) e, por fim, outros se tornaram uma espécie de estrela-guia, como é o caso de *A Pirâmide Humana* (1961), pois embora o filme que realizamos não seja uma apropriação dele, a admiração que mantive ao longo da pesquisa para com o de Rouch respingou em alguns dos encaminhamentos numa proporção maior do que todos os demais filmes.

Como mostrei, esse filme é classificado como um psicodrama e/ou filme de improvisação⁴⁰, no entanto, para além dos enquadramentos considero interessante destacar algumas características dessa experiência feita por Jean Rouch na Costa do Marfim, país que na época passava por um processo de independência. Pois bem, o filme conta com atores não profissionais, mas que se comprometem a encenar suas vidas diante da câmera, embora com uma liberdade para compor e interpretar seus personagens eles acabam representando grandes arquétipos, por exemplo, o melancólico, o romântico, o esnobe, o orador, o sagaz, a inquieta etc. Logo no início, ao conversar com alguns desses estudantes, Rouch deixa claro uma das principais marcas desse projeto: a improvisação. Improvisação tal, que o cineasta renuncia a um roteiro “fechado”, típico dos filmes de ficção⁴¹.

Rouch menciona que vinte jovens participaram do filme, que teve início no verão de 1959 e foi finalizado na primavera de 1960. Todos eles frequentaram durante as férias uma classe fictícia no *Lycée d'Abidjan*, instituição de ensino da capital da Costa do

⁴⁰ Não é consenso se o filme *A Pirâmide Humana* pode ser classificado como psicodrama ou filme de improvisação. Essas questões são discutidas por Marcius Freire e Luiz Daminello no artigo intitulado *La Pyramide Humaine ou uma crônica colonial africana* (2016), que está referenciado ao final da dissertação.

⁴¹ Nessa perspectiva parte dos filmes de Rouch se nutrem do que Sérgio Puccini (2007, p. 227) denomina de *processo de roteirização*, ou seja, existe uma organização do discurso, mas o roteiro permanece em aberto e somente se encerra com o término do filme. Vale ressaltar também que a maneira peculiar de Rouch pensar a elaboração de alguns de seus filmes tinha recebido bastante influência de um método matemático aprendido enquanto estudava engenharia e foi ele que norteou muitos processos de montagem, fazendo com que Rouch, às vezes, começasse seu filme pelo final. “Encontro com Jean Rouch”, Entrevista concedida a Regina Guimarães e Saguenail. Disponível em: <http://issuu.com/helastre/docs/encontro_com_jean_rouch>. Acesso em: 10 mai. 2019.

Marfim⁴². Esses jovens estão divididos em franceses que, por um motivo ou outro, moravam na Costa do Marfim, e jovens marfinenses. Para além das questões de identificação nacional, também existia a identificação étnica, visto que uma divisão entre brancos e negros se estabelecia a partir disso. Desse total, nem todos têm destaque no filme, alguns são apenas mencionados e/ou aparecem em alguns momentos. Desse modo, a tabela abaixo pode ajudar na apresentação dos mais destacados, assim como suas pretensões profissionais, vejamos:

QUADRO 1 – Estudantes franceses

NADINE	ALAIN	JACQUELINE	JEAN CLAUDE
Interesses profissionais			
Não informado	Engenharia	Infectologia	Musicologia
DANY	JEAN FRANÇOIS	PAUL	XXX
Interesses profissionais			
Medicina	Engenharia	Comandante	XXX

QUADRO 2 – Estudantes marfinenses

DENISE	RAYMOND	DOMINIQUE	BAKA
Interesses profissionais			
Farmácia ou Sociologia	Musicologia	Agronomia	Filosofia
ELOLA	AMIN	ZENEB	LANDRY
Interesses profissionais			
Carreira política	Medicina	Sociologia	Não informado

⁴² Há uma jovem cujo nome é Nathalie que, assim como Nadine e Denise, ganha certo destaque no filme. Essa jovem havia feito uma pequena participação no filme anterior de Rouch denominado *Eu, um negro*. Rouch comumente usa desse recurso, inclusive em *Crônica de um verão*, alguns dos estudantes de *A Pirâmide Humana* participam dele.

Cada um desses jovens tem expectativas quanto ao futuro profissional e deixam isso claro no início do filme, ou como pode ser observado nas tabelas. Nesse quesito, talvez resida o maior arquétipo de todos: o jovem idealista.

Embora os personagens estudem na mesma escola e mantenham relações cordiais nesse espaço institucional, é perceptível que o clima que os envolve é tenso por conta das disputas coloniais e raciais do período. Em determinada cena do filme isso fica claro ao tratarem sobre o regime do *apartheid* na África do Sul. Há, também, uma dificuldade imensa em ambos os lados de se colocarem no lugar do outro, em entenderem as razões e motivações do outro. É a partir dessas tensões que o filme se desenvolve, pois faz parte da proposta inicial de Rouch ver o encaminhamento da relação entre estudantes brancos e negros numa classe escolar (criada para o filme) na capital da Costa do Marfim.

Para chegar a um nível satisfatório de experiência, Rouch deixa de ser um observador em muitos momentos para ser um provocador de situações potencialmente tensas, por exemplo, instigando os flertes de Nadine com jovens brancos e negros ao mesmo tempo, o que gera desconfortos para a maioria dos personagens, inclusive para Denise, amiga de Nadine. Também faz uso de inúmeros recursos poéticos em sua *mise-en-scène*, por exemplo, o próprio nome do filme deriva dela, visto que em dado momento, como já mencionei, Jean Rouch, interpretando o papel de professor, solicita ao aluno Jean Claude a leitura de um trecho do poema de Paul Éluard, intitulado *A Pirâmide Humana*⁴³.

O experimento de Rouch tinha como objetivo demonstrar que o racismo não existiria se brancos e negros convivessem e compartilhassem experiências em comum. Três cenas sugerem que Rouch obteve sucesso em seu experimento, são elas: 1) no começo do filme Rouch aparece reunido com jovens brancos para explicar-lhes a ideia do filme; 2) a mesma reunião, com os mesmos propósitos, acontece com os jovens negros, dando a entender logo no início do filme que existe uma distância espacial entre os dois grupos; 3) no final do filme, quando Nadine se despede no aeroporto, jovens brancos e negros estão

⁴³ Esse poema lido em sala – que pode ser entendido aqui como um adereço –, também serve para criar um motivo, pois posteriormente a sua leitura, a personagem de Nadine, impactada pelo poema e apaixonada pela vida, começa a flertar com alguns meninos gerando tensões no grupo. As tensões encontram seu grau máximo quando Alain, capitão fictício de um verdadeiro navio naufragado se suicida por amor, desse modo, como argumenta o próprio cineasta, seu filme não existe para refletir a realidade, mas sim para criar outra: a realidade do filme.

juntos, interagem de maneira mais íntima, vão embora na mesma bicicleta, dando a entender que essa distância espacial havia sido encurtada.

Nesse sentido, para o cineasta Jean Rouch já não importa se a história é plausível ou não, se existe um filme ou não, pois o que se passou em torno da câmera é muito mais importante, visto que, nas palavras de Rouch (1961), esses jovens aprenderam a se amar, a se odiar, mas principalmente a se reconhecerem e a se reconciliarem, algo que em anos escolares não haviam conseguido, ou seja, o filme suplanta a própria tradição socializadora da instituição de ensino.

Em meio a essa profusão de ideias e concepções, considero uma tarefa bastante complexa esgotar aqui o processo criativo que envolveu o filme *A Pirâmide Humana* (1961), no entanto, é perceptível o quanto Rouch prezou pela prática cooperativa, mesmo com às tensões do período decorrentes de uma literatura e de uma prática política que defendia o esgarçamento nas relações entre europeus e africanos e o rompimento das relações entre esses dois grupos. Além disso, foi inovador em suas ideias, principalmente pela sua capacidade em misturar realidade e ficção e, com isso, buscar a realidade do filme, algo que continuou realizando após seus experimentos fílmicos na África. Desse modo, é possível dizer que sua produção fílmica possui um certo padrão estilístico (BORDWELL, THOMPSON, 2013, p. 473).

Estilo, no entanto, que não deve ser entendido como *ex nihilo*, mas antes alicerçado em inúmeras experiências obtidas ao longo de suas atividades, seja como engenheiro, ao associar um método matemático a uma possibilidade de montagem de filmes por aproximação, seja como artista ao buscar referências estéticas na poesia, na pintura, na literatura, seja como etnólogo ao mergulhar na cultura do outro e compartilhar com esse a possibilidade de execução do filme. Por fim, por conta dessas questões elencadas, sugiro que o filme *A Pirâmide Humana* (1961) não seja entendido tão somente como um filme *sobre* estudantes, mas, sim, um filme feito *próximo* aos estudantes.

3 AS JUVENTUDES NA AGENDA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

3.1 DISCUSSÃO CONCEITUAL SOBRE AS JUVENTUDES

Antes de iniciar esse capítulo considero importante ressaltar algumas questões introdutórias. Com isso, tenho a intenção de trazer uma coesão maior ao capítulo para que o leitor acompanhe sua lógica interna, pois nele se assentam minhas considerações, principalmente sobre dois problemas de pesquisa. O primeiro diz respeito ao fato de que a discussão a respeito desse estrato social é bastante complexa e reúne variadas concepções teóricas, que vão da literatura das ciências naturais à literatura das ciências sociais, e o segundo é de que há uma disposição e um empenho considerável de inúmeros autores para se entender as dinâmicas sociais desse grupo, assim sendo, existem muitas abordagens que, embora não sejam esgotadas nesta dissertação, serão parcialmente discutidas e/ou citadas a fim de contribuir com os estudos do campo.

Em relação à primeira questão, minhas leituras penderam para o entendimento desse grupo social a partir das questões históricas, sociológicas e antropológicas, ou seja, da construção do conceito de juventude. Desse modo, quando instrumentalizado, levou-se em consideração sua época e seu contexto, visto não existir um entendimento único a respeito desse tema. Dessa forma, e em acordo principalmente com Karl Mannheim e seu texto clássico *O problema das gerações*, escrito no final da década de 1920, considero que esse estrato social não deve ser unicamente tratado sob a perspectiva positivista, o qual vê os aspectos biológicos e lineares do tempo como suficientes norteadoras do processo de investigação⁴⁴.

Além das questões propriamente sociológicas trazidas por Karl Mannheim é razoável também enfatizar as considerações históricas a esse respeito, pois essa fase da vida nem sempre esteve estabelecida como bem demonstra o texto clássico de Philippe Ariès, intitulado *História Social da Criança e da Família* (1986). Segundo esse autor, o sentimento de infância e juventude se atrela à própria constituição de um tipo de ensino

⁴⁴ Ruben George Oliven em seu livro *Metabolismo social da cidade* (2009), especificamente no capítulo *Cultura e personalidade*, sintetiza as diferentes concepções teóricas a esse respeito e embora não trate especificamente das juventudes é bastante didático ao apresentar as divergências entre os que consideram que a atuação humana é essencialmente explicada pela biologia e aqueles que consideram que os fatores socioculturais devem prevalecer no entendimento do comportamento humano. Especificamente sobre o debate na sociologia e antropologia das emoções a esse respeito é fundamental a leitura da tese de Marieze Rosa Torres intitulada *Hóspedes incômodas: emoções na sociologia norte-americana* (2009), que será citada nesse capítulo.

institucional representado pelos colégios, sendo o primeiro uma consequência do segundo, pois a partir do século XVI, essas instituições de ensino passaram cada vez mais a enquadrarem⁴⁵ os estudantes nas classes a partir de suas idades (1986, p. 171-173). Dessa forma, o papel da escola corrobora com a formação da noção de infância e juventudes.

Da mesma forma, Jean-Louis Flandrin (1992, p. 141-142) em *Famílias: parentesco, casa e sexualidade na sociedade antiga*, discute o quanto as instituições eclesiásticas, católicas e protestantes, assim como as instituições familiares do período medieval, interferiam nas relações de seus fiéis e filhos. O exemplo emblemático é o próprio matrimônio, que era validado pela instituição religiosa apenas com o aval dos pais dos noivos, ou seja, eram eles que escolhiam os papéis a serem desempenhados pelos filhos.

Numa perspectiva não tão diferente, mas que carrega, sobretudo, o peso da cultura, muitas sociedades estabelecem os chamados ritos de passagem como definidores de uma nova posição social para o membro da comunidade sem vinculá-lo necessariamente a uma idade específica, por exemplo, muitas sociedades simples (GENNEP, 1978)⁴⁶. Em seu livro *Ritos de passagem*, publicado na primeira década do século XX, Arnold Van Gennep, discute como os ritos se entrelaçam com a própria dinâmica social dessas sociedades de pequena escala, algo que, a partir da década de 1960, foi amplamente desenvolvido por outros antropólogos que se debruçaram nesses ritos de passagem como condição *sine qua non* para o abrandamento da transição de uma idade a outra, tendo como foco, principalmente, o que nomeamos adolescência e juventude (DAMATTA, 2000, p. 10-11).

Desse modo, embora seja consensual no campo acadêmico que as sociedades estabelecem critérios legítimos para a transitoriedade e o aumento das responsabilidades, essa transitoriedade deve ser associada a inúmeras manifestações, podendo ser elas biológicas e/ou culturais, ou seja, como dito, esse fenômeno não deve ser analisado e

⁴⁵ O fenômeno do enquadramento da adolescência e da juventude pela instituição escolar é muito pertinente à medida que o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido – TCLE – requisitado pelo Comitê de Ética da instituição de ensino na qual estou vinculado como aluno de mestrado prevê uma autorização dada pela diretora da escola, visto que, embora as filmagens não tenham sido previstas dentro dessa instituição de ensino, esses estudantes estão vinculados a ela e, portanto, tal requisito burocrático.

⁴⁶ Além de Arnold Van Gennep, outros autores consideram como problemática a vinculação entre uma fase da vida e uma idade específica, por exemplo, Everett Hughes (CASTRO, 2006, p. 167) salientava que embora exista uma tendência crescente dessa padronização, há uma dificuldade evidente em dizer “quando acaba a infância, quando começa e termina a adolescência, quando alguém realmente passa a ser um adulto”.

medido unicamente pelas atuais faixas etárias⁴⁷, pois a construção social da juventude é um projeto que atende a inúmeros anseios sociais.

Dos anseios sociais que recaem sobre a juventude está o de preencher as trincheiras nos conflitos bélicos existentes. Karl Mannheim (1980, p. 48-49), em outro texto intitulado *Diagnóstico de nosso tempo*, também discutiu como esse estrato social é mobilizado como recurso latente e do qual se servem variados projetos ideológicos. Um dos exemplos mais interessantes diz respeito à juventude hitlerista, a qual foi animada tendo como pano de fundo ideias mitológicas, principalmente as questões referentes ao deus Odin (GINZBURG, 1989, p. 181-206).

Sendo assim, embora pertença ao domínio do homem comum a equivocada compreensão de que a juventude seja uma fase potencialmente progressista, esse estrato social tem demonstrado historicamente alinhamento a projetos ideológicos de matizes variadas. Ademais, é pertinente recorrer aos estudos antropológicos de Margareth Mead para desfazer outra noção equivocada sobre esse estrato: a de que o comportamento adolescente e juvenil tem uma inclinação inata e natural à rebeldia.

Essa antropóloga realizou pesquisas na segunda metade da década de 1920 nas Ilhas de Samoa e dentre os pesquisados estavam pessoas as quais atribuiríamos em nosso contexto as faixas etárias condizentes com a idade de adolescentes e jovens, embora, obviamente, esses conceitos não existissem para eles. Mead, enquanto discípula de Franz Boas e, portanto, adepta da perspectiva culturalista, discutiu a partir do livro *Coming of Age in Samoa* (1928), que as questões existenciais enfrentadas pelos adolescentes e jovens são decorrentes do tipo de socialização cultural a qual estão submetidos.

Os jovens samoanos, por exemplo, demonstravam bastante tranquilidade nessa fase da vida, pois a estrutura social simples dessa sociedade os deixava cientes de suas responsabilidades e de suas posições sociais futuras, enquanto os jovens de sociedades mais complexas enfrentavam já naquela época incertezas das mais diversas, principalmente no que diz respeito a não atingirem os fins almejados, dado o caráter dinâmico dessa sociedade. Essa insegurança, portanto, é uma variável confiável para

⁴⁷ Segundo as pesquisadoras Roselani da Silva e Vini da Silva (2011, p. 01-02) a Política Nacional de Juventude (PNJ), considera jovem todo cidadão ou cidadã da faixa etária entre os 15 e os 29 anos, no entanto, o mesmo documento faz distinções e divisões nesse estrato etário em três grupos: jovens da faixa etária de 15 a 17 anos, denominados jovens-adolescentes; jovens de 18 a 24 anos, como jovens-jovens; e jovens da faixa dos 25 a 29 anos, como jovens-adultos.

entender os comportamentos de adolescentes e jovens, muitas das vezes disruptivo. Assim sendo, em termos comparativos, Mead observa que o conflito que ocorre na sociedade complexa, não ocorre na sociedade simples, ou seja, a cultura condiciona e leva ao comportamento conflituoso.

Numa perspectiva mais sociológica e menos culturalista e/ou antropológica do que Mead, Robert Merton – o maior representante do funcionalismo nos Estados Unidos – discutiu em seu texto clássico publicado em 1938 intitulado *Estrutura Social e Anomia* o quanto pode ser conflituoso a relação entre as metas culturais (fins) impostas sobre os indivíduos e as condições dadas para se alcançar essas metas (meios). Desse conflito esse autor buscou entender o desvio social e, conseqüentemente, a anomia⁴⁸. Segundo ele, todas as sociedades elegem valores que devem ser buscados pela maioria de sua população, por exemplo, ter uma casa, um carro, um bom emprego, dinheiro, *status*, e isso foi denominado por ele como *fins*. Contudo, ao mesmo tempo em que essas metas culturais são alçadas como possibilidades, os *meios* institucionais são elaborados coletivamente, ou seja, existe um consenso a respeito do modo legítimo para se alcançar as metas, ou seja, ele não pode ser alcançado de qualquer modo (MERTON, 1970).

O problema é que Merton já analisava no final da década de 1930 um descompasso considerável entre essa cultura de metas e os meios para atingi-las. Assim sendo, suas pesquisas empíricas demonstravam que a maioria dos encorajados a ir de encontro às metas encontravam pela frente barreiras sociais, por exemplo, falta de condições para dar continuidade aos estudos e, conseqüentemente, fazer uma mobilidade social considerável. Esse descompasso potencializava a perspectiva que denominou *desvio do padrão* e uma vez que isso se generalizasse produziria a anomia social, ou seja, uma ausência de normas nociva para a coletividade.

Embora dissociasse pobreza e/ou falta de oportunidades com tendências ao desvio – pois a questão do desvio acontecia no geral pela cultura de metas – esse comportamento era mais comum nas camadas empobrecidas e em estratos sociais mais jovens que, “seduzidos” por ideologias estabelecidas pela cultura nacional criavam um modo de adaptação inovador com a finalidade de alcançar as metas por caminhos

⁴⁸ A anomia, que se configura como uma patologia social, foi desenvolvida anteriormente pelo sociólogo francês Émile Durkheim, o qual a relacionava com outro conceito intitulado densidade moral. Para ele, quando a densidade moral do coletivo enfraquece a anomia social produz situações danosas para a sociedade (LISBOA, 2008, p. 30).

diferentes daqueles institucionalmente apropriados e legitimados pela sociedade (MERTON, 1970)⁴⁹.

Todavia, à luz da contemporaneidade é importante compreendermos que os estudos mertonianos, principalmente a questão do desvio, podem ser aplicados em outros contextos e épocas, por exemplo, os seus trabalhos deram conta de mostrar que jovens e adultos que se desviavam dos meios para atingir as metas incorriam em crimes, seja a delinquência praticada pelos jovens, ou os chamados “crimes do colarinho branco” praticado pelos adultos de classe média, mas atualmente o desvio, principalmente dos jovens, pode ter outras consequências que não necessariamente a delinquência, tais como: suicídio, alcoolismo, toxicodependência etc (LISBOA, 2008, p. 20).

As discussões de Robert Merton são ainda instigantes, no entanto, é importante acrescentar o caráter normativo de suas proposições, algo que chamou a atenção de autores alinhados à Escola de Chicago, principalmente os da segunda geração, cujos maiores nomes foram Erving Goffmann e Howard Becker. Esses autores ampliaram o debate sobre o desvio social, mas elaborando outros conceitos, por exemplo, o de *rotulação*, tratado por Howard Becker em seu livro *Outsiders*, publicado no início da década de 1960, no qual discute a capacidade que um grupo tem – num processo de interação – de rotular outro como desviante (outsiders) a partir da imposição de uma moralidade considerada pelos rotuladores como normal (BECKER, 2008, p. 21-22).

Não faltaram estudos empíricos da Escola de Chicago a esse respeito, mas um dos mais conceituados trabalhos sobre relações de poder e rotulagem foi realizado na Inglaterra, especificamente na comunidade denominada Winston Parva (nome fictício), por Norbert Elias e John L. Scotson. Embora o nome de Elias não esteja associado à Escola de Chicago, as pesquisas de campo conduzidas por esses dois professores e iniciadas no final da década de 1950 desempenharam um papel importante no entendimento sobre dinâmicas de processos de diferenciação.

Segundo eles a comunidade de Winston Parva era composta por zonas geográficas distintas, mas nelas os moradores guardavam semelhanças no que diz respeito às variáveis de emprego e renda, no entanto, embora tivessem essas semelhanças socioeconômicas, aqueles que viviam mais tempo no local se julgavam

⁴⁹ As pesquisas empíricas de Merton fizeram com que ele elaborasse uma classificação do que chamou de Modos de Adaptação, assim sendo, numa sociedade cuja anomia se manifesta as adaptações são assim definidas: 1) conformidade; 2) inovação; 3) ritualismo; 4) isolamento; e 5) rebelião (MERTON, 1970).

superiores aos que chegaram posteriormente. A partir disso, Elias e Scotson desenvolvem os conceitos de *establishment*, para se referir ao primeiro grupo; e *outsiders* para se referir ao segundo grupo. Para nossa discussão é muito interessante o capítulo intitulado *Os jovens de Winston Parva*, no qual Elias observa que havia uma considerável estigmatização daqueles tidos como *outsiders*, ou seja, mesmo quando suas zonas residenciais apresentaram quedas significativas na delinquência a ideia construída sobre eles havia sido consolidada (ELIAS, 2000, p.134)⁵⁰.

Assim sendo, para finalizar essa introdução ao capítulo, é imprescindível que, diante de um tema tão complexo quanto *Juventude* e/ou *Juventudes*, sejam constantemente atualizados os estudos desse estrato social e a minha breve apresentação de alguns autores importantes das ciências sociais tiveram como propósito deixar em evidência a pertinência do assunto.

Diante de toda essa problematização minhas escolhas ao longo da escrita da dissertação se relacionam com muitas dessas leituras, principalmente na opção em usar o termo *juventudes* no plural, pois a partir delas considerei mais adequado, visto que a juventude é vivida e sentida de maneiras diferentes devido às questões envolvendo processos de socialização de âmbito familiar, cultural e econômico. Outra questão que considerei importante destacar é que existem muitas possibilidades de investigação sobre as *juventudes*, mas minha opção em investigá-las se deu a partir do método *histórias de vida*, o qual tratarei no capítulo seguinte.

3.2 JUVENTUDES E HISTÓRIAS DE VIDA

É unânime entre pesquisadores que ao se discutir genealogicamente o método *Histórias de vida* o crédito seja atribuído à chamada Escola de Chicago. Essa escola de atividade foi organizada na Universidade de Chicago, cujo criador do Departamento de Sociologia, Albion Small, era um pastor protestante interessado em reformas sociais, daí uma das explicações para que os estudos por eles realizados fossem iminentemente intervencionistas (BECKER, H. 1996). Uma das características marcantes desse grupo era a influência que recebia de autores interessados em investigações

⁵⁰ Para além da relevância da discussão proposta por Elias e Scotson também é importante para o nosso estudo a maneira como conduziram suas pesquisas, pois sem estarem vinculados aos ditames acadêmicos ou financiados por instituições de pesquisa foram criativos e diversificados em relação às possibilidades metodológicas. Ademais, é importante também destacar que tudo se iniciou com Scotson que na época era professor de ensino médio e se interessou em conhecer o seu contexto.

microsociológicas, dentre os quais, um dos principais foi George Simmel que se dedicou a investigar a esfera dos comportamentos cotidianos, principalmente as formas de socialização que se constitui como uma característica do ser humano, principalmente no que diz respeito à disposição em agrupar-se e diferenciar-se, sendo a busca pelo isolamento algo visto como paradoxal e contraditório (CARDOSO; IANNI, 1980, p. 128).

