



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado

**“OLHOS VENDADOS”: A EXPERIÊNCIA CRIADORA NA
PRODUÇÃO DE UM CURTA-METRAGEM**

ALLAN HENRIQUE GOMES

FLORIANÓPOLIS

2011

ALLAN HENRIQUE GOMES

**“OLHOS VENDADOS”: A EXPERIÊNCIA CRIADORA NA
PRODUÇÃO DE UM CURTA-METRAGEM**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Curso de Mestrado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Kátia Maheirie

FLORIANÓPOLIS

2011

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

G633o Gomes, Allan Henrique
Olhos vendados [dissertação] : a experiência criadora na
produção de um curta-metragem / Allan Henrique Gomes ;
orientadora, Kátia Maheirie. - Florianópolis, SC, 2011.
154 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de
Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui referências

1. Psicologia. 2. Pensamento criativo. 3. Curta-metragem.
4. Jovens. 5. Representação. I. Maheirie, Katia. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU 159.9

Allan Henrique Gomes

“Olhos vendados”: A Experiência Criadora na Produção de um Curta-Metragem”

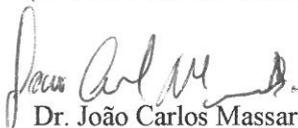
Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Mestrado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 28 de julho de 2011.

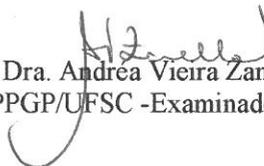
Dr. Roberto Moraes Cruz
(SubCoordenador - PPGP/UFSC)



Dra. Kátia Maheirie
(PPGP/UFSC-Orientadora)



Dr. João Carlos Massarolo
(UFSCar/PPGIS – Examinador)



Dra. Andréa Vieira Zanella
(PPGP/UFSC -Examinadora)

Dr. Kleber Prado Filho
(PPGP/UFSC-Suplente)

*Ao homem que me contou as melhores
histórias de sua vida, Heinz Wackernagel
(in memoriam).*

AGRADECIMENTOS

Ao Wander, a Livia, a Caroline, a Juliana, a Ana Gabriela, ao Paulo e a Ana Carolina por terem compartilhado as suas experiências criadoras na realização do vídeo “Olhos Vendados”.

A professora Kátia Maheirie, por ter facilitado em muito o trabalho de pesquisa e por ter uma esperteza em orientar que transcende o universo acadêmico. Enfim, pela amizade.

A professora Andrea Zanella, pelo seu entusiasmo e marcante presença. Para fazer *uma citação* desta mobilizadora convivência, lembro o estágio docente.

As pessoas com quem produzi algumas histórias nestes dois anos e meio em Florianópolis. A começar pela Neiva, que de fato, participou desde os tempos anteriores ao ingresso no mestrado, porque viajamos algumas vezes para as provas, entrevistas, cursos. Uma amizade que perdura e vale muito. Igualmente, ao Jaison que se tornou um companheiro de viagem, de trabalho e divertidos encontros. A Fabíola, pela gentileza e pela recepção dos amigos Blumenauenses. Aos integrantes do NUPRA, tanto pelos momentos de estudos, quanto pelos dias de viagens, encontros e “convivência criativa”.

Aos professores do PPGP-UFSC, pela competência e pela sabedoria. A Helena e a Léia, secretárias do PPGP-UFSC, pelas disponibilidades, pela participação sempre positiva.

Ao meu amigo Josué, pela participação na vida, pelas conversas sobre tudo e sempre e, ainda, por ter me apresentado o cinema de curta-metragem. Ao velho Nino, somam-se os parceiros Lucas, Adriana, Claiton e Giovanni, cada um com a sua virtude.

Aos meus pais, Edno e Jane, pelo amor dedicado em todo o tempo.

A Eliane, por manter viva aquela paixão de quando tive dezessete anos;

A CAPES, pela bolsa de pesquisa;

A Deus, por ser o primeiro e o último.

RESUMO

O vídeo de curta-metragem “Olhos Vendados” foi produzido por sete jovens durante um ano letivo em uma organização educativa na cidade de Blumenau. O objetivo desta dissertação foi investigar os sentidos da experiência criadora destes jovens acerca da realização do filme. Compõe o método de pesquisa o trabalho de campo “tipo etnográfico”, o paradigma indiciário, a análise dialógica do discurso a partir das contribuições de Vygotski, do círculo de Bakhtin e seus interlocutores. Estas perspectivas consideram a produção de sentidos na pesquisa e a possibilidade das relações dialógicas entre o pesquisador e os jovens realizadores do vídeo. Para compreender a experiência criadora discutimos a relação “juventudes” e “cinemas”, com ênfase no curta-metragem contemporâneo. As articulações entre experiência, memória e narrativa também endossam a perspectiva histórica e epistemológica desta dissertação. Compreende-se a narrativa como a possibilidade de comunicar experiências e, neste sentido, a pesquisa realizada engendra-se neste significativo processo na medida em que dialogou tanto com a obra realizada pelos jovens quanto com as suas histórias sobre a experiência de produzir um filme. Neste sentido, o drama destes jovens está articulado à trama da realização do filme, que é coletiva, mas com sentidos que expressam em muito a singularidade de suas participações. Finalmente, este trabalho associa a realização de um curta-metragem com o trabalho de pesquisa e produção de uma dissertação que também se manifesta como experiência criadora.

Palavras Chave: Experiência Criadora, Curta-Metragem, Jovens, Trama e Drama.

ABSTRACT

The short film called “Blindfolded Eyes” was produced by seven young people during a school year in an educational organization in Blumenau. The objective of this dissertation was to investigate the senses of the creational experience of these young people about the realization of this film. The searching method is composed by the fieldwork “ethnographic type”, the evidentiary paradigm, the dialogic analyses of the speech based on Vygotski’s contributions, of Bakhtin’s circle and his interlocutors. These perspectives take in consideration the production senses in the research and the possibility of the dialogic relations between the searcher and the young people creating the short film. In order to understand the creative experience of these young people, some fragments of the relation between “youth” and “cinemas”, especially about the contemporary short film were put together. The articulations between experience, memory and narrative also endorse the epistemological and historic perspective of this dissertation. The narrative is understood as the possibility to communicate experiences and on this meaning, the research engenders on this significant process as it dialogued with the work done by the young people as well as with their stories about the experience of producing a film. This way, the drama of these young people is articulated with the plot of the realization of the movie which is collective but with senses that express quite a lot the singularity of its participations. Finally, this work associates the realization of a short film with the research work and the production of a dissertation that also expresses itself as a creating experience.

Key words: Creating Experience, Short Film, Young People, Plot and Drama.

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	11
2	MÉTODO	18
2.1	A pesquisa de campo “tipo etnográfica”	18
2.2	A produção de sentidos no pesquisar	26
2.3	O paradigma indiciário	29
2.4	Análise dialógica do discurso	34
3	VIDAS CURTAS: SOBRE “JUVENTUDES” E CINEMA	39
3.1	Fragmentos de cinema mexicano, do <i>teenpictures</i> , e dos “esquecidos” mexicanos	40
3.2	“Juventudes” e “curtas” brasileiros atuais	45
3.3	O tempo do curta-metragem	49
3.4	A [nova] produção artesanal do filme	56
4	EXPERIÊNCIA, MEMÓRIA E NARRATIVA	60
4.1	Condições de experiência	60
4.2	Experiência, sujeito da experiência e contemporaneidade	66
4.3	A memória em perspectiva	71
4.4	Narradores, cinema e experiência criadora	75
4.5	Algumas questões epistêmicas e metodológicas sobre narrativas	80
4.6	A trama e o drama da experiência criadora	83
5	ALGUMAS HISTÓRIAS E SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA DE FAZER “OLHOS VENDADOS”	89
5.1	Produzir um diferencial	89
5.2	“Olhos Vendados”, o livro	93
5.3	Fazer um roteiro, contar uma história	96
5.4	Adaptar (n)a trama	102
5.5	Filmar e ser filmado	105
5.6	A produção coletiva de “Olhos Vendados”	115
5.7	Recriar-se: as ficções da vida	126
5.8	Fazer <i>completamente</i> ...	131
5.9	O acabamento do filme: entre fragmentos e cortes	134
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
7	REFERÊNCIAS	143
	ANEXO 1 – Questões norteadoras da Entrevista	152
	ANEXO 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	153

LISTA DE IMAGENS

- Imagem 01 – Capa DVD Olhos Vendados
- Imagem 02 – Cena do Filme
- Imagem 03 – Cena do Filme
- Imagem 04 – Cartazes de alguns vídeos do “Projeto Curtas”
- Imagem 05 – Cartazes de alguns vídeos do “Projeto Curtas”
- Imagem 06 – Imagem 06 – Equipe Olhos Vendados: Ana Carolina, Caroline, Juliana, Ana Gabriela, Wander e Livia
- Imagem 07 – Cena do Filme Neguinho e Kika
- Imagem 08 – Cartaz do filme
- Imagem 09 – Cena do filme
- Imagem 10 – Cena do filme
- Imagem 11 – Fragmento da contracapa do DVD do vídeo
- Imagem 12 – Cartaz complementar divulgado pelos produtores do filme
- Imagem 13 – Cena do filme
- Imagem 14 – Cena do filme
- Imagem 15 – Livia (Clara) e Paulo (sequestrador)
- Imagem 16 – Cena do filme
- Imagem 17 – Cena da Produção do filme
- Imagem 18 – Encerramento da Premiação do “Projeto Curtas”
- Imagem 19 – Cena dos Créditos Iniciais
- Imagem 20 – Wander discursando na premiação em companhia da equipe
- Imagens 21, 22 e 23 – Atuações de Wander
- Imagem 24 – Câmera utilizada na realização do vídeo
- Imagem 25 – Clara com os olhos vendados

*Amar o perdido
deixa confundido
este coração.*

*Nada pode o olvido
contra o sem sentido
apelo do Não.*

*As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão*

*Mas as coisas findas
muito mais que lindas,
essas ficarão.*

Poema: Memória
Carlos Drummond de Andrade

1 APRESENTAÇÃO

O trabalho de pesquisa que apresento conta algumas histórias sobre “Olhos Vendados”. A primeira delas é a história de um vídeo de curta-metragem que foi adaptado do romance homônimo¹ do escritor brasileiro Luis Dill. Este vídeo foi produzido por sete jovens que participaram de um projeto de realização de curtas-metragens em uma organização educacional na cidade de Blumenau – SC.

O vídeo inicia com Horácio contando *como* a trama de um sequestro na pequena cidade de Veredas desvendará a sua própria vida. Horácio é um radialista que apresenta seu programa de notícias todas as manhãs. A época do filme é os anos 70, tempo da ditadura militar no Brasil e clima favorável às histórias de desaparecimento de pessoas. A personagem sequestrada é a jovem Clara que, ao acordar no cativeiro, reconhece o sequestrador e pensa, em um primeiro momento, tratar-se de uma brincadeira.

O seqüestrador comunica-se por cartas e, exclusivamente, com o radialista Horácio. Na capa do DVD do vídeo (imagem 01) consta uma máquina de datilografar sendo manuseado por alguém que não se pode ver o rosto, detalhe que imita a forma como o sequestrador será apresentado durante o filme.

Imagem 01 - Capa do DVD de “Olhos Vendados”



Fonte: Equipe “Olhos Vendados”

¹ “Romance homônimo” é a expressão que os jovens fizeram constar na capa do DVD (Imagem 01).

Horácio, assustado ao saber quem é a jovem sequestrada, procura pela mãe da garota, uma mulher com quem teve um relacionamento amoroso. Desta relação nasceu Clara, menina que Horácio não reconheceu como filha.

As cartas do sequestrador são lidas e rebatidas pelo radialista em seu programa. Em resposta, o sequestrador no cativeiro mostra algum favor para a moça e continua a escrever as cartas. As primeiras não dizem exatamente o que ele deseja. Mas, na medida em que o radialista em seu programa debate as cartas com repúdio e indignação, desafiando o sequestrador e prometendo-lhe justiça, o sequestrador vai revelando seu desejo latente pela jovem Clara.

Enquanto isso, o filme vai exibindo cenas de conversas e discussões entre a mãe “solteira” e o pai radialista, entre as amigas da jovem que se questionam se Clara tinha algum envolvimento político, entre o radialista e seus companheiros de trabalho. Também participa do vídeo, ainda que pontualmente, a segunda mulher de Horácio, interpretada por Ana Gabriela (imagem 02).

Na imagem 03 verificamos uma cena que se repete no filme e que compõe centralmente a história de “Olhos Vendados”, ou seja, o sequestrador datilografando suas cartas endereçadas ao radialista Horácio.

Imagem 02 e 03 – Cenas do filme



Fonte: Equipe Olhos Vendados

No cativeiro, a jovem permanece amarrada em uma cama e, por vezes, com os olhos vendados. Além disso, boa parte do tempo parece estar sob efeito sedativo. Nos momentos que está consciente questiona o sequestrador sobre seus atos e tenta algum favor, quando ele a solta por um pouco, ela tenta fugir. Depois de uma carta em que descreve a beleza daquela mulher deitada sob a cama e flagra-a em tentativa de fuga, o

sequestrador não resiste aos seus desejos e violenta sexualmente a jovem Clara.

Depois disto, em uma oportunidade a jovem agride o criminoso e consegue fugir do cativeiro, um lugar isolado no meio da mata. Ele é preso e, em seguida, envia uma última carta ao radialista. Nesta carta, o que fala ao radialista ultrapassa as fronteiras do crime e revela a intimidade de uma relação familiar conturbada, entre o filho “sequestrador” e o pai “radialista”.

A história do filme é uma releitura de uma obra literária, entretanto, com mudanças significativas que foram desenvolvidas na elaboração do roteiro. Neste sentido, o filme não é mero resultado da literatura. Esta questão será analisada na dissertação quando tratarmos do roteiro como uma obra em si, isto é, fazer um roteiro de cinema é um produto que por si só pode ser reconhecido como uma objetivação artística.

A segunda história é sobre a minha trajetória acadêmica e profissional, especialmente, as memórias produzidas sobre o desenho de um projeto de pesquisa que articulou a relação “juventudes” e “cinema de curta-metragem”.

Em 2005 participei de um programa de ações sócio-educativas para jovens de duas comunidades na cidade de Blumenau – SC. O programa tinha como objetivo fortalecer relações familiares e comunitárias, com ênfase nas questões de gênero e na prevenção das violências. Na reorganização da equipe de trabalho e das atividades com os jovens, projetamos ampliar as ações com a inclusão de oficinas de mídia e produção de imagens.

Pretendia-se com estas oficinas, construir com os jovens algumas possibilidades de modificar, atualizar e escolher imagens sobre suas vidas e de suas comunidades. Estavam previstas atividades com fotografia e produção de vídeos, ainda que no tempo não estivéssemos familiarizados com o cinema de curta metragem.

Apesar de termos trabalhado intensamente para alcançar meios de financiamento do programa ao longo de um ano e continuar presente nas comunidades nas quais haviam sido desenvolvidas as ações sócio-educativas no ano anterior (2004), o programa não teve continuidade pela falta de recursos financeiros. Sendo assim, não chegamos a executar as oficinas previstas. Um tanto frustrado pelas dificuldades de trabalhar com os jovens de baixa renda, tivemos coragem para atuar como conselheiro tutelar e nos manter mais próximos ao movimento pelos direitos da criança e do adolescente, isto em 2006.