Como mencionei na introdução dessa dissertação o contexto de desenvolvimento dos estudos sobre histórias de vida eram bastante propícios nos Estados Unidos no início do século XX, especificamente nessa cidade em questão que, devido à onda considerável de imigrantes, configurou-se como um campo adequado e instigante de trabalho. Segundo Howard Becker em *A história de vida e o mosaico científico* (1994, p. 01), dois autores são referenciados como seminais nesse tipo de estudo que privilegiava relatos autobiográficos. Os dois autores em questão são Willian I. Thomas e Florian Znaniecki que, então colegas na Universidade de Chicago, trabalharam juntos na elaboração do livro *The Polish Peasant in Europe and America*, publicados entre os anos de 1918 a 1920.

Desse modo, se institucionalmente se atribuí à Universidade o crédito pelo método, pessoalmente esses dois autores são costumeiramente arrolados como pioneiros, assim como esse respectivo livro, que se constrói a partir de fontes em 1ª pessoa, principalmente entrevistas. Todavia, depois deles inúmeros outros estudos empíricos passaram a ser realizados, os quais também consideravam os relatos em 1ª pessoa como fonte importante no entendimento das dinâmicas sociais de suas respectivas cidades.

Após sua fase embrionária, o método foi ampliando suas possibilidades de pesquisa e intensificou o uso de fontes diversas para o entendimento de determinado assunto como, por exemplo, diários, cartas, testemunhos etc. Como mencionado acima, outra característica marcante foi o caráter intervencionista das pesquisas, ou seja, o interesse não era apenas acadêmico, pois tinha como foco compreender e resolver um problema social, inicialmente na cidade de Chicago, mas posteriormente de outros lugares, pois dada a sua popularidade o método foi reproduzido em outros contextos, por exemplo, o próprio Florian Znaniecki, ao voltar para a Polônia, aplicou o método em seu país de origem. Temas como: estilos de vidas, profissões e mobilidade social, assim como questões sobre a genealogia dos habitantes da cidade foram amplamente pesquisados por vários estudiosos e isso ajudava a formar o que Becker chamou de peças de um mosaico (1994, p. 105).

Embora as ferramentas de pesquisas tenham se ampliado não houve uma alteração significativa na nomenclatura do método *História de vida*, ou *Life History* – para usarmos a expressão consagrada academicamente –, pois, embora com o passar do tempo tenha ocorrido nuances em termos de questionamento e reavaliação, eles não foram suficientes para datá-lo metodologicamente⁵¹. Um dos questionamentos mais comuns era se havia nele base científica, pois com a hegemonia dos estudos funcionalistas de Talcott Parsons, a perspectiva ecológica da Escola de Chicago parecia insuficiente. Mesmo com a ascensão de uma nova geração de pesquisadores vinculados à Escola de Chicago, dos quais Erving Goffmann e Howard Becker se tornaram os mais reconhecidos, os questionamentos acadêmicos e/ou suspeições quanto aos procedimentos de pesquisa inibiram o método e após a década de 1940 ele se encontrou em declínio nos Estados Unidos, sem, no entanto, desaparecer.

Embora em declínio nos Estados Unidos, no Brasil dois intelectuais importantes publicaram por essa época trabalhos reconhecidos internacionalmente, os quais foram desenvolvidos tendo como referência a perspectiva ecológica da Escola de Chicago e as histórias de vida. Refiro-me a Donald Pierson e Gilberto Freyre. O primeiro pesquisador chegou ao Brasil no final da década de 1930 para finalizar seu trabalho de doutoramento sobre as relações raciais na Bahia, sob a orientação de Robert E. Park. De seu estudo Pierson publicou no início da década de 1940 o livro *Negroes in Brazil: A study of race contact at Bahia*, no qual se alinha à visão otimista de Gilberto Freyre em *Casa Grande e Senzala*, de 1933, livro já consagrado na época sobre estudos raciais no Brasil (GUIMARÃES, 2011, p. 22)).

O segundo pesquisador, Gilberto Freyre, dando continuidade a seus valorosos estudos sobre a sociedade patriarcal brasileira, iniciou na década de 1950 sua terceira obra de peso acadêmico e a intitulou *Ordem e Progresso*. A referida obra foi publicada em 1957 e se constituiu de um projeto bastante ousado, principalmente pela metodologia adotada. Freyre, para a escrita do livro se valeu de cartas que recebeu de figuras mais ou

⁵¹ No que diz respeito ao termo *Life History* há dissensos se ele é o mais adequado. Por conta disso, alguns autores que se dedicam ao assunto têm diferenciado *Life Story* de *Life History*. O primeiro compreende um tipo de pesquisa que se baseia fundamentalmente em relatos em 1ª pessoa sem necessidade de estabelecer qualquer outra fonte como mediadora do testemunho, enquanto o segundo termo, além das autobiografias, também investiga documentos pessoais, como cartas, genealogias etc. Para uma leitura mais profícua sobre o assunto consultar as pesquisas de Daniel Bertaux, principalmente seu texto *El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades*, referenciado ao final dessa dissertação. Quanto às críticas feitas no que tange à metodologia, considero necessário um aprofundamento na teoria parsoniana, assim como a leitura do texto *A ilusão biográfica*, de Pierre Bourdieu citado na introdução dessa dissertação.

menos ilustres no período republicano, mas que eram crianças quando ocorreu a queda da monarquia, portanto, esse pesquisador lidou com memórias de crianças que se objetivaram em documentos escritos.

Nesse livro, Freyre também mostra toda a sua versatilidade intelectual a partir dos diálogos que estabelece com autores do campo da filosofia, por exemplo, Julian Marías, principalmente sua discussão sobre o tempo cronológico e o tempo psicológico; do campo da psicologia, com a citação do conceito de *empathic ability*, uso que Fernando Henrique Cardoso considera apenas um preciosismo científico da parte de Freyre, visto que os autores do conceito situavam-se em um debate quantitativo que dava ares de científico aos seus estudos, ou seja, Freyre ao citar esse conceito quer mostrar para a academia que também estava dentro do debate científico da época (CARDOSO, 2013, p. 94); e, por fim, das ciências sociais, principalmente com sua nota metodológica, na qual expõe o uso do método *Life History* (sic). Da mesma forma que expõe o método principal com o qual trabalhará também sintetiza suas intenções nesta citação

Procurou-se, através dessas autobiografias provocadas, surpreender nos brasileiros da época sob análise as relações da comunidade, urbana ou rural, em que nasceu ou cresceu o indivíduo, com o passado brasileiro, com o nacional, com a América, com a Europa, com o mundo contemporâneo; as relações entre o mundo pessoal e o impessoal, dentro do qual se formou o mesmo indivíduo; sua simbiose com os espaços – o físico, o social, o cultural – pelos quais se estendeu sua vida de brasileiro ou sua atividade ou sua imaginação, numa época de transição como foi, em nosso país, o fim do século XIX alongado no princípio do XX. Várias das perguntas, aparentemente insignificantes, foram o que visaram: surpreender nessas relações – de pessoa com pessoa, de pessoa com subgrupo e grupo, de pessoa com coisa, de pessoa com valor – o que nelas fosse mais sutil, sem deixar de ser significativo (FREYRE, 2004, p. 14).

Vemos nesse excerto que a intenção de Freyre se aproximava daquelas pesquisas realizadas em Chicago, pois embora microssociológica, apontava para questões macros, ademais, mesmo não tendo um carácter intervencionista, o sociólogo pernambucano considerava que além de tomar em conta o passado e ver como ele se reproduzia, ou se modificava no presente, as análises deveriam incluir as orientações que os homens anteviam e como vislumbravam o futuro. Nesse sentido, também resgatava a proposição sociológica clássica da previsibilidade, tão recorrente nos primeiros autores positivistas.

Além do método usado por Freyre nos interessa também sua preocupação com temas na época marginais, por exemplo, memórias de crianças. Freyre que desde a

década de 1920 vinha contribuindo com estudos sobre infância⁵² – que o coloca também como um autor pioneiro – pôde nessa obra específica dar vazão maior à sua criatividade intelectual, abrindo caminhos importantes na pesquisa sociológica.

3.3 JUVENTUDES À LUZ DA SOCIOLOGIA E ANTROPOLOGIA DAS EMOÇÕES

Como tenho argumentado nesse capítulo, as problematizações a respeito do tema juventude e/ou juventudes têm sido bastante recorrente nos estudos contemporâneos das ciências sociais. A partir dessas disciplinas têm sido discutidos os seus espaços de sociabilidades, seus lugares de memória, suas condições de mobilidade social⁵³ etc. No que diz respeito às questões envolvendo espaços de sociabilidades e identidades um dos primeiros trabalhos a tornarem o assunto popular foi o de Michel Maffesoli, especificamente seu livro *O tempo das tribos*, escrito na segunda metade da década de 1980. O trabalho desse sociólogo foi bastante difundido a partir do capítulo denominado *O tribalismo*, do qual foi extraído o termo *tribos urbanas*, que se tornou posteriormente bastante comum em círculos não necessariamente acadêmicos.

Maffesoli, nesse livro, posiciona-se no eixo pós-moderno, portanto, defende que já não vivemos numa época em que as grandes narrativas – como a científica – são suficientes para a coesão social. Assim sendo, segundo suas considerações, as emoções norteariam uma nova socialidade e, por conta disso, há uma tendência generalizada das pessoas em se reunirem não mais a partir de discursos totalizantes feitos pelo conjunto da sociedade, mas por sentimentos individualizados. O reunir-se e estar juntos é mais importante do que tudo (MAFFESOLI, 1998).

Dessa forma, considerando que há um reencantamento do mundo, o autor defende a ideia de que há uma retribalização da sociedade e, a partir desse livro e de outros

⁵² Como destaca o historiador inglês Peter Burke em seu artigo *Gilberto Freyre e a nova história* (1997, p. 03-04), desde o início da década de 1920 Freyre vinha escrevendo sobre temas ligados à infância, assim como dialogando com autores que esboçavam uma história da criança. Embora não tenha se dedicado profundamente a esse assunto é possível afirmar que Freyre dissolveu a história das crianças dentro de suas obras. Destaca-se em seus escritos uma preocupação para que essa fase fosse vivida em sua plenitude, pois convinha ao autor denunciar a falta do que chamamos hoje de políticas públicas, pois, segundo ele, o envelhecimento das crianças no Brasil se dava de maneira precoce, pois faltavam-lhe livros e brinquedos (OLIVEIRA, 2015, p. 210). Freyre, portanto, no livro *Ordem e Progresso* não busca compreender a criança simplesmente como um reflexo da realidade social da qual fazia parte, mas antes compreender a sociedade a partir da criança.

⁵³ Um dos estudos de maior credibilidade no que tange aos aspectos de mobilidade social foi publicado pela revista *Science* e pode ser conferido nesse endereço: <https://science.sciencemag.org/content/356/6336/398>. Acesso em: 12 mai. 2020.

escritos, por exemplo, artigos e entrevistas, seus conceitos continuaram sendo tratados e o termo *tribos urbanas* se tornou recorrente nos discursos generalizantes, inclusive, os jornalísticos e televisivos.

Para atenuar os efeitos desse uso indiscriminado, Jose Guilherme Cantor Magnani (1992) considera importante que a expressão *tribos urbanas* seja tratada como *metáfora*, ou seja, como expressão totalizante responsável pela delimitação de um problema que ainda não tem um enquadramento, distinguível de *categoria*, que é construída para recortar, descrever e explicar um fenômeno, tendo como tarefa específica do pesquisador a construção e/ou reconstrução de um esquema conceitual, ou seja, para trabalhos acadêmicos a expressão *tribos urbanas* ainda não é apropriada.

Assim sendo, em diálogo com Magnani preteri a abordagem do fenômeno *juventudes* sob o ângulo das *tribos* e a encaminhei para uma discussão à luz da sociologia e da antropologia das emoções e, portanto, a partir desse referencial, pretendo encerrar esse capítulo com a contribuição dada por autores que discutiram em suas obras, de maneira direta e/ou indireta, a questão das emoções. Desse modo, por meio das discussões específicas da sociologia e antropologia das emoções pretendo me aproximar do entendimento desse estrato social e de seus aspectos subjetivos.

No que diz respeito à sociologia e antropologia das emoções é importante destacar que ela não se constitui como uma área clássica no debate sociológico, tal qual a reputação da sociologia do trabalho, da sociologia da religião, da sociologia do desenvolvimento etc. Todavia, a partir da década de 1930, com os estudos de Norbert Elias sobre os limiares da vergonha e seus cognatos, esse campo de estudo passou a ser mais desenvolvido. Segundo Thomas J. Scheff em seu texto intitulado *Três pioneiros na sociologia das emoções*, o sociólogo Richard Sennet e, principalmente, a teórica Helen Lynd, a partir de suas pesquisas da década de 1970, foram os responsáveis pela sistematização dessa disciplina sociológica e antropológica, sendo assim, Elias, Sennet e Lynd, são considerados os três autores pioneiros nessa discussão (KOURY, 2001).

Embora o pioneirismo desses autores seja referenciado por Scheff e, conseqüentemente, por Mauro Guilherme Pinheiro Koury, é importante destacar que os chamados clássicos da sociologia também haviam estabelecido diálogos com o tema em busca de um entendimento sobre os fenômenos sociais. Os franceses, por exemplo, dos quais o mais sistemático foi Émile Durkheim, destacaram que as emoções devem ser

submetidas aos processos socializadores visando uma ordem e uma coesão social dentro de um contexto potencialmente disruptivo (TORRES, 2009, p. 29).

Por sua vez, os alemães Max Weber e George Simmel, cada um a seu modo, contribuíram para com o estudo da relação entre indivíduo e sociedade na modernidade. Weber, em sua obra clássica *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, escrita no começo do século XX, estabelece uma relação entre a racionalidade protestante, especificamente calvinista, e a ascese religiosa desse grupo, o que implicava no controle das emoções, incluindo um resguardo da ostentação e reinvestimento de recursos financeiros em seu próprio trabalho, de onde deriva seu entendimento a respeito do acúmulo de bens e riquezas (WEBER, 2004).

Embora a leitura de Weber acerca do calvinismo tenha sido feita após a morte de Calvino e, portanto, já houvesse um afrouxamento das muitas questões sistematizadas pelo teólogo francês, principalmente no que dizia respeito à questão da predestinação, esse grupo religioso, por certo, entendia que o autocontrole era necessário diante das muitas tentações que poderia desviá-lo dos caminhos do Senhor, ou seja, se as emoções são fenômenos carnis, conseqüentemente, podem impactar no projeto salvífico, algo já bastante complexo pelos mistérios acerca das ações de Deus (GEORGE, 2004, p. 203).

Quanto à Simmel, os conceitos elaborados pelo sociólogo berlinense também no início do século XX demonstram suficientemente quanto o tema das emoções era importante nas suas considerações sobre as interações das pessoas nas metrópoles, visto elas serem as responsáveis pela intensificação da vida nervosa (SIMMEL, 2005, p. 577-578). Seu entendimento era de que os laços entre as pessoas nesses contextos obedecem a critérios cada dia mais racionais e que, portanto, o dinheiro seria um vínculo que visa ainda exprimir algumas das noções emocionais, por exemplo, gratidão e fidelidade (TORRES, 2009, p. 29).

Todavia, essa dinâmica acaba por desencadear conseqüências, pois uma vez que a emoção é atenuada se institui um distanciamento e um desmantelamento dos vínculos, que gera uma indiferença diante de tantos estímulos trazidos por essa nova realidade. Essa indiferença, portanto, gera uma *atitude blasé*, ou seja, sem vínculos afetivos, as interações são apenas formais e protocolares (SIMMEL, 2005, p. 581).

Ademais, em decorrência dessa ausência de vínculo afetivo, os indivíduos nesses contextos urbanos podem ser levados a desenvolver uma emoção desagregadora: a desconfiança em relação ao outro, algo que Simmel conceituou como *atitude de reserva*,

que se constitui basicamente como uma rota alternativa para se evitar o desperdício de tempo em assuntos banais e cotidianos com pessoas desconhecidas. Como já mencionei, a leitura de George Simmel pela chamada Escola de Chicago foi importante na construção e no aprimoramento desse debate nos Estados Unidos, algo que se intensificará na década de 1970 em diante.

No Brasil, por sua vez, essa área ainda é pouco desenvolvida, pois as mesmas dificuldades de consolidação enfrentadas em outros contextos também são sentidas aqui. Uma dessas dificuldades é o caráter cientificista tomado pela sociologia e antropologia brasileira em seu início, a década de 1930, pois o interesse em justificá-la academicamente e socialmente em projetos de planejamento fez com que os textos de autores importantes como Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda, que deram relevância às questões intersubjetivas em suas pesquisas, fossem tratados como ensaísticos e, portanto, sofressem certa resistência acadêmica. A consequência prática dessa cientificidade foi que as pesquisas promissoras de muitos intelectuais foram inibidas e, desse modo, o debate foi postergado (KOURY, 2014, p. 842).

Todavia, assim como nos Estados Unidos, a década de 1970 no Brasil se constitui como o início das discussões situadas no campo da sociologia e antropologia das emoções. Deve-se a Gilberto Velho⁵⁴ e suas pesquisas sobre os cotidianos, as identidades juvenis, principalmente suas culturas, seus gostos e seus projetos, o referencial acadêmico necessário que encorajou outros pesquisadores a ampliarem as vozes e escritas alinhadas ao que se denominou posteriormente sociologia e antropologia das emoções (KOURY, 2014, p. 845).

Em suas pesquisas, Velho dialogou com referenciais teóricos clássicos, por exemplo, George Simmel e Max Weber, além de se aproximar da Escola Fenomenológica, principalmente de Alfred Schütz, e dos interacionistas simbólicos da Escola de Chicago. No que dizia respeito ao tema juventude, Velho também rejeitava a concepção homogênea atribuída a esse estrato social, pois suas etnografias apresentavam uma realidade social bastante fragmentada que produzia uma diversidade

⁵⁴ Gilberto Velho nasceu em 1945, no Rio de Janeiro e faleceu em 2012. Era graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e obteve mestrado em Antropologia Social pelo Museu Nacional e seu doutorado em Ciências Humanas pela Universidade de São Paulo. Em 2012, ano de sua morte, era professor titular, Decano do Departamento de Antropologia Social do Museu Nacional da UFRJ e membro da Academia Brasileira de Ciências. Outras informações sobre sua trajetória acadêmica podem ser consultadas em sua página da Plataforma Lattes disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/2359744840519373>>. Acesso em: 12 mai. 2020.

na maneira e no estilo de ser jovem na sociedade brasileira, as quais se manifestavam em termos de trajetórias, grupos de *ethos* e projetos (VELHO, 1990, p. 01).

Uma das considerações mais importantes da obra de Velho e que foi importante para o encaminhamento que tomei diz respeito às suas inovações metodológicas, principalmente aquela que trouxe para o jogo de cena, nas palavras de Koury (2015, p. 11), as emoções dos pesquisados e, inclusive, as emoções do próprio pesquisador, sendo assim, o esforço daquele que pesquisa é tecer compreensões e interpretações sobre seu objeto.

A contribuição de Gilberto Velho para análises específicas sobre o *indivíduo*, dando a ele muitas margens de individualização, assim como suas etnografias urbanas encorajou jovens pesquisadores, dentre os quais Mauro Guilherme Pinheiro Koury que, com o passar do tempo, constituiu-se com uma das referências no país no que diz respeito a esse tema, visto ser ele um dos responsáveis pela fundação e coordenação do Grupo de Estudo e Pesquisa em Sociologia da Emoção (GREM), cadastrado no CNPq desde a primeira metade da década de 1990, e também pela editoração da Revista Brasileira de Sociologia da Emoção – RSBE.

Como um dos líderes do GREM, as pesquisas de Koury abordam muitos temas interessantes a essa dissertação, por exemplo, as questões envolvendo o sentimento do luto e do próprio processo de morte, assim como dos medos (corriqueiros) enfrentados pelo cidadão comum diante das circunstâncias e desafios diários e ainda as discussões sobre o sentimento de pertencimento e de amizade (KOURY, 2014, p. 849).

Ademais, a partir dos diálogos que esse autor estabelece em seus livros e artigos com autores que têm contribuído para com o meu entendimento sobre esse tema, por exemplo, Gilberto Velho e Erving Goffman, é possível situá-lo próximo à perspectiva de interpretação sociocultural das emoções, ou seja, aquela que entende que as emoções são socialmente construídas e, portanto, para compreendê-las se faz necessário uma análise do contexto interacional na qual ela se estabelece (TORRES, 2009, p. 35). Desse modo, na esteira dessa compreensão, Koury privilegia em suas pesquisas metodologias diversas, no entanto, a maioria de matriz qualitativa, como entrevistas, etnografias, incluindo o uso de imagens na análise do fenômeno a ser estudado.

Como mencionei, muitas de suas pesquisas se constroem a partir de etnografias urbanas, sendo assim elas se concentram no entorno de suas vivências e espaços de sociabilidades, por isso, grande parte delas foram feitas na Paraíba, no entanto, desde

que respeitado as particularidades de cada contexto, as categorias de análise de sua sociologia e antropologia das emoções podem ser aplicadas em outros lugares, assim como em variadas faixas etárias, pois compreendem elementos constitutivos da subjetividade e intersubjetividades dos indivíduos em suas relações complexas com a sociedade.

Em seu artigo *Cultura emotiva e moralidade: sobre a amizade e suas vulnerabilidades* (2018), Koury, a partir de trechos de entrevistas feita com jovens de várias capitais brasileiras, expõe as emoções oriundas dessa relação permeada por vulnerabilidades, muitas delas despercebidas pelos próprios jovens, que relataram em suas experiências ver relações duradouras de amizade se desfazerem rapidamente sem conseguir dar uma explicação coerente ao término delas. Ainda nesse artigo, Mauro Guilherme Pinheiro Koury, salienta o quanto a partilha de segredos, que, na maioria das vezes, requer a plena confiança do outro na experiência vivida, é importante para esse estrato social.

Quanto a esse ponto, Koury, em estreito diálogo com a literatura de Erving Goffman, especificamente o livro *Frame Analysis – An Essay on the Organization of Experience*, de 1974, editado no Brasil em 2012 e intitulado *Os quadros da experiência social: uma perspectiva de análise*, também compreende que a partilha pode se dar num jogo relacional específico, seja esse até mesmo efêmero, banal e atrelado ao cotidiano, pois até nessas circunstâncias pode se constituir o *habitat psicológico*, o palco, para a comunhão de vivências, sentimentos e segredos (KOURY, 2018, p. 30), visto que um dos principais interesses de Goffman com a publicação desse livro foi o de analisar a interação face a face⁵⁵.

Sendo assim, como o escopo da pesquisa e o foco do documentário eram jovens da região metropolitana de Curitiba e que, desde a escrita da carta, contaram um pouco sobre si mesmos, considerei possível ampliar esses relatos mencionando categorias presentes nas discussões da sociologia e antropologia das emoções, por exemplo, vergonhas, medos, sofrimentos, considerações sobre o luto etc. Além disso, também considerei que a partir da interação específica proporcionada pelo dia da filmagem outras

⁵⁵ Segundo ele, isso se constituía importante, visto que as pessoas conformadas em dada situação social realizam a seguinte indagação: “O que está acontecendo aqui?”. Tanto essa indagação, quanto a resposta que será dada, deriva da experiência real do indivíduo e, portanto, tem base fenomenológica. Segundo ele, analisar os “quadros” dessa experiência se constitui como recurso metodológico capaz de organizar o jogo de cena, pois esses quadros (frames), a começar pelos primários, operam como um elemento de interpretação da realidade ao permitir a esses atores “localizar, perceber, identificar e etiquetar um número aparentemente infinito de ocorrências concretas” (GOFFMAN, 2012, p. 23-45).

questões não mencionadas nas cartas pudessem vir à tona, ou, ainda, presenciar a mudança de “humor” deles quanto aos projetos de vida.

À medida que lia literaturas com a temática da sociologia e antropologia das emoções, constatei que a *confiança* era uma variável importante a ser analisada, pois ela se intercambiava com o próprio processo criativo do documentário, visto que a relação que eu estabeleceria com os jovens iria se refletir no filme. Dessa forma, compreendi que para que o documentário tivesse relatos que fossem ainda mais instigantes que os da carta, a confiança teria que ser estabelecida para além de um processo formal, ou seja, burocrático, pois nada os impediria de participar do documentário e, simplesmente, não tratarem abertamente dos temas comumente abordados nas discussões dessa disciplina, pois o estranhamento inicial ao convite de participar do documentário – constitutivo de uma sociabilidade e individualidade – deveria, ao meu ver, provocar

Reações de proximidade e busca de semelhança que levam à assimilação e à composição conjunta a uma dada esfera simbólica e discursiva. O sentido e a vivência da noção de confiança, deste modo, constituem um aspecto do medo do outro e da sua ultrapassagem, fundamentando códigos de semelhança onde a confiabilidade é sentida como uma prática entre iguais (KOURY, 2010, p. 32).

Sendo assim, a partir do próximo capítulo, onde os relatos são os eixos principais, tratarei das categorias da sociologia das emoções que foram abordadas no documentário por esses jovens e, a depender dos relatos, será possível colher impressões e identificar se no dia da filmagem se estabeleceu uma atmosfera agradável para eles mencionarem e/ou aprofundarem questões concernentes às suas individualidades.



4. ESTRUG, MARTINI & PARIS: RELATOS DE UM PROCESSO DE CRIAÇÃO



Estrug, Martini & Paris é o nome do filme! Ele foi dado por mim após solicitar aos três que trouxessem ideias a respeito do título. As ideias teimaram em aparecer e com razão, pois títulos clichês também surgiram na minha mente numa proporção bem superior ao que realmente queria. Com esse relato dou início ao quarto e último capítulo que serve como uma espécie de inventário sobre escolhas que fizemos juntos e outras que foram apenas minhas. Escolhas que tiveram que ser feitas em relação à locação, às filmagens, à montagem e a edição e, por conta dos percalços do processo, muitas delas dependeram de alguma sorte.

Esses relatos, portanto, nutrem-se de um interesse genuíno em entender comportamentos e, para tanto, mantive minha “mente aberta”, para usarmos uma expressão de Bronislaw Malinowski ao se referir a importantes “etnógrafos” que o precederam, por exemplo, viajantes, comerciantes e, principalmente, missionários (1984, p. 29). Assim sendo, essa espécie de inventário se refere a um processo criativo dentro do campo da arte e, como mencionei em outras ocasiões, precisa ser compreendido mediante um visi-

onamento no filme documentário, pois essas duas mídias (texto escrito e o filme) compõem uma unidade.

Tendo essa compreensão, iniciarei a seguir o relato do processo de criação, tratando primeiramente de alguns aspectos sintéticos relacionados à minha trajetória como pesquisador, pois me constituo como o proponente do documentário e, por isso, falo de um lugar de experiência, principalmente acadêmica e profissional. Nesse sentido, considero oportuno para iniciar essa síntese biográfica me perguntar como o Eduardo se torna o que é? E como se tornará o que será? (BERTAUX, 1979).

4.1 CARACTERIZAÇÃO SOCIOBIOGRÁFICA DOS REALIZADORES: O MOMENTO DA REFLEXÃO E DA REFLEXIVIDADE

Eduardo Antonio Ramos Silva

Tenho 36 anos, nasci em São Luiz do Purunã, um distrito histórico do município de Balsa Nova, e ali vivi por alguns anos da minha infância e adolescência. Meu pai desde a metade da década de 1980 atua na área da saúde. Fez um curso técnico em enfermagem e depois de aproximadamente dez anos atuando em hospitais assumiu cargos políticos no sindicato da categoria. Minha mãe foi dona de casa um bom tempo, mas desde 1995, após a separação conjugal, assumiu inúmeros empregos para ajudar a criar eu e meu irmão. Estudei toda minha vida em escola pública e minhas notas sempre estiveram dentro da média, nada excepcional. Por conta disso, após o ensino médio me senti despreparado para algum processo seletivo de vestibular e fiquei dois anos sem ingressar em uma instituição de ensino superior. Quando ingressei foi para realizar um curso de teologia em um antigo seminário protestante. Minha entrada no curso de teologia não se deu de maneira aleatória, pois minha ferve religiosa se manifestou ainda na adolescência quando comecei a frequentar uma igreja Menonita em Colônia Witmarsum. Meu pai e minha



pre estiveram dentro da média, nada excepcional. Por conta disso, após o ensino médio me senti despreparado para algum processo seletivo de vestibular e fiquei dois anos sem ingressar em uma instituição de ensino superior. Quando ingressei foi para realizar um curso de teologia em um antigo seminário protestante. Minha entrada no curso de teologia não se deu de maneira aleatória, pois minha ferve religiosa se manifestou ainda na adolescência quando comecei a frequentar uma igreja Menonita em Colônia Witmarsum. Meu pai e minha

mãe eram católicos por tradição, mas não iam à igreja. Assim sendo, nunca participei da catequese e da crisma, ritos importantes nessa religião. Antes ainda de iniciar a graduação em teologia morei aproximadamente 01 ano em um seminário de uma instituição missionária estadunidense, onde as regras eram bastante rígidas. Ainda vinculado a esse perfil institucional, trabalhei em uma clínica de recuperação de dependentes químicos. Somente após essas experiências iniciei o curso de teologia e já no segundo semestre optei por uma área um pouco diferente do que até então havia estudado: a exegese. A exegese proporcionava o estudo de duas línguas, o hebraico e o grego e, ao final do curso, precisávamos apresentar dois trabalhos que discutiam trechos da Bíblia nos chamados “originais”. Posso dizer, portanto, que foi a partir dessa escolha que me tornei pesquisador, pois desenvolvi ao longo do curso três pesquisas para concluir o bacharelado: duas exegeses (uma em hebraico e outra em grego) e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Ao terminar o bacharelado, iniciei quase simultaneamente uma especialização e outra graduação. Tanto a especialização quanto a graduação eram em ciências sociais e nelas dei continuidade à pesquisa monográfica iniciada na graduação em teologia, mas inserindo uma fonte histórica: um jornal criado no final do século XIX por um grupo religioso.

Embora me dedicasse mais ao estudo da história do protestantismo e da sociologia da religião, foi durante a graduação que passei a me interessar por entender as dinâmicas sociais de jovens do ensino médio e, assim, participei de programas de iniciação à docência, escrevi uma experiência de ensino num livro intitulado *O PIBID na formação de professores de História e Sociologia: pressupostos e experiências*; e, por fim, prestei concurso para professor de sociologia. Em fevereiro de 2015, já casado e pai de uma menina, iniciei minha carreira docente na cidade de Campo Largo, região metropolitana de Curitiba e dei continuidade em meus interesses de pesquisa, ou seja, mantive vínculos com instituições acadêmicas, ora como aluno ouvinte em disciplina isolada (Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas – UFPR), ora como aluno regular (Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPR). Tendo alcançado relativa estabilidade profissional decidi por me dedicar a algo diferente do que até então havia realizado e foi assim que em 2018 iniciei uma graduação em Cinema e Audiovisual e, com isso, pude ampliar as intersecções existentes entre ciências sociais e cinema em sala de aula. Por fim, ainda no ano de 2018, fui informado sobre a abertura do mestrado em Cinema e Artes do Vídeo e como tinha uma experiência positiva quanto à recepção que os estudantes tinham dado àquelas intersecções que mencionei, propus ao Programa de Pós-Graduação um pro-

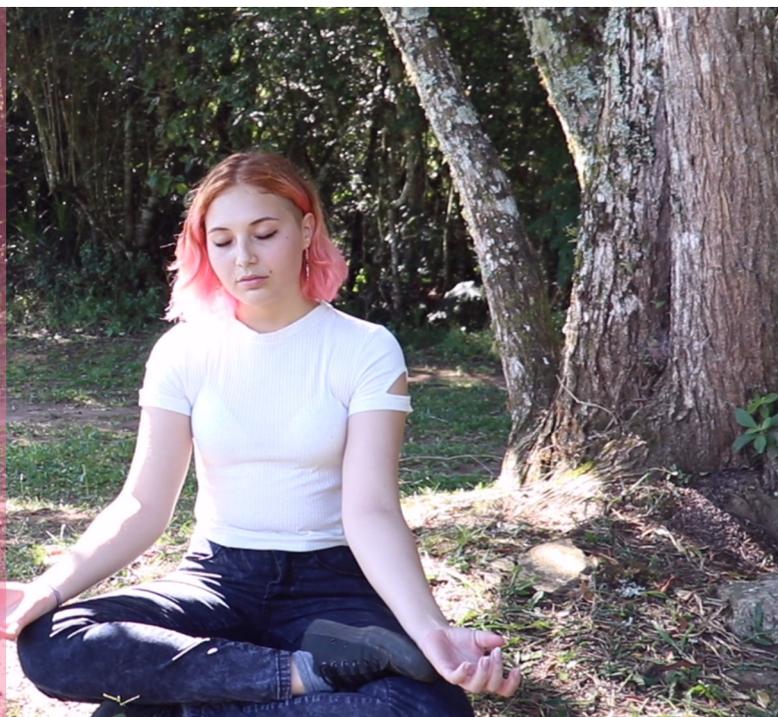
***“Quando ingressei
foi para realizar um
curso de teologia
em um antigo
seminário protestante”***

jeto que se coadunasse com aquilo que estava vivenciando na época. Assim sendo, uma vez que tive o projeto aprovado, dei continuidade – agora também por meio do audiovisual – ao entendimento dos valores da cultura juvenil, assim como as ambições de cada jovem, suas formas de se buscar a felicidade e seus projetos e perspectivas.

Como mencionei, embora tenha sido o proponente do estudo, muitas das escolhas tomadas passaram pelo crivo dos participantes e realizadores. Da mesma forma, as considerações biográficas que farei daqui em diante tem uma participação menor minha – no que diz respeito a observações – e maior deles por meio de suas autobiografias, genealogias e autorretratos. Assim sendo, é importante mencionar que adentramos em um terreno que diz respeito à construção do *self* e essa construção está em processo, ou seja, não necessariamente se apresenta de modo coerente, embora seja relevante o esforço de cada um em manter certa padronização dos atos discursivos, tendo em vista a manutenção da *fachada*⁵⁶ (GOFFMANN, 2011, p. 13). Dessa forma, além de minha síntese biográfica seguem agora as sínteses dos demais envolvidos no processo criativo por ordem dos convites feitos, os quais se iniciaram em maio de 2019:

Andryellen Estrug Brandboi

Tem 17 anos, nasceu em Campo Largo e nunca morou em outra cidade. Reside em um bairro próximo da escola – cerca de dois quilômetros – e atualmente está cursando o 2º ano do ensino médio, embora a série adequada para sua idade fosse o 3º ano, no entanto, a Andryellen reprovou ainda na educação infantil pelo motivo de, segundo ela, fazer muita ba-



⁵⁶Segundo Fabio Rodrigues Ribeiro da Silva, tradutor do livro *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face* (2011), de Erving Goffman, a palavra *fachada* (*face* em inglês) é de difícil tradução para a língua portuguesa, principalmente pelo fato de que a conotação que ela passa é distante da conotação que Goffman quer empregar no original, que seria algo como “respeito próprio”, embora ele considere que esse último termo também não seja preciso.

gunça. Tem três irmãos (as), sendo que todos eles (as) são irmãos (as) por parte de mãe. Seu pai é falecido, assim como o pai de seus irmãos (as). Sua mãe cuidou de todas as crianças e as criou sozinha – o que faz com que ela tenha muito orgulho da mãe. Descreve sua família como problemática, desestruturada e não aquelas de “comercial de margarina”. Do ponto de vista religioso, sua família é tradicionalmente católica e, por influência de sua mãe, fez a 1ª Comunhão e a Crisma, mas hoje não frequenta mais a igreja. Atualmente tem se interessado e estudado a religião Wicca, ou religião das bruxas. Uma religião pagã e politeísta, como ela mesma define. Do ponto de vista profissional e acadêmico pretende ser escritora e abrir um café para ter o seu “negocinho”. O interesse pela escrita de poemas lhe faz pensar em cursar Letras, todavia, não se interessa muito pela carreira docente, ou seja, não está em seus planos ser professora de português ou inglês. Quanto ao interesse em abrir um negócio próprio, uma cafeteria, ele se relaciona com o seu gosto compulsivo por café puro. Tem vontade de morar em Portugal

Tem vontade de morar em Portugal e um dos seus lazeres preferidos consiste em praticar

e um dos seus lazeres preferidos consiste em praticar meditação, especificamente yoga. Essas reflexões e meditações ajudam-na a diminuir a ansiedade e as tendências depressivas, principalmente quando se aproxima de datas em que têm recordações sobre o pai. Andryellen se considera bastante caseira, pois não gosta muito de sair de casa, e espontânea. Pode

-se dizer que essa espontaneidade foi responsável por ser a primeira estudante a ser convidada para participar do documentário, pois, como ela sempre se mostrou muito disposta e sem muitas reservas, assim que selecionei sua história não encontrei constrangimentos para, em seguida, a convidar. Essa característica de sua personalidade espontânea fez com que relatasse algo que não estava nas questões propostas por mim para a escrita da carta, assim como nas sugestões propostas para a elaboração do autorretrato: sua sexualidade. Andryellen é bissexual e, segundo ela, tem atração por meninas e meninos. Embora bastante solícita no que diz respeito aos encaminhamentos tomados no decorrer do processo criativo, vale salientar que essa foi a única participante da qual não tive acesso pessoal à responsável, no caso a sua mãe. Cheguei a marcar um encontro, no qual eu explicaria todos os procedimentos, contudo, ele foi desmarcado e, logo em seguida, a Andryellen me perguntou se eu poderia dar a ela o documento para então entregar à sua mãe. Segundo a Andryellen a dificuldade de uma reunião se dava por conta de uma incompatibilidade de horários e responsabilidades assumidas por sua mãe e que envolvia cuidados perante alguém próximo da família. Os termos vieram assinados con-

forme todas as orientações que tinha passado. Conheci sua mãe somente nos dias das filmagens, pois ela levou a Andryellen até o parque.



Miguel Martini

Tem 17 anos, nasceu em Campo Largo, está no 3º ano do ensino médio. Seu local de residência é centralizado e apenas algumas quadras separam sua casa da escola. O terreno onde está construída a sua casa já pertencia à sua família. No que diz respeito às questões religiosas, tradicionalmente sua família é católica, embora ele

não frequente nenhuma igreja. Já foi mais crítico da religião, mas atualmente acha importante as pessoas participarem dela. Até o 1º ano do ensino médio tinha a intenção de ser biólogo. Influenciado por programas de televisão que mostravam a fauna e a flora das regiões e muito disposto a empreender viagens para vários lugares do mundo, considerou que esse trabalho poderia ser bastante agradável. Todavia, com a experiência da disciplina de biologia no ensino médio, somado a um crescente medo de insetos, seu interesse mudou. Na atualidade tem se mostrado interessado pela área de Letras. Já possui uma boa comunicação em inglês e tem se aventurado na escrita de poemas. Contudo, como confessa, uma das suas maiores influências para a mudança de planos veio de seu irmão mais velho que recomendou a audição de alguns tipos de músicas que acabaram lhe agradando pela poesia existente nelas e, a partir daí, foi conhecendo outras letras de canções e tomou gosto pela área. Esse irmão não mora mais junto com a família, pois é 16 anos mais velho. Sendo assim, o Miguel mora somente com seu pai e sua mãe. Os dois já são aposentados, mas sua mãe tem um pequeno negócio de confecção de uniformes escolares

Na atualidade, tem se mostrado interessado pela área de Letras. (...) e tem se aventurado na escrita de poemas

e usa as próprias dependências da casa para a confecção e costura dos pedidos. O relacionamento de seu pai e de sua mãe também passa por algumas dificuldades, mas essas dificuldades já são antigas e, segundo ele, isso fez com que se acostumasse com essas tensões, pois ao olhar para trás considera que as coisas já estão bem melhores. Aproximadamente um ano atrás começou a trabalhar meio período em uma clínica médica de Campo Largo, onde realiza serviços administrativos. O Miguel foi o 2º estudante a ser convidado, mas poderia também ter sido o 1º, pois sempre se mostrou bastante participativo e comunicativo na interação entre professor e estudante. Embora tenha sido o 2º estudante convidado, foi o 1º que marquei a reunião para explicar minhas intenções e tratar de questões burocráticas, por exemplo, a assinatura dos termos de Assentimento e Consentimento. A reunião se deu num sábado à tarde em sua casa, na presença dele e de sua mãe. O pai estava em casa, mas não fez questão de participar dela. Fiquei mais ou menos duas horas conversando sobre assuntos diversos e não somente sobre o projeto. Sua mãe fez um café e um bolo. Por fim, a mãe assinou a autorização. Todavia, após algumas semanas, por conta de mudanças necessárias nos Termos citados e feitas pelo Comitê de Ética da Universidade, tive que mandá-lo novamente para a coleta da assinatura e, assim como antes, ele prontamente retornou assinado.

Rayssa Paris

Tem 17 anos, nasceu em Campo Largo, está no 3º ano do ensino médio no Colégio Sagrada Família, mas estudou por um período curto em uma escola no norte do Paraná. Seu local de residência é em um bairro próximo, aproximadamente 1,5 quilômetro da escola, embora não dispense que seu avô a leve e a busque todo dia de carro. Rayssa mora com seus avós paternos, junto com sua irmã

mais velha, estudante de Publicidade e Propaganda em uma instituição de ensino superior privada de Curitiba. As motivações de residir com os avós se deu após a separação dos pais. Sua mãe atualmente mora em uma cidade no norte do Estado e seu pai se encontra detido em uma prisão. Toda sua família é católica, mas a Rayssa não é assídua

na igreja, embora tenha passado pelos ritos dessa religião, por exemplo, a primeira comunhão e a crisma. Embora seja uma consumidora voraz de literatura ainda não se decidiu pela graduação que pretende fazer, tampouco pela profissão que pretende seguir. Nesse quesito algumas áreas lhe interessam mais que outras, por exemplo, já pensou em fazer economia, design e, atualmente, abriu a possibilidade de, assim como sua irmã, cursar Publicidade e Propaganda e, juntas, abrirem uma agência de publicidade. Seus gostos literários e musicais são condizentes com sua idade e contexto, por exemplo, na literatura tem lido sobre fantasia e distopia e no cenário musical tem ouvido o *rock'n'roll* de bandas bastante conhecidas, por exemplo, *Iron Maiden*. A Rayssa foi a última estudante a ser convidada, pois embora fosse sempre bastante comprometida com suas responsabilidades discentes, era bastante reservada, algo que se confunde com timidez, ou seja, tinha um comportamento muito diferente da espontaneidade da Andryellen e da extroversão do Miguel. Contudo, assim que a convidei ela considerou interessante a participação e na semana seguinte já marcou uma reunião para conversar com seus avós – seus responsáveis legais. Conversei com eles num sábado à tarde na casa da família por aproximadamente duas horas e foram bastante simpáticos, por conta disso, a conversa foi mais ampla: falei que morava em um sítio e seu avô me contou que teve um sítio próximo de onde eu atualmente moro e que pensa em comprar novamente uma propriedade na área menos urbanizada da cidade. No que dizia respeito ao documentário, enfatizou que, tanto ele quanto sua esposa, não viam problema, mas que a decisão, de fato, era da Rayssa, ou “Pitucha”, como a chamam, ou seja, se ela quisesse participar poderia sem objeções. Como a conversa entre nós estava muito boa eu expliquei genericamente o projeto e, portanto, não li especificamente os termos de Assentimento e Consentimento na ocasião. Assim sendo, deixei esses termos com eles para que, depois lessem com calma, assinassem e, então na escola, eles seriam entregues para mim por meio da Rayssa. Assim foi feito. Uma semana depois ela me entregou eles assinados. Encontrei novamente seu avô no dia das gravações, pois, junto com sua esposa, levaram a Rayssa até a entrada do parque e ali me deu uma recomendação em tom de brincadeira: “Você leva de novo o que eu trouxe?” – referindo-se a netta. Ri e disse que sim, que não se preocupasse que, por volta das 18h, ela estaria em casa.

(...) atualmente, abriu a possibilidade de, assim como sua irmã, cursar Publicidade e Propaganda



Ana Luiza Carvalho

Tem 16 anos, está no 2º ano do ensino médio no Colégio Sagrada Família e desde criança estudou em escolas de Campo Largo. Todavia, aos 10 anos foi convidada para fazer parte de uma experiência educacional em uma instituição católica chamada

Arautos do Evangelho. Desse modo, ficou três anos em Curitiba, em um período de adaptação e onde concluiu o 6º, 7º e 8º ano na “filial” dessa instituição, mas aos treze anos foi para a instituição sede que fica em São Paulo e lá concluiu o 9º ano em regime de internato. O interesse em estudar nessa instituição veio pelas oportunidades oferecidas, por exemplo, teatro, música, defesa pessoal etc. Em 2019 retornou para Campo Largo e se matriculou no Colégio Sagrada Família e, segundo ela, está se readaptando não só ao colégio, mas também à sociedade. Por conta disso, embora tenha muitos planos sobre cursos e carreiras pretende deixar essas ideias amadurecerem. Seu local de residência é em um bairro próximo cerca de três quilômetros da escola e vive junto com seu pai, sua mãe, e seu irmão mais velho de 23 anos, que é graduado em Educação Física.

A aluna faz questão sempre de ressaltar sua religiosidade (...)

Sua mãe é uma professora aposentada e seu pai um guarda municipal em Curitiba, que atua especificamente na Gerência de Operações Especiais – GOE. A estudante faz questão sempre de ressaltar sua religiosidade católica, especificamente do ramo apostólico romano, assim sendo, tem como uma das práticas comuns, junto com a família, a frequência nas missas e têm passado por todos os ritos dessa religião. Entre seus gostos estão a música, a literatura e viagens. Confessa que tem se dedicado pouco à leitura nos últimos meses, mas, em compensação, tem dado sequência ao estudo do violino, instrumento musical que, desde os três anos de idade, toca. Em relação às viagens diz que já fez muitas junto com a família e entre as que mais gostou estão os seguintes lugares: Foz do Iguaçu, no Paraná; Copacabana e Paraty, no Rio de Janeiro; Florianópolis e Joinville, em Santa Catarina; São Paulo e Ubatuba, São Paulo; além de algumas cidades de Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Seu ingresso em um “internato” foi o principal motivador para a sua participação e, sendo assim, fiz o convite a ela em um dia de aula no colégio. A primeira visita que pretendia fazer em sua casa teve que ser desmarcada, mas já na semana se-

guinte ela confirmou uma nova data e prontamente ela e sua mãe me receberam em casa. Conversei com elas num sábado à tarde, em um dia bastante chuvoso, por aproximadamente uma hora e meia, onde a mãe tirou algumas dúvidas, contou algumas expectativas que têm em relação à filha e algumas decepções no que diz respeito ao ensino público que está sendo oferecido a ela no atual colégio, do qual esperava mais. Desse modo, gostou e apoiou a iniciativa do projeto do filme documentário, assim como qualquer prática um pouco diferenciada, como enfatizou. Assim como fiz com outros participantes, deixei os documentos para serem lidos por eles, refletidos e, por fim, assimilados e assinados. A Ana Luiza me fez a devolutiva deles na semana seguinte na escola. Infelizmente, as gravações com essa estudante não foram realizadas por conta da pandemia, pois estava marcada para a metade Abril.

Khalil Mansur

Khalil Mansur: Tem 17 anos, está no 2º ano do ensino médio no Colégio Sagrada Família, pois ficou retido em 2018 no 1º ano. Excetuando o Miguel, a casa do Khalil é a que fica mais próxima da escola: aproximadamente 900 metros. Embora sua casa seja grande e tenha um amplo quintal, nela só reside ele e sua mãe. O pai do Khalil faleceu em 2010 e era professor de filosofia na rede pública do Estado do Paraná. No ano de sua morte ia ingressar em um mes-



trado na Universidade Federal, no entanto, a gravidade e agressividade de um câncer não permitiu. Embora na época fosse criança o Khalil gosta de lembrar a profissão do pai, inclusive se intitula precocemente também como filósofo. Da mesma forma, um dos lugares que mais visita é o Rio Grande do Sul, pois seus avós paternos moram nesse Estado. O Khalil professa a religião católica, embora não seja praticante. Além de seu interesse pela filosofia, a música também faz parte dos seus planos profissionais, principalmente o Rap, pois gosta de compor letras que tratam de questões existenciais e, inclusive, também se autointitula nas redes sociais como compositor. Em 2018, ano em que ficou retido no 1º ano, o Khalil teve muitos problemas na escola e na época até fui convidado a conversar com sua mãe sobre algumas dessas dificuldades. O Khalil mos-

trava um certo desdém por essa instituição e deixava isso muito claro em algumas de suas expressões, como essa que escreveu em seu trabalho autobiográfico: “[...] O meu maior desejo para 2018 é passar de ano e juntar uma grana e ir para algum estúdio gravar uma música junto com uma amiga e um amigo e terminar logo o ensino médio que está um tédio pra eu seguir algo que eu realmente goste, pois esta rotina está me matando aos poucos, eu realmente não ligo para este trabalho, só estou fazendo pois sou obrigado e estou fazendo de última hora [...]”. Não houve em 2019 uma mudança tão considerável em suas ações e reações no cotidiano escolar, tanto que quando, ao final de uma aula, disse que gostaria de falar com ele depois do intervalo, seu semblante foi de preocupação, pois imaginava que eu tinha alguma reclamação a fazer sobre seu comportamento, mas na ocasião ia perguntar se ele tinha interesse em participar de um filme documentário. O Khalil não é um estudante “bagunceiro” – rotulação comum na gramática escolar –, ele é o oposto: quieto e pouco enturmado. Foi o único que quando o convidei perguntou onde o filme documentário ia passar. Expliquei-lhe, mas enfatizei que precisava conversar com sua mãe sobre mais detalhes. Na semana seguinte ele me deu o contato de telefone da sua mãe, especificamente o *WhatsApp* para eu marcar um dia. Marquei a reunião em um sábado – mesmo dia em que conversei com a mãe da estudante Ana Luiza – e me receberam muito bem. O Khalil fez, inclusive, um café com alguns petiscos. Na reunião a mãe contou e aprofundou um pouco mais as informações que tinha recebido do Khalil e sem constrangimentos assinou naquele mesmo dia o Termo de Consentimento, assim como o Khalil o de Assentimento. Infelizmente as gravações com ele também não foram possíveis devido ao protocolo de isolamento social, mas elas estavam agendadas para a metade do mês de abril.