O reencontro com as possibilidades imagéticas aconteceu nos anos seguintes (2006 e 2007) nos espaços de formação para profissionais da área da infância e juventude, onde assistimos algumas iniciativas de problematizar as juventudes por meio das imagens. Em algumas ocasiões, os facilitadores convidados apresentaram vídeos como uma forma de interferir nos modos de sentir e pensar dos profissionais. Os vídeos eram conflitantes com as normas que regem as medidas protetivas aplicadas pelas autoridades, mas por outro lado, expressavam melhor as situações das famílias, crianças, jovens e comunidades que atendíamos.

A experiência de sentir e pensar imagens, sobretudo em movimento, foi um processo prazeroso que passamos a recriar nos espaços de discussão e formação sobre direitos e políticas infanto-juvenis. Assim, minha primeira ideia de pesquisa era discutir o movimento pelos direitos da criança e do adolescente e suas objetivações artísticas e culturais.

Neste tempo tivemos duas experiências interessantes. A primeira foi participar do curso Constituição do Sujeito e da Arte em Vygotski e Bakhtin² (2007) no Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPGP/UFSC, que realizamos como disciplina isolada. A segunda foi conhecer o cinema de curta-metragem produzido por jovens, assunto que retornaremos adiante.

Ao final da disciplina citada, elaboramos o trabalho *A Freira e o Militante*: interações entre a arte e os movimentos sociais pelos direitos da criança e do adolescente. O texto tratava de Irmã Selma, personagem criada e interpretada por Octávio Mendes³ do Grupo Terça Insana⁴. A freira decide subir ao palco como humorista para arrecadar fundos para a construção de um “orfanato”. O show da freira é uma sequência de relatos sobre como ela pretende cuidar das crianças e como

² Na ocasião, a disciplina foi ministrada pelas professoras Dra. Andréa Vieira Zanella e Dra. Sílvia Zannata Da Ros.

³ Ator e autor paulistano, formado pela EAD USP, também fundador da Terça Insana. Nos anos 80, imortalizou a personagem “Camila Backer”, foi indicado ao prêmio Shell como autor por *Sacrilégio* e participou de novelas e seriados em várias redes de TV, como ator e roteirista. Disponível em www.tercainsana.com.br. Data da pesquisa: 01/03/2011

⁴ Terça Insana é uma equipe teatral de humor com atuação fixa em São Paulo e turnês pelo Brasil. Criado Grace Gianoukas em 2001. Disponível em www.tercainsana.com.br. Data da pesquisa: 01/03/2011.

a platéia pode ajudá-la a conquistar os recursos. Em relação aos direitos da criança e do adolescente publicados no Brasil e com estatuto próprio, o discurso da freira está na contramão da história. Em nosso texto mostramos como o show da freira retrata melhor a trajetória brasileira na atenção à criança e ao adolescente por meio das instituições religiosas, do que os discursos acadêmicos e textos das políticas públicas (politicamente corretos) sobre direitos infanto-juvenis.

Instigados pelas relações entre direitos da criança e do adolescente e objetivações artísticas, pesquisamos acontecimentos e projetos como a III Mostra Internacional de Curtas “os Diferentes Olhares do Mundo”, com o tema os Desafios da Infância e Juventude no Novo Milênio, ocorrida em 2008 na capital brasileira⁵. Neste tempo também tivemos contatos com produções e filmes protagonizados por jovens e que permitiram boas intersecções com nosso campo de atuação e interesse, isto é, relações entre políticas, direitos e cotidianos juvenis.

O cinema de curta-metragem parecia o campo mais fecundo para problematizar o tema pela sua diversidade e expansão, razão pela qual se tornou nosso foco de investigação. Mas, foi quando conhecemos um projeto com jovens que produzem curtas-metragens é que nosso projeto de pesquisa sofreu significativas mudanças no seu objetivo. Ao invés de buscar relações entre “cinemas” e “juventudes”, especialmente no que se refere aos seus direitos, preferimos conhecer o trabalho dos jovens que se dedicam à criação de curtas.

O “Projeto Curtas”⁶ encontra-se em Blumenau e pertence a uma organização educativa – uma escola particular de Ensino Médio – que desde 1998 desenvolve com os estudantes do segundo ano oficinas de roteiro para a criação de filmes de curta-metragem.

Na primeira etapa, os jovens desenvolvem uma ideia sobre o que desejam produzir, principalmente uma síntese da história. Neste tempo possuem encontros de orientação com um professor de literatura sobre a elaboração de um roteiro. Assim, criando personagem e diálogos, antecipam também o que precisarão para objetivarem as cenas.

Os jovens são também os atores das histórias criadas. E isto faz com que dividam as tarefas. A primeira grande tarefa é o roteiro, que serve de projeto, ao mesmo tempo em que é uma prévia. O roteiro é

⁵ Disponível em <http://www.diferentesolhares.com.br/> Data da pesquisa: 26/05/2009.

⁶ Desta forma designaremos neste texto o projeto que participaram os jovens que pesquisamos.

também premiado e deve ser entregue no final do primeiro semestre letivo. É uma forma de ensaio com respeito aos prazos.

Cada grupo faz questão de manter em segredo os seus trabalhos até o momento da exibição dos vídeos que acontece no mês de novembro. Os filmes produzidos então, são avaliados e premiados em dezenove categorias.

Neste ponto a segunda história emenda-se com uma terceira. É aquela que contará como “Olhos Vendados” – o filme e seus jovens realizadores tornaram-se sujeitos desta pesquisa. Contaremos com detalhes sobre este encontro no capítulo sobre o Método desta investigação.

Ainda é preciso dizer que o objetivo que delineou a elaboração desta dissertação foi o de investigar os sentidos da experiência criadora de jovens acerca da realização de um filme de curta-metragem em um contexto educativo; identificar os meios e as etapas que compõem o processo de realização de um curta-metragem no contexto escolhido e; compreender de que modo a realização do filme possibilita aos jovens fazerem-se sujeitos em experiência, especialmente, a experiência estética.

Por isto, a quarta história que compõe esta dissertação é aquela que conta sobre a realização de Caroline, Juliana, Wander, Lívia, Ana Gabriela, Paulo e Ana Carolina – sujeitos desta pesquisa. É uma história que transmito a partir da palavra destes jovens. A sugestão que se apresenta é que o processo de fazer o filme produziu também uma experiência a ser contada e, por isto mesmo, uma composição narrativa que foi objetivada nos encontros da pesquisa.

O primeiro capítulo desta dissertação apresenta o percurso metodológico produzido no pesquisar e no processo de análise deste trabalho. Depois, apresentamos o segundo capítulo que articula alguns fragmentos da participação dos jovens na história do cinema, produções contemporâneas de curta-metragem e discussões sobre o tempo e os formatos desta modalidade de cinema. No terceiro capítulo, desenvolvemos teoricamente o *tripé* “experiência, memória e narrativa”, porque nele encontramos a possibilidade dos sujeitos de pesquisa significarem e contarem as suas realizações. No quarto capítulo estão tecidas as análises sobre os sentidos produzidos pelos jovens em relação ao curta-metragem, principalmente, sobre a experiência de fazê-lo.

2 MÉTODO

2.1 A PESQUISA DE CAMPO “TIPO ETNOGRÁFICA”

O encontro com o “Projeto Curtas” foi provocador de mudanças significativas em meus primeiros objetivos de pesquisa no mestrado. Apesar de ter sido convidado pelos organizadores do projeto para conhecer alguns filmes ainda quando atuava na rede de proteção aos direitos infanto-juvenis, somente foi possível o contato com os filmes quando procurei o grupo para manifestar meu interesse em pesquisar suas realizações audiovisuais. A partir daí, comecei a dar os primeiros passos em campo, não somente para ver o que já haviam produzido, mas, especialmente, para conhecer o processo das novas realizações.

O “Projeto Curtas” acontece entre os meses de março a novembro, e isto me permitiu acompanhar no decorrer de 2009 vários momentos do trabalho das equipes. Iniciei o trabalho de campo em maio, neste momento as equipes estavam formadas e a maioria delas já havia definido a história do filme. Passei a acompanhar alguns encontros que os grupos agendavam, particularmente, com um dos professores do projeto para elaboração da história no formato de roteiro de cinema.

André (1995), ao refletir sobre a sua experiência em pesquisa no cotidiano educacional, considera que seus trabalhos se inscrevem como “estudos do tipo etnográfico”, o que é diferente, na opinião da autora, da etnografia no seu sentido estrito. Um trabalho do tipo etnográfico é aquele que “faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos.” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

André (1995) apresenta como segunda característica do estudo do tipo etnográfico, aquele em que o pesquisador é o instrumento principal na produção e na análise das informações.

O fato de ser uma pessoa o põe numa posição bem diferente de outros tipos de instrumentos, porque permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho. (ANDRÉ, 1995, p. 29)

Nestas condições, o diário de campo passa a ser um instrumento vivo, um companheiro que aceita todas as questões a ele formuladas, além de queixas, incompreensões e detalhes que precisam ser bem guardados. Em meu diário de campo estão os registros de minhas conversas com os jovens, além de ideias que constantemente articulava sobre o que presenciava em campo e o que assistia, literalmente, nos portais e filmes brasileiros de curta-metragem. Talvez por isto, seja no diário de campo que se identifiquem importantes marcas da experiência de fazer uma pesquisa.

Freitas (2003) no ensaio *a perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento*, refletindo sobre o processo de observação no campo, afirma que “o pesquisador ao participar do evento observado constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro” (Freitas, 2003: 32).

Neste sentido, desde os primeiros momentos desejei conhecer e conviver o máximo possível com os jovens deste campo de pesquisa, mesmo ciente de que poucos deles viessem a ser, de fato, sujeitos da pesquisa. Compreendemos que esta decisão por uma relação próxima aos jovens é constitutiva da pesquisa etnográfica. André (1995) argumenta que esta aproximação do sujeito pesquisador e sujeito do campo de pesquisa são marcados por uma perspectiva ética fundamental, pois “não há pretensão de mudar o ambiente, introduzindo modificações que serão experimentalmente controladas como na pesquisa experimental.” (ANDRÉ, 1995, p. 29).

Participando um pouco dos desafios vivenciados pelos diferentes grupos com os prazos do “Projeto Curtas”, naqueles primeiros dias, escutei com frequência lamentarem sobre a dificuldade em concluir o roteiro do filme na data prevista. Nossos encontros eram rápidos, as conversas eram curtas, as impressões eram aparentes. Um dos momentos mais significativos daqueles tempos foi quando acompanhei o primeiro dia de gravação de uma equipe.

Depois deste dia continuei os contatos com o objetivo de acompanhar outras equipes. Mesmo com algumas promessas de que avisariam sobre as gravações, não recebi outro convite. Considerei que os grupos desejavam verdadeiro sigilo sobre o que estavam produzindo e alguém que fosse “pesquisar” talvez não lhes fosse muito confiável. Além do mais, a minha presença era um olhar estrangeiro. Para eles, lidar com a câmera já era um bom desafio para aquele momento. Por esta percepção e por motivos referentes ao curso de mestrado, passei algumas semanas sem estar em campo, tempo que aproveitei para

assistir alguns filmes produzidos em edições anteriores do “Projeto Curtas”.

Nos onze anos de projeto já foram produzidos duzentos filmes e todos eles estão disponíveis na cinemateca da instituição. Após ter assistido alguns filmes de 2006, 2007 e 2008, percebi certa dialogia entre os filmes em construção em 2009 e os vídeos prontos. Aqueles da cinemateca não deixam de ser uma experiência acumulada do “Projeto Curtas”, um potencial imaginativo. A repetição de certas características nos filmes “desvenda” alguns caminhos da atividade criadora dos jovens neste projeto, entre eles, a relação com a literatura, a preferência pelos dramas, as constantes mortes nos filmes, etc. Finalmente, entendemos que “eles fazem os filmes para eles”, portanto, isto significa que o público dos vídeos são as pessoas das relações cotidianas.

Os desafios daquele tempo estavam relacionados à imensidão com que o campo se mostrava, eram quinze equipes, cada uma com mais ou menos oito integrantes, todas produzindo obras interessantes. Estava razoavelmente imerso no campo pela diversidade tanto dos filmes, como dos sujeitos, grupos e experiências.

Novamente articulamos a atividade de campo com as reflexões de André (1995, p.45):

Na busca das significações do outro, o investigador deve, pois, ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas de entender, conceber e recriar o mundo [...]. Duas condições, no entanto, são essenciais para que a aproximação – sempre parcial e gradativa – se efetive. Por um lado, as categorias de análise não podem ser impostas de fora para dentro, mas devem ser construídas ao longo do estudo, com base em um diálogo muito intenso com a teoria e em um transitar constante dessa para os dados e vice-versa. (ANDRÉ, 1995, p. 45).

Durante a pesquisa transitei constantemente entre o filme e os jovens produtores de “Olhos Vendados”. Aos poucos, fui me situando justamente em um lugar simbólico do filme, aquele que, de fato, era o mais propício. Na trama do filme, que trata de uma jovem estudante sequestrada por um amigo que decide fazer contato sobre o crime exclusivamente com um radialista, há lugar para um *investigador*.

Preservadas as singularidades, conhecer um filme implica o conhecimento sobre o “projeto”, sobre a forma em que esta realização acontece. Algo semelhante foi anunciado metodologicamente por Jobim

e Souza (2003, p. 79): “Compreender uma imagem é poder percorrer, no sentido inverso, o caminho de seu processo de criação”.

Ao estudar os sentidos da experiência criadora, as imagens não foram abandonadas, por isto, relatamos o filme como ponto de partida. O que de fato está implicado é que contaremos sobre elas a partir dos sentidos da experiência criadora e não como análise técnica, por mais que dialogamos com referências do cinema, fazemos a partir das pistas oferecidas pelos jovens em suas histórias sobre o processo de realização.

Sobre produção de imagens, ancoramo-nos em Jobim e Souza (2003) que, ao discutir o uso de imagens técnicas pelo pesquisador, apresenta importantes reflexões éticas e metodológicas sobre a mediação de sentidos pela imagem. A autora constrói suas reflexões a partir de conceitos do Círculo de Bakhtin, anunciando que ao compreender as reflexões deste autor no âmbito da criação estética, tem boas possibilidades de analisar as relações que atualmente desenvolvemos com as câmeras.

Concordamos com Jobim e Souza (2003) que o trabalho com imagens é coerente com a atualidade, não somente pela disposição tecnológica, mas pela relação e apropriação que subjetivamente está havendo da imagem de si.

A construção da consciência de si é fruto do modo como compartilhamos nosso olhar com o olhar do outro, criando, desta forma, uma linguagem que permite decifrar mutuamente a consciência de si e do outro no contexto das relações socioculturais. Essa dimensão alteritória vivida pelo sujeito no âmbito das interações sociais serve como um espelho daquilo que em mim se esconde, e que só se revela a mim na relação com o outro. Nesta perspectiva, o outro ocupa o lugar da revelação daquilo que desconheço em mim. (JOBIM E SOUZA, 2003, p. 84).

Novamente em contato com as equipes do “Projeto Curtas”, recebi notícias sobre os trabalhos finais, entre eles, edição o filme, produção do *trailer* e do cartaz promocional do filme (imagens 04 e 05) – o que incluía criar uma marca de produtora como agência responsável pela obra final.