“[...] O meu maior desejo para 2018 é passar de ano e juntar uma grana e ir para algum estúdio gravar uma música [...]”

Como mencionei algumas linhas acima, essa síntese biográfica tem relação direta com materiais produzidos por eles e indireta com observações feitas por mim a partir do convite que dirigi a cada um nas dependências do colégio. Sendo assim, considero pertinente a partir do próximo subcapítulo discutir a instituição na qual eles estudam – comumente chamado pela comunidade discente, docente e população campolarguense de “sagrada” – o meu contato com suas respectivas famílias e, por fim, o espaço de recreação mencionado por eles e que se tornou a locação das filmagens: o Parque Municipal Newton Puppi, conhecido popularmente como Parque Cambuí⁵⁷.

4.1.2 Os campos de trabalho: “o sagrada”, a casa e o parque

Embora a instituição escolar apareça em primeiro nessa ordenação que fiz, ela não deve ser tomada como um indicativo de primazia sobre o parque. O parque foi uma escolha que partiu deles, não havia restrições de minha parte em relação à escola, mas a unanimidade deles em prol de um ambiente externo fez também com que a instituição escolar tivesse um papel secundário nas filmagens. Por isso, mesmo com essas ressalvas, considero importante tratar um pouco sobre a instituição escolar que eles frequentam.

O Colégio Estadual Sagrada Família é uma das instituições mais tradicionais da cidade e é gerido pela Congregação das Irmãs da Sagrada Família, da Ordem Franciscana. Iniciou suas atividades educacionais em Campo Largo na década de 1950 e, desde então, mantêm uma oferta regular de ensino público à comunidade local. Algumas décadas atrás, com o estabelecimento de parcerias com o governo do Estado do Paraná e Prefeitura de Campo Largo, essa oferta se ampliou significativamente. Embora diverso, o perfil mais comum dos estudantes dessa escola é de classe média baixa⁵⁸.

Um dos critérios para obtenção de matrícula na escola tem relação com o chamado Sistema de Georreferenciamento de Escolas, organizado pelo governo do Estado e que, basicamente, consiste em encaminhar os estudantes da rede pública à escola estadual mais próxima de sua residência, sendo que esse mapeamento de escolas e residências é realizado através da conta de energia elétrica. Dessa forma, o público majoritário do colégio mora no centro ou em bairros próximos, por exemplo, Vila Bancária, Popular Nova, Vila Delurdes etc. (figura 01). Todavia, há casos de estudantes que não moram nas imediações e que permanecem matriculados, pois, ou se integraram em algum momento a essa instituição de ensino e, por isso, ano após ano confirmam o interesse em permanecer, ou, após ficarem em uma “fila” de requisições de matrícula conseguem a vaga por conta de alguma desistência.

Esse vínculo do estudante com a instituição pode começar muito cedo, ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contudo, nessa fase da educação a escola tem parceria com a prefeitura da cidade e denomina-se Escola Municipal Anchieta, mas fun-

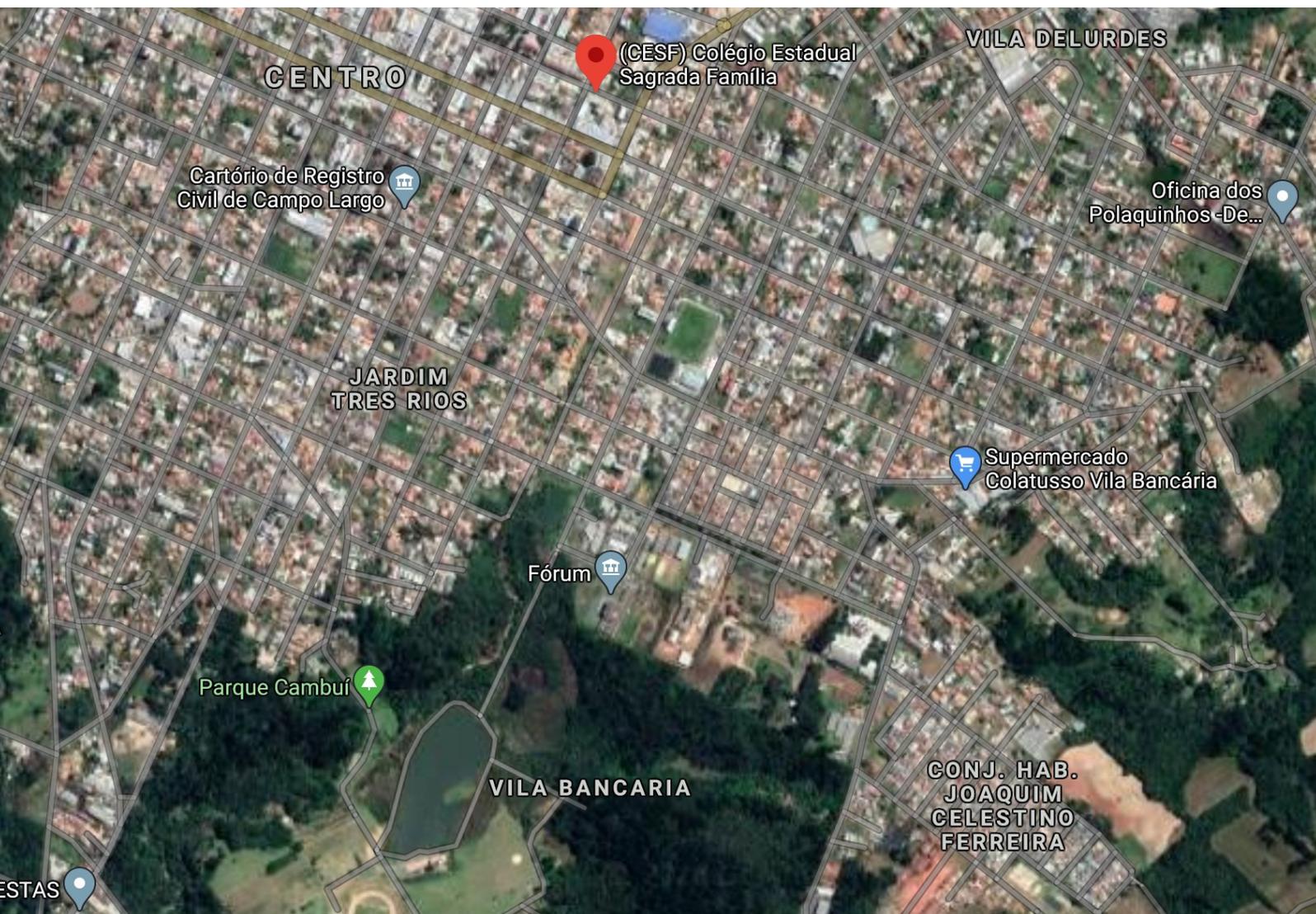
⁵⁷O nome Parque Cambuí foi alterado pela Lei Municipal nº 2230 para Parque Municipal Newton Puppi, nome de um dos antigos prefeitos da cidade e pai do então candidato Marcelo Puppi, vencedor das eleições municipais de 2020 na qual foi reeleito prefeito da cidade. infelizmente Marcelo Puppi foi uma das vítimas de COVID-19 e faleceu no início de janeiro de 2021.

⁵⁸O documento que contém maiores informações sobre essa instituição denomina-se Projeto Político Pedagógico – PPP – e, embora necessite de algumas atualizações, está disponível para consulta no seguinte endereço: <[http://www.clgsagradafamilia.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/3/420/19/arquivos/File/PPP\(1\).pdf](http://www.clgsagradafamilia.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/3/420/19/arquivos/File/PPP(1).pdf)>. Acesso em: 10 mar 2020.

ciona no mesmo prédio. O nome Colégio Estadual Sagrada Família, portanto, é usado a partir das turmas de sexto ano, ou seja, Fundamental Anos Finais (6º, 7º, 8º e 9º ano), e demais séries escolares: Médio Regular (1º, 2º e 3º ano), Formação de Docentes (1º, 2º, 3º e 4º ano) e o curso subsequente denominado Técnico em Enfermagem (1º, 2º, 3º e 4º período)⁵⁹. Ao todo são mais de 2.000 estudantes distribuídos nessas modalidades de ensino citadas e nos períodos matutino, vespertino e noturno⁶⁰.

Figura 01 – mapa da região onde se localiza a escola em questão

Fonte: Reprodução/Google Maps



⁵⁹Philippe Ariès destaca que as classes escolares também são construções históricas e sociais que se desenvolvem no período moderno, visto que na Idade Média não existia na Europa uma preocupação quanto a essa questão. Desse modo, era comum estudantes de idades distintas se acomodarem num mesmo espaço de ensino (ARIÉS, 1981, p. 172).

⁶⁰O colégio também possui projetos extracurriculares que funcionam no período noturno, dentre os quais, voleibol, handebol e futsal.

É uma escola com muitos profissionais da área da educação, especificamente professoras (es), mas em seu espaço há ainda profissionais da área da saúde, especificamente enfermeiras (os), que dedicam parte de sua carga horária de trabalho ao ensino e, ainda, a presença marcante de freiras que transitam diariamente pela instituição, seja por funções que desempenham, ou pela aproximação com o próprio espaço de residência, visto que ele é anexo ao prédio da escola. Não muito diferente da maioria das escolas o regramento é atualizado constantemente e, para isso, possui um número significativo de pedagogas que são também responsáveis pelas coordenações de curso.

As regras mais básicas dizem respeito ao uso do uniforme: calça e blusa pretas e camiseta branca, horário de entrada no colégio adequado com o período de matrícula (os relapsos são constrangidos com um carimbo de atraso na agenda), e a proibição do uso de celular na sala de aula, sendo este último o nó górdio. As condições estruturais do prédio são ótimas e estão acima da média de inúmeras escolas, sejam públicas ou particulares da cidade, pois nos últimos anos uma série de reformas e adequações passaram a ser realizadas a partir de alguns recursos, a maioria proveniente da própria congregação, o que gera comentários da comunidade de que a instituição está se preparando para encerrar a oferta de ensino público e se tornar uma escola particular⁶¹.

Desde o início do processo criativo essa instituição educacional esteve presente nas questões que deveria considerar antes de dar o próximo passo. Logo depois que fui admitido no programa de pós-graduação em Cinema e Artes do Vídeo, marquei uma reunião com a irmã Lucia Staron, Diretora do colégio, para ampliar a comunicação sobre minhas intenções de pesquisa e formalizar sua autorização por conta de os estudantes serem vinculados a essa instituição. Sem constrangimentos recebi a autorização e embora tenha dito que não usaria seu espaço físico para filmagens e/ou outras atribuições do projeto, em algum momento fiz seu uso, por exemplo, quando realizei uma das conversas para explicar o projeto para a mãe de uma estudante convidada. Assim sendo, a ausência de filmagens na escola se deu de modo proposital e não por algum tipo de restrição.

⁶¹As especulações não são aleatórias, antes fruto de uma comparação coerente com o Colégio Sagrada Família de Ponta Grossa, da mesma congregação, que apenas vinte anos antes começou a ofertar ensino nessa cidade para a comunidade polonesa, mas que se especializou com o tempo em ensino privado. Hoje essa escola possui um número significativo de estudantes nas seguintes modalidades: ensino infantil, ensino fundamental, ensino médio e formação de docentes, além de pré-vestibular e cursos extracurriculares como, por exemplo, música e atividades desportivas. Ademais, possui várias unidades na cidade, sendo uma delas a Faculdade Sagrada Família – FASF – que atualmente conta com três cursos de graduação: administração, contabilidade e pedagogia, além de algumas especializações e/ou MBA. Além de Campo Largo e Ponta Grossa serem municípios limítrofes, há um intercâmbio entre as duas instituições, por exemplo, a participação anual no congresso que ocorre na instituição pontagrossense.

Somado ao interesse dos estudantes por uma locação externa à escola, confesso que minha intenção também era me desvincular do corriqueiro uso de suas dependências para tratar da vida de jovens que são estudantes. Reconheço que quando o propósito é mais descritivo e, conseqüentemente observativo, o elemento instituição se faz necessário e a respeito disso, o sempre referenciado filme de Frederick Wiseman intitulado *High School*⁶², de 1968, é lembrado pela coerência de seu projeto, visto que Wiseman sempre posicionou as instituições que pesquisou e filmou como “estrelas”, pois tinha como interesse principal “fornecer um retrato impressionista, obviamente incompleto, de alguns aspectos da vida americana contemporânea tal como refletido por instituições importantes para o funcionamento da sociedade americana” (WISEMAN *apud* Scarpa, 2012, p. 09).

Por conta desse projeto, o filme de Wiseman inicia com a câmera transitando pelas ruas da Filadélfia ao som de uma música que sensibiliza o trajeto até a escola, de onde a câmera permanece até o final do filme. Em nosso caso o filme precisava de uma interação maior entre os envolvidos e a observação da dinâmica da instituição não agregaria algo muito significativo.

Alinhado a essa ideia inicial, todos os convites feitos aos participantes foram informalmente realizados nas dependências da instituição em intervalos de aulas, todavia, reiterarei a necessidade de uma conversa – salvo exceções – formal na casa do estudante junto de seu pai, mãe e/ou responsável legal, pois me interessava adentrar em círculos mais íntimos de convívio social, a casa, essa entidade moral da sociedade brasileira, como salienta Roberto DaMatta (1997). Da mesma forma, a interação face a face com os responsáveis nesse início de projeto seria importante a meu ver e me ajudaria a traçar algumas reflexões sobre os encaminhamentos que daria. O resultado dessa etapa foi bastante satisfatório e me ajudou a entender alguns aspectos que não estavam muito claros nos documentos (história de vida e genealogia) produzidos por eles na escola.

Como já mencionei, a ordem de convites não seguiu a mesma ordem das visitas, pois essas dependiam de circunstâncias atreladas às agendas dos pais e mães e/ou responsáveis, todavia, minha preferência sempre foi encontrá-los no final de semana e por

⁶²O filme *High School* tem como protagonista uma instituição escolar estadunidense chamada Northeast High School, situada na cidade da Filadélfia, Estado da Pensilvânia. No filme são destacados os ritos institucionais, assim como o seu papel socializador na vida dos jovens que constantemente são enquadrados, seja por conta de descumprimento de regras básicas, por exemplo, a desobediência quanto ao uso do uniforme para a prática de educação física, ou por uma inconstância relacionada ao projeto de vida que algumas vezes se opõe ao projeto desejado pelos pais. Na escola também são promovidas palestras a respeito de temas tabus como a sexualidade, a qual é tratada de modo bastante conservador pelos indivíduos que se propõem ministrar os temas, deixando evidente que essa instituição tinha a salvaguarda de muitos valores tradicionais, principalmente os destacados pelo filme: pátria e família.



questões de afinidade todas elas aconteceram nos dias de sábado no período da tarde. A partir das visitas formais constatei que todos residem em casas próprias, na parte central da cidade ou em bairros com boa infraestrutura e oferta de serviços. A arquitetura das casas revela um padrão de construção anterior às especulações imobiliárias que se intensificaram na cidade após 2005, pois não são casas geminadas e nem propriamente apartamentos em prédios, o mais próximo desse último tipo residencial que encontrei é da Rayssa Paris que mora numa sobreloja.

Uma das questões que me chamou a atenção na visita que fiz aos responsáveis foi a presença das mães nas conversas. Algumas circunstâncias guardavam semelhanças, por exemplo, dois estudantes têm pais falecidos, então aquilo foi previsível, no entanto, outros dois teriam condições de estarem presentes, mas por um motivo trivial – por exemplo ficar na sala assistindo TV – não quiseram participar da conversa e trocar algumas palavras sobre o projeto. Consequentemente, a maior parte dos Termos de Consentimento vieram assinados pelas mães. A exceção a esse caso pertence novamente a Rayssa Paris, pois estive reunido tanto com sua avó, quanto com seu avô, tendo esse último assinado o documento em questão.

Como apresentado nas linhas anteriores o ano de 2019 foi inteiro dedicado ao projeto do filme documentário, pois assim que iniciei o mestrado em março comecei a ser orientado em relação aos aspectos burocráticos que precisava cumprir, assim como os convites que precisava realizar. Após selecionar os participantes e realizar os convites, tive conversas individuais com cada família e passei a realizar a aquisição de alguns

equipamentos para uma etapa importante do processo que havia previsto para o ano seguinte. Toda essa dinâmica, como disse, corria em paralelo com as aulas que tinha no mestrado e com as aulas que lecionava no Colégio Sagrada Família.

Findado o ano de 2019 e passado o breve período de férias propus aos estudantes iniciarmos a etapa de preparação para a gravação, visto que alguns deles também estavam *ansiosos* para que essa etapa chegasse. Como erámos até março em sete pessoas, eu e mais seis estudantes, considerei por questões de logística dividir o grupo em dois, visto que eu usaria apenas meu carro para acomodar os participantes, assim como o material que necessitava para gravar. Nessa fase minha atribuição foi a divisão específica do grupo, que fiz a partir de critérios relativamente simples: escolhi os dois primeiros convidados e o último; enquanto a atribuição dos estudantes era escolher o lugar, qualquer um, desde que ele se sentisse confortável e tivesse alguma relação com o seu cotidiano⁶³. Como mencionei, os participantes escolheram o Parque Municipal Newton Puzzi, conhecido popularmente como Parque Cambuí.

A área onde está situado o referido parque ficou ocioso por muitos anos em Campo Largo, visto que no passado abrigou instituições federais renomadas de pesquisa, por exemplo, Ministério da Agricultura, e Empresa Brasileira de Pesquisas Agropecuárias – EMBRAPA – e nessa área foram dedicados anos ao estudo enológico. Na década de 1980 o governo federal passou a área para a administração do Estado do Paraná e, por fim, o governo do Paraná repassou para o executivo municipal. A ociosidade durou algumas décadas, mas na segunda administração do prefeito Edson Basso (PMDB) a prefeitura municipal de Campo Largo conseguiu recursos federais na ordem de mais de um milhão de reais para iniciar obras importantes de infraestrutura, por exemplo, quadras de esportes, banheiros, arquibancadas etc. Dentro do parque também funciona a unidade chamada Tiro de Guerra (TG), pois como a cidade não possui um quartel para o serviço militar obrigatório de jovens, nesse espaço eles servem como atiradores em período não-integral e cumprem, portanto, suas obrigações militares.

Embora a área do parque seja ampla, os finais de semana são sempre agitados: há feira de filhotes, pessoas praticando esportes, yoga, pescaria e apreciadores do balonismo. Prevendo essa dinâmica e a necessidade de comunicar e formalizar o pedido de uso

⁶³ Próximo ao dia da gravação uma das estudantes participantes desistiu do projeto. Agradeceu por tudo e alegou apenas que aconteceram alguns problemas particulares. Em relação a essa estudante, tive uma certa dificuldade dialógica com a mãe que, desde o início mostrou resistência à participação da filha. Conversei com ela na escola e na ocasião disse, diante das divergências de opiniões entre a mãe e a filha, que fossem para casa e conversassem mais sobre a possibilidade. Na outra semana o documento de autorização veio assinado pela mãe, todavia, passado os meses e próximo a data de filmagem a desistência ocorreu. Foi de certo modo lamentável, pois ela já tinha feito o autorretrato proposto e, inclusive, me chamou a atenção ela cortar e pintar o cabelo na semana que gravou esse autorretrato.

do espaço para administração municipal, algumas semanas antes das filmagens entrei em contato com o setor responsável da prefeitura e prontamente obtive autorização com nenhuma ressalva.

Assim sendo, no dia 14 de março, um sábado, nos dirigimos para o referido parque. O primeiro participante que encontrei foi o Miguel que busquei em casa. A Andryellen mora muito próximo ao parque e sua mãe – que ia praticar exercícios na academia ao ar livre – a levou até a entrada dele. A Rayssa foi levada pela avó e pelo avô, que fez aquele pedido que relatei anteriormente. O dia estava bem agradável, com sol sem nuvens, o que ajudaria na fotografia, mas com muito vento, o que me preocupou com relação ao som.

As escolhas dos lugares internos do parque onde seriam gravados também foram divididas: no período da manhã eu escolhi um local alto no parque. No período da tarde

Figura 02 – Comentário de Miguel no Twitter

Fonte: Rede Social Twitter/Reprodução



Figura 03 – Comentário de Andryellen no Twitter

Fonte: Rede Social Twitter/Reprodução



a escolha foi feita pelos estudantes, especificamente pela Rayssa, pois conhecia o local e inclusive já tinha tirado algumas fotos nele. Como disse, ficamos no parque dois períodos, manhã e tarde, no horário de almoço fomos até o centro da cidade, em uma churrasceria, no entanto, aquele dia somente eu comi carne, pois a Andryellen e o Miguel são vegetarianos e a Rayssa estava em período de abstenção de carne devido à quaresma – prática comum em algumas instituições religiosas cristãs, principalmente a católica, para reflexão acerca do significado da Páscoa. Mesmo sabendo dessas questões eu fui o responsável pela escolha desse estabelecimento, pois já o havia frequentado em outras ocasiões e sabia que ele possuía um cardápio amplo que contemplava todos os gostos.

Após voltarmos para o parque no período da tarde, descansamos um pouco e retomamos as gravações no local escolhido pelos estudantes e ali ficamos por aproximadamente três horas para que, por volta das 17h, finalizássemos as gravações. Durante o dia da gravação encontramos no parque outros estudantes, os quais estavam passeando com os cachorros, ou praticando esportes e que vieram então nos cumprimentar. O retorno para casa seguiu o seguinte itinerário: primeiramente levei a Rayssa e embora não tenha decido do carro ao deixá-la, cumprimentei seu avô e o agradei, pois ele estava na janela do andar de cima. Posteriormente levei o Miguel e, por fim, deixei a Andryellen em frente de sua casa. As recepções a respeito desse dia foram compartilhadas pelos dois em suas redes sociais.



4.2 O PROCESSO DE CRIAÇÃO DO DOCUMENTÁRIO: AS ESCOLHAS ESTÉTICAS, MODAIS E ESTILÍSTICAS

4.2.1 Processo de captação de imagens: diárias, locações e argumentos

Mesmo que desde o início do processo criativo ele tenha sido permeado por muitas escolhas, foi em 2020 – à medida que se aproximava o dia da gravação – que as principais interrogações surgiram. A ausência de um roteiro fechado e a proposta de filmar o desenrolar dos acontecimentos, assim como não padronizar as entrevistas, ou seja, ter um início comum com todos, mas não necessariamente as mesmas questões, trouxe uma certa insegurança. Insegurança justificada acima de tudo pelo tema escolhido: discutir as emoções de um grupo de jovens adolescentes com os quais convivia semanalmente e que, pela teoria e empiria, previa que a qualquer momento poderiam mudar de ideia sobre o aceite em participar daquele projeto que, acima de tudo, a meu ver, beneficiava apenas um lado dessa história.

Como disse no decorrer dessa dissertação meu interesse era a realização de um processo criativo que tivesse algum nível de participação dos envolvidos, ou seja, não pretendia que fosse um filme sobre jovens estudantes, mas, sim, próximo aos jovens estudantes. Dentro dessa perspectiva, o documentário se enquadraria no modo participativo, classificação didática e não estanque elaborada por Nichols, todavia, estive no decorrer do processo aberto a outras possibilidades e, a partir disso, considero que vários *modos* ético-formais estão presentes de alguma forma, prevalecendo o modo expositivo e o participativo.

Como o parque se apresentou como uma extensão importante das sociabilidades desses jovens adolescentes, eu fiz algumas filmagens dele no dia da gravação com o intuito de mostrar sua dinâmica em um sábado e no processo de montagem situar geograficamente o espectador. De certa forma esse didatismo no processo de montagem é um recurso importante para o modo expositivo que, somado, aos usos que fiz da *voz-over* o enquadra, portanto, no modo expositivo.