Imagens 04 e 05 - Cartazes de alguns vídeos do “Projeto Curtas”



Fonte: Pesquisador

Conheci o máximo que pude o “Projeto Curtas”, embora ciente de que seria logo obrigado a escolher um grupo para concentrar o trabalho de investigação. A decisão por conhecer os sentidos da experiência criadora dos jovens no vídeo “Olhos Vendados” aconteceu pouco antes de o grupo vencer aquela edição do “Projeto Curtas”. Entretanto, antes disto, boas conversas aconteceram com jovens integrantes de outras equipes.

No final de outubro de 2009, voltei a fazer contato com os grupos para saber sobre seus sentimentos em relação ao filme pronto. E ainda, saber de suas expectativas, antes da exibição dos vídeos para todos da organização educacional, isto, uma semana antes do momento da premiação.

Naqueles dias falei com a líder de uma equipe para realizar um encontro mais formal com seu grupo. Encontrei aqueles jovens que me contaram algumas de suas expectativas, pois, naquela semana haviam sido divulgados os cartazes e os *trailers* dos filmes. O grupo mostrava ter trabalhado muito, mas haviam perdido a confiança pela dificuldade que tiveram com a captação do áudio nas filmagens. Naquele dia tivemos um bom encontro, os jovens foram acolhedores à proposta da entrevista, também puderam falar algumas de suas dificuldades com o filme e sobre a equipe.

Um dos detalhes interessantes do encontro com este grupo foi assistir com eles ao curta-metragem produzido. A escolha pela mediação por imagens, no caso, das imagens em movimento produzidas por eles e deles mesmos, inscreve-se no que afirma Jobim e Souza (2003, p.85): “a

reprodução técnica da imagem de si proporciona uma tomada de consciência da dimensão alteritária do sujeito consigo próprio.”

A decisão de realizar uma conversa coletiva foi subsidiada em Weller (2006) que trabalha com grupos de discussão e afirma que estes são instrumentos próprios para a pesquisa com jovens. Os grupos de discussão foram elaborados metodologicamente a partir da década de 80 por pesquisadores tanto da sociologia da juventude, como da psicologia do desenvolvimento. A referida autora argumenta que nos grupos de discussão pode haver reflexão e trocas que não ocorreriam na entrevista individual. “O grupo de discussão pode levar também a conclusões sobre as quais os jovens ainda não haviam pensado ou pelo menos ainda não haviam refletido nesse grau de abstração” (Weller, 2006, 251).

Sobre a possibilidade das entrevistas, aderimos o procedimento de Zago (2003), que a compreende como instrumento dinâmico:

Procuo conduzir a entrevista de forma a torná-la próxima de uma discussão, esclarecendo desde o início que aquele encontro não é para levantar conhecimentos do tipo escolar, mas para falar de questões que os informantes vivenciam cotidianamente. A riqueza das respostas está diretamente ligada ao interesse que os temas e o desenvolvimento da entrevista representa para a pessoa. (ZAGO, 2003: 304)

No mesmo dia em que conversei com aquele primeiro grupo, iniciava a exibição dos filmes ao público em uma sala de um Shopping da cidade. Era a 11ª edição do “Projeto Curtas”. Assim, tive a oportunidade de ver praticamente todos os filmes produzidos em 2009.

Nas duas tardes que passei assistindo aos filmes, minha atenção foi direcionada aos detalhes que se tornaram significativos para a continuidade da pesquisa de campo. O primeiro foi um filme de terror – que de fato conseguiu ser assustador! O segundo detalhe foi que me surpreendi com a atuação de um jovem em um dos curtas, tive a impressão de que era um ator convidado. O filme era “Olhos Vendados” e o ator era o jovem Wander que no filme interpretou o radialista Horácio.

Finalmente chegou o dia da premiação da premiação dos vídeos. O evento foi no teatro Carlos Gomes, palco dos principais acontecimentos artísticos e culturais em Blumenau. O teatro estava lotado, principalmente de familiares, amigos dos jovens e estudantes da

região. Percebi que a ideia do “Projeto Curtas” vem se multiplicando pelas organizações educacionais de Blumenau e cidades vizinhas.

Primeiro apresentaram uma retrospectiva dos vencedores das dez primeiras edições do “Projeto Curtas”. Depois, o trailer dos filmes que concorriam aos prêmios e em seguida as categorias que seriam premiadas.

O evento me deu a sensação de uma formatura. Os jovens no momento em que foram anunciados para entrar no auditório, foram recebidos com muitas palmas, como é costume nas formaturas realizadas no Teatro Carlos Gomes, local da premiação. O estilo foi social. [...] A noite tipo de um “Oscar”. (DIÁRIO DE CAMPO, 11/11/2009).

Imagem 06 – Equipe Olhos Vendados: Ana Carolina, Caroline, Juliana, Ana Gabriela, Wander e Livia



Fonte: Equipe “Olhos Vendados”

As categorias de premiação foram as seguintes: efeitos especiais, maquiagem, figurino, fotografia, trilha sonora, arte final de capa, arte final de cartaz promocional, abertura, clipe de erros de gravação, trailer, ator coadjuvante, atriz coadjuvante, ator principal, atriz principal, direção, roteiro, júri popular, produção e finalmente, melhor filme. (PROJETO CURTAS, 2009).

Percebi que os prêmios foram distribuídos de modo que não se concentravam somente em uma ou duas equipes. Mas o que fazia com

que uma equipe despontasse era o número de vezes em que era indicada aos prêmios.

Durante a premiação tornei-me particular torcedor daquele grupo com quem realizei uma primeira conversa. Mas também, “confesso” que estava incomodado com a possibilidade de que o grupo vencedor viesse a ser aquele que produziu o filme de terror. Percebendo esta contradição em pesquisa, decidi que faria contato com o grupo de meninas que realizou tal filme.

E assim aconteceu. A conversa com aquelas garotas foi por elas significada como um reconhecimento de seus esforços. Neste grupo havia uma jovem que estava pessoalmente contente por ter feito o roteiro do filme, atividade que há algum tempo desejava experimentar. Em mãos eu tinha um roteiro de questões para diálogo, mas que, logo ficou de lado, pois a conversa permitiu uma troca de ideias sobre perspectivas que ainda não havia pensado sobre o Projeto Curtas. Este encontro teve a duração de, aproximadamente, uma hora e quarenta e cinco minutos.

O filme destas jovens era “Obsessão Além da Vida” e foi indicado para disputar a categoria de melhor filme, prêmio que foi recebido pela equipe que produziu “Olhos Vendados”. De fato, esta vitória nos motivou a entrevistá-los, mas não foi esta a única razão. Quando os filmes já estavam prontos, percebemos que, para os jovens, participar de uma discussão sobre seus vídeos era significativo – tinha para eles um sentido de reconhecimento pelo trabalho realizado. Nos corredores e nos entretempos que estávamos em campo, buscando participar deste momento final da edição 2009 do projeto, nossos “informantes”, isto é, os jovens com quem tínhamos mais contato no campo, e um dos monitores⁷ da instituição, nos deram a “dica” de conversar com o grupo vencedor.

Quando entrevistamos os sete jovens produtores de “Olhos Vendados”⁸, buscamos percorrer com eles o caminho da realização do

⁷ Este monitor era responsável pela reserva das salas, pelo controle de entrada e saída de pessoas da instituição. Além dele outras pessoas tinham estas atribuições, mas este manifestava um interesse diferenciado pelos filmes dos jovens. Durante a exibição dos filmes no Shopping, ele me anunciou sua admiração pelo filme “Olhos Vendados”. Na premiação foi lembrado pelos jovens nos agradecimentos e teve seu nome pronunciado coletivamente pela platéia. Quando em outras duas ocasiões este monitor repetiu sua impressão positiva pelo filme e pela equipe, não hesitamos em buscar conversar com os vencedores.

⁸ A primeira entrevista coletiva com estes jovens teve a duração de duas horas e trinta minutos.

filme, refazendo a partir de suas palavras as etapas de criação, o que permitiu que nos contassem sobre este processo desde o seu início. Mas que início? Pois, no caso deles a trama se iniciou em 2008 quando dois integrantes do grupo participaram de um festival estudantil de teatro.

Os diálogos com os primeiros grupos foram muito mais que uma entrevista piloto. Estas equipes foram generosas em contar seus percursos de trabalho, na verdade, em revelar o quanto trabalharam para chegar ao produto final. Podemos dizer que escolhemos nos debruçar sobre “Olhos Vendados” com olhares desvendados sobre o árduo processo de criação dos jovens, além, é claro, das questões que perpassavam o “Projeto Curtas” e delineavam a realização de um curta-metragem neste contexto.

Nossa opção por Olhos Vendados foi em grande parte pela necessidade de se fazer uma escolha, de se ter um ponto de partida e concretamente um núcleo de experiências. Mas, também, em razão de suas virtudes, pois é um filme histórico, dramático e não por acaso, vencedor do “Projeto Curtas” de 2009.

2.2 A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO PESQUISAR

Gostamos da articulação que Sônia Kramer (2003) faz sobre as entrevistas e as narrativas a partir dos escritos de Walter Benjamin. Do mesmo modo, o pesquisador inscreve-se não como um caçador de informações, mas como alguém para quem pode ser contada uma história. De forma simples existe uma máxima que expressa este conceito: *não basta fazer história, é preciso contar a história.*

Kramer (2003) é uma autora que dialoga também com as ideias de Bakhtin. A partir de sua teoria, a autora articula discurso, sentidos e experiência.

O discurso tem sempre um significado e uma direção que são vivos; as palavras contêm valores e forças ideológicas: aqui se situa a abordagem histórica da linguagem. Por outro lado, a comunicação de significados implica comunidade; sempre nos dirigimos ao outro, e o outro não tem apenas o papel passivo; o interlocutor participa ao atribuir significado à enunciação. Bakhtin entende que a linguagem é social; ela é essencial para a existência humana. De acordo com a sua teoria, não é a experiência que organiza a expressão; na verdade, a

expressão precede e organiza a experiência, dando-lhe forma e direção. (KRAMER, 2003, p. 59).

Os primeiros diálogos com os jovens foram encontros com a possibilidade de “desvendar” o que o filme em si não revela sobre a realização de uma obra. Durante os encontros percebi que os jovens queriam conversar sobre os detalhes que permearam a realização do curta-metragem. Desejavam uma troca com alguém que de alguma forma pudesse lhes dizer o que pensava e sentia de suas produções.

A narrativa sobre a trajetória de pesquisa desenha um pouco a trama do trabalho de campo e objetiva, de alguma forma, o drama da pesquisa e pesquisador. Em partes, o tempo que levei para escolher uma equipe estava associado à necessidade de participar um pouco mais do cotidiano daqueles jovens. Sentia a necessidade de mudar a perspectiva pela qual iniciei as pesquisas e intervenções com jovens. Estava presente em mim uma tensão entre a *desistência* e *resistência* de um olhar engajado sobre os movimentos da juventude.

Estas mudanças no olhar, que talvez justifiquem, ou melhor, signifiquem este caminho percorrido, está em parte relacionado aos meus estudos anteriores que foram desenvolvidos com jovens atuantes politicamente na cidade, residentes em comunidades periféricas. E, também, porque minha trajetória profissional até aquele momento havia sido predominantemente no campo da defesa dos direitos infanto-juvenis, conforme relatei na apresentação da dissertação.

Chegar a uma organização educativa, no centro da cidade e frequentada por jovens, no mínimo de classe média, obrigou-me a rever conceitos, ideias e com isto, olhares em pesquisa. Não é gratuito que uma das minhas primeiras anotações em diário de campo tenha sido: “Todos estão com tênis Nike, exceto um jovem, nós e o coordenador. [muda o grupo em orientação na oficina de roteiro] Eles continuam em plena maioria usando Nike”. (Diário de Campo, 16/06/2009).

A discussão sobre o fazer-se na pesquisa é um resultado interessante e acredito que compõe sensivelmente a elaboração desta dissertação. Neste sentido, não é gratuito que consideramos que nossa investigação inscreva-se como uma pesquisa do tipo etnográfico. “Outra característica importante da pesquisa etnográfica é a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais”. (ANDRÉ, 1995, p. 29).

André (1995) também discute esta aproximação entre sujeito pesquisador e pesquisados. No campo estão previstos as tensões, afetos e desafetos, isto é, todos os elementos próprios das relações sociais. Mas

ainda, o campo é composto por eventos, acontecimentos e detalhes que expressam as marcas de um lugar subjetivado pelas pessoas que ali convivem.

Considerando as anotações que fizemos e que, ao dizer sobre o campo, também dizem sobre nós, afirmamos que foi no campo que encontramos nosso foco de pesquisa. Algumas vezes, as possibilidades de pesquisa se multiplicaram em nossas ideias de investigação. Assim, neste dilema em reconhecer o que emergia como marca principal da relação sujeito, processo e produto, é que escolhemos estudar a experiência criadora.

Entre os argumentos de André (1995) sobre o que caracteriza uma pesquisa do tipo etnográfico, está que “a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem [...]. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.” (ANDRÉ, 1995, p. 30).

Todorov (1993) em reflexão sobre Cristovão Colombo nos faz pensar como é possível “navegar em mares nunca antes navegados” e mesmo em face do novo, da descoberta, do inusitado, em nada deixar-se impressionar, ou ainda, em tudo continuar o mesmo sujeito, sem que pelos “mares” ou “campos de pesquisa” ser minimamente afetado.

Colombo não tem nada de um empirista moderno: o argumento decisivo é o argumento de autoridade, não o de experiência. Ele sabe de antemão o que vai encontrar; a experiência concreta está aí para ilustrar uma verdade que se possui, não para ser investigada, de acordo com regras pré-estabelecidas, em vista de uma procura da verdade. (TODOROV, 1993, p. 18)

Realizar uma pesquisa em processo dialógico com o campo, isto é, em que as palavras deles, minhas e de outros autores se entrecruzam no trabalho de investigação, rendeu, algumas vezes, a sensação de estar perdido em alto-mar. Agora, que conto a história deste trajeto, vale a pena dizer que alguns trechos desbravados foram inexoravelmente necessários, por mais fora da rota que pareciam estar, foram constituintes deste processo de plasmar e ser plasmado por um campo riquíssimo de novidades.

Procurei buscar neste campo, também, os sentidos dos conceitos, como por exemplo, a noção de curta-metragem, experiência e

etc. A persistência nos detalhes e o interesse pelas pistas foram trabalhadas em consonância ao paradigma indiciário.

2.3 O PARADIGMA INDICIÁRIO

“O psicólogo encontra-se com frequência na mesma situação do historiador e do arqueólogo e atua como o detetive que investiga um crime que não presenciou”
(L. S. Vygotski)

Para começar essa conversa sobre o paradigma indiciário, vamos fazer citação do nosso próprio objeto de pesquisa. “Olhos Vendados” conta a história de um crime. As pistas são oferecidas pelo próprio sequestrador por meio das cartas que ele faz chegar ao radialista. O sequestro foi planejado, algumas relações estão dadas, outras permanecem veladas, mas o importante é que o sequestrador faz questão de contar seus feitos. *A palavra compõe a trama.*

O investigador desta experiência criadora não participou do processo de realização do filme. Mas ele (que sou eu) busca detalhes que possam expressar como foi possível tal obra. E para tanto, começa as investigações no campo (o que torna a pesquisa de caráter etnográfico), debruça-se sobre as *pistas* (principalmente aquelas evidentes, visíveis na obra), mas escolhe, ainda, ouvir as testemunhas do processo de criação (os jovens e suas histórias sobre fazer um filme).