Quando realizei a minutagem⁶⁴ de todo o material fílmico percebi que algumas das questões envolvidas no modo reflexivo estavam ali colocados, pois tanto a Rayssa, quanto a Andryellen e o Miguel filmaram algumas das conversas informais que tivemos no dia do parque, na maioria amenidades, mas que refletem a disposição e entusiasmo de todos durante o dia.

Como a linha de pesquisa na qual estou vinculado diz respeito às reflexões do realizador frente à execução de seu projeto, os eventos que ocorreram em meio ao processo de realização desse documentário alteraram o que eu tinha em mente antes da pande-

Figura 04 – Frame do Parque Municipal Newton Puppi
Fonte: Arquivo pessoal



⁶⁴ A minutagem encontra-se em anexo.

mia de COVID-19. Após o confinamento por causa dos surtos de contágio e, seguindo as orientações dos órgãos competentes, as possibilidades de ir em frente com algumas das ideias iniciais sofreram um revés e adequar-se a essa nova condição requereu uma reflexão maior do que aquela inicialmente prevista. Abaixo, como exemplo, deixo a organização do discurso que imaginava para o desenvolvimento desse documentário antes da pandemia.

TABELA 01— ESTRUTURA PRÉ-PANDEMIA DO COVID-19

Filme ainda sem nome	Dia 14 de março
Cena 1	Reunião descontraída entre mim eles em frente à escola para tratarmos do filme.
Cena 2	Uma mão manuseando cartas seguida do título do filme.
Cena 3	Carro chegando no Parque.
Cena 4	Entrevista 1.
Cena 5	Entrevista 2.
Cena 6	Entrevista 3.
Cena 7	1º Narração com voz over.
Filme ainda sem nome	Dia 04 de abril
Cena 8	Conversa no carro em movimento.
Cena 9	Carro chegando no Parque.
Cena 10	Entrevista 4.
Cena 11	Entrevista 5.
Cena 12	Compartilhamento: reunião para assistir o documentário.
Cena 13	2º Narração com voz over, com som de violão ao fundo e imagens dos dias da gravação.
	Fim.

Como é possível observar, essa organização pensada para o filme consistia em grande medida de entrevistas, ou seja, privilegiava-se o modo participativo. Também seriam feitas as inserções de documentos pessoais (as cartas), assim como o uso de *voz over* para “conectar” os dois dias de filmagens e, por fim, finalizá-lo.

Como expliquei, iniciado o período de confinamento e, conseqüentemente, de aulas remotas, as cenas 01, 08, 09, 10, 11 e 12 ficaram comprometidas, sendo necessário repensar num ato primeiramente introspectivo como lidaria com essa nova situação, na qual o contato pessoal com eles foi rompido. Embora as tecnologias atuais tenham mitigado os prejuízos dessa fase, no meu entendimento elas não foram suficientes para colocar em pé de igualdade a relação que mantinha com eles antes.

Sendo assim, após semanas de dedicação a outros aspectos do trabalho, por exemplo, a leitura de livros e artigos, foi necessário, por fim, decidir como organizaria novamente a estrutura do documentário e, nesse caso, privilegiei pensar o filme com o material que tinha do dia 14 de março, em grande parte vinculado ao modo participativo, mantendo as inserções em *voz over* e manuseio de documentos (modo expositivo), mas acrescentando a essa nova estrutura elementos autorreferenciais que surgiram mediante a essa situação difícil pela qual também passei.

Embora a situação de todos os envolvidos no processo tivesse algum grau de incômodo e sofrimento, considerei que, especificamente no que dizia respeito ao filme, a maior tensão recaía sobre mim, o proponente. As tensões eram oriundas dos prazos curtos que deveria cumprir e foram somadas ao medo que nutri em ser acometido pela infecção, devido ao fato de que minha esposa continuou por algumas semanas trabalhando em um lugar de alto risco: um hospital. Ironia do destino, testemunhei ao longo desses nove anos de docência casos de estudantes com crises de ansiedade, todavia, nunca havia passado por algo que se assemelhasse aos sintomas. Infelizmente, nas primeiras semanas de isolamento e temendo o contágio na minha casa (esposa e filha), acabei tendo duas crises sérias.

Foram, portanto, essas novas situações as responsáveis pelo filme ganhar cenas que mostravam meu isolamento. Dessa forma, a organização do discurso se modificou ao ponto de o modo performático, inclusive, ganhar algum espaço. A seguir é possível visualizar essa mudança que mencionei, assim como a supressão das entrevistas 4 e 5 que seriam realizadas com os outros dois participantes, a Ana Luiza Carvalho e o Khalil Mansur e, conseqüentemente, as cenas 01, 08, 09, 10, 11, 12.



TABELA 02— ESTRUTURA PÓS-PANDEMIA DO COVID-19

Dia 14 de março	Início
Cena 1	Trechos (som) do autorretrato na seguinte ordem: <i>Estrug, Martini & Paris</i>
Cena 2	Fachada da escola, entrada do parque. Apresentação em <i>voz-over</i> .
Título do filme documentário	<i>Estrug, Martini & Paris</i>
Cena 3	Organização e conferência dos materiais para a gravação no parque e conversa informal.
Cena 4	Entrevista 1
Cena 5	Entrevista 2
Cena 6	Entrevista 3
Cena 7	Carro saindo do parque e diálogo com a Andryellen sobre o Coronavírus.
Cena 8	Sequência de imagens a respeito da pandemia de COVID-19.
Cena 9	Eu confinado em casa manuseando cartas
Cena 10	Eu em isolamento assistindo o filme <i>A Pirâmide Humana</i>
Cena 11	Eu dedilhando o violão e minha filha assistindo desenho
Cena 12	Narração em voz over seguida de imagens do dia da filmagem e dedilhado de violão.
	Fim

No que diz respeito à nova estrutura organizada acima, é apropriado mencionar que as cenas de meu confinamento em casa, foram filmadas nas últimas semanas de setembro, diante da decisão que tomei em finalizar o filme no curso da pandemia e não aguardar uma retomada das aulas – algo que, sobretudo, nunca encorajei. Essa decisão não encontrou objeções, todavia, como mencionei, as filmagens com a Ana e com o Khalil não foram possíveis, ou seja, a decisão foi terminar o filme para cumprir o prazo ao qual estou submetido, mas de forma alguma considerarei alijá-los do processo criativo⁶⁵.

À medida que via, pensava e selecionava as filmagens, alimentei em relação a elas as melhores impressões, pois ficava muito sólida a ideia de que o desempenho deles no

⁶⁵Durante o tempo que passei em confinamento pensei em inserir a Ana e o Khalil de alguma forma no filme, todavia, por mais que pensasse em alguma solução, ela sempre se projetava como algo forçado e, conseqüentemente, deslocado do restante do trabalho realizado até então.

dia foi muito interessante e, por conta disso, ficou bastante sugestivo abordar também os meus sentimentos, tanto os receios, quanto as lembranças agradáveis experimentadas naquele dia no parque.

Esse desempenho deles também me fez refletir a respeito das suas contribuições diretas no desenrolar do filme. É inegável que cada um deles guarda uma personalidade com a qual aprendi a me relacionar e a respeitar. A contribuição da Rayssa, por exemplo, é bastante pontual. Ela foi responsável por filmarmos em um dos locais do parque, pois já havia feito fotos nesse lugar em outros momentos e considero em retrospectiva que sua escolha foi bastante apropriada e que deveria ter começado as filmagens nesse local.

O local escolhido por ela foi preterido na parte da manhã, pois algumas pessoas nesse horário estavam jogando uma partida que misturava golfe e futebol. Foi uma pena, pois com as filmagens feitas ali no período da tarde reconheci nele os melhores enquadramentos e luz. Todavia, as melhores entrevistas foram dadas no período da manhã em outro local do parque. A Rayssa também deu a entrevista mais inesperada, reconhecida também pelos demais, pois em nenhum momento, seja na carta, no autorretrato ou na conversa que tive com seus avós, soube que seu pai se encontrava preso.

Como sua confissão de certo modo me pegou de surpresa, possivelmente pelo motivo de ainda não ter assimilado totalmente que as emoções seriam espécies de jogadas na lógica do jogo ritual estabelecido pelo dia da filmagem (GOFFMAN, 2011, p.30), não fui além na questão e, portanto, não explorei as circunstâncias de seu encarceramento, todavia, considere bastante pertinente o seu depoimento, principalmente pela superação em relatar algo obviamente vergonhoso para grande parte das pessoas. A *vergonha* em seu caso ainda é potencializada, visto que o círculo de sociabilidade da Rayssa Paris se constitui em grande medida de conexões com a chamada classe média, cuja moralidade e o apelo ao trabalho como algo que dignifica é uma característica discursiva.

Por sua vez, o Miguel forneceu alguns trechos de vídeos feitos por ele durante a pandemia e sempre se mostrou bastante curioso de como estava o andamento do filme, encorajando algumas ideias que tinha, principalmente como seria seu início. Sua personalidade inquieta também contribuiu muito para os diálogos do dia 14 de março e é dele também uma das entrevistas que considere mais relevante para esse documentário, na qual reflete sobre seus medos a respeito de não conseguir alcançar alguns dos seus objetivos.

Esse depoimento do Miguel me fez lembrar da famosa tira de *Calvin and Hobbes*, criada pelo artista Bill Watterson, na qual expõe o nível das pressões as quais muitas pessoas estão submetidas, incluindo crianças e jovens, vejamos:



Figura 05 - Tirinha do Calvin

Fonte: Reprodução/<http://tirinhascalvineharoldo.blogspot.com/>

Essa tira reflete um mal estar presente em muitos indivíduos da sociedade moderna que, devido às instabilidades desse próprio projeto de sociedade (GIDDENS; BECK; LASH; 1995) se sentem incapazes de arcarem com as perspectivas colocadas sobre eles e, com isso, a própria *colonização do futuro* (GIDDENS, 2002) fica, de certo modo, comprometida. Miguel Martini é um jovem no qual repousa uma certa expectativa, construída também por ele nas interrelações que vêm cultivando ao longo de sua trajetória pessoal.

Tal qual a Rayssa Paris, ele pertence à chamada classe média trabalhadora com um recurso suficiente para investimentos em capitais culturais, por exemplo, livros, cursos de línguas, frequência a espaços culturais etc. Por conta desse acesso e de sua curiosidade e responsabilidade no que diz respeito aos estudos, algo que, possivelmente, contribui no que diz respeito à reflexão que faz sobre a relação indivíduo e sociedade, seu desempenho está acima da média, o que lhe rende constantes elogios por parte dos docentes – ofício que internaliza no estudante a ideia de futuro –, e muito provavelmente, de outras pessoas próximas, amigos e familiares. Desapontá-los e, conseqüentemente, desapontar-se consigo mesmo é um medo bem compreensível.

Por fim, considere que a Andryellen tem uma postura em frente à câmera que é muito desenvolvida e revendo o material bruto tive a percepção de que, em certa medida, ela conduzia constantemente a câmera até ela, ou seja, ela “segurou” menos a câmera do que o Miguel e a Rayssa. Desse modo, entre amenidades e questões muito interessantes a postura dela era sempre ativa com um encadeamento de ideias bastante coerentes, como se ela tivesse recebido um roteiro prévio acerca da pergunta e estudado antecipadamente para então emitir sua resposta.

Por sua vez, o que evidencia um desembaraço maior de sua parte pode ser um típico caso de manutenção de *fachada*, visto que a *linha*⁶⁶ que ela assumiu desde o início do projeto foi diferente em muitos aspectos, por exemplo, ela tocou no assunto sobre

⁶⁶Segundo Erving Goffman (2011, p. 13) “*Linha* é um padrão de atos verbais e não verbais com o qual ela expressa sua opinião sobre determinada situação e, através disto, sua avaliação sobre os participantes, especialmente ela própria”.

sua bissexualidade no autorretrato, sobre sua religiosidade peculiar e pagã (Wicca) no dia da filmagem, assim como também nesse dia falou sobre sua constante prática de yoga e adesão ao vegetarianismo, ou seja, temas demasiadamente complexos e que requerem sempre do seu adepto uma resposta apologética⁶⁷.

No que diz respeito às contribuições diretas e/ou indiretas que ela fez durante os meses que se passaram para a produção do filme, uma das mais importantes foi como ela me fez pensar em alguma música durante o filme, principalmente indicando um amigo que tocava alguns instrumentos. Inicialmente, problematizei a questão da música por inúmeros fatores, todavia, mesmo não relacionando uma terceira pessoa no filme, acatei sua ideia e isso me levou a começar testar alguns acordes, principalmente onde seria inserido a *voz over*.

Além das contribuições da Andryellen, do Miguel e da Rayssa na construção do filme, pude contar com o trabalho de edição realizado pela minha esposa, Eloisa Parachen Ramos Silva⁶⁸, que, pesquisadora do campo da comunicação e da política, já havia feito uso de algumas ferramentas de edição dessas respectivas áreas, portanto, depois de algumas semanas de estudo assimilou o software que usei para a edição e me ajudou nesse estágio importante para a finalização do trabalho.

⁶⁷Esses temas mencionados por ela não foram selecionados no último corte do filme, mas pertence aos seus arquivos.

⁶⁸Bacharel em comunicação social, com habilitação em jornalismo, pela Universidade Positivo e mestra em Ciência Política pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente cursa a disciplina isolada intitulada O comum, o público e o aberto: elementos para uma filosofia da comunicação, no Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Universidade Federal do Paraná. Link para o currículo lattes dispo-

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Rubem Braga (1988, p. 130), em sua famosa crônica *As boas coisas da vida*, elegeu aquilo que faz a vida valer a pena. Em sua lista, consta: [...] *Tomar um banho excelente num bom hotel, vestir uma roupa confortável e sair pela primeira vez pelas ruas de uma cidade estranha, achando que ali vão acontecer coisas surpreendentes e lindas. E acontecerem* [...]. Esse trabalho, de certa forma, experimentou quase o inverso de sua crônica, pois naquele sábado do dia 14 de março de 2020 saí pela enésima vez pelas ruas de Campo Largo, cidade em que trabalho e que conheço desde pequeno, portanto, bastante familiar e cotidiana. Todavia, tal qual o velho Braga, também desejei que naquele dia acontecessem coisas surpreendentes e lindas e, felizmente, aconteceram.

Não obstante, apesar de crer na beleza extraída da previsibilidade do cotidiano, também tenho por certo que, como disse o sábio, *o tempo e o acaso afetam a todos* [...] (ECLESIASTES, 9:12) e, nesse sentido, tanto a escrita da dissertação, quanto a realização do filme, foram permeadas pelas marcas indeléveis trazidas pelas alegrias da vida e pelas tensões e frustrações de um processo criativo que ocorreu, grande parte, em meio a uma pandemia. Desse modo, a partir de então vou expor ao leitor as considerações e reflexões finais que fiz na construção do trabalho e que se relacionam com os próprios limites e possibilidades desse processo criativo.

Primeiramente é importante ressaltar que como iniciei essa pesquisa em 2018, o conhecimento que fui adquirindo a respeito do campo de trabalho, embora nunca acabado, foi suficiente para desenhar um projeto que ganhou consistência à medida que entendi as potencialidades das histórias de vida dos estudantes, visto que antes elas pendiam mais para um exercício formal feito em sala de aula, fruto apenas de minha curiosidade docente. Curiosidade que historicamente tem muito valor no campo epistemológico (LE GOFF, 2003), mas que necessitava se organizar e, nesse sentido, ter me vinculado a um programa de mestrado contribuiu muito para isso.

Da mesma forma, essa estada semanal na instituição escolar e o convívio com os participantes foram desinibidores de algumas etapas, por exemplo, nos convites feitos a eles para participar do filme e, principalmente, fundamental para minha inserção numa espécie de curva de aprendizado sobre a cultura juvenil, pois embora apenas seis estudantes tenham sido selecionados para participar, li muitas histórias que continham projetos, sonhos, testemunhos etc., portanto, o número de estudantes poderia ter sido

maior. Assim sendo, considero que viver por aproximadamente dois anos no campo de trabalho para, somente então, pensar a realização de um filme trouxe benefícios para a pesquisa, dos quais destaco a percepção particular de que meus projetos futuros serão nutridos desse mesmo procedimento ético e estético.

Quanto aos jovens participantes, à medida que fui me inteirando mais de suas histórias pude perceber que é uma fase da vida pela qual passam por muitas mudanças, sejam elas decorrentes de questões sociohistóricas e, portanto, culturais, mas também biológicas. Quanto a esse segundo aspecto, não encaminhei nenhuma discussão nessa dissertação, mas a respeito do primeiro pude perceber algumas dessas mudanças quando comparei aquilo que estava escrito na carta, com aquilo que eles disseram no filme, ou seja, nesse intervalo de aproximadamente dois anos – da escrita da carta para o filme - houve adequações a respeito de algumas de suas emoções e/ou projetos.

Dentre essas emoções, certa rebeldia “gratuita” demonstrada na carta foi amenizada por eles no filme, caso da Andryellen e do Miguel, este último especificamente a respeito da religião. Quanto aos projetos houve mudanças de curso no que diz respeito à questão profissional, caso do Miguel que tinha ideia de ser biólogo, mas agora pretende cursar Letras, e da Rayssa, que pretendia fazer Economia, mas agora ampliou as possibilidades para áreas como Design ou Publicidade e Propaganda.

Ainda a respeito das emoções desses estudantes, três cenas do filme foram bastante emblemáticas no que tange a proposta de investigação que fiz: 1) a *vergonha* que a Rayssa sentiu ao falar sobre a prisão do pai, exposta nesse diálogo:

Eduardo: por que você mora com seus avós? **Rayssa:** [silêncio] é...Meu pai e minha mãe se separaram [silêncio] e em 2014 eu fui morar com ela só que não deu muito certo, daí eu voltei para morar com meus avós e foi legal até, mas agora...É, meu pai é bipolar [silêncio]...Ai meu Deus...E tá sendo muito difícil agora, ele tá preso faz 10 meses...[voz embarcada pelo choro] Não é fácil viver isso no último ano da escola [...].

2) O *luto* da Andryellen por conta da perda do pai que não conheceu e que, justamente por isso, amplifica sua saudade, um sentimento disposto à reconstrução de algo (KOURY, 2003). Segue, portanto, uma de suas colocações feita na entrevista:

Eduardo: como estão as coisas da vida? **Andryellen:** Ah...[silêncio] Sei lá, acho que relativamente boa, porque [ham], eu tenho um quadro de depressão né, e daí, basicamente eu tenho que fazer terapia, daí eu parei de fazer terapia, mas eu tô bem, acho que eu tô melhorando sabe [olhos marejados]”. **Eduardo:** “tem períodos assim que [...]”. **Andryellen:** “tenho! Acho que os períodos, assim, tipo,

mais difíceis pra mim é [ham] o aniversário da morte do meu pai, porque, tipo quando, eu não conheci ele, porque eu era muito pequena quando ele morreu e daí, acho que isso me machuca um pouco sabe? E daí eu fico bem triste [...].

3) E o *medo* do Miguel em não ter uma causa e passar despercebido pela vida, o que me fez lembrar de Estêvão, personagem de Machado de Assis (1998, p. 96) em *A mão e a luva*, que acabou consumindo sua mocidade toda até afundar-se no mar vasto e escuro da multidão anônima. Esse medo do Miguel, portanto, denota uma interessante reflexão existencial, como segue:

Eduardo: qual seu maior medo hoje Miguel? **Miguel:** [pausa] Morrer! **Eduardo:** por quê? Todo mundo morre! **Miguel:** todo mundo morre no final, mas não é a ideia depois de morrer [...] Ter uma causa, um medo que eu tenho bastante é não ter uma causa digna, assim sabe, ir atrás dela e lutar por alguma coisa assim, eu tenho medo de ser uma pessoa só [pausa] monótona e vivendo por existir [...].

Ter ficado ao longo de três anos a par dessas emoções e da relativa ebulição de suas inquietações e instabilidades trouxe para mim algumas apreensões, principalmente depois que uma das participantes decidiu se retirar do projeto. Como mencionei, a saída dela possivelmente tenha sido motivada por questões envolvendo sua mãe, assim mesmo, daí em diante pisei em gelo fino e temi que houvesse mais participantes debandando da ideia de participar da pesquisa artístico-processual. Com o passar dos meses, o temor se intensificou, pois na semana seguinte às filmagens, iniciamos um período de isolamento social em que as aulas foram suspensas e, conseqüentemente, meu contato com os participantes diminuiu presencialmente e foi necessário continuar esse contato pelas redes sociais ou outros aplicativos.

Como não poderia alterar o curso dos acontecimentos trazidos pela pandemia, resolvi me adequar a ela. Ademais, como também expliquei, dois estudantes, Ana Luiza Carvalho e Khalil Mansur, tiveram suas participações comprometidas devido aos protocolos de saúde pelos quais me orientei e, com o prolongamento da necessidade de isolamento, as filmagens com os dois tiveram que ser postergadas. Desse modo, até mesmo para o cumprimento dos prazos do mestrado, o filme recebeu o nome *Estrug, Martini & Paris*.

Em relação aos três estudantes que realizaram as filmagens antes do isolamento e cujo filme foi intitulado a partir de seus sobrenomes, Andryellen Estrug, Miguel Martini e Rayssa Paris, as conversas continuaram ocorrendo, todavia, não com a mesma intensidade do período anterior. Basicamente as redes sociais (*Facebook* e *Twitter*) e

aplicativos de mensagens (*WhatsApp*) foram usadas para trocarmos mensagens sobre ideias para o filme. No início me comunicava oficialmente com os três pelo *Facebook* e informalmente ainda conversava com o Miguel e a Andryellen pelo *Twitter*, no entanto, por volta do mês de maio, a Andryellen desfez sua conta no *Facebook* e me comunicou que ficaria apenas com o *Twitter* e que poderíamos conversar por lá, o que passou então a ocorrer, todavia, por volta do mês de outubro ela também desfez sua conta nessa rede social e o contato brevemente se encerrou.

Por essa razão tive receios de que ela também não quisesse mais participar do projeto, pois senti que havia no Miguel e na Andryellen uma *ansiedade* em relação ao filme. Uma ansiedade que não era prejudicial ao documentário, mas que me deixava um pouco inseguro e, por ironia do destino, eu que iniciei o projeto para compreender alguns medos corriqueiros dos jovens participantes, acabei enredado pelos próprios medos, principalmente pelo motivo de vir de um processo anterior de mestrado que foi malgrado às vésperas da qualificação, ou seja, a experiência de não ter concluído um mestrado estava muito fresca nas minhas memórias.

Por conta disso, como já tinha iniciado o processo de edição, dispus-me a encerrar o mais breve possível um corte satisfatório do filme para compartilhar com eles e possibilitar, então, o visionamento. Com o Miguel e com a Rayssa o contato se manteve pelas redes sociais e marcamos um dia para assistirmos online. Quanto à Andryellen tive que ir até sua casa para conversar e ver sua possibilidade de participar no mesmo dia dos demais⁶⁹. Felizmente ela pôde participar e nos reunimos uma última vez numa sala virtual para assistirmos o filme tecer alguns comentários.

Quanto ao visionamento do filme, a forma não seria a que mencionei acima, pois havia a possibilidade de assistirmos ele na escola ou em algum outro espaço, todavia, após os protocolos de isolamento, o recurso de assistirmos juntos de maneira online ou separados, cada qual em seu momento particular, foram as únicas opções viáveis. Após a Andryellen se desconectar das redes sociais considerei que deveria decidir pela segunda opção e levar para ela uma cópia física sem qualquer pressão para ela reativar uma conta⁷⁰. Contudo, com a conversa que tive com ela no portão de sua casa, percebi o

⁶⁹ Conversei com a Andryellen no portão de sua casa, com distanciamento e máscara, para minimizar qualquer possibilidade de contágio.

⁷⁰ A saída da Andryellen das redes sociais não me causou surpresa, pois semanas antes tínhamos conversado a respeito desse ambiente muitas vezes pouco saudável. Suas últimas postagens no Twitter indicavam que logo ela daria um tempo delas. É pertinente ressaltar que a entendo sob vários aspectos e

quanto o filme despertou seu interesse em assisti-lo junto dos demais e foi então que fizemos a reunião numa sala virtual.

Outra questão importante é que à medida que trabalhava na montagem e edição fui cercado de questões bastante íntimas trazidas por eles durante o projeto, principalmente a fala da Andryellen acerca de sua sexualidade (trazida no autorretrato); a prisão do pai da Rayssa (mencionada por ela durante a entrevista); e a relação entre o pai e a mãe do Miguel (mencionada por ele também no autorretrato). Esses pontos relativamente polêmicos foram resolvidos por dois princípios que busquei seguir: o primeiro deles era hierarquizar àquilo que foi dito no dia filmagem no parque em detrimento do autorretrato, visto que o autorretrato visava mais tecer comparações com a carta e ver performances em frente à câmera; e o segundo era ter, na mesma perspectiva de Rouch, uma experiência e uma abertura para o imprevisto, ou seja, descobrir a realidade ao mesmo tempo que se filma e, particularmente, a questão tratada pela Andryellen e pelo Miguel era mais previsível e/ou já conhecida.