A principal contribuição sobre o paradigma indiciário procede dos estudos históricos. Ginzburg (1987) não somente relaciona história e literatura, como em algum momento ele mesmo produziu uma *narrativa* no centro desta tensão.

No Prefácio à Edição Italiana de “O Queijo e os Vermes”, Ginzburg já situa a conturbada vida de Domenico Scandella (1532-1600) em um tempo singular da História, ou seja, *logo após* a invenção da imprensa e a Reforma. Menocchio, assim cognominado o moleiro da história, é um homem com algumas condições de sustentar sua família em uma comunidade camponesa italiana. Casado e com sete filhos, já havia perdido outros quatro no tempo do primeiro processo inquisitorial. Também neste tempo, além da profissão que lhe permitia uma gama de relações um pouco mais ampla do que os camponeses, Menocchio havia aprendido a ler e a escrever.

O historiador italiano “descobre” o moleiro nos anais da inquisição. Interessa-se porque percebe que Menocchio não é um herético comum. O historiador vai ao encontro das pistas no texto e verifica que não se trata de um luterano, nem de um anabatista. A tese de Ginzburg (1987) é que este homem, que foi julgado em duas ocasiões, tinha suas ditas ideias heréticas pela convivência com a religiosidade da cultura camponesa e que, tomado por esta cultura oral, suas leituras (algumas talvez proibidas) eram potencializadas de imaginação e pensamentos que afrontavam as doutrinas estabelecidas pela Igreja.

O mérito de Ginzburg foi compor a história de vida de um camponês da Idade Média - uma época de vozes silenciadas. Fez isto a partir de pistas e rastros deixados nos documentos inquisitoriais. Fez também, conjecturando as possibilidades cotidianas de um moleiro naquela época. O trabalho tornou possível conhecer não somente o que lia Domenico e alimentava suas ideias consideradas heréticas, mas especialmente, *como* lia tais obras. Nas palavras de Ginzburg (1987, p. 116): “Menocchio triturava e reelaborava suas leituras, indo muito além de qualquer modelo preestabelecido [...]. Não o livro em si, mas o encontro da página escrita com a cultura oral é que formava, na cabeça de Menocchio, uma mistura explosiva.”

Ginzburg recheou sua obra com detalhes sobre o cotidiano de Menocchio. A riqueza de seu trabalho está na forma como persegue os sinais dos textos que pesquisou para então, conjecturar sobre a trama da existência do moleiro de Montereale.

Uma das principais contribuições de Ginzburg (1987) à Psicologia foi o seu empenho em produzir uma possibilidade metodológica que vai ao encontro do sujeito. Ginzburg debruça-se sobre o singular, ele não escolhe o moleiro como ilustração de um “fato maior”, é a própria história singular, desconhecida, silenciada que se faz objetivo para o historiador italiano. Pensando no “singular” ou no drama tecido pela trama, Ginzburg aproxima-se de Vygotski.

Em todo o tempo, o historiador não perde de vista as condições do pensamento de Menocchio, homem da cultura popular que causou ao Santo Ofício um trabalho fatigante no processo de encontrar a fonte que sustentasse as palavras que ouviam do moleiro. O que o Santo Ofício não conseguiu identificar, Ginzburg (1987) vai reconstruir. E isto, inclui o processo de relativização das crenças e culturas, especialmente pelos relatos dos viajantes que ele acessava nos livros, alguns, independente

de serem fantasiosos e, outros, obras produzidas por culturas religiosas constituídas, especialmente o Alcorão.

Menocchio foi um homem de muitas palavras. Reconhecer que a palavra constitui este sujeito, também é uma tese que muito se relaciona aos estudos da Psicologia Sócio-Histórica.

Ginzburg conclui a narrativa sobre Menocchio observando que histórias como a do moleiro que exalou suas ideias até mesmo aos juízes da Inquisição, evidenciam que a cultura camponesa do século XVI não era “simplesmente” depositária da produção cultural dos setores avançados daquela época. Diante disto, é necessário recusar a ignóbil tese, nas palavras do historiador, “insustentável – segundo a qual as ideias nascem exclusivamente no âmbito das classes dominantes” (GINZBURG, 1987, p. 230), migrando de lá para o povo.

Ginzburg reconhece que o desfecho da história de Menocchio se defronta com o “renovado” movimento que busca restituir a força da cultura dominante na Europa. Esta tendência ocorre sob diversas iniciativas, entre elas, a missão jesuíta em sua atividade evangelizadora.

É nesta trama que Ginzburg situa o fechamento do processo de Menocchio que, após ter sido comunicado pelos inquisidores locais às principais autoridades católicas, recebeu a sentença de morte. O rigor do julgamento deveria servir de exemplo aos camponeses que saberiam de tal notícia.

No texto que refere ao paradigma indiciário de Ginzburg, Góes (2000) compreende que esta proposta de estudo é uma escolha que privilegia as “minúcias” do processo e das relações em questão.

Ancorada em Rojo, Góes (2000) distingue três orientações sobre a possibilidade de análise minuciosa: a cognitivista, a interacionista, e a discursiva ou enunciativa, “que privilegia a dimensão dialógica e relaciona interação, discurso e conhecimento.” (GÓES, 2000, p. 16)

Destacando sua preferência pela orientação discursiva ou enunciativa, Góes (2000) reflete sobre os caminhos metodológicos realizados pela Psicologia Histórico-Cultural no Brasil, com destaque à articulação no pensamento de Bakhtin e Vygotski. Para a autora, Ginzburg contribui nesta base teórica a partir da obra “Sinais. Raízes de um paradigma indiciário”.

Compreendemos que uma das primeiras contribuições do historiador italiano à Psicologia está na sua escolha em realizar seus trabalhos a partir do singular, em contar uma história a partir de um sujeito. Com isto, anotamos também a perspectiva conjectural do trabalho de Ginzburg que escolhe “contar a história”, conduzindo a história

(como disciplina da Ciência) ao seu lugar remoto de narrativa, quando pertencia ao mesmo lugar de origem que a literatura.

Para Góes (2000) estes dois pontos se relacionam no trabalho de investigação. O residual, o detalhe, a minúcia que plasma o sujeito não estão isolados na vida, mas foram confeccionados nas relações sociais e, portanto, dependem de uma reconstrução que não seja explicativa, mas narrativa. Góes (2000, p. 20) prevê a possibilidade neste caminho metodológico em contar uma história singular conectada às condições sócio-históricas.

Outro argumento que apreciamos na discussão de Góes sobre o paradigma indiciário é o trabalho da observação em uma postura flexível o suficiente para saber que os sinais não estarão visíveis e evidentes à primeira vista.

Góes (2000) argumenta que algumas perspectivas de investigação que atualmente se relacionam a análise microgenética não estavam presentes no texto do próprio Vygotski, entretanto, compreende que estas mesmas perspectivas revelam-se como desdobramentos possíveis da obra de Vygotski.

Para Lima (2007) as escolhas metodológicas de Ginzburg não foram sem consequências no âmbito da pesquisa histórica e, logo, exigiram reflexões contínuas do historiador italiano tanto nos detalhes que pesquisava, como nos detalhes do método que ele praticou⁹. Sobre a contribuição de Ginzburg, Lima (2007, p. 101) destaca:

O modo de abordar as fontes, a forma da exposição e da narrativa, a atenção às anomalias da documentação e ao detalhe revelador (com a consequente análise intensiva, em escala reduzida, de fontes de natureza muito diversa), tanto quanto o uso experimental de uma abordagem “morfológica”, foram os aspectos mais evidentes dessa contribuição, que era acompanhada pelo esforço em pensar sistematicamente as consequências cognitivas dessas escolhas de método.

Na pesquisa histórica, Ginzburg é também reverenciado por criar a possibilidade de ouvir e narrar vozes silenciadas. Neste sentido, principalmente, é que a opção pelo saber conjectural se concretizou como

⁹ Lima (2007) discorre sobre a coerência teórica e metodológica de Ginzburg, especialmente nas obras *Olhos de madeira* (2001), *Relações de força* (2002) e *Nenhuma ilha é uma ilha* (2004), todos publicados no Brasil pela Companhia das Letras.

um método possível nas ciências humanas. Mas isto, não antes de trazer um debate infundável no interior da história sobre as verdades e a relação da história com as obras de literatura. E Ginzburg pode fazer isto, pelo desapego que conseguiu produzir da racionalidade moderna. Logicamente, este foi o trabalho de uma vida.

Para a Psicologia Sócio-Histórica não surpreende que Ginzburg defrontou-se com a possibilidade de conjecturar sobre uma cultura sem registros a partir de uma história individual. (LIMA, 2007, p. 101)

O livro de Ginzburg compunha-se então como um quebra-cabeça, um jogo de montar: o narrador acompanha as vicissitudes de Menocchio, tentando compreender como a sua cosmologia peculiar havia sido possível. Cada peça é analisada e testada — será o moleiro anabatista ou suas ideias correspondem a um genérico luteranismo? — e aproveitada ou descartada conforme sua relação com as outras peças adjacentes. O resultado que emerge daí, mesmo depois de montado diante do leitor, revela-se menos armado do que se poderia esperar: algumas perguntas e hipóteses permaneciam convivendo com respostas mais seguras. O resultado final se assemelhava a um vaso cerâmico escavado por um arqueólogo, cujos fragmentos sobreviventes tivessem sido juntados cuidadosamente, mas cujas alças, ou o fundo, tivessem sido completados com outra argamassa, deixada aparente pelo restaurador. Nenhum artifício a esconder os remendos que ajudavam, de um modo ou de outro, a manter o vaso em pé. O narrador reluta, expõe suas dúvidas, argumenta, conjectura, ora se colocando sobre os ombros do seu personagem, ora sobre os de seus acusadores. Em termos narrativos, tanto a linearidade quanto a onisciência do narrador saem do livro abaladas. O ganho interpretativo, entretanto, é inegável. (LIMA, 2007, p. 102).

Entre as considerações possíveis na obra de Vygotski (1996, p. 31) com o paradigma indiciário está o que Góes (2000) nos lembra de semelhante anotação do autor bielorusso sobre a aproximação do psicólogo com o historiador e o arqueólogo, passando a atuar “como o detetive que investiga um crime que não presenciou”.

Antes de passar à próxima temática deste percurso metodológico, desejamos destacar as relações entre o paradigma

indiciário e a pesquisa imagética. O que me parecia uma contradição, “saber indiciário” e “tecnologias audiovisuais”, pode-se dizer que aparecem costuradas no cinema, ou pelo menos em alguns filmes. Uma citação interessante pode ser “*Déjà Vu*”¹⁰, uma obra que destaca a dependência de uma equipe de tecnólogos à atividade do investigador policial no mundo virtual das imagens. Esta visualidade sobre a permanência e o destaque do saber sobre os detalhes na contemporaneidade, simbolizado pelo detetive que mantém seu lugar no roteiro de cinema, é algo que pode vir a ser investigado em futuros trabalhos.

2.4 A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

A ideia e a forma de narrativa que atravessa esta pesquisa é a da possibilidade de contar histórias sobre experiências. Para Benjamin (1993), narrar é comunicar experiências. Logo, compreendemos a narrativa como uma modalidade específica de discurso.

Além de contribuir metodologicamente para o nosso trabalho investigativo, a obra de Ginzburg também lança ponderações sobre a questão do discurso e da narrativa. Compreendemos que a fonte de pesquisa do historiador italiano se constitui para ele como discursos. “Ler os testemunhos históricos a contrapelo, como Walter Benjamin sugeria, contra as intenções de quem os produziu – embora, naturalmente, deva-se levar em conta essas intenções – significa supor que todo texto inclui elementos incontrolados.” (GINZBURG, 2007, p. 11).

Outra citação do mesmo autor nos mostra a produção narrativa, não como oposição, mas como uma das formas de produzir (e ainda, analisar) um discurso:

Há muito tempo trabalho como historiador: procuro contar, servindo-me dos rastros, histórias verdadeiras (que às vezes têm como objeto o falso). Hoje nenhum dos termos dessa definição (“contar”, “rastros”, “histórias”, “verdadeiras”, “falso”) me

¹⁰ *Déjà Vu* é um filme americano de 2006, um *thriller* de ficção científica dirigido por Tony Scott e produzido por Jerry Bruckheimer. Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9j%C3%A0_Vu_\(filme\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9j%C3%A0_Vu_(filme))

parece algo óbvio. Quando comecei a aprender o ofício, pelo final dos anos 50, a atitude que prevalecia na academia era totalmente diferente. Escrever, contar a história não era considerado um tema de reflexão sério. (GINZBURG, 2007, p. 07)

Com estas anotações compreendemos que nosso trabalho se inscreve na perspectiva da Análise de Discurso:

É precisamente o entendimento de que o pesquisador, em um dado campo de análise, é co-construtor dos sentidos produzidos que se alteram o lugar em que ele se situa e sua postura de interlocutor em uma determinada situação de pesquisa. Isso, por si só, já é bastante diferente dos pressupostos presentes nas situações de pesquisa que se caracterizam como possibilidade de recolher, de fazer emergir das “profundezas” de um discurso uma verdade a que se procura chegar “cientificamente”. (ROCHA E DEUSDARÁ, 2005, p. 316)

Para Bakhtin (1997, p. 181) o discurso deve ser compreendido como “a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da lingüística”. E para analisar este discurso sob um prisma que reconhece, mas que vai além da lingüística, ele propõe uma metalingüística como um campo de estudo do discurso que ainda não tinha sido privilegiado em qualquer outra disciplina do conhecimento.

Brait (2008) identifica nesta proposta o esboço de uma Teoria e ou Análise Dialógica do Discurso, por mais que ela mesma pondere que o Círculo de Bakhtin não tenha “postulado um conjunto de preceitos sistematicamente organizados para funcionar como perspectiva teórico-analítica fechada”. (BRAIT, 2008, p. 09). A perspectiva dialógica faz coro à tese da Alteridade, um conceito fundamental do Círculo de Bakhtin que compreende a relação eu / outro como constituinte do ser humano.

Quando Bakhtin analisa o discurso em Dostoiévski percebemos claramente o distanciamento que ele coloca do texto em si, como objeto possível à Lingüística e as relações dialógicas nas quais pode ser reconhecida a presença de “outros” no discurso do falante.

Analisando um trecho de Ivan, personagem da obra “Os Irmãos Karamazov”, Bakhtin (p. 224) destaca que “a palavra do outro penetra de modo paulatino e insinuante na consciência e no discurso do herói”. Mais adiante ele generaliza este processo no autor: “em cada obra de

Dostoievski verificamos em diferentes graus e em diferentes sentidos ideológicos casos em que a voz do outro cochicha ao ouvido do herói as próprias palavras [...]” (idem).

O exame das obras de Dostoievski realizado por Bakhtin, especialmente naquelas que é o personagem quem conta a história (por exemplo, *Memórias do Subsolo*), revela uma forma de discurso semelhante à composição narrativa de um drama. “O discurso do homem do subsolo é integralmente um discurso-apelo [...]. Ele não pode ser visto como um discurso lírico ou épico tranqüilo, que se basta a si e ao seu objeto [...]. O que antes de tudo se faz é reagir diante dele, responder-lhe, entrar no seu jogo; ele é capaz de perturbar e tocar quase como o apelo pessoal de um homem vivo”. (BAKHTIN, 1997, p. 240).