Desse modo, julguei o seguinte: se as questões do autorretrato fossem mencionadas pela Andryellen e pelo Miguel também no dia da filmagem elas permaneceriam na narrativa do filme, se não, sairiam e seriam tratadas como secundárias. Pois bem, desses três testemunhos, apenas o da Rayssa permaneceu no corte *Estrug, Martini & Paris*, tendo em vista que tanto a Andryellen, quanto o Miguel, não mencionaram aquelas questões no dia da filmagem⁷¹.

Embora eles tenham contribuído com boas ideias para o andamento do projeto, o entendimento de que teriam essas contribuições creditadas no filme não era a principal motivação deles⁷². A esse respeito, por vezes parei para refletir, então, sobre os porquês de terem aceitado participar de algo que não os beneficiaria em praticamente nada.

um dos principais se relaciona com a surpreendente cobrança vinda da instituição escolar para que os estudantes cumprissem obrigações estudantis nesse período de isolamento. Cobrança que em muitos casos foi desproporcional e visavam atender somente pedidos da mantenedora, a Secretaria de Estado da Educação, em prol de dados que fossem positivos.

⁷¹ Essa escolha foi tomada individualmente, pois considerei que não deveria me esquivar dessa responsabilidade, visto que o cuidado para com suas representações era uma das poucas coisas objetivas que poderia lhes oferecer.

⁷² Questões como as que Rose Satiko Hikiji menciona no texto *Imagens que afetam: filmes da quebrada e o filme da antropóloga* (2009), a respeito das divergências no processo de fazer um filme, por exemplo, disputas pelo cargo de diretor e/ou desconfianças sobre as representações que seriam feitas a partir do filme, não ocorreram no processo criativo que participei. Isso, de modo algum, desabona filmes que passam por tensões como aquelas, todavia, as tensões desse foram outras e de natureza diferente.

Quanto a isso – com o objetivo de encontrar uma justificativa – constantemente me lembrava da reflexão de DaMatta de que há, sim, empatias que correm lado a lado, ou seja, essa percepção era uma das mais seguras para a manutenção de Jean Rouch como referência para o meu trabalho, pois embora o filme estivesse distante em muitos aspectos de algumas de suas principais obras, o compartilhamento estava evidente e ele não aconteceu apenas pelas imagens, mas principalmente pelos atos de dar e receber, onde todos aprendemos um pouco com o outro.

Esse ambiente de compartilhamento de inúmeras coisas se deveu em parte pela descontração no dia da filmagem e a descontração, por sua vez, deveu-se a alguns fatores que considero importante registrar: primeiramente abdicar de pessoas alheias ao processo trouxe mais ganhos do que prejuízos, pois permitiu estender a relação que tínhamos no âmbito escolar para outras esferas da vida. Embora fosse um trabalho sério, quis proporcionar algo como um dia de conversa no parque, entremeado por um almoço, enfim, um ambiente de cumplicidade e confiança, típico de uma relação entre amigos, visto que nunca os tratei como objetos de pesquisa e, como afirmei na introdução dessa dissertação, pretendia apenas experienciar aquilo que se passaria “em torno da câmera” (ROUCH, 1961).

Por fim, a presença desses estudantes no meu isolamento social foi constante, não porque trocávamos mensagens e/ou telefonemas nesse período, algo que aconteceu poucas vezes, mas sim porque via e revia as filmagens quase semanalmente. Desse modo, ver novamente seus gestos, ouvir suas conversas e suas vozes (às vezes embargadas pela manifestação de alguma *emoção*) me fez refletir ainda mais sobre as potencialidades que o cinema tem em registrar as *migalhas* do real (Vertov), em *encontrar enredos* (Kracauer) e, sobretudo, *contar histórias* (Rouch).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor, HORKHEIMER, Max. **A dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

_____, Theodor W. **O curioso realista**. Novos estudos – CEBRAP. São Paulo, nº 85, p. 1- 18, Ag. 2009.

AUMONT, Jacques. **As teorias dos cineastas**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

_____, Jacques. **O olho interminável** – cinema e pintura. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

ANDREW, James Dudley. **As principais teorias do cinema** – uma introdução. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de. Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

ASSIS, Machado de. **A mão e a luva**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

BARBOSA, Raoni. **Os conceitos de medos e medos corriqueiros na antropologia e sociologia das emoções de Koury**. RBSE. Revista Brasileira de Sociologia da Emoção (Online), v. 13, p. 302-321, 2014.

BAGGIO, Eduardo. **Da teoria à experiência de realização do documentário fílmico**. 2013. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Doutorado em comunicação e semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

BAZIN, André. **O cinema**: ensaios. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

BRAGA, Rubem. **As boas coisas da vida**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1988.

BECKER, Howard. **A escola de Chicago**. Mana vol.2 n.2 Rio de Janeiro Oct. 1996.

_____, Howard. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____, Howard. **Outsiders**: estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BERTAUX, Daniel. “**El enfoque biográfico, su validez metodológica, sus potencialidades**”. Propositiones, nº 29, p. 1-22. 1999.

_____, Daniel. **Destinos Pessoais e Estrutura de Classe**. Para uma crítica da antroponomia política. Rio de Janeiro: Zahar. 1979.

BRETON, André. **Manifesto do Surrealismo**. Manifestos do Surrealismo. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001.

BÍBLIA, Português. **A Bíblia Sagrada**: Antigo e Novo Testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição revista e atualizada no Brasil. Brasília: Sociedade Bíblia do Brasil, 1969.

BOURDIEU, Pierre. **A ilusão biográfica**. In: Ferreira, Marieta (Org.). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. **A Arte do Cinema**: uma introdução. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo, SP: Editora da USP, 2013.

BURKE, Peter. **Gilberto Freyre e a nova história**. Tempo social, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 1-12, 1997.

CANALS, Roger. **Jean Rouch**. Um Antropólogo De Las Fronteras. Revista Digital Imagens da Cultura/Cultura das Imagens. Nº1 (2011), pp. 63-82, 2008.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Pensadores que inventaram o Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

_____, Fernando Henrique; IANNI, Octavio. **Homem e Sociedade**: leituras básicas de sociologia geral. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.

CASTRO, Celso; HUGHES, Everett C. **Ciclos, pontos de inflexão e carreiras**. UFSCar: Universidade Federal de São Carlos, 2006. (Tradução/Artigo).

COESSENS, Kathleen. **A arte da pesquisa em artes** – traçando práxis e reflexão. ARJ – Arte Research Journal, v. 1, n. 2. 1-20, 11. 2014.

COLLEYN, Jean-Paul. **Entrevista**: Jean Rouch, 54 anos sem tripé. Cadernos de Antropologia e Imagem, Rio de Janeiro, 1995.

_____, Jean Paul (2005a). **Ciné-Trance**: a tribute to Jean Rouch (1917-2004) - Special section. American Anthropologist, 107/1, p. 109-129.

COSTA, José Filipe. **Uma teoria por um cinema da realidade**: uma leitura de Theory of film, the redemption of physical reality, de Siegfried Kracauer. Doc On-line, n.01, Dezembro, pp. 211-225, 2006.

COUÑAGO, Maria. **O estudo da encenação em Eduardo Coutinho**: a análise de Boca de Lixo, Santo Forte e Jogo de Cena. 95 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura Contemporânea) – Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

COSTA, Flávia Cezarino. **O primeiro cinema**: espetáculo, narração, domesticação. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2005.

CLIFFORD, James. **Sobre a autoridade etnográfica**. In: A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

DAMATTA, Roberto. **Individualidade e liminaridade**: considerações sobre os ritos de passagem e a modernidade. Mana vol.6 n.1 Rio de Janeiro Apr. 2000.

_____, Roberto. **A casa e a rua**: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

_____, Roberto. **O ofício de etnólogo, ou como ter anthropological blues**. Boletim do Museu Nacional: Antropologia, n. 27, maio de 1978. p. 1-12.

DA-RIN, Silvio. **Espelho partido**: tradição e transformação do documentário. Rio de Janeiro: Azougue, 2004.

DE ANDRADE, Ícaro Yure Freire. **Siegfried Kracauer**: cinema e método. Revista Inter-Legere, v. 2, n. 25, p. c18175, 25 jul. 2019.

DIÉGUES JÚNIOR, Manuel. **Etnias e culturas no Brasil**. Rio de Janeiro, Biblioteca do Exército, 1980.

DUMARESQ, Daniela. **Uma controvérsia chamada 'Os mestres loucos'**. Revista Antropológicas, v. 20, p. 27-55, 2009.

_____, Daniela. **Sobre heróis, narradores e realismo**: análise de filmes de Jean Rouch. 2007. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Doutorado em sociologia, Universidade de São Paulo, 2007.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os Outsiders**: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade, Rio de Janeiro, Zahar 2000.

ECKERT, Cornelia; ROCHA, Ana Luiza. **A preeminência da imagem e do imaginário nos jogos da memória coletiva em coleções etnográficas**. Brasília: ABA, 2015.

_____, Cornélia; ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; DEVOS, Rafael; CARVALHO, Peri; ARLAUD, Jean; MARQUES, Olavo; BRANCO, João Castelo. **O Cinema é como uma dança**: entrevista com Jean Arlaud, cineasta e antropólogo. Porto Alegre: BIEV PPGAS UFRGS, 2005 (Vídeo etnográfico).

FELD, Steven. **Ciné-Ethnography Jean Rouch, Visible Evidence Series**, volume 13, Minneapolis: University of Minnesota Press, 2003.

FLANDRIN, Jean-Louis. **Famílias**: parentesco, casa e sexualidade na sociedade antiga. Lisboa: Estampa, 1992.

FREIRE, Marcius. **Jean Rouch e a invenção do Outro no documentário**. Doc On-Line: revista digital de cinema documentário, v. 3, p. 51-61, 2007.

_____, Marcius; DAMINELLO, Luiz. **'La pyramide humaine' ou uma crônica colonial africana**. O Olho da História, v. 23, p. 21-40, 2016.

FREYRE, Gilberto. **Ordem e Progresso**. São Paulo: Global Editora, 2004.

FROCHTENGARTEN, Fernando. **A entrevista como método: Uma conversa com Eduardo Coutinho**. Psicologia USP, São Paulo, janeiro/março, 125-138. 2009.

GAUTHIER, Guy. **O documentário: um outro cinema**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

GAGLIARDI, Laura Rivas; SAMPAIO, Vicente de Arruda. **O curioso realista**. (Tradução/Artigo). Novos Estudos CEBRAP, n. 85, nov. 2009, pp. 5-22.

GENNEP, Arnold Van. **Os ritos de passagem**. Petrópolis: Vozes. 1978.

GEORGE, Timothy. **Teologia dos reformadores**. São Paulo: Edições Vida Nova, 2004.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

_____, Anthony.; BECK, Ulrich.; LASH, Scott. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: UNESP, 1995.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINSBURG, Faye (2005a). **Ciné-Trance: a tribute to Jean Rouch (1917-2004)** - Special section. *American Anthropologist*, 107/1, p. 109-129.

GOFFMANN, Erving. **Ritual de Interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.

_____, Erving. **Os quadros da experiência social: uma perspectiva de análise**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

GUÉRIOS, Renato. **O estudo de trajetórias de vida nas Ciências Sociais: trabalhando com as diferenças de escalas**. *Campos (UFPR)*, v. 12, p. 9-34, 2011.

GUIMARÃES, Rafael Estevão Marão. **A Escola de Chicago e a Sociologia no Brasil: A passagem de Donald Pierson pela Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Mestrado em Sociologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2011.

HEIDER, Karl. **Uma história do filme etnográfico**. Cadernos de Antropologia e Imagem, Rio de Janeiro, 1995.

HIKIJ, Rose Satiko. **Imagens que afetam: filmes da quebrada e o filme da antropóloga**. In: GONÇALVES, Marco Antonio; HEAD, Scott. (Org.). *Devires Imagéticos: a etnografia, o outro e suas imagens*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

JOHNSON, Allan. **Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

JORDAN, Pierre. **Primeiros contatos, primeiros olhares**. Cadernos de Antropologia e Imagem, Rio de Janeiro, 1995.

KRACAUER, Siegfried. **De Caligari à Hitler**: uma história psicológica do cinema alemão. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

_____, Siegfried. **O ornamento da massa**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

_____, Siegfried. **Teoría del cine**: la redención de la realidade física. Paidós, 2013.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. **Medos urbanos e mídia**: o imaginário sobre juventude e violência no Brasil atual. Sociedade e Estado, v. 26, p. 471-486, 2011.

_____, Mauro Guilherme Pinheiro. **Pertencimento, medos corriqueiros e redes de solidariedade**. Sociologias, v. 12, n. 25, 2010b, p. 286-311.

_____, Mauro Guilherme Pinheiro. **Identidade e Pertença**: Disposições morais e disciplinares em um grupo de jovens. Etnográfica (Lisboa), v. 14, p. 27-58, 2010.

_____, Mauro Guilherme Pinheiro. **Três Pioneiros na Sociologia da Emoção**. Política & Trabalho, n. 17, pp. 115-127. João Pessoa: PPGS-UFPB, 2001. (Tradução/Artigo).

_____, Mauro Guilherme Pinheiro. **Pela consolidação da sociologia e da antropologia das emoções no Brasil**. Sociedade e Estado (UnB. Impresso), v. 29, p. 841-866, 2014.

_____, Mauro Guilherme Pinheiro. **Sociologia da Emoção**. O Brasil Urbano sob a Ótica do Luto. Petrópolis: Vozes, 2003.

Koury, Mauro Guilherme Pinheiro. **Cultura emotiva e moralidade: sobre a amizade e suas vulnerabilidades**. Revista Ciências da Sociedade, v. 1, p. 14-38, 2018.

V REA Reunião Equatorial de Antropologia; XIV ABANNE Reunião de Antropólogos do Norte e Nordeste. **Gilberto Velho**: um precursor da antropologia das emoções no Brasil. 2015. (Congresso).

LARROSA, Jorge. Tremores. **Escritos sobre experiência**. São Paulo: Autêntica, 2014.

LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

LISBOA, Ângela Maria Patrício. **A pobreza, um livre trânsito para a delinquência juvenil?** 2008. Tese (Doutorado). Instituto Superior de Economia e Gestão, Doutorado em Sociologia Económica e das Organizações, Universidade Técnica de Lisboa, 2008.

LOIZOS, Peter. **A inovação no filme etnográfico (1955-1985)**. Cadernos de Antropologia e Imagem, Rio de Janeiro, 1995.

- MANNHEIM, Karl. **Diagnóstico de nosso tempo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.
- _____, Karl. **"El problema de las generaciones"**, Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS), n. 62, pp. 193-242, 1993.
- MACHADO, Carlos Eduardo Jordão. **Sobre Siegfried Kracauer e Georg Lukács**. Significação (UTP), v. 27, p. 20-45, 2007.
- _____, Carlos Eduardo Jordão. **A exterritorialidade como condição do apátrida transcendental**: Sobre Siegfried Kracauer e Georg Lukács. Significação (UTP), v. 27, p. 181-206, 2007.
- MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
- MAGNANI, Jose Guilherme Cantor. **Tribos Urbanas**: metáfora ou categoria?. Cadernos de Campo (USP), v. 2, p. 48-51, 1992.
- MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MASCARELLO, Fernando. (Org). **História do cinema mundial**. Campinas, Papyrus, 2006.
- MEAD, Margareth. **Coming of age in Samoa**. Nova York: W. Morrow & Company, 1928.
- MENDOZA, Edgar. **Donald Pierson e a escola sociológica de Chicago no Brasil**: os estudos urbanos na cidade de São Paulo (1935-1950). Sociologias, Porto Alegre, ano 7, no 14, jun/dez 2005, p. 440-470.
- MERTON, Robert. **Estrutura social e anomia**. In: Sociologia; teoria e estrutura. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- METZ, Christian. **"Le signifiant imaginaire"**. Communications, 23, 1975.
- MONTE-MÓR, Patrícia. **Descrivendo culturas**: etnografia e cinema no Brasil. Cadernos de Antropologia e Imagem, Rio de Janeiro, 1995.
- NAGIB, Lucia. **Tempo, magnitude e o mito do cinema moderno**. Aniki: Portuguese Journal of the Moving Image, p. 8-21, 2014.
- NICHOLS, Bill. **Introdução ao Documentário**. São Paulo: Papyrus, 2005.
- OLIVEIRA, Amurabi. **A meninice no pensamento de Gilberto Freyre**. Política & Trabalho (UFPB. Impresso), v. s/v, p. 203-218, 2015.
- OLIVEN, Ruben George. **Metabolismo Social da Cidade**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009.

PEIXOTO, Clarice Ehlers. **Antropologia e filme etnográfico**: um travelling no cenário literário da antropologia visual. BIB. Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 48, p. 91-116, 1999.

_____, Clarice Ehlers. **A antropologia visual no Brasil**. Cadernos de Antropologia e Imagem, Rio de Janeiro, 1995.

PENAFRIA, Manuela. **O documentário segundo Kracauer**. Doc On-line, n.03, Dezembro, pp. 174-194, 2007.

_____, Manuela. **Em busca do perfeito realismo**. Revista Tecnologia e Sociedade. nº 1, outubro de 2005, Curitiba, Brasil, Editora UTFPR, pp.177-196.

PUCCHINI, Sérgio. **Documentário e roteiro de cinema**: da pré-produção à pós-produção. Tese (Doutorado). Instituto de Artes, Doutorado em Multimeios, Universidade de Campinas, 2007.

RAMOS, Fernão Pessoa. **Mas, afinal...O que é mesmo, documentário?** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.

RIBEIRO, José da Silva. **Jean Rouch** – Filme etnográfico e Antropologia Visual. Doc On-line, n.03, p. 6-54, 2007.

SANTOS, Patrícia da Silva. **Siegfried Kracauer**: Sociologia e Superfícies. Escritos até 1933. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Doutorado em Sociologia, Universidade de São Paulo, 2014.

_____, Patrícia da Silva. **Benjamin e Kracauer**: elementos de uma epistemologia de trapeiros. Sociologia & Antropologia, v. 3, p. 489-508, 2013.

SCARPA, Paulo Cesar Almeida. **Cinema e Realismo**: Frederick Wiseman. 2012. Tese (Doutorado), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Doutorado em Sociologia, Universidade de São Paulo, 2012.

SILVA, Roselani Sodré da; SILVA, Vini Rabassa da. **Política Nacional de Juventude**: trajetória e desafios. Caderno CRH (UFBA), v. 24, p. 663-678, 2011.

SIMMEL, George. **As grandes cidades e a vida do espírito**. Mana, vol. 11, n. 2, p. 577-591, out., 2005.

SUPPIA, Alfredo. **Reverendo bipartidarismos no contexto da teoria clássica do cinema**: formalismo e realismo, identificação e essencialismo. Matrizes (Online), v. 9, p. 199-221, 2015.

_____, Alfredo. **Intermedialidade e teoria clássica do cinema**. Ipotesi (Juiz de Fora. Online), v. 19, p. 114-126, 2015.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. São Paulo: Papyrus, 2000.

TREVISAN, Anderson Ricardo. **O cinema educativo de Humberto Mauro**: análise do filme Cantos de Trabalho. PRÓ-POSIÇÕES (UNICAMP. ONLINE), v. 30, p. 01-22, 2019.

TORRES, Marieze Rosa. **Hóspedes incômodas? Emoções na sociologia norte-americana**. 2009. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências Humanas, Doutorado em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia, 2009.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e juventude**. Comunicação, Rio de Janeiro, 1990.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo, Cosac Naify, 2010.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WOSNIAK, Cristiane. **O documentário poético performático e a voz do corpo dançante como inter(trans)texto de si mesma**: Pas de deux Wenders-Bausch. 2015. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Doutorado em comunicação e linguagens, Universidade Tuiuti do Paraná, 2015.

REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS

As vinhas da ira, direção: John Ford, USA, 1940.

Crônica de um verão, direção: Jean Rouch e Edgar Morin, França, 1960.

Eu, um negro, direção: Jean Rouch, França, 1958.

Entre os muros da escola, direção: Laurent Cantet, França, 2008.

High School, direção: Frederick Wiseman, EUA, 1968.

Jaguar, direção: Jean Rouch, França, 1967.

Ladrões de bicicleta, direção: Vittorio de Sica, 1948.

La pyramide humaine, direção: Jean Rouch, 1961.

Moana, direção: Robert Flaherty, EUA, 1926.

Nanook do Norte, direção: Robert Flaherty, EUA, 1922.

O Gabinete do Dr. Caligari, direção: Robert Wiene, Alemanha, 1920.

O homem de Aran, direção: Robert Flaherty, USA, 1934.

Os mestres loucos, direção: Jean Rouch, França, 1955.

Pina, direção: Wim Wenders, França, 2012.

Por que lutamos, direção: Frank Capra e Anatole Litvak, USA, 1942.

Reassemblage – from the firelight to the screen, direção: Trinh Minh-ha, USA, 1983.

Rituais e festas Bororo, direção: Major Luiz Thomas Reis, Brasil, 1917.

Terra sem pão, direção: Luis Buñuel, Espanha, 1933.

Um cão andaluz, direção: Luis Buñuel, França, 1929.

Um homem com uma câmera, direção: Dziga Vertov, URSS, 1929.

Nunca me sonharam, direção: Cacau Rhoden, Brasil, 2017.

ANEXOS I – TERMO DE ASSENTIMENTO



Universidade Estadual do Paraná
Credenciada pelo Decreto Estadual n. 9538, de
05/12/2013.
Campus de Curitiba II



TERMO DE ASSENTIMENTO*

Eu, _____, _____ anos, RG: _____, recebi o convite para participar de um estudo denominado ***'Conte-me sua história': aspectos analíticos do processo de criação de um documentário com jovens do ensino médio***, conduzido pelo mestrando Eduardo Antonio Ramos Silva, orientado pela Professora Doutora Cristiane do Rocio Wosniak vinculada ao Mestrado Acadêmico em Cinema e Artes do Vídeo (PPG-CINEAV) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus de Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná (FAP).

Fui informado(a) que o objetivo dessa pesquisa/estudo é o de proporcionar uma reflexão a respeito dos espaços de sociabilidades dos jovens, assim como suas perspectivas acadêmicas e profissionais. Para que esse objetivo seja alcançado me foi explicado que o método que será usado neste estudo é 'Histórias de Vida' (vinculado às Ciências Sociais) contadas pelos participantes e que estas histórias – que já foram escritas, inclusive por mim – se tornarão parte da criação de um documentário (material audiovisual).

Fui informado(a) que o documentário (com cerca de 15 minutos) trata-se de uma conversa com todos(as) os(as) participantes juntos falando sobre tópicos que foram anteriormente escritos em nossos textos já entregues ao mestrando, nas suas aulas de Ciências Sociais na escola em que me encontro matriculado.

Da mesma forma, tive acesso às informações relacionadas à todas as etapas do processo de criação deste documentário, dentre as quais: 1) seleção de possíveis participantes; 2) convite aos alunos e alunas; 3) conversa com o mestrando, para esclarecer quaisquer dúvidas que tivéssemos; 4) conversa com o mestrando em conjunto com os nossos pais e/ou responsáveis legais para que conhecessem o estudo e o projeto do documentário e dessem o seu consentimento para a nossa participação; 5) gravação de meu depoimento em conversa coletiva com os(as) outros (as) jovens participantes; 6) acompanhamento da edição do material, mostrada pelo mestrando em cada fase de montagem. Em todas estas etapas, fui convidado a participar ativamente.

Minha participação, portanto, consistirá em: 1) aceitar que meu texto, anteriormente escrito e entregue ao mestrando, contendo minhas histórias de vida, seja aproveitado como pré-roteiro para a gravação posterior do documentário; 2) Orientar-me a partir de minhas histórias de vida e por meio de um roteiro proposto pelo mestrando em algum momento da produção do documentário; 3) responder perguntas quando solicitado(a), as quais versarão desde amenidades cotidianas a questões existenciais; 3) leituras de alguns materiais produzidos durante atividades escolares. Também tenho ciência de que, durante a produção do referido documentário, estão previstas locações para filmagens em três locais que me são familiares e são pertos da escola: a) pátio da escola - sentados em uma mesa comunal; b) parque vizinho à escola, local frequentado pelos jovens da comunidade; c) sala de aula na escola.

No entanto, de todas as questões aqui mencionadas, sobretudo fui informado/a pelos proponentes – o mestrando e sua orientadora – de que posso me recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificativa formal e, de que por desejar em qualquer etapa do projeto, me afastar por qualquer motivo, não sofrerei qualquer prejuízo.