Neste sentido pensamos a narrativa como um discurso semelhante na vida. Empréstado as palavras de Bakhtin (idem), “o discurso que contata dialogicamente com o outro discurso, o discurso sobre o discurso, voltado para o discurso.”

Para Brait (2008), a análise do discurso na perspectiva bakhtiniana já se mostra visível não somente na Lingüística e Literatura, mas de modo geral nas Ciências Humanas. A autora discute esta possibilidade em diálogo com diversos escritos do Círculo de Bakhtin. Contudo, coerentemente, argumenta que qualquer fórmula ou roteiro pré-estabelecido para o trabalho analítico nesta perspectiva, significa “uma contradição em relação aos termos que a postulam.” (BRAIT, 2008, p. 10).

Mais adiante, repete: “Não há categorias *a priori*, aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos, com a finalidade de compreender formas de produção de sentido, num dado discurso, numa dada obra, num dado texto.” (BRAIT, 2008, p. 14).

É preciso dizer que a expressão “o essencial é invisível aos olhos...” foi um dos primeiros sentidos produzidos nas conversas com os jovens no campo de pesquisa. A ideia que os jovens nos transmitiram foi que a realização de um curta-metragem requer muito esforço e trabalho e que muito pouco deste empenho faz-se visível no filme para quem assiste.

Para Barros (1996) o dialogismo é o tema dominante das análises e reflexões de Bakhtin. Articulado a esta tese, vem à outra de que o texto (ou discurso) é o objeto principal das ciências humanas. “O homem não só é conhecido através dos textos, como se constrói enquanto objeto de estudos nos ou por meio dos textos, o que

distinguiria as ciências humanas das ciências exatas e biológicas que examinam o homem fora do texto” (p. 23).

Na premissa de que a dialogia compõe os discursos da vida, ou seja, da palavra cotidiana entre interlocutores, Barros (1996) destaca no pensamento de Bakhtin a constituição histórica e social do sujeito pela palavra (linguagem, texto, discurso). Desta perspectiva, a autora observa que é possível fazer algumas afirmações. Primeiro, que “o sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos”, depois, que “a intersubjetividade é anterior à subjetividade”. E ainda, que a noção bakhtiniana de sujeito “é caracterizada por pertencer a uma classe social e em que dialogam os diferentes discursos da sociedade” (p. 28).

Neste último ponto, os discursos da vida, descritos pela autora como diálogo entre interlocutores, se cruzam com a definição por ela observada como diálogo entre discursos. Este último diz respeito à trama ideológica das palavras. Destacando a perspectiva dialógica de Bakhtin na compreensão da língua, Barros (1996, p. 35) informa: “para ele a linguagem é, por constituição dialógica e a língua não é ideologicamente neutra e sim complexa.”

Todorov foi quem traduziu pela primeira vez do russo ao francês o termo que conhecemos como exotopia e assim contribuiu para a difusão do conceito na Europa. Este conceito, também elaborado pelo Círculo de Bakhtin, “designa uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daqueles que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro”. (AMORIM, 2008, p. 101).

Neste sentido, talvez não seja por acaso que o curta-metragem que escolhemos para investigar sobre a experiência de fazer um filme, tem como título “Olhos Vendados”. Esta ideia vem se constituindo para nós como uma metáfora, tanto em relação à experiência estética que pesquisamos, como a nossa experiência em pesquisar. Nesta tensão, por vezes *re-vemos*, por vez *ad-miramos*.

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. (BAKHTIN apud BRAIT, 2008, p. 27)

O objetivo de investigar a experiência como um fazer criativo nos exige de analisar tecnicamente a obra como um produto cinematográfico. Mas exige que signifiquemos o curta-metragem “Olhos Vendados” por meio das leituras e das discussões que fundamentam o nosso trabalho de investigação e, ainda, pela atividade de campo, pela convivência, discursos e sentidos produzidos com os jovens.

A realização de um curta-metragem objetiva-se especialmente no produto final, isto é, no filme. Contudo, os sentidos da experiência criadora também estão presentes em outros produtos, meios e etapas, e que compõem as análises desta pesquisa, pois na voz dos jovens revelam-se como momentos fecundos de uma trajetória de realizações, como o roteiro, as fotos da produção, o diário de produção, o cartaz, o *making off*, entre outros.

3 VIDAS CURTAS: SOBRE “JUVENTUDES” E “CINEMAS”

3.1 FRAGMENTOS DE CINEMA ITALIANO, DO *TEEN PICTURES* E DOS “ESQUECIDOS” MEXICANOS

“O cinema é, sem dúvida, uma legítima fonte de pesquisa sobre a sociedade e os filmes sobre a juventude constituem-se em registro histórico tanto das épocas em que foram filmados, quanto de épocas passadas e reconstituídas pelo cinema”.
(Sandra Pereira Tosta e Thiago Pereira)

A vida dos jovens nas grandes telas não é nenhuma novidade. O que veremos neste capítulo é que esta presença vem se modificando e, especialmente, no cinema de curta-metragem estão presentes algumas novas formas de produção e exibição das juventudes. Antes disto, faremos um passeio que conta um pouco sobre algumas das relações entre os jovens e o cinema. Partimos da Itália na era Mussolini, passamos pelos Estados Unidos e México nos anos 50 e, de lá, ao Brasil no tempo do curta metragem.

Neste percurso nos acompanhará uma recente obra, “A Juventude vai ao Cinema”, livro publicado em 2009 que reúne doze textos de diferentes autores sobre doze filmes que marcam a relação “juventudes” e “cinemas”. Outro texto que escolhemos para iniciar este passeio é um estudo de Luisa Passerini que discute o tema em questão tanto na Itália fascista, como nos Estados Unidos na década de 50.

Passerini (1996) analisa o cinema italiano fascista que tematizava as relações geracionais com forte apelo ao ideal do ser jovem. Esta autora se aproxima de Malvano (1996) que estudou, no fascismo italiano, a forma como foi sendo construído o mito da juventude e sua transmissão pela imagem, especialmente, aquelas sobre o *Duce* (Mussolini) que foram elaboradas para sutilmente arregimentar uma nação pelo desejo de ser jovem.

Tratava-se de uma Itália que desejava novas ideias e novos rumos. Era uma nação, sobretudo formada por jovens que não simpatizavam pela recente história política do país. No *Duce*, estrategicamente foram previstos os ícones mais visíveis da juventude, e isto, não só pelas ideias de Mussolini, mas também pelos significados

transmitidos pelo uniforme negro do exército italiano (e o pertencimento a ele), a propaganda e a arte que por vezes não se diferenciavam no regime fascista, sejam nas imponentes esculturas atléticas, ou nas pinturas que representavam os jovens em conquista. Força e beleza foram elementos de captura para uma nação juvenil.

A imagem participou com entusiasmo, e com indiscutível sucesso, para construir essa lisonjeira auto-representação do novo italiano, dinâmico e musculoso, convidado a renovar as frustrações cotidianas e nacionais graças à presteza e combatividade do modelo esportivo. (MALVANO, 1996, p. 268).

O esporte, sobretudo o futebol a partir dos anos 30, com freqüentes vitórias da equipe italiana foi mais um vigoroso fator que combinou emoção e força atlética ao ideal juvenil da política fascista. Malvano (1996) também destaca o lugar da imprensa que por meio do esporte comunicava a imagem do jovem italiano:

As capas de *Gioventù Fascista* [...] apresentaram, portanto uma vasta galeria de jovens atletas empenhados de diferentes maneiras: ao pé da página, invariavelmente, uma frase de Mussolini destacada com letras garrafais, à guisa de escrita monumental, trazia à imagem a certeza axiomática da palavra que indicava no dever e no combate a verdadeira essência da prática desportiva. (MALVANO, 1996, p. 269).

Malvano (1996) compreende que esta associação do mito à imagem e da imagem ao mito foi constitutiva do fascismo do italiano, no ideal de “juventude eterna, de uma nação perenemente jovem que se traduz na escolha política de um regime que fez dos jovens o fulcro da própria ação e o momento central do próprio sistema organizativo.” (MALVANO, 1996, p. 260).

Compreendemos que o mito da juventude para os italianos neste período em estudo, atravessou uma geração e alcançou o cerne do regime fascista, “no nível do discurso político, a *juventude* do povo italiano era identificada com as opiniões expansionistas do fascismo” (MALVANO, 1996, p. 274). Isto ainda ficou claro, quando as jovens famílias se empenharam em ter vários filhos. “As razões de um destino

histórico encontravam uma tradução mais atual na miragem dos “espaços além-mar” que esperavam um povo jovem e prolífico e, em consequência, muito numeroso.” (idem)

Para Passerini (1996, p. 340), “paralelamente ao debate sobre os jovens no âmbito cultural e político, a produção de filmes italianos testemunha uma atenção crescente pelo mesmo tema”. A autora observa que os jovens são chamados à interpretação dos dramas sociais da época. Os filmes exibem opções de vida e enfatizando as melhores escolhas. *Rotaie* (1929), por exemplo, vai mostrar um jovem casal que pode viver a sua paixão de maneira descomprometida e perigosa na vida noturna, mas também, encontrar sentido na forma mais comum de vida, que passa pela fábrica e pela família.

O cinema italiano desta época tem claros propósitos de transmissão de significados, com destaque às opções e decisões na vida. Passerini (1996) ainda cita *Come le foglie* (1934), assim como *Rotaie*, foi dirigido por Mario Camerini. Para a autora, estas duas obras ainda não representam o cinema fascista.

Citamos um filme produzido pelo regime do *Duce* para compreender a forma como as gerações são representadas:

Em *Vecchia Guardia*, Blasetti ambienta em outubro de 1922, entre greves generalizadas, uma história de três homens, símbolos de três idades na mesma família: o velho doutor; o filho primogênito que volta da guerra, mestre e chefe de uma tropa de choque fascista; o filho caçula, jovem vivaz e inteligente, que será vítima dos vermelhos. (PASSERINI, 1996, p. 343)

Neste filme, é a geração central aquela que salvará “a Itália da decadência, da corrupção, da inércia dos poderes públicos e da prepotência dos socialistas; as outras duas invejam o seu papel e tentam imitá-la inutilmente.” (idem). A juventude necessariamente não está representada simplesmente pelos jovens, mas por aqueles que se disponibilizam aos ideais da nação, que visualizam além do presente, que se entregam pela Itália nobremente, inclusive na guerra.

Passerini (1996), conta que nos Estados Unidos na década de 50, o cinema pela primeira vez terá não somente filmes sobre jovens, mas ainda, produzido para os jovens. Este cinema será conhecido como *Teenpics*.

Mas este formato de cinema não surge do nada. Nos Estados Unidos há um debate sobre o comportamento dos jovens, especialmente

sob a perspectiva do que eles reconhecem como “adolescência americana¹¹”, que se estende desde o início do século XX. “Por um lado, a exigência de garantir liberdade e possibilidades de autogoverno e, por outro, a de uniformizar, coletivizar, restituir ao social os impulsos criativos juvenis.” (PASSERINI, 1996, p. 352).

Nos anos 50, as discussões sob o comportamento juvenil estão no auge. “A figura do adolescente de que tal modo emergia era associada, sobretudo à vida urbana e encontrava seu habitat na *high school*” (PASSERINI, 1996, 354). Em resposta ao que está sendo considerado “perigoso” na vida urbana dos jovens, o governo americano sustenta a criação de centros de tratamento juvenil e participa da mediação técnica-conceitual que afina certa ligação entre alguns comportamentos juvenis e a delinquência.

A estratégia governamental de intervenção aos comportamentos juvenis que possam significar alguma ameaça social, evidencia o *status* adquirido pelos jovens na década de 50. Eles foram diferentes de todas as gerações anteriores. Tanto em números quanto em identificações geracionais, estes jovens foram “privilegiados” primeiro pelas condições capitalistas da nação no pós-guerra, mas também, mediados pela *high school* como lugar de excelência para a subjetivação dos jovens.

Na *high school* há um verdadeiro universo de atividades que potencializam as relações entre os jovens. “Os clubes, as atividades esportivas, as *sororities* e *fraternities*, os bailes, as festas e outras atividades extracurriculares e lugares acessórios, como a *drugstore*, o automóvel, o bar para os jovens.” (PASSERINI, 1996, p. 354).

Então, podemos reafirmar que se há um debate público orientado por um discurso cientificista sobre os jovens, há principalmente para os próprios jovens, um cotidiano permeado de relações entre eles mesmos, além de lugares e produtos que corroboram em um processo nunca visto na história daquele país.

E o cinema participa deste momento. “Juventude Transviada” (*Rebel without a cause*, 1955) é uma das obras produzidas nos anos 50 pelo cinema americano e que se tornou um clássico, entre outros motivos, pela expressão do personagem de James Dean, o famoso “Jim

¹¹ Os estudos sobre a adolescência sofrem influência direta do psicólogo americano Stanley Hall, principalmente, com a publicação de *Adolescence* (1904) que anunciava a descoberta do adolescente americano. O adolescente, para Hall, será afetado por um misto de “hiperatividade e inércia, sensibilidade social e autocentrismo, intuição aguda e loucura infantil” (PASSERINI, 1996, p. 352).

Starks”, que de alguma maneira era muito parecido com o seu intérprete. Starks eternizou-se como o primeiro *bad boy* do cinema e causou maior impacto, justamente porque Dean morreu em um acidente antes da estréia do filme.

Rebel without a cause transmitiu muito sobre os significados da “juventude americana” nos meados do século passado. Para Tosta e Pereira (2009, p. 205), entre os méritos deste filme está “o de revelar para a cultura ocidental dos anos 50 do século XX para cá algo ainda pouco explicado e discutido: a imagem da juventude como rebelde, contestadora e inconseqüente.”

“Rebeldes sem causa” também foi o título de um artigo escrito por Lapassade quando analisava os movimentos juvenis na tumultuada Paris de 1968. O texto de Lapassade constitui-se um clássico na Sociologia da Juventude.

Na obra “A Juventude vai ao Cinema” o primeiro texto é sobre o clássico de Luis Buñuel¹², “Os Esquecidos” (1950). O artigo é assinado por Carles Feixa e tem como título “Assassinos Adolescentes, assassinados”.

O filme foi todo ambientado na periferia da Cidade do México e envolve uma trama com significados reais.

Os esquecidos do filme são crianças e jovens de bairros pobres, como o grupo de trombadinhas liderado por El Jaibo (Roberto Cobo), fugitivo de uma instituição de correção para menores. Juntos, eles bebem, fumam, roubam, espancam pessoas mais velhas, como o cego Don Carmelo (Miguel Inclán); e matam, também. Buscando vingar-se de Julián (Javier Amézcuca), que supostamente o teria delatado, El Jaibo, em companhia do amigo Pedro (Alfonso Mejía), assassina o jovem trabalhador a pauladas. Tornam-se cúmplices do crime, e essa cumplicidade é o que os distancia, principalmente pela maneira de proceder diante da possibilidade da prisão.¹³

¹² Salvador Dali e Buñuel produziram um dos curtas-metragens mais famosos da história, trata-se de “Um cão andaluz”, em 1929.

¹³ Fonte: <http://gabrielmuniz.wordpress.com/cinema> - Disponível em 13/10/2010.

Alguns detalhes do filme devem ser registrados, entre eles, a presença de cenas cruas de jovens na vida urbana e envolvidos com crimes, além da participação de atores não profissionais. “Os Esquecidos” foi uma produção que contou com uma pesquisa de campo. Feixa (2009, p. 35) observa que “a maneira de trabalhar de Buñuel, efetivamente, não é muito diferente do método do antropólogo dos bandos juvenis”.