Também ficou bastante claro que me é garantido o livre acesso a todas as informações, gravações sonoras, gravação de imagens e esclarecimentos adicionais sobre o referido estudo, ou seja, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Também tomo ciência de que partes desse documentário ou o documentário na íntegra poderão ser apresentadas em salas de aula durante o período em que o mestrando cursar o Mestrado em Cinema e Artes do Vídeo (Unespar/FAP), Congressos de Artes, Cinema ou Sociologia e outros ambientes de estudo como forma de contribuição para a construção de conhecimentos na área.

Por fim, após tomar conhecimento do conteúdo do estudo e deste Termo de Assentimento e também compreender sua natureza e objetivo, manifesto meu desejo e assentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação.

Aceito participar de interações com os participantes SIM () NÃO ()

Aceito participar de conversas com os participantes SIM () NÃO ()

Concordo em ser fotografado SIM () NÃO ()

Concordo em ser filmado SIM () NÃO ()

Concordo em ler materiais como livros, cartas e textos SIM () NÃO ()

Concordo que minhas imagens sejam mostradas em congressos SIM () NÃO ()

Aceito participar de filmagens em outros ambientes além da escola SIM () NÃO ()

Concordo em seguir o roteiro do documentário quando solicitado(a) SIM () NÃO ()

Contatos para informações:

(1) EDUARDO ANTONIO RAMOS SILVA – (41) 99136-6968

(2) CRISTIANE DO ROCIO WOSNIAK – (41) 99154-2710

Curitiba, 07 de setembro de 2019.

Nome e assinatura do(a) participante da pesquisa

Eduardo Antonio Ramos da Silva
Mestrando/pesquisador

Profa. Dra. Cristiane do Rocio Wosniak
Coordenadora/Orientadora

* Este Termo de ASSENTIMENTO segue as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos estabelecidos pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

ANEXOS II – TERMO DE CONSENTIMENTO



Universidade Estadual do Paraná
Credenciada pelo Decreto Estadual n. 9538, de
05/12/2013.
Campus de Curitiba II



TERMO DE CONSENTIMENTO **

Eu, _____, _____ anos, RG: _____, pai e/ou responsável legal pelo(a) meu(minha) filho(a) _____, _____ anos, RG: _____, menor de

idade, estou ciente de que ela(a) recebeu o convite para participar de um estudo denominado **‘Conte-me sua história’: aspectos analíticos do processo de criação de um documentário com jovens do ensino médio**, conduzido pelo mestrando Eduardo Antonio Ramos Silva, orientado pela Professora Doutora Cristiane do Rocio Wosniak vinculada ao Mestrado Acadêmico em Cinema e Artes do Vídeo (PPG-CINEAV) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus de Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Fui informado(a) que o objetivo dessa pesquisa é o de proporcionar uma reflexão a respeito dos espaços de sociabilidades dos jovens, assim como suas perspectivas acadêmicas e profissionais. Para que esse objetivo seja alcançado me foi explicado que o método que será usado neste estudo é ‘Histórias de Vida’ (vinculado às Ciências Sociais) contadas pelos jovens participantes e que estas histórias – que já foram escritas, inclusive por meu(minha) filho(a) – se tornarão parte da criação de um documentário (material audiovisual). Este documentário coletivo (com cerca de 15 minutos) trata-se de uma conversa com todos(as) os(as) jovens participantes falando sobre tópicos que foram anteriormente escritos em textos já entregues ao mestrando, nas suas aulas de Ciências Sociais na escola em que meu(minha) filho(a) encontra-se matriculado(a). Da mesma forma, tive acesso às informações relacionadas às etapas do processo de criação deste documentário, dentre as quais: 1) seleção dos possíveis participantes; 2) convite aos alunos e alunas; 3) conversa com o mestrando, para esclarecer quaisquer dúvidas e consentimento dos pais, mães ou responsáveis legais; 4) gravação com os jovens participantes; 5) edição do material. Tenho ciência de que a participação de meu(minha) filho(a), portanto, consistirá em: 1) aceitar que seu texto, anteriormente escrito e entregue ao mestrando, contendo suas histórias de vida, seja aproveitado como pré-roteiro para a gravação posterior do documentário; 2) Que ele(a) se oriente a partir de suas histórias de vida e por meio de um roteiro proposto pelo mestrando em algum momento da produção do documentário; 3) que ele(a) deverá responder perguntas quando solicitado(a), as quais versarão desde amenidades cotidianas a questões existenciais; 3) que ele(a) deverá realizar leituras de alguns materiais produzidos durante as suas atividades escolares. Também tenho ciência de que, durante a produção do referido documentário, estão previstas locações para filmagens em três locais que me são familiares e em horário de contraturno: a) pátio da escola - sentados em uma mesa comunal; b) parque vizinho à escola, local frequentado pelos jovens; c) sala de aula na escola. No entanto, de todas as questões aqui mencionadas, sobretudo fui informado/a pelos proponentes – o mestrando e sua orientadora – de que posso me recusar à continuidade da participação de meu(minha) filho(a) no estudo ou

retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificativa formal e, de que por desejar em qualquer etapa do projeto, afastar meu(minha) filho(a) por qualquer motivo, não sofrerei qualquer prejuízo. Também ficou bastante claro que me é garantido o livre acesso a todas as informações, gravações sonoras, gravação de imagens e esclarecimentos adicionais sobre o referido estudo, ou seja, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da participação de meu(minha) filho. Na ocorrência de qualquer constrangimento perante o resultado audiovisual de um depoimento, foi-me informado que meu(minha) filho(a), com minha autorização, será encaminhado à orientação psicopedagógica da escola, com meu apoio, para uma conversa franca com profissional capacitado para acolher possíveis dúvidas quanto aos depoimentos ou formas de abordagem da fala e/ou imagem no referido documentário. Em qualquer caso de desconforto ou arrependimento do que foi dito no depoimento e o(a) meu(minha) filho(a), revendo individualmente a situação na edição do material, poderá solicitar ao mestrando a retirada deste fragmento do material final do documentário. Também tomo ciência de que partes desse documentário ou o documentário na íntegra poderão ser apresentadas somente em salas de aula – exposição videográfica com projeção multimídia – durante o período em que o mestrando cursar o Mestrado em Cinema e Artes do Vídeo e em Congressos de Artes, Cinema ou Sociologia e outros ambientes de estudo como forma de contribuição para a construção de conhecimentos na área. O documentário não poderá ser apresentado publicamente em canais de TV aberta ou fechada e nem em circuitos de salas de cinema, sem a expressa autorização de cada participante e de seus pais e/ou responsáveis legais. Por fim, após tomar conhecimento do conteúdo deste Termo de Consentimento e compreender sua natureza e objetivo, manifesto meu livre consentimento e autorizo a participação de meu(minha) filho(a) – nas atividades abaixo listadas – estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por sua participação.

Aceito que participe de interações com os demais membros do estudo SIM () NÃO ()

Aceito que participe de conversas com os participantes SIM () NÃO ()

Concordo em seja fotografado(a) SIM () NÃO ()

Concordo em que seja filmado(a) SIM () NÃO ()

Concordo que leia materiais como livros, cartas e textos SIM () NÃO ()

Concordo que suas imagens sejam mostradas em congressos SIM () NÃO ()

Aceito que participe de filmagens em outros ambientes além da escola SIM () NÃO ()

Concordo que siga o roteiro do documentário quando solicitado(a) SIM () NÃO ()

Contatos para informações:

(1) EDUARDO ANTONIO RAMOS SILVA – (41) 99136-6968

(2) CRISTIANE DO ROCIO WOSNIAK – (41) 99154-2710

Curitiba, 07 de setembro de 2019.

Nome e assinatura do(a) responsável legal pelo(a) participante da pesquisa/estudo

Eduardo Antonio Ramos da Silva
Mestrando/pesquisador

Profa. Dra. Cristiane do Rocio Wosniak
Coordenadora/Orientadora

** Este Termo de Consentimento Livre e esclarecido segue as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos estabelecidos pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

ANEXOS III – MINUTAGEM

*Minutos: segundos: décimos de segundo

Pasta Documentário/Brutas/Externas no Parque
Arquivo EXT_PAR_01 - Panorâmica

MM:SS:DS*			Detalhes
Trecho	Início	Fim	
01	00:00:00	00:19:22	Inicia com silêncio seguido da pergunta “O professor tem cachorro... (00:04:15) / “...depois eu não tive”. Panorâmica. Sol estourado. Três estudantes e guarda sol.

Pasta Documentário/Brutas/Externas no Parque
Arquivo EXT_PAR_02 - Entrevista com Miguel, close-up

MM:SS:DS*			Detalhes
Trecho	Início	Fim	
02	00:03:00	00:34:00	Eduardo: “Você gosta de Pink Floyd?...”/ Miguel: “...bem interessante o som dele”. Entrevista com Miguel, close-up.
03	00:00:36	01:10:14	Eduardo: “Isso aqui vai acontecer muito...” / Silêncio. Eduardo explicando sobre como vai ser a entrevista e que os estudantes podem falar à vontade sobre os temas.
04	01:10:15	01:15:02	Miguel: “Deixa eu ver...”/ “... eu quero me ver”. Miguel se levanta para ver a filmagem.

Pasta Documentário/Brutas/Externas no Parque
Arquivo EXT_PAR_03 - Entrevista com Miguel trecho II, close-up

MM:SS:DS*			Detalhes
Trecho	Início	Fim	
05	00:00:00	00:04:20	Quero-quero cantando. Entrevista com Miguel trecho II, close-up.
06	00:04:21	01:23:17	Eduardo: “Como é que está...”/ Miguel: “...quero”. Conversa sobre rotina, trabalho e sobre a carta perguntando se o Miguel quer vê-la.
07	01:23:018	01:53:00	Miguel: “Tem duas...”/ Silêncio. Miguel lê a carta em silêncio.
08	01:53:00	03:29:08	Miguel: “Criticando a igreja...” / “... e é um saco tudo isso”. Miguel fala sobre a igreja e a perspectiva de carreira.

Pasta Documentário/Brutas/Externas no Parque
Arquivo EXT_PAR_04 - Entrevista com Andryellen, close-up

MM:SS:DS*			Detalhes
Trecho	Início	Fim	
09	00:00:00	00:22:00	Silêncio/Riso. Trecho inicial. Andryellen arruma o cabelo.
10	00:22:00	00:54:00	Eduardo: "Por que essas duas..."/ Andryellen: "...velhinho já". Andryellen fala sobre duas fotos.
11	00:54:00	01:52:00	Eduardo: "E como é que..."/ "...teve uma infecção e morreu". Fala sobre a situação atual, sobre o quadro de depressão e sobre a morte do pai.
12	00:52:00	02:03:20	Eduardo: "E como é que..."/ Andryellen: "...amigos assim". Fala sobre a escola.
13	02:03:20	03:32:22	Eduardo: "Se lembra da carta..."/ Andryellen: "...é isso". Lê a carta em silêncio. Fala sobre algumas mudanças e carreira.
14	03:32:22	04:19:00	Eduardo: "Você acha que..."/ Andryellen: "...percebi muito isso". Fala sobre mudança de postura e amizade.

**Pasta
Arquivo**

**Documentário/Brutas/Externas no Parque
EXT_PAR_05 - Entrevista Rayssa, close-up**

MM:SS:DS*			Detalhes
Trecho	Início	Fim	
15	00:01:14	00:08:20	Lê a carta em silêncio.
16	00:09:00	02:19:00	Eduardo: "Qual livro..."/ Rayssa: "...só nós duas". Fala sobre a carta, rotina de escola, carreira e mudanças de perspectivas. Fala também sobre a irmã.
17	02:19:00	04:36:21	Eduardo: "Por que você..."/ Rayssa: "...graças a Deus". Emociona-se ao falar do pai que está preso, sobre conviver com essas situação, sobre a importância dos avós e sobre maturidade.
18	04:37:00	05:10:21	Eduardo: "Você tem algum..."/ Rayssa: "...seguir a vida". Fala sobre o medo de perder os avós. Sorri no final e olha para a câmera.

**Pasta
Arquivo**

**Documentário/Brutas/Externas no Parque
EXT_PAR_06 – Plano aberto, caminhada**

MM:SS:DS*			Detalhes
Trecho	Início	Fim	
19	00:02:10	00:17:22	Os três estudantes estão caminhando em direção à câmera. Som ambiente com um pouco de diálogo.
20	00:17:22	00:30:15	Rotação de câmera à esquerda e retorno à direita na sequência reenquadrado estudantes no terço direito do vídeo. Som ambiente com um pouco de diálogo.
21	00:30:15	00:46:17	A câmera permanece com um leve movimento à

			direita enquanto ao estudantes se aproximam dela. A aproximação e eles aos poucos sendo recortados até saírem de quadro. Som ambiente com um pouco de diálogo.
--	--	--	--

Pasta
Arquivo

Documentário/Brutas/Externas no Parque
EXT_PAR_03 - Entrevista com Miguel trecho
III, plano médio

MM:SS:DS*			Detalhes
Trecho	Início	Fim	
22	00:00:00	00:22:00	Miguel: “É empolgante...” / “... empolgante”. Plano médio (?) no Miguel com um caminho ao fundo. Conversa amena entre ele e as duas meninas acompanhada de risos. As meninas não aparecem, apenas suas vozes. Cena descontraída.
23	00:22:00	00:54:00	Andryellen: “O professor tá com coronavírus e vai passar pra todo mundo” / Eduardo: “...mas”. Eduardo conversam sobre sintomas do coronavírus enquanto a câmera permanece no Miguel. Os demais participantes não aparecem no quadro.
24	00:54:00	01:31:10	Andryellen: “O professor uma pergunta...” / Miguel: “... velho barreiro, pô, pô, pô, pou”. Andryellen embora fora do quadro é quem fala e faz perguntas o Eduardo sobre a produção das filmagens em casa enquanto a câmera permanece enquadrando o Miguel.

Pasta
Arquivo

Documentário/Brutas/Externas no Parque
EXT_PAR_08 - Entrevista com Miguel trecho
III, plano médio

MM:SS:DS*			Detalhes
Trecho	Início	Fim	
25	00:02:00	00:15:17	Eduardo: “Agora vamos ouvir...” (som baixo ao fundo). Plano médio (?) no Miguel com um caminho ao fundo. Miguel que está enquadrado fica em silêncio com um olhar contemplativo (<i>Obs: opção para câmera lenta ou para cobrir outro trecho</i>).
26	00:15:17	00:18:06	Miguel: “Como é que ouve o silêncio...” / “... faz assim sabe”. Eduardo comenta sobre o documentarista Eduardo Coutinho e sobre seu filme sobre estudantes quando o cineasta fala sobre o silêncio. Miguel permanece enquadrado ouvindo a explanação de Eduardo, cuja voz aparece ao fundo.
27	00:18:06	01:34:17	Miguel: “Tem uma cena do...” / “...sentado”.

			Miguel também comenta sobre uma parte do filme Pulp Fiction em que os personagens falam sobre o silêncio.
28	01:35:22	02:12:17	Eduardo: “É interessante isso...” / “... esse aqui foi show”. Eduardo volta a comentar sobre o filme do Coutinho até que algo distrai os estudantes. As meninas começam a conversar ao fundo.

Pasta
Arquivo

Documentário/Brutas/Externas no Parque
EXT_PAR_09 - Entrevista com Andryellen
trecho II, plano médio (?)

MM:SS:DS*			Detalhes
Trecho	Início	Fim	
29	00:00:00	01:41:21	Miguel: “O que você gosta...” (00:33:02)/ “Eduardo: “... Tava (sic)”. Trecho longo em que a Andryellen está enquadrada com o caminho ao fundo e Miguel questiona Eduardo sobre sua preferência musical. Andryellen e Miguel opinam sobre música clássica. Ela arruma o cabelo mais de uma vez e no final do trecho gesticula com a mão quando Miguel fica surpreso de que a câmera já estava gravando. Há uma voz ao fundo de alguém que passeia pelo parque.

Pasta
Arquivo

Documentário/Brutas/Externas no Parque
EXT_PAR_10 – Imagens gravadas pelos
estudantes

MM:SS:DS*			Detalhes
Trecho	Início	Fim	
30	00:00:00	00:15:00	Estudantes gravam o professor caminhando se afastando da câmera. Há o som de um avião ao fundo.
31	00:15:00	00:43:49	Câmera é rotacionada à esquerda e Miguel passa a filmar as meninas. Rayssa está com um celular na mão quando Miguel. As duas em determinado ponto fazem um “v” para a câmera. Momento de riso e descontração. Miguel para Rayssa “Você está sendo gravada enquanto making off” (00:29:20).
32	00:43:49	01:13:14	Miguel: “Vamos dar uma andada...” / Rayssa: “... eles que lutem”. Miguel grava as meninas enquanto caminham. Falam sobre pessoas do parque que estão jogando bola.
33	01:13:14	01:29:04	Miguel: “nossa isso aqui tá...” / “... o seu cabelo rosa”. Miguel faz uma panorâmica do gramado observando como a luz está estourada.

			Andryellen está preocupada se a luz está interferindo na sua imagem.
34	01:32:10	01:58:03	Andryellen: “tá faltando um pedaço...” / “Sim”. Os estudantes conversam sobre uma música e um filme.
35	01:58:03	03:20:14	Som ambiente / Miguel parado encarando a câmera. Andryellen cutuca a mãe no fruto da árvore. Miguel passa a câmera para Rayssa para que possa balançar o ganho da árvore. Ele tenta se pendurar sem sucesso (02:45:09. Fica envergonhado e as meninas riem da situação. Miguel: “Tira essa câmera, velho” (03:21:01).
36	03:20:14	03:56:00	Andryellen: “Vamos fazer um documentário....” / Miguel: “...ar potável”. Andryellen finge que está gravando um documentário sobre líquens e dirige-se a câmera para falar sobre o organismo. Miguel está enquadrado e a observa. Rayssa é quem grava.
37	03:57:04	05:06:00	Andryellen: “Doeu é?” / Som ambiente. Miguel ajuda Andryellen a subir na árvore e sobe também. Ela comenta que subia em árvores quando era pequena. Ele se dirige à Rayssa e diz “Quero ver você subir aqui com esse seu meio metro” (04:49:01). Os três comentam sobre altura.
38	05:06:00	05:34:00	Andryellen: “Pezão assim do Miguel” / Miguel: “Quero ver ele vendo depois isso aqui que a gente gravou” (risos). Rayssa enquadra Miguel pelas costas, ele questiona, todos riem.
39	05:42:58	06:09:20	Andryellen ri / Andryellen: “Eu ia quebrar tudo”. Miguel desce da árvore. Depois da observação de Rayssa se aproxima para ajudar Andryellen, mas diz que pode descer sozinha. Ela pula da árvore e quase cai. O clima entre eles é descontraído e acompanhado de risos.
40	06:09:20	06:39:03	Eduardo: “Nosso último....” / Andryellen: “... você abandonando a gente”. Andryellen e Miguel interagem como Eduardo quando ele retorna. Comentam que ele não deve assistir o que gravaram.

**Pasta
Arquivo**

**Documentário/Brutas/Externas no Parque
EXT_PAR_11 - Entrevista Rayssa, plano
médio**

MM:SS:DS*			Detalhes
Trecho	Início	Fim	

41	00:00:00	01:05:18	Miguel: “Assim” (fala ao fundo) / Rayssa: Riso. Rayssa enquadrada com o caminho ao fundo. Eduardo pergunta para Rayssa sobre o almoço, pergunta para ela porque não comeu carne. Ela responde que é por causa da quaresma. Eles falam brevemente sobre seu comportamento religioso. Rayssa oferece respostas rápidas, sem muita argumentação.
----	----------	----------	---

**Pasta
Arquivo**

**Documentário/Brutas/Externas no Parque
EXT_PAR_12 - Entrevista Andryellen, plano
médio**

MM:SS:DS*			Detalhes
Trecho	Início	Fim	
42	00:00:00	00:09:16	Som ambiente / Miguel: “...fique seria”. Andryellen se arruma e cruza as pernas. Esta com um leve sorriso no rosto e tenta ficar seria quando Miguel brinca com ela.
43	00:12:16	00:39:05	Eduardo: “Você estuda...” / “... em Campo Largo. Eduardo pergunta sobre as aulas e introduz o tema da pandemia. Falam sobre a quantidade de casos, principalmente em Campo Largo.
44	00:40:14	01:12:19	Eduardo: “Você acha...” / Andryellen “...a morte”. Andryellen fala sobre empatia e a necessidade dos mais jovens se resguardarem para poderem proteger os mais vulneráveis.
45	01:12:19	01:46:01	Eduardo: “Você pensa...” / “...legal”. Andryellen diz que se as aulas permanecerem continuará indo, mas se perceber que a situação pior vai deixar de ir para preservar a própria saúde.

**Pasta
Arquivo**

**Documentário/Brutas/Externas no Parque
EXT_PAR_13 – Andryellen meditando, plano
aberto**

MM:SS:DS*			Detalhes
Trecho	Início	Fim	
46	00:00:00	00:26:08	Andryellen no terço direito do quadro meditando. Ao final (00:23:12) ela dá risada.

**Pasta
Arquivo**

**Documentário/Brutas/Externas no Parque
EXT_PAR_14 - Entrevista Andryellen, plano
médio**

MM:SS:DS*			Detalhes
Trecho	Início	Fim	
47	00:06:06	01:40:18	Eduardo: “Como é o nome...” / Andryellen: “...digamos assim”. Andryellen ao ser questionada sobre a meditação, explica que é

			em função de sua religião e a relação que a mesma tem com a natureza.
48	01:41:04	02:47:00	Eduardo: “Tá nesse parque...” / Andryellen: “...assim como você”. Andryellen fala sobre as dimensões da religião enquanto a câmera se movimenta para cima enquadrando a árvore em busca do infinito.

**Pasta
Arquivo**

**Documentário/Brutas/Externas no Parque
EXT_PAR_15 – Trancinhas no cabelo**

MM:SS:DS*			Detalhes
Trecho	Início	Fim	
49	00:00:00	00:40:23	Os três estão enquadrados. Andryellen faz uma trancinha no cabelo do Miguel enquanto Rayssa observa. Momento descontraído.

**Pasta
Arquivo**

**Documentário/Brutas/Externas no Parque
EXT_PAR_16 - Entrevista Miguel, plano
médio**

MM:SS:DS*			Detalhes
Trecho	Início	Fim	
50	00:00:00	00:06:22	Miguel está enquanto as meninas cochicham.
51	06:06:22	01:42:09	Eduardo: “Qual é o seu maior medo...” / Miguel: “...durante a causa”. Eduar pergunta ao Migue qual é seu maior medo. Ele responde que é da morte, de uma morte com sofrimento. Falam ainda sobre morte heroica, por uma causa. Miguel está sério diferente de outras partes da filmagem em que está mais descontraído.
52	01:42:09	02:42:23	Miguel: “Talvez seja...” / “...não sei o que eu posso fazer”. Miguel fala sobre medo de viver uma vida sem um sentido, uma causa. Medo de viver e ser apenas uma existência qualquer, embora tenha essa clareza percebe que não está fazendo nada de diferente para alcançar algo maior. Fica em silêncio ao final da reflexão.
53	00:42:23	00:46:22	Andryellen: “Deu vontade...” / Eduardo: “...foi muito filosófico”. Meninas comentam ao fundo após a reflexão.

**Pasta
Arquivo**

**Documentário/Brutas/Externas no Parque
EXT_PAR_17 – Abraço coletivo**

MM:SS:DS*			Detalhes
Trecho	Início	Fim	
54	00:00:00	00:45:23	Os três estão no quadro quando Eduardo pergunta sobre o que foi mais marcante até o

			momento. Andryellen se pronuncia primeiro e diz que foi a história da Rayssa. Miguel concorda embora comente que todos contaram algo triste. Eduardo comenta que era algo que ninguém esperava. Rayssa fica quieta e Miguel propõem um abraço coletivo, ela sorri. Todos sorriem ao final.
--	--	--	--

Pasta Documentário/Brutas/Externas no Parque
Arquivo EXT_PAR_18 - Entrevista Andryellen

MM:SS:DS*			Detalhes
Trecho	Início	Fim	
55	00:00:00	01:36:17	Andryellen: “Adri ...” / “Eduardo: “...aquele que ficou”. Andryellen fala sobre seu nome interagindo com Eduardo e Miguel. Eduardo vai ver como esta a gravação do celular perto da árvore.
56	01:50:00	03:43:08	Eduardo: “Você costuma...” / Andryellen: “...acho muito interessante”. Falam sobre religião e a pouca experiência no catolicismo.
57	03:43:08	04:44:00	Eduardo: “Você frequenta alguma...” /
58	04:47:00	05:33:18	Eduardo: “Qual é o...” / Andryellen “...acho que é isso. Andryellen fala sobre o medo da morte e de não conseguir fazer o que deseja e deixar sua marca.

Pasta Documentário/Brutas/Externas no Parque
Arquivo EXT_PAR_19 – Miguel

MM:SS:DS*			Detalhes
Trecho	Início	Fim	
59	00:00:00	00:01:00	Um segundo de filmagem no Miguel.

Pasta Documentário/Brutas/Externas no Parque
Arquivo EXT_PAR_20 – Rayssa na árvore

MM:SS:DS*			Detalhes
Trecho	Início	Fim	
60	00:00:00	00:12:18	Rayssa sentada em um galho da árvore lendo um livro. Plano aberto.

Pasta Documentário/Brutas/Externas no Parque
Arquivo EXT_PAR_21 – Rayssa na árvore II

MM:SS:DS*			Detalhes
Trecho	Início	Fim	
61	00:00:00	01:01:12	Rayssa sentada em um galho da árvore lendo

			um livro. Plano aberto.
--	--	--	-------------------------

Pasta Documentário/Brutas/Externas no Parque
Arquivo EXT_PAR_22 – Rayssa na árvore III

MM:SS:DS*			Detalhes
Trecho	Início	Fim	
62	00:00:00	00:10:13	Rayssa sentada em um galho da árvore lendo um livro. Plano aberto.

Pasta Documentário/Brutas/Externas no Parque
Arquivo EXT_PAR_23 – Rayssa na árvore III

MM:SS:DS*			Detalhes
Trecho	Início	Fim	
63	00:00:00	01:19:12	Eduardo filma os estudantes caminhando carregando as cadeiras. É fim de filmagem. O imagem fica com a luz bem estourada a partir do segundo 58.

Pasta Documentário/Brutas/Externas no Parque
Arquivo EXT_PAR_24 – Rayssa na árvore III

MM:SS:DS*			Detalhes
Trecho	Início	Fim	
64	00:00:00	00:48:14	Eduardo filma os estudantes carregando as cadeiras até o carro. Falam sobre um menino que caiu da bicicleta. Eduardo abre o portamalas do carro. A luz está estourada.

Pasta Documentário/Brutas/Gravações dos estudantes
Arquivo GRA_ALU_Andryellen – Autorretrato

MM:SS:DS*			Detalhes
Trecho	Início	Fim	
65	00:00:00	00:18:12	“Oi, eu sou..” / “...outra cidade”. Fala sobre quem é onde mora, onde estuda.
66	00:19:00	01:13:03	“Eu sou uma..” / “..nas melhores famílias. Gosta de ficar em casa. Não sai muito. Fala sobre ter reprovado. Fala sobre o aniversário e sobre não querer envelhecer
67	01:14:00	01:58:03	“Eu fui...” / “...me especializando nela”. Fala sobre ter feito crista, comunhão e ter sido batizada na igreja católica por imposição da mãe. Fala ainda sobre a religião atual que estuda e na qual quer se iniciar- Wicca.
68	01:58:03	02:42:29	“Bom, plano para ...” / “...e é isso”. Fala sobre querere morar em Portugal, publicar um livro e ter um café.

69	02:44:00	03:30:14	“Hum. Eu...” / “...não sei direito”. Faz careta e fala sobre a família. Tem três irmãos que são por parte de mãe. A mãe criou os filhos sozinha, pois tanto seu pai quanto o pai dos irmãos morreram. Admira a mãe por ter criado os filhos sozinha. Diz que tem um melhor relacionamento com a irmã Jessica. Sabe a que a família tem problemas de relacionamento e brigas. Considera a família desestruturada e que “não é uma família de comercial de margarina”.
70	03:30:14	03:52:01	“Uma coisa que...” / “...tenham gostado”. Fala sobre ser bissexual e que as únicas pessoas que sabem são a irmã e a madrinha.

Pasta

Documentário/Brutas/Gravações dos estudantes

Arquivo

GRA_ALU_Ana Luiza – Autorretrato

MM:SS:DS*			Detalhes
Trecho	Início	Fim	
71	00:00:00	00:51:11	“Olá...” / “...Sagrada Família”. Se apresenta e fala sobre onde cursou o ensino fundamental e de sua passagem pelo convento Arautos do Evangelho e do atual colégio.
72	00:51:11	01:02:02	“Tenho poucos...” / “...vamos dizer assim”. Fala sobre ter poucas, mas importantes amizades.
73	01:14:00	01:32:27	“Eu moro com...” / “...em Curitiba”. Fala sobre a família e a importância para ela e sobre as profissão dos pais e do irmão.
74	01:32:27	1:52:12	“Somos católicos praticantes...” / “...como se não houvesse amanhã”. Fala sobre a prática religiosa da família que costuma ir à missa todos os finais de semana, não como obrigação, mas como vivência. Diz por fim que vive cada dia como se não houvesse amanhã.

Pasta

Documentário/Brutas/Gravações dos estudantes

Arquivo

GRA_ALU_Miguel – Autorretrato

MM:SS:DS*			Detalhes
Trecho	Início	Fim	
75	00:00:00	00:22:12	“Olá! Meu nome...” / “...da panificadora”. Se apresenta e fala que gosta de morar em Campo Largo, que mora no centro, próximo de vários serviços.
76	00:22:12	01:20:29	“Apesar de morar...” / “...para as pessoas assim”. Sonha em viajar e conhecer a fauna e flora do mundo. Gostaria de ter um programa

			de televisão em que pudesse apresentá-la, mas que perceber ser um sonho bobo, principalmente porque se sentiria incomodado na presença de alguns insetos de que tem medo.
77	01:20:29	02:02:12	“Eu também...” / “...seria um sonho legal”. Comenta que desenvolveu o interesse pela literatura no ensino médio e por influência do irmão que lhe apresentou algumas músicas. Fala que tem algumas poesias, mas precisa melhorá-las.
78	02:02:12	02:26:04	“Eu tenho uma boa...” / “...na medida do possível”. Fala que tem uma boa relação com o irmão e com os pais. Relata os dois vivem na mesma casa porque é mais cômodo, mas não há mais amor na relação deles. Embora ele saiba disso, diz que as coisas funcionam bem, de todo modo.

Pasta Documentário/Brutas/Gravações dos estudantes

Arquivo GRA_ALU_Rayssa – Autorretrato

MM:SS:DS*			Detalhes
Trecho	Início	Fim	
79	00:00:00	00:21:19	“Olá! Meu nome...” / “...em Campo Largo”. Fala que já morou no norte do Paraná, mas que atualmente mora com os avós e a irmã mais velho.
80	00:23:21	00:34:08	“Eu sou cristã...” / “...mas não é sempre”. Fala que é cristã, mas não vai á igreja com frequência.
81	00:34:08	01:14:00	“É muito difícil...” / “...parte dessa idade”. Comenta que gosta de ler muito. Lê ate 4 livros por semana e que também assiste séries.
82	01:16:15	02:01:02	“Em questão de...” / “...um pouco diferente”. Diz ter uma postura, mas introvertida na escola e mais extrovertida fora dela. Considera que vê as coisas diferentes dos demais por ter tido que assumir responsabilidade que a amadureceram mais cedo.
83	02:01:02	02:35:15	“em questão de profissionalização...” / “...bem legal de fazer”. Fala que considera uma pressão grande ter que escolher uma profissão no ensino médio e que vai deixar para se preocupar no terceiro ano, mas considera que designer uma boa opção.
84	02:37:24	04:02:08	“Eu não gosto...” / “...e é isso”. Cometa que quando era pequena era mais tímida, mas consegue se relacionar melhor agora. Diz ser

			uma pessoa de opinião que quando decide algo não volta atrás e que isso a faz otimista de que o que deseja dará certo. Comenta ainda que as pessoas podem estranhar a sua postura diferente na escola e em casa.
--	--	--	--

Pasta
Arquivo

Documentário/Brutas/Making Of
MAK_OF_01 – Casa do Miguel

MM:SS:DS*			Detalhes
Trecho	Início	Fim	
85	00:47:18	00:52:26	Saindo do carro. Imagem está deitada com poucos detalhes.
86	01:13:23	01:27:05	Eduardo atravessando a rua. Só aparece o chão.
87	01:27:05	01:40:09	Eduardo: “Oi, Miguel...” / “...Olha”. Imagem do portão. Breve diálogo ao fundo e cachorros latindo. Os cachorros aparecem na imagem. A imagem está deitada.
88	02:06:09	02:17:00	Miguel aparece saindo da porta para atender uma pessoa no portão. A imagem está deitada.
89	02:25:17	02:25:17	Imagem do sol no céu. Bela imagem. O sol branco ao centro com nuvens brancas e o céu azul.
90	02:16:43	03:14:06	Eduardo atravessa a rua em direção ao carro. Sua imagem aparece refletida no vidro.
91	03:31:16	03:52:03	Eduardo aparece refletido no vídeo. Miguel atravessa a rua e os dois se cumprimentam com uma aperto de mão. Não aparece o rosto do Miguel.

Pasta
Arquivo

Documentário/Brutas/Making Of
MAK_OF_02 – Making of por Miguel

MM:SS:DS*			Detalhes
Trecho	Início	Fim	
92	00:04:23	00:27:29	Eduardo: “Vamos brincando...” / Miguel: “...fez em dobro ainda”. Eduardo passa o celular para Miguel gravar. Ele começa gravando os demais e pede para Rayssa fazer um biquinho.
93	00:27:29	00:36:27	Vento. Miguel faz uma panorâmica do parque.
94	00:36:27	00:56:14	Miguel: “Professor, está...”. / Eduardo: “Vai.”. Miguel tem dúvidas se está gravando eles brincam, pois ele percebe que os segundos estão passando na tela. Eduardo diz que ele pode ficar bem à vontade para gravar.
95	00:56:14	01:31:13	Miguel faz mais uma panorâmica e dá um zoom em três pessoas que estão jogando algo no parque. Eles comentam brevemente sobre a cena.

Pasta Documentário/Brutas/Making Of
Arquivo MAK_OF_03 – Making of por Andryellen

MM:SS:DS*			Detalhes
Trecho	Início	Fim	
96	00:00:00	00:20:25	Andryellen grava uma panorâmica de 360 graus. No início aparece Eduardo montando o equipamento.
97	00:20:25	00:30:11	Eduardo: “Eu até dei uma lida...” / Miguel: “...aceito fazer o vídeo”. Andryellen faz a volta rápido da câmera e questiona por que o professor leu as cartas. Momento descontraído. Aparecem mais um pouco da montagem do equipamento.

Pasta Documentário/Brutas/Making Of
Arquivo MAK_OF_04 – Making of por Rayssa

MM:SS:DS*			Detalhes
Trecho	Início	Fim	
98	00:00:00	00:29:10	Rayssa inicia a imagem com a imagem enquadrando o campo aberto do parque. Abre a imagem e enquadra Miguel e Andryellen. Abre um pouco mais a imagem e enquadra o Eduardo montando o equipamento. O vento sopra forte e ela comenta sobre o cabelo de Andryellen estar voando. Boa imagem.

Pasta Documentário/Brutas/Making Of
Arquivo MAK_OF_05 – Making of por Rayssa

MM:SS:DS*			Detalhes
Trecho	Início	Fim	
99	00:00:00	00:11:22	Vento / Miguel: “..dar risada”. Miguel apresenta a gravação do making of e comenta sobre a atualidade (Regina Duarte secretaria da cultura) de forma crítica.
100	00:11:22	01:04:00	Andryellen: “O professor André...” / Miguel: “Quanto é dois mais dois? Um”. Continuam falando sobre atualidade, falam sobre outro professor de sociologia, elogiam a aula do Eduardo e sobre uma professora de química. Miguel conversa com Andryellen de forma descontraída sobre ela ter reprovado na terceiro ano do ensino fundamental.
101	01:04:00	01:36:16	Miguel: “Olha lá o...” / Vento. Miguel grava em zoom um ciclista. Fala sobre ciclismo. Comenta sobre uma mulher com chapéu. Grava imagens aleatórias próximas de onde estão.

102	01:36:16	01:40:17	Todos estão dando risada. Miguel grava Rayssa que está sentada no chão calçando o tênis.
103	01:45:00	01:44:24	Miguel: “Aquela arquibancada...” / “Parou, parou, parou”. Miguel grava as arquibancadas que estão longe.

**Pasta
Arquivo**

**Documentário/Brutas/Making Of
MAK_OF_06 – Making of por Miguel**

MM:SS:DS*			Detalhes
Trecho	Início	Fim	
104	00:00:00:	00:26:14	Eduardo: “Exames...” / “Ai eu peguei”. Miguel está filmando enquanto Eduardo monta o equipamento. Ele enquadra ainda a Rayssa e a Andryellen. Eles estão conversando sobre um pediatra.
105	00:26:14	01:07:19	Miguel: “Ela é bem...” / Risos. Conversam sobre duas professoras.
106	01:07:19	02:00:00	Eduardo: “Minha mulher no começo...” / Miguel: “Fonte de recurso...”. Miguel grava o parquinho e aparece a cidade ao fundo (01:30:00)
107	00:02:00	02:27:14	Andryellen: “Passei minha infância inteira...” / Miguel: “você nasceu bem, hein!”. Miguel e Andryellen falam sobre ela possuir bronquite.
108	02:27:14	02:46:29	Eduardo: “Está estourando ... ISO...” / Com esse ISO...”. Miguel filma o lago do parque. Eduardo comenta com a Rayssa sobre o ISO. Andryellen comenta que está preocupada com a avó (em função do coronavírus). Eduardo continua conversando com Rayssa sobre o ISO e o enquadramento.

**Pasta
Arquivo**

**Documentário/Brutas/Making Of
MAK_OF_07 – Making of por Miguel**

MM:SS:DS*			Detalhes
Trecho	Início	Fim	
109	00:00:00	00:11:05	Miguel: “O que é o ISO...” / “Tô gravando a câmera, da câmera, da câmera...”. Eduardo comenta com os estudantes sobre a qualidade da imagem e Miguel filma a câmera da máquina com o celular.
110	00:15:00	00:54:14	Miguel: “Rayssa” / “Com outro nome...”. Miguel filma primeira Rayssa depois Andryellen. Os três conversam sobre o sobrenome da Andryellen e de como ele é difícil e singular.
111	00:54:14	1:33:22	Miguel: “E a Rayssa Paris...” / Som ambiente. Conversam sobre o sobrenome da Rayssa.

Pasta Documentário/Brutas/Making Of
Arquivo MAK_OF_08 – Making of Rayssa

MM:SS:DS*			Detalhes
Trecho	Início	Fim	
112	00:00:00	02:21:04	Andryellen: “Que dai ela...” / . Nessa imagem é mostrada a gravação do trecho 001

Pasta Documentário/Brutas/Making Of
Arquivo MAK_OF_09 – Making of Rayssa/
 Andryellen

MM:SS:DS*			Detalhes
Trecho	Início	Fim	
109	00:00:00	00:33:28	Vento / Eduardo pergunto a eles, mostrando uma breve imagem gravada, o que eles acham do som
110	00:33:29	01:26:05	Miguel: “Boba...” / Vento. Conversam sobre amenidades. Andryellen filma um pouco o Miguel, um pouco a Rayssa. Eduardo aparece ao fundo mexendo no equipamento. Depois ela grava o parque num plano aberto.

Pasta Documentário/Brutas/Making Of
Arquivo MAK_OF_10 – Making of Miguel

MM:SS:DS*			Detalhes
Trecho	Início	Fim	
111	00:00:00	01:17:12	Miguel: “Foi...” / Eduardo está procurando a carta de Rayssa em meio a outras cartas. Rayssa aparece sentada na cadeira aguardando da entrevista e Rayssa está sentada na grama no sol. Eduardo acha a carta, senta-se na cadeira em frente a Rayssa e entrega carta a ela, que a lê em silêncio.
112	01:17:12	01:27:00	Lê a carta em silêncio. Complemento do trecho 15.
113	01:27:00	03:35:21	Eduardo: “Qual livro...”/ Rayssa: “...só nós duas”. Fala sobre a carta, rotina de escola, carreira e mudanças de perspectivas. Fala sobre ir para fora do país. Fala também sobre a irmã. Complemento do trecho 16.
114	03:35:21	05:53:09	Eduardo: “Por que você...”/ Rayssa: “...graças a Deus”. Emociona-se ao falar do pai que está preso, sobre conviver com essas situação, sobre a importância dos avós e sobre maturidade. Complemento do trecho 17.
115	05:54:21	06:25:08	Eduardo: “Você tem algum...”/ Rayssa: “...seguir a vida”. Fala sobre o medo de perder os avós. Sorri no final e olha para a câmera.

			Miguel faz uma breve panorâmica do parque. Complemento do trecho 18.
116	06:25:08	06:38:22	Vento / Eduardo: “Pode”. Final da gravação da entrevista. Eduardo levanta-se e para a gravação na câmera. Rayssa coloca os cotovelos sobre os joelhos aparentemente um pouco abalada pelo que falou.

Pasta
Arquivo

Documentário/Brutas/Making Of
MAK_OFF_11 – Gravação do celular I

MM:SS:DS*			Detalhes
Trecho	Início	Fim	
117	00:00:00	00:51:00	Miguel: “Gaydar...”. Eduardo procura uma posição para a câmera perto da raiz. A imagem abre com os três estudantes caminhando em direção a câmera. É uma imagem semelhante, na direção oposta do trechos 39 e 40.
118	00:51:00	03:50:07	Miguel: “Você precisa usar...” / Andryellen: “Me chamam de...”. Os quatro arrumam o local da gravação, posicionam as cadeiras e a câmera. Estão posicionados no terço direito do vídeo.
119	03:50:07	05:24:28	Andryellen: “Adri ...” / “Eduardo: “...aquele que ficou”. Andryellen fala sobre seu nome interagindo com Eduardo e Miguel. Eduardo vai ver como esta a gravação do celular perto da árvore. É a imagem no ângulo oposto do trecho 55.
120	02:24:28	07:35:00	Eduardo: “Você costuma...” (05:44:04) / Andryellen: “...acho muito interessante”. Falam sobre religião e a pouca experiência no catolicismo. É a imagem no ângulo oposto do trecho 56. Miguel anda, sai do quadro, se afasta. Rayssa permanece perto da gravação.
121	03:43:08	08:38:00	Eduardo: “Você frequenta alguma...” / Andryellen: “Acho muito interessante”. Muito vento. Torna inaudível o que ela diz. Rayssa grava Miguel com o celular e ri. Ambos interagem um com o outro durante a entrevista de Andryellen. É a imagem no ângulo oposto do trecho 57.
122	08:38:00	09:28:17	Eduardo: “Qual é o...” / inaudível. Muito vento. Andryellen fala sobre o medo da morte e de não conseguir fazer o que deseja e deixar sua marca. É a imagem no ângulo oposto do trecho 58.
123	09:27:17	17:46:56	Eduardo: “Legal” / Andryellen: “... cheirava cocaína”. Eduardo comenta sobre o sol no rosto de Andryellen. Miguel comenta sobre a gravação do celular no pé da árvore. Miguel

			senta na cadeira. Rayssa e Andryellen assistem a gravação na câmera. Todos conversam entre si. Conversam sobre uma colega de escola. Falam sobre o tamanho do pé, a altura. Rayssa fica mais calada. Eduardo sai do quadro para buscar um abateria e um livro. Falam sobre as famílias. Andryellen e Miguel passam álcool na mão (15:08:25). Enquanto isso Rayssa grava tudo com seu celular. Falam sobre embriaguez e acidente de carro. Andryellen fala sobre os irmãos (17:41:24).
124	17:46:56	19:15:00	Andryellen: “Eu jogo esses assuntos...” / Miguel: “...mulher que não pondera as coisas. Falam sobre traição e relacionamento aberto.
125	19:19:21	23:07:28	Miguel: “Isso aqui tem cheiro...” / “Tá gravando ali ainda...”. Falam sobre a gravação no celular e a preocupação de que a memória acabe. Falam também mais uma vez sobre embriaguez e Miguel pergunta para Rayssa se ela nunca bebeu nada (21:25:20). Eduardo retorna e desliga a câmera do celular.

Pasta
Arquivo

Documentário/Brutas/Making Of
MAK_OFF_12 – Gravação do celular II

MM:SS:DS*			Detalhes
Trecho	Início	Fim	
126	00:00:00	02:27:03	Eduardo: “O cartão de memória...” / “Show de bola”. Eduardo volta do carro, traz um livro e eles começam a conversar sobre literatura.
127	02:27:03	02:40:14	Miguel: “Dá aqui...” / “Eduardo: “ Pode colocar ali...”. Momento em que Eduardo chama Andryellen de Adri e o Miguel confirma.
128	02:44:45	03:33:01	Eduardo: “Essas coisas...” / Pássaros. Conversam sobre o material de filmagem. Há um breve minuto em que todos ficam quietas e só se ouve o som ambiente.
129	03:33:01	05:35:22	Andryellen: “...o documentário, professor?” / Eduardo: Falam sobre outro estudante e depois comentam brevemente sobre nomes.
130	05:43:06	06:11:21	Miguel: “Vamos subir...” / Vento. Todos seguem para fora do quadro em direção a uma arvore em que Rayssa vai subir.
131	06:11:21	11:23:04	07:24:19. Miguel volta para buscar o tripé. 11:11:00. Eduardo volta para buscar o celular. No restante da gravação aparece apenas as cadeiras e vazias.

07/03/19

Colégio Estadual Sagrada Família

Ana Luíza Carvalho nº3 1B

Profº Eduardo

Conte-me sua História

Eu me chamo Ana Luíza Carvalho, tenho 14 anos; nasci na Maternidade Curitiba no dia 21 de setembro de 2004, com 7 meses de gestação. Aos 10 anos fui morar na sede da Associação Católica Através do Evangelho; morei dois anos em Curitiba e mais um ano em São Paulo na sede mãe delas. Fui morar neste colégio por vontade própria, motivada pelas oportunidades oferecidas (teatro, música, defesa pessoal...) e esse ano resolvi voltar para casa, ficando mais próxima da minha família.

Meu pai trabalha no GDE em Curitiba e minha mãe aposentada como professora, somos Católicos, Apostólicos, Romanos. Tenho várias ideias na cabeça sobre a faculdade que pretendo cursar, mas nada definido até o presente momento, pois estou me readaptando à sociedade.

Por parte de pai tenho descendência de: italiano, alemão, búlgaro e espanhol; por parte da minha mãe o italiano. Tenho um irmão de 22 anos que esse ano se forma em Educação Física na Positivo, e trabalha na Cia Atlético no Park Shopping Barigui.

O que eu gosto de fazer é bem musical, ou seja, ou é tocar o meu violino que a 3 anos faço aula, escutar músicas como por exemplo as do Projota que particularmente gosto muito, ou é estar conversando com os meus amigos e amigas pelo wats. Meus gosto muito de ler apesar de agora não estar lendo nem um livro; já li dois livros completos, e um deles é: "Marley e eu" que gostei muitíssimo.

Já viajei para vários lugares, são esses: Foz de Iguaçu-Paraguai; Pico de Janico-Niterói, Copacabana, Cabo Frio, Nova Friburgo; Minas Gerais - Extrema; São Paulo - Capital, Ubatuba, Parati, Cairuvas / Mariporã; Rio Grande do Sul - Passo Fundo, Soledade; Santa Catarina - Brusque, Joinville, Florianópolis e praias; Paraná - Curitiba, Maringá, Cascavel, Londrina, Ponta Grossa, praias. Foram essas as minhas

exigências, e é claro que amei todas, pois cada uma foi especial em certo ponto.

Basicamente a minha vida foi e é assim, com essa família maravilhosa que agradeço à Deus, que acreditamos ser o nosso Criador.

07/03/19

Olá esse sou eu aram abab

Meu nome completo é KHALIL FERLEY MANSUR, sou um sujeito muito quieto, sou compositor e filósofo, meu sonho mais desejado é trabalhar com música, pois será gratificante saber que um garoto sombrio rejeitado na infância deu a volta por cima, porque ninguém nunca mudou o mundo fazendo o que a sociedade pediu para fazerem, mas enfim, não tenho religiões, nasci em Campo Largo, Minha mãe é Suzana Ferley e é dona de casa, Meu pai é Moabi Mansur (falecido) e era professor de filosofia, Eu já li livros de desenvolvimento pessoal, e de entretenimento o meu favorito é Game of Thrones, já viajei diversas vezes ao Rio grande do Sul e a praia e acho ótima, meus passatempos preferidos é comprar e passar o tempo com meus amigos, quando eu era pequeno meu maior sonho era cantar, e um dia em meu colégio cheguei os caras um bando de campo largo selecionando os melhores cantores e chamarão a turma inteira, e todos teriam que cantar ao mesmo tempo e o mais desafiado era man-