Não é gratuito que o filme (ainda) suscite discussões sessenta anos depois de sua estréia. “Os esquecidos” é uma obra inacabada, com múltiplas questões possíveis de serem pensadas e sentidas, cenas polissêmicas, detalhes sensíveis que fazem valer aquela ideia de que um bom filme não é qualquer filme. Neste diálogo dos cinemas com as juventudes, o diretor espanhol “soube fugir do inevitável tom moralizador reinante, envolvendo o expectador em um trágico afresco do subúrbio”. (FEIXA, 2009, p. 27).

Continuando o elogio ao filme de Buñuel, “Os Esquecidos” inauguraram uma lista de filmes que se tornaram bem sucedidos no cinema, entre eles, “Cidade de Deus” (2002). E isto necessariamente não está ligado ao seu lugar de precursor na temática da juventude urbana e marginal, pois Feixa (2009, p. 46) lembra que, somente “no México, entre 1948 e 1950, estrearam-se uns vinte filmes ambientados nas cidades perdidas com jovens como protagonistas.”

O cenário que Buñuel produziu o filme, em relação aos jovens pobres e urbanos, era muito diferente deste que atualmente vivemos. Feixa (2009, p. 25) compreende serem aqueles jovens, “esquecidos por suas famílias, pela sociedade, pelo poder, pelas instituições educativas, pelos meios de comunicação, pelas ciências sociais e pelo próprio meio cinematográfico”. Atualmente, ainda que algumas condições em nada tenham mudado, a juventude como tema social ganhou relevância nas produções cinematográficas e também nas ciências humanas.

3.2 “JUVENTUDES” E “CURTAS” BRASILEIROS ATUAIS

Depois deste breve passeio por alguns longas-metragens que compõe fragmentos da história dos jovens no cinema, partimos para alguns filmes curtos brasileiros. Um dos objetivos desta decisão é evidenciar a qualidade de algumas produções cinematográficas de curta-metragem que exibem as juventudes.

Primeiro vamos descrever um filme que talvez seja, em alguma proporção, herdeiro da estética cinematográfica sobre jovens urbanos e

violências. Trata-se de “Neguinho e Kika” (2005), filme com pouco mais de quinze minutos, produzido pela organização “Nós do Morro”. Foi dirigido por Luciano Vidigal, também roteirista do curta-metragem.

O filme apresenta Neguinho, um jovem trabalhador do tráfico que experimenta na pele os riscos de seu lugar. Primeiro, ao silenciar perante a polícia que lhe agride fortemente para entregar os chefes do morro; depois, pela mãe que, desacreditada do filho, o expulsa de casa quando ele busca socorro para sair do tráfico; Neguinho ainda sofre com a deslealdade de um dos membros do grupo no tráfico e entra em uma corrida contra o tempo para continuar com vida, visto que precisa pagar seiscentos reais até às cinco da tarde, caso contrário será morto pelos líderes do morro.

Imagem 07 - Cena do Filme Neguinho e Kika



Fonte: www.portacurtas.com.br

A beleza do filme está no amor que Neguinho sente por Kika, uma menina que reside na sua comunidade e insiste para que ele tenha outra vida. Neste sentido, o filme é centralmente um romance juvenil, com todos os riscos, desejos e afetos que fazem com que uma trama mereça ser exibida.

Para livrar-se da pena de morte imposta pelo comando do tráfico, Neguinho contará com o padrinho que paga em dinheiro a dívida atribuída ao jovem. Como aposta na vida do garoto, o padrinho decide mandar Neguinho para outro estado, lugar onde mora a avó. Interessante é que esta decisão, em garantir segurança e Escola para Neguinho, partiu dos próprios traficantes na forma de conselhos ao padrinho. Ocorre que

tal mudança separará um relacionamento amoroso no auge de sua paixão e restarão cartas e fotografia.

Entretanto, todo o drama de *Neguinho*, aparentemente, em nada muda o aliciamento de jovens ao tráfico. No dia seguinte, outro garoto, ainda mais jovem, solta fogos avisando uma ação policial. Cena idêntica àquela que apresenta *Neguinho* no começo no filme.

O filme tem *status* de realidade em nível mais elevado do que um documentário, mas também é de uma incrível sensibilidade, fazendo-nos pensar sobre muitas vidas curtas. Neste sentido, escolhemos falar em “vidas curtas”, não somente elogiar os filmes curtos que exibem jovens, mas ainda, para lembrar o drama da morte violenta de tantos jovens. Vidas curtas nos remetem a esta infeliz relação entre algumas juventudes e a violência.

Lembramos que alguns jovens que experimentam a trama violenta do tráfico e do encarceramento se denominam “Vidas Lokas”, conforme Canetti (2010). Mas ainda, pensamos em “Vidas Curtas”, especialmente, para citar “Vidas arriscadas: o cotidiano de jovens trabalhadores do tráfico”, pesquisa de Marisa Fefferman (2006).

Neste ponto, podemos anotar que existem muitas pesquisas sobre juventudes, mas assim como os filmes, uma pesquisa que revigora a compreensão do tema não é qualquer pesquisa.

Fefferman (2006) tem a sensibilidade de escutar estes jovens quando trazem à cena suas vidas com cheiro de morte. Mas também, registra como eles estão entrelaçados com a cidade, com pessoas que eles amam, com diversões e tudo mais que possa significar a vida de um jovem sob o desígnio do tráfico. E isto inclui o trabalho, algo visível na vida de *Neguinho*, assim como as paixões.

As relações entre “juventudes” e “cinemas”, como pode ser visto nestes fragmentos de filmes, são diferentes em perspectivas e formatos.

No Brasil, basicamente, os curtas estão nos festivais. Se por um lado os festivais premiam e continuam incentivando as produções, por outro, não resolvem o problema do desconhecimento do curta-metragem brasileiro.

Uma das alternativas tem sido a exibição dos filmes em portais eletrônicos, entre eles, citamos “Porta Curtas¹⁴”, “Curta Agora¹⁵”, “Tela

¹⁴ Veja: www.portacurtas.com.br

¹⁵ Veja: www.curtagora.com

Digital¹⁶”, “A Vida é Curta¹⁷”. A novidade, neste sentido, é o fato de alguns portais começarem a organizar festivais na internet, com todas as etapas de um festival tradicional, com inscrições, avaliação e premiação.

A novidade principal destes festivais é o formato de curtíssima metragem, definido por cada portal. No festival “Claro Curtas” os filmes devem ter noventa segundos. E neste festival, em 2008, apareceu o filme de Bruno Roberto de Souza. “Perna”, título do filme, conta a história do próprio produtor. Começa com ele em um corredor com vários cartazes de cinema. Bruno quando parado está na mira de uma arma que compõem um dos cartazes. Mas, também não está, visto que ele brinca com seu skate no pequeno corredor. É falando de skate que começa o filme. “Ser skatista é sinônimo de guerreiro, falou em skatista, falou em guerreiro”.

Em seguida, ele se apresenta: “Bruno Roberto dos Souza, 20 anos, Perna”. Neste momento faz uma leve pausa, emendando as duas frases: “[perna] esquerda, faz falta às vezes pra, ah, pra nada eu acho”. Ele conta que aprendeu a andar de skate quando sofreu um acidente. Não podia andar e não tinha prótese, então usava o skate para locomover-se dentro de casa.

Enquanto Bruno conta com poucas palavras a relação dele com o skate, a cidade, o cinema, enfim, com a vida, as imagens se multiplicam em situações que confirmam o que ele diz e antevêm o que ele vai dizer. Bruno pega o skate e uma câmera, desce escadas correndo, com cenas que exibem ele circulando pela cidade de Curitiba e filmando-a sobre quatro rodinhas.

Bruno fala o quanto gostava de filmar e fotografar e como conciliou a paixão pelas câmeras e pelo skate. Seriam necessárias muitas palavras para tentar descrever o que Bruno produziu em noventa segundos. As cenas que mostram ele na cidade de Curitiba, sejam nas manobras que faz em pistas, sejam nas andanças pelos mais diversos lugares da cidade, se misturam com imagens feitas pela câmera que ele tem nas mãos e produz enquanto anda de skate.

É interessante como a primeira cena do vídeo, aquela do corredor com cartazes de cinema, reaparece durante o filme em breves momentos. A sensação que o filme transmite é que cada vez mais Bruno

¹⁶ Veja: www.teladigital.org.br

¹⁷ Veja: www.vidaecurta.com

sai da mira da arma projetada por um dos cartazes, para estar sobre o skate desfilando naquele “corredor de cinema”.

E Bruno fala do skate como arte, arte que se completa em relação ao cinema. Cenas mais caseiras vão ser exibidas na parte final do vídeo. É uma sequência de imagens que mostram um pouco da própria produção do filme de metragem. Uma das sensações possíveis para quem assiste é imaginar como tantas cenas foram possíveis em tão pouco tempo.

“Perna” venceu o festival Claro Curtas em 2008. Além do prêmio em dinheiro, participou de vários momentos em que sua produção foi homenageada e conhecida, assim como sua própria história. O jovem Bruno contou com ajuda de um único amigo na realização do filme.

Bruno, no tempo em que filmou “Perna” era editor de uma produtora de vídeos em Curitiba¹⁸. O trabalho de edição no filme destaca-se pela habilidade em que as cenas se interpõem e se ligam, transmitindo o que não está dito, entretanto, compreensíveis na medida em que as imagens completam as palavras. “Perna” é uma narrativa audiovisual polissêmica feita por um jovem que, a partir de seu drama, coloca em diálogo muitos conceitos e sentidos.

O que está evidente em “Perna” é a completa realização de uma obra cinematográfica por um jovem. As possibilidades destas objetivações a cada dia mais se concretizam, mas isto não se traduz unicamente como “oportunidade” aos jovens. Não pretendemos fazer uma análise desta questão, mas podemos elencar alguns pontos que podem colaborar nesta possibilidade dos jovens não somente estarem nas telas, mas de produzirem a cena e fazer cinema.

Filmes como “Perna” estão sendo recebidos nos portais, festivais e passando a receber espaço na crítica de cinema. Esta visibilidade das produções de alguns jovens se expressa também com outras imagens sobre os jovens no cinema.

É interessante que as produções juvenis se destaquem não (somente) por exibirem as juventudes, mas, principalmente, por colocar nas telas os *temas* que os constituem e que os perpassam. E ainda, sobre o que pensam e o que desejam dizer, ou melhor, mostram como imaginam tais assuntos.

¹⁸ Esta informação consta na entrevista que Bruno concedeu ao site do festival Claro Curtas. Fonte: www.clarocurtas.com.br – Disponível em 10/10/2010.

Para incluir meu campo de pesquisa nesta discussão, posso dizer que quando iniciei a pesquisa do “Projeto Curtas”, lembro que avaliava muito os temas dos filmes em busca de algo que me ajudasse a escolher um daqueles grupos. O próprio filme “Olhos Vendados” me chamou a atenção pela questão da ditadura que, de alguma forma, estava presente na trama do filme. Aos poucos, fui compreendendo que a relevância da produção dos jovens (pelo menos no campo de pesquisa) não poderia estar articulada ao tema do filme, mas primeiro, a experiência de fazer, pois era sobre esta possibilidade de realização que eles constantemente falavam.

Se por um lado, a realização audiovisual dos jovens faz acontecer filmes sobre o que ainda não havíamos visto, por outro lado, suas produções reorganizam alguns formatos e, neste sentido, o curta-metragem acaba sendo por excelência este lugar.

O cinema de curta-metragem tem na sua história esta capacidade experimental. No formato de curtíssima metragem ele se reinventou.

3.3 O TEMPO DO CURTA-METRAGEM

Vamos apresentar algumas discussões iniciais sobre o curta-metragem brasileiro e com isto estabelecer algumas conexões com o campo de pesquisa. Começamos com algumas observações sobre o movimento da história do cinema de curta-metragem brasileiro.

As ideias que lançamos aqui não pretendem apresentar uma história organizada do cinema em geral ou do curta em particular. Desconfiamos que a história do cinema sofra uma interferência da concepção industrial que promove uma constante versão financiada da história do cinema e que privilegia com isto, o filme com alto padrão tecnológico, como se a arte cinematográfica fosse resultado exclusivo do “desenvolvimento científico”.

O cinema não pode ser reduzido apenas a máquinas de projeção, imagens animadas e sessões públicas. Na verdade, a sua história compreende algo mais que as pesquisas científicas de laboratório ou investimentos na área industrial; ela inclui também um universo mais exótico de manifestações paraculturais. (MACHADO, 2005, p. 08).

Sabe-se que as primeiras experiências cinematográficas foram em curta-metragem porque o filme, ou seja, a fita ou o rolo, como queiram, era curto, na verdade curtíssimo. Conforme Assis Brasil (2001):

O filme usado pelos Lumière vinha em rolos de 35 mm de largura por 15 metros de comprimento, os quais, passando pelo cinematógrafo na velocidade média de então (entre 16 e 18 quadros por segundo) dava um tempo de filmagem e de projeção em torno de 45 a 50 segundos.

Não é por conta desta origem que vamos defender o curta-metragem como uma modalidade histórica de cinema, como faz costumeiramente alguns militantes e fãs do filme curto, tomando este argumento para revelar certa dependência do cinema comercial ao curta-metragem. Na mesma direção, fazem isto também quando afirmam que bons cineastas iniciaram a carreira com filmes curtos. O que expressamos a seguir pretende corroborar a ideia de que curta tem uma história e estética própria, que compõe a sua qualidade e diversidade.

Como argumento artístico, gostamos do que afirma Hugo Moss (2002, p. 07):

O ofício de realizar um curta-metragem é longe de ser somente uma mera aprendizagem: é uma arte em si, como o conto na literatura. Não me lembro mais quem foi que definiu o romance como a uma maneira fácil de escrever um conto. E, com toda razão, muitos cineastas nunca deixam de praticar a arte do curta mesmo anos depois de fazer incursões no formato mais tradicional de longa-metragem.

Reflexões contemporâneas de críticos e produtores do curta-metragem afirmam que não se pode mais fazer generalizações com respeito a este formato: “a verdade é que o curta não é mais apenas espaço de experimentação, ou restrito a gêneros específicos, ou apenas ensaio para a produção de longas.” (ASSIS BRASIL, 2001).

Pesquisar os curtas contemporaneamente requer abrir mão desta ou daquela tendência nas produções cinematográficas de curta duração. Afirmarções como as de Padovan (2001), revelam o caráter histórico e que não deixa de ser uma síntese importante do que temos percebido: “Devido à produção despojada de grandes investimentos, o curta-

metragem tornou-se o espaço próprio para a experimentação e pesquisa da linguagem cinematográfica. Sua freqüente liberdade de concepção e de realização tem possibilitado invenções instigantes.” (PADOVAN, 2001, p. 17). Compreendemos que este autor não está limitando o filme curto à experimentação, mas apontando que as múltiplas possibilidades do curta se objetivam em diferentes produções, linguagens, gêneros e formatos.

Em 2009, “Tudo o que é sólido pode derreter”, obra cinematográfica de curta duração¹⁹ foi recriada para se tornar um seriado da TV Cultura. A história do filme é sobre uma jovem para quem Hamlet começa a fazer sentido depois que seu tio “toma remédios para dormir” despedindo-se da vida. Esse tio é alguém que lhe compreende, que passa tempos com a garota e que mesmo estando ele “depressivo”, para ela, as suas ideias são interessantes.

Débora, a jovem protagonista do filme, imagina Hamlet discursando em um palco com pouca luz. Nesta hora ela está na sala de aula, a professora ensinando sobre a obra e a garota imaginativa toma as palavras de Hamlet para pensar em si: “– Gosto deste silêncio, das pessoas pensando, parece que o ar fica mais denso!” No decorrer do filme Hamlet é seu tio, seu tio é Hamlet. Ela os compara, os compreende, e vai narrando sua vida, seus dilemas estudantis, familiares, citadinos. A ideia do filme rendeu treze episódios para a televisão. Com isto, outros clássicos da literatura passaram a ser tema (ou cena) de relações possíveis com a vida dos jovens.

Este acontecimento expressa o que pensamos sobre as possibilidades do curta neste início de século. Sua pluralidade permite que alguém faça dele trajetória para o longa-metragem e que outro o faça para a televisão, e que alguém continue fazendo curta por opção e oportunidade, e ainda, que algum produtor faça tudo isto que citamos. E que os jovens, como os que pesquisamos, façam um filme pelo menos uma vez na vida, e isto não é pouco relevante.

Os curtas foram em algum período uma forma de resistência de jovens cineastas que continuaram a fazer cinema sem o financiamento público do Estado Brasileiro.

Durante a década de 1960 no Brasil, o filme curto brasileiro ocupou-se praticamente de buscar retratar

¹⁹ Filme dirigido pelo cineasta Rafael Gomes e produzido pela Ioiô Filmes. (Vídeo completo disponível no site portacurtas.com.br. Data da pesquisa: 20/03/2010).

a realidade do país. Em meados da década com a chegada ao país do equipamento de som direto, ou seja, um gravador de som portátil ligado em sincronia com uma câmara cinematográfica, conseguiu-se uma maior autenticidade na captação de som e imagem fora de estúdio, além de possibilitar um deslocamento e locomoção muito mais das equipes. (PADOVAN, 2001, p. 19).

Padovan (2001) informa que uma das principais organizações do filme curto brasileiro foi constituída em 1973, trata-se da Associação Brasileira de Documentaristas – ABD²⁰.

A identificação entre o documentário e o curta-metragem se deu principalmente porque os documentários produzidos na época eram de breve duração. Segundo Padovan (2001), não existiu uma reflexão técnica sobre as modalidades e gêneros no surgimento da ABD. O objetivo era politicamente claro: defender e divulgar o documentário, em consequência o curta-metragem.

A partir da década de 70 os curta-metragistas adquiriram uma preocupação maior com o mercado, com um espaço para exibição dos filmes. A experiência cinemanovista com relação ao público mostrou que não adiantava produzir grandes obras, inovar a linguagem, denunciar as mazelas do país se não houvesse público para estes filmes. **Não bastava realizá-los, era preciso exhibi-los.** (PADOVAN, 2001, p. 20, grifos nossos).

Nesta questão podemos dialogar com Benjamin (1993). Este autor anuncia que o cinema redimensiona a obra de arte, justamente, porque o filme não é produzido para ser cultuado, valor compartilhado pela arte antes do desenvolvimento da técnica de reprodutibilidade. Para Benjamin, a exibição e o valor de exposição constituem o cinema:

O filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana. Fazer do gigantesco aparelho técnico do nosso tempo o objeto das inervações humanas – é

²⁰ Durante uma jornada de curta-metragem na Bahia.

essa a tarefa histórica cuja realização dá ao cinema o seu verdadeiro sentido. (BENJAMIN, 1936/1993, p. 174).

Uma das principais leis no cinema que privilegiou o filme curto entrou em vigor no Brasil ainda na década de 70. A Lei 6.281/75 tornava obrigatório nas sessões de cinema a exibição de um curta antes de um longa-metragem estrangeiro. Padovan (2001) conta que os exibidores tiveram a ideia de fazer alguns filmes para incluir nas sessões com o objetivo de arrecadar a porção financeira destinada aos produtores do curta-metragem. Entre os exemplos que Padovan destaca está a filmagem de uma estátua com uma *voz em off* durante cinco minutos. Despreocupados com a divulgação e as possibilidades dos curtas, os “donos do cinema” produziram vídeos de baixa qualidade, tanto do ponto de vista técnico como artístico.

Apesar do cerceamento ao curta-metragem neste período, o Brasil ainda fez história com o filme curto. Autores como Assis Brasil (2001) criticam a desatenção dos historiadores do cinema com os significados do filme curto brasileiro, especialmente sobre as produções dos anos 80 que influenciou o curta-metragem para além das nossas fronteiras.

Em sintonia com as perspectivas teóricas e metodológicas que escolhemos, não pretendemos traçar o perfil do curta-metragem conforme estabelecido em lei ou mesmo no circuito de curta-metragem e por estes referenciais ver se encontramos ou não em nosso campo de pesquisa tais configurações desta modalidade de cinema. Antes, preferimos tecer relações, buscar aproximações, fazer leituras do campo ao circuito e vice e versa.

A Agência Nacional do Cinema – ANCINE²¹ define o curta-metragem²² como a obra cinematográfica ou videofonográfica “cuja duração é igual ou inferior a 15 (quinze) minutos”. Todavia esta definição não pode ser generalizada, pois um dos atributos do curta-metragem é justamente a sua diversidade de formatos, e isto inclui a

²¹ Além da ANCINE, pode-se reconhecer enquanto órgão público federal de fomento ao cinema, a Secretaria do Audiovisual integrada ao Ministério da Cultura.

²² Conforme consta no Glossário de Termos Técnicos do Cinema e do Audiovisual, utilizados pela ANCINE, pág. 50. Disponível em http://www.ancine.gov.br/media/Termos_Tecnicos_Cinema_Audiovisual_29042008.pdf. Data da pesquisa: 01/06/2009.

duração do filme. Padovan (2001) em trabalho sobre curtas paulistas produzidos entre 1968 e 1984, considerou os filmes de curta-metragem com até trinta minutos de duração.

Padovan (2001) apresenta a questão de ser o curta-metragem incompatível ao padrão comercial de exibição; com isto sofre ainda o desprezo das distribuidoras dos filmes no Brasil. E assim, acaba sendo para muitos brasileiros um “ilustre desconhecido”.

A contribuição do filme de curta-metragem para o cinema brasileiro sempre foi muito relevante: o baixo custo de sua produção, se comparado ao longa-metragem, salvo raríssimas exceções, tornou-se quase que uma característica sua; seu caráter de escola revela sua grande importância para o fazer cinematográfico, pois todos os problemas de realização já estão dados nele (como dificuldades de produção, fotografia, montagem, entre outros). Muitos cineastas que hoje fazem longa-metragem iniciaram-se no curta e muitos outros continuam trabalhando neste formato por uma questão de opção. (PADOVAN, 2001, p. 17).

Bayão (2002, p. 13) também afirma que o curta-metragem é interessante por vários motivos, mas que “não encontra padrão comercial adequado para ser vendido como produto cinematográfico. No meio termo torna-se figura conhecida nos festivais e nas faculdades de cinema.” (BAYÃO, 2002, p. 13). Para Assis Brasil (2001) a expansão do curta-metragem está relacionada com o crescente número de festivais, especialmente no Brasil.

Os filmes produzidos pelos jovens sujeitos desta pesquisa têm um padrão de 20 (vinte) minutos. Estas definições sobre a duração do vídeo normalmente são definidas pelos festivais. As mostras competitivas e os festivais definem critérios próprios e, por vezes, até exclusivos, como é o caso do Festival do Minuto²³, que representa a modalidade dos filmes curtíssimos.

A relação entre festivais e duração dos filmes presente no subtexto desta exposição não é por acaso. Considerando a propagação

²³ Trata-se de um festival virtual que sistematicamente seleciona um tema para que sejam produzidos vídeos de até um minuto. Os melhores filmes são exibidos no portal: <http://www.festivaldominuto.com.br/templates/Home.asp>

dos festivais e a sua importância na produção e exibição dos filmes, reconhecemos que este movimento torna muito difícil a tarefa de definir o curta-metragem pela sua duração. Antes, será mais interessante pensar que a diversidade dos festivais estabelece novas modalidades de filmes curtos. Citamos por exemplo as emergentes produções de filmes curtíssimos – basicamente entre 30 (trinta) segundos e 03 (três) minutos – em evidência principalmente nos festivais *online*.

Com isto, afirmamos que o “tempo” do curta não está restrito a duração do filme. Falar em Curtas é pensar em uma “estação contemporânea” em que as produções deste formato reinventam o cinema e se expandem sobre outras possibilidades imagéticas.

3.4 A [NOVA] PRODUÇÃO ARTESANAL DO FILME

Benjamin (1993) afirma que a emergência da fotografia e do cinema teve forte contribuição para a destruição da aura da obra de arte. Em seu ensaio mais conhecido, “A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica”, ele anuncia que a “aura” da obra de arte estava comprometida, justamente, pela possibilidade técnica de reprodução da obra. Destacava assim, o lugar da imagem, primeiro a fotografia, e depois, o cinema.

Benjamin (1993, p. 101) compreende a aura como “uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais próxima que ela esteja”. Este conceito aparece em Pequena História da Fotografia, texto de 1931, mas se repete no texto que trata da reprodução técnica da arte. Neste último, afirma que o comprometimento da aura está ligado ao movimento da modernidade, em querer capturar e possuir os objetos. Este processo de comprometimento da aura afeta também o contexto da tradição, isto é, da história da obra, do seu lugar, do próprio ritual a que atribui significados.

A percepção humana é constituída historicamente e se relaciona profundamente com os tempos e movimentos artísticos. Este argumento do autor, articulado com os parágrafos anteriores, nos faz compreender que a destruição da aura e o comprometimento da tradição passam a ter uma positividade no pensamento de Benjamin (1993, p. 171) quando nos anuncia que “com a reprodutibilidade técnica, a obra de arte se emancipa, pela primeira vez na história, de sua existência parasitária, destacando-se do ritual”.

Se a aura remete a sacralização da obra e do artista, o cinema poderia ser uma arte disponível, visível em ampla escala, tanto é que Benjamin destaca que o valor do cinema está em sua exibição.

De fato, esta lógica se projetou no século XX. Entretanto, ela “popularizou” alguns formatos cinematográficos que atualmente ditam quais estéticas significam “cinema”. São produções milionárias que fazem uso de tecnologias inacessíveis aos produtores que residem fora do circuito americano, especialmente de Hollywood. O que existe em torno deste padrão americano de cinema é uma nova “aura”.

Este último argumento que desenhamos, isto é, de que o cinema se revestiu de uma nova aura, parece estar na contramão da tese de Benjamin. Este processo que rendeu ao cinema hollywoodiano um lugar privilegiado é resultado de investimentos que evidenciam a articulação do capitalismo para além da Economia.

Machado (2005, p.13), comenta que a cinematografia contemporânea se constitui “como lugar da diferença e como expressão/resultado de uma cultura”, sua referência para demarcar esta pluralidade que o cinema alcançou se expressa pelas “escolas experimentais, nacionais, minoritárias e atípicas, em geral esmagadas pelo peso monolítico do cinema de facção industrial” (idem).

O que estamos afirmando é que apesar do cinema revestir-se de uma nova “aura”, ele mesmo continua a afetar a obra de arte na medida em que seu poder de destruição da aura não reside mais somente no valor de exibição, mas também, na possibilidade audaciosa de realização.

Benjamin observa que “no momento em que o critério da autenticidade deixa de aplicar-se à produção artística, toda a função social da arte se transforma. Em vez de fundar-se no ritual, ela passa a fundar-se em outra práxis: a política.” (BENJAMIN, 1993, p. 172). Se em algum momento o cinema desalojou o circuito da arte pela visualidade do filme, talvez ocorra algo semelhante pela realização imaginável de filmes por qualquer um.

A questão do político reside neste fazer necessário que afirmamos. É por esta lógica que pensamos a produção artesanal do filme: um fazer que combine a qualidade visual e manual.

O sonho da realização imagética é antigo. Machado (2005, p. 09) registra que “nossos antepassados iam às cavernas para fazer e assistir a sessões de cinema.” Fala isto se referindo a imagens coloridas gravadas em paredes de Altamira, Lascaux ou Font-de-Gaume, marcas da Antiguidade. “À medida que o observador se locomove nas trevas da

caverna, a luz de sua tênue lanterna ilumina e obscurece parte dos desenhos: algumas linhas se sobressaem, suas cores são realçadas pela luz, enquanto outras desaparecem nas sombras.” Mais adiante, citando Comolli, o autor lembra que “não é somente um velho sonho da humanidade que o cinema realiza, mas também uma série de velhas realidades empíricas e de velhas técnicas de representação que ele perpetua.” (MACHADO, 2005, p. 10).

Assim como um grande número de leitores converteram-se em escritores (ou tiveram seus escritos divulgados) com a ampliação da imprensa, Benjamin escrevendo na década de 30, argumentava que este processo seria “sem restrições” ao cinema, considerando a velocidade com que se ampliou a atividade cinematográfica em relação à Literatura, que levou séculos para ser popularizada.

Ouvimos dos jovens sujeitos de pesquisa que a percepção deles em relação ao cinema mudou. Compreendem o trabalho enredado na produção de um filme. Logo, observamos que o valor expositivo do cinema ainda perdura. É pela possibilidade de aprender pelo que se vê, pela vivência cotidiana com o cinema, que se faz possível imaginar a produção cinematográfica. Retomando os roteiros, Bayão (2002) avalia que a atividade do roteirista passa pela aprendizagem visual do filme. Assistir aos filmes potencializa a análise da arquitetura presente neles.

A possibilidade dos jovens fazerem um filme nutre-se de certa vivência que possuem como espectadores. Mas também, como sujeitos mediados pelas imagens nas relações virtuais, o acesso às tecnologias do audiovisual e a “explosão” do vídeo na internet fazem fronteira com algumas formas de se produzir cinema de curta-metragem.

Wander, sujeito de nossa pesquisa, conta que pesquisaram um pouco sobre a ditadura e que até pensaram em fazer as cenas dos protestos, entretanto, acabaram utilizando uma cena disponível na internet. Assim também fizeram com a fotografia do cartaz do filme (imagem 08). “É uma foto da época da ditadura. Tiramos da internet, do Google. Tinha problema de qualidade, fizemos uns efeitos para melhorar a qualidade e ficou assim” (Wander).

Imagem 08 - Cartaz do filme



Fonte: Equipe "Olhos Vendados"

O fazer como experiência criadora que investigamos, talvez seja uma alternativa aos jovens em produzir algo que seja por eles dirigido, concebido, publicizado. A participação ativa e afetiva dos jovens expressa o desejo de construir uma visibilidade, produzir uma “cena” sobre seus interesses.

Quando falamos em visibilidade e “produção de cena”, não nos referimos somente à cultura juvenil em constituição com a Internet e as tecnologias digitais ou com as possibilidades de vivenciar o mundo virtual. Em um recente estudo, Fischer (2008) afirma que para muitos jovens “ver TV, comunicar-se pela internet, jogar no computador, tudo isso é percebido como não fazer nada”. (FISCHER, 2008, p. 680).

O trabalho de Fischer (2008) discute certo saudosismo presente nas juventudes sobre um tempo que não viveram, mas que simbolicamente os jovens sujeitos de sua pesquisa significam como mais interessante que o atual. Analisando a relação destes jovens com a mídia, Fischer observa que eles possuem “uma reduzida experiência com materiais audiovisuais que estejam fora do circuito massivo da produção hollywoodiana, veiculada nos canais de TV, a que eles têm acesso também nos cinemas e nas videolocadoras.” (FISCHER, 2008, p. 681)

Neste sentido, vale destacar algumas características do que pode ser conhecido como vivência, que se diferencia da experiência. Para Benjamin (1993) a experiência constitui-se pelas impressões

acumuladas e significadas na vida psíquica. Diferente do que acontece com a vivência que é a forma predominante de subjetividade no sistema capitalista, mas não suficiente para marcar simbolicamente os sujeitos. (JOBIM E SOUZA, 1994).

4 EXPERIÊNCIA, MEMÓRIA E NARRATIVA

4.1 CONDIÇÕES DA EXPERIÊNCIA

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida.
(Jorge Larrosa)

Vamos tecer uma conversa com Vygotski, Benjamin, Thompson, Dubet e Larrosa sobre o tema da experiência que se fez conceito em nossa pesquisa. Existe uma crítica elaborada no início do século passado, por Walter Benjamin, sobre a escassez da experiência. Tal crítica foi amplamente retomada por autores como Larrosa, entre outros, reconhecendo semelhanças entre os escritos de Benjamin sobre uma sociedade sofrida pela guerra e as relações sociais contemporâneas onde *tudo se passa para que nada nos aconteça*.

Antes de percorrer o caminho que retoma a noção de “experiência” dentro do campo das Ciências Humanas, vamos dar alguns passos com Vygotski (2009). Este autor reconhece a experiência como acúmulo das atividades humanas e vê ainda nela, o substrato para os processos de criação.

A atividade criadora para Vygotski é aquela em que algo novo é criado. Este novo pode ser uma ideia, uma invenção, uma obra artística ou mesmo uma simples novidade no cotidiano (como um objeto ou comportamento), é possível a partir da imaginação. A tese inicial deste autor é que todas as produções humanas, indiscriminadamente, foram primeiro produto da imaginação. Neste sentido, a atividade criadora sempre será uma atividade psicológica complexa, pois a imaginação está conectada aos demais processos psicológicos.

Vygotski aponta que a atividade criadora não está restrita aos nomes registrados na história como gênios ou inventores, antes ela é uma regra (e não exceção) na vida, é uma condição necessária à existência. A criação também é uma possibilidade em todas as áreas humanas, como por exemplo, na arte, na ciência, na indústria, etc.

A contribuição de Vygotski não está baseada em qualquer forma de idealismo. Ao tempo em que ele coloca a imaginação no cerne

da produção humana criativa, ele associa imaginação à realidade, ou seja, na imaginação estará sempre presente aquilo que já foi produzido pelo homem, nas palavras do autor bielorusso, a “experiência acumulada”. É por isto que ele compreende a atividade criadora também como combinatória, justamente, pelas possibilidades de combinar o “velho” de “novas” maneiras.

Assim chegamos à experiência. Nesta articulação entre fantasia e realidade, a partir de Vygotski, compreendemos que o primeiro processo de imaginação é aquele em que participam da atividade criadora fragmentos da experiência pessoal.

O segundo processo descrito por Vygotski é aquele em que a imaginação é possível a partir da “experiência social” ou coletiva. A imaginação “transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele [o sujeito] pode imaginar o que não viu – o que não vivenciou diretamente”. (VYGOTSKI, 2009, p. 25).

Com isto, podemos afirmar que a fantasia do sujeito não está restrita ao acúmulo de sua experiência pessoal, mas assimila, combina, relaciona e inclui a experiência histórica. Neste sentido, o acesso e a possibilidade de conhecer as produções humanas em sua diversidade, configuram-se como possibilidades de fantasia. Atualmente, o acúmulo histórico cultural sobre as realizações humanas circulam amplamente pelas conexões virtuais, especialmente, como meio de informação. Destacamos, contudo, que a forma de conhecimento da “experiência acumulada” registrada por Vygotski parece não ser aquela de conteúdo informacional.

A informação como modo de conhecimento que pouco contribui para a experiência foi tratado por Benjamin e, atualmente, por Larrosa. Em Vygotski, autor que escreveu nas décadas de 20 e 30, a assimilação da experiência social *ainda* está condicionado aos registros narrativos, como podemos perceber na sua afirmação sobre a possibilidade de imaginação pela “narração ou a descrição de outrem”, ou ainda quando fala dos “estudos e relatos de historiadores ou aventureiros”. Adiante voltaremos a esta discussão sobre informação e experiência.

O terceiro processo desenhado por Vygotski ao evidenciar a inexorável relação entre imaginação e realidade é conhecido como lei da realidade emocional da imaginação. Isto sugere que as emoções participam dos processos criativos. Na base desta possibilidade está o fato de que os sentimentos evocam e selecionam imagens que lhes designem. Smolka (2009, p. 26) comentando este processo descrito por

Vygotski, observa que “a emoção e o sentimento agregam imagens, enquanto o estado emocional atua na significação da experiência”.

A lei da realidade emocional da imaginação ainda servirá para explicitar a relação emocional possível das pessoas, particularmente, com as artes. Vygotski lembra que somos afetados pelos dramas vivenciados pelos personagens em tramas que são produtos da fantasia de algum autor. “Isto ocorre porque as emoções provocadas pelas imagens artísticas fantásticas das páginas de um livro ou palco de teatro são completamente reais e vividas por nós de verdade, franca e profundamente.” (idem, p. 29).

Especialmente este terceiro processo de imaginação participa do que Vygotski denominou na “Psicologia da Arte” (1925) de Reação Estética, onde “as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas a certa descarga, à sua destruição e transformação em contrários, [...] a reação estética como tal se reduz, no fundo, a essa catarse, ou seja, à complexa transformação dos sentimentos”. (Vygotski, 2001, p. 270). Ele ainda percebe que este processo de “catarse” é possível pela “natureza contraditória que subjaz à estrutura de toda obra de arte” (idem)

A última forma descrita por Vygotski que associa imaginação e realidade diz respeito ao processo em que a imaginação se objetiva. Toda novidade, seja ela produto, obra ou instrumento, depende de alguma forma, como já vimos, de fragmentos de experiência, de elementos da realidade concreta. Estes, por sua vez, foram associados e combinados psicologicamente em um processo que permitiu a novidade um vir a ser. Este processo se objetiva quando de forma concreta a novidade se encarna na realidade como algo que permitirá novas elaborações e futuras reinvenções sobre aquilo que em algum momento foi imaginariamente combinado. Este inteiro processo foi denominado por Vygotski de “círculo completo da atividade criativa da imaginação”.

No que se refere a Walter Benjamin, comentaristas de suas obras afirmam que a “experiência” é um conceito que pode ser tomado como central em seus escritos (Gagnebin, 1993). Benjamin escreve na primeira metade do século passado, sendo grande parte de sua obra produzida no “entre guerras”, período histórico em que a existência estava sensivelmente ameaçada:

Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a

experiência moral pelos governantes.
(BENJAMIN, 1993, p. 115)

Benjamin descreve certo empobrecimento da experiência. “Uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem.” (Benjamin, 1993, p. 115). Este autor nos ajuda a pensar que os modos de produção capitalista afetaram os modos de ser, sentir e transmitir valores. As relações sociais mediadas por tradições, narradas como memórias coletivas e significadas individualmente foram, de alguma forma, substituídas ou modificadas.

No ensaio “Experiência e pobreza” (1933) ele inicia o texto recordando tempos em que os livros contavam parábolas sobre velhos revelando segredos significativos sobre a vida para seus filhos. A cada geração parece que as narrativas ficam mais escassas. Em virtude disto, não como causa, mas como configuração de uma época, os mais velhos se sentem desautorizados em relação aos jovens: “quem tentará lidar com a juventude invocando sua experiência?” (BENJAMIN, 1993, p. 114).

Benjamin nos ajuda a pensar que a experiência é uma forma de relação social onde a palavra participa plenamente. No decorrer do texto continuaremos dialogando com este autor por duas razões: primeiro, porque a experiência está articulada à narrativa e a memória e, depois, porque faremos alguns apontamentos sobre a experiência no contemporâneo com autores que fazem uma releitura de sua obra.

E. P. Thompson (2002) pensa algo da experiência próximo à Vygotski. Discutindo “Educação e Experiência” em palestra proferida em 1968, o historiador inglês compreende ser a experiência algo relativo aos adultos. Ele inicia o texto com argumentos históricos que evidenciam o distanciamento, pelo menos até o século XVIII, entre as pessoas letradas e as gentes do povo, justamente porque, até este período, não havia “pobres virtuosos”, ou seja, não há valor reconhecido na experiência de vida.

A cultura era algo validado pela classe social, passava longe dos conceitos das Ciências Sociais e da História que afirmam a cultura como produção humana. “A cultura de um homem, exatamente como seu prestígio social, era calculada de acordo com a hierarquia de sua classe.” (THOMPSON, 2002, p. 17). A palavra, como produto social resistente, permanece ainda em alguns discursos paternalistas com a velha expressão que afirma o desejo de “levar cultura para as comunidades carentes”.

Thompson (2002) comenta que o desconhecimento sobre a experiência dos homens comuns permaneceu ainda durante a Revolução Francesa. Ele observa que os novos ideais da época trazem de alguma forma uma leitura inevitável sobre a distância social entre homens, mas que encontra maior oposição, justamente, no desapego por parte dos “homens cultos” de suas “atitudes culturais de superioridade”.

Trabalhando com fontes da época da revolução, Thompson cita partes do *Prelude*, poema de Wordsworth. Para o historiador inglês, os críticos na atualidade passam despercebidos pelo tema principal do poema, que segundo Thompson (2002, p.22), é “uma afirmação do valor do homem comum, uma declaração de fé.” O que muda neste poeta é sua capacidade em ignorar os atributos (ou a falta deles) que estavam idealizados naquela sociedade sobre a vida do camponês.

O argumento de Thompson para o fato de que Wordsworth pudesse ver além dos males populares que se destacam na história dos pobres ingleses, é que ele se valeu das “experiências – incomuns para sua classe – com homens no contexto de suas atividades naturais”. (THOMPSON, 2002, p. 22)

A discussão de Thompson é justamente a relação entre experiência e educação. Principalmente a educação formal que a partir da Revolução Francesa passa a ser um empreendimento cultural que, segundo o próprio Wordsworth, poderia deslocar o lugar privilegiado da experiência na vida do homem comum. Thompson comenta que o propósito dos reformadores sociais, até mesmo dos bem intencionados, estava limitado na difusão do bom comportamento popular.

E. P. Thompson quando inicia o texto “Educação e Experiência”, parte do princípio de que a educação de adultos modifica as relações de ensino, altera temas de estudo e qualifica os próprios professores, na medida em que suas experiências de vida participam do processo educacional. Na parte final do texto citado, ele volta a costurar historicamente a relação entre Educação e Experiência com a seguinte “tese: a de que a educação se apresentava não apenas uma baliza na direção de um universo mental novo e mais amplo, mas também como uma baliza para longe, para fora, do universo da experiência no qual se funda a sensibilidade.” (THOMPSON, 2002, p. 32).

A tese thompsoniana está situada historicamente e encontra seu argumento principal nos conflitos das culturas de classe. Ele afirma que depois de algum tempo da Revolução Francesa, “a maior parte dos educadores da classe média não conseguia distinguir o trabalho educacional do controle social, e isso impunha com demasiada

frequência uma repressão à validade da experiência da vida dos alunos” (THOMPSON, 2002, p. 36). Esta tensão entre educação e experiência, ainda que sob outros aspectos, tem suas marcas nas relações sociais contemporâneas. A experiência aparece subjetivada na constituição da classe e como se objetiva na consciência sobre ela:

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de **experiências comuns** (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. **A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais:** encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais. Se a experiência aparece como determinada, o mesmo não ocorre com a consciência de classe. (THOMPSON, 1987, p. 10, grifos nossos).

De alguma forma, Thompson ainda se aproxima de Vygotski na medida em que compreende a experiência comum (ou “experiência acumulada” para o psicólogo bielo-russo) como substrato das possibilidades de subjetivação e objetivação de novas experiências. Também que nas relações sociais é que residem os destinos da constituição das novas experiências. E finalmente, nas articulações possíveis entre estes dois autores, é na realização do produto, seja ele material ou cultural, que o *fazer*²⁴ se consuma como experiência.

4.2 EXPERIÊNCIA, SUJEITO DA EXPERIÊNCIA E CONTEMPORANEIDADE

Dubet (1996) percorreu um longo caminho na sociologia clássica para delinear o sujeito sociológico (público, político) desenhado pelos teóricos que em muito *não* se assemelha ao sujeito contemporâneo

²⁴Denise Bottmann (1987) na introdução da edição brasileira do livro “*The Making of the English Working Class*” de E. P. Thompson, afirma que “por várias razões, optou-se pelo título brasileiro “A Formação da Classe Operária Inglesa”. No entanto, a palavra Formação perde muito o conteúdo subjetivo e processual de *making*: Ao substantivar o gerúndio *to make*, o autor pretende, efetiva e conscientemente, ressaltar esse movimento de “autofazer-se” das classes sociais ao longo da história.” (BOTTMANN, 1987, p. 09).

(privado, intimista). Dubet analisa, de alguma maneira, como a sociologia pode estar comprometida em suas perspectivas, sem a previsão deste sujeito da experiência. Neste sentido, seu principal esforço é trazer a noção da experiência para o centro das ciências sociais.

Partindo de uma situação comum, o autor lembra que os professores não retratam as suas práticas como “papéis sociais”, mas antes, preferem falar em termos de experiência. Por mais que o magistério tenha suas definições culturais, faz-se um esforço pessoal em expressar como somente em partes este “estatuto” do ser professor define a vida docente. Dubet (1996, p.16) lembra que “os professores referem-se constantemente a uma interpretação pessoal da sua função por meio da construção de um ofício apresentado como sendo uma experiência privada [pessoal], quando não é íntima.”

Ele prossegue observando que “esta intimidade resulta de os atores terem de combinar lógicas e princípios diversos, frequentemente opostos, combinações que eles vêem como obra sua, como realização, ou como malogro, da sua personalidade.” (DUBET, 1996, p. 16). Não negam os programas definidos, as responsabilidades do ofício, entre outras questões que engendram suas ações, entretanto “os professores definem o seu ofício como uma experiência, como uma construção individual realizada a partir de elementos esparsos.” (idem).

Para nós a “experiência” se tornou uma ideia significativa em nosso trabalho porque ouvimos dos jovens, sujeitos desta pesquisa, que fazer um filme foi um acontecimento para a vida. Expressões como “todos os jovens deveriam ter uma experiência assim” foram repetidas algumas vezes.

Dubet descreve três características que marcam esta escolha dos sujeitos pela “experiência” como um caminho para falar de si, de suas práticas e atividades. O autor refere que a noção de experiência tem “suas ambigüidades e imprecisões”, mas é assim que as pessoas referem-se às práticas sociais. Para Dubet, a primeira característica relaciona-se a diversidade dos princípios culturais e relações sociais que compõem as “condutas” (ainda que nós preferíssemos falar em escolhas, sentidos, ou ainda objetivações). O autor justifica:

Os papéis, as posições sociais e a cultura não bastam já para definir os elementos estáveis da ação porque os indivíduos não cumprem um programa, mas tem em vista construir uma unidade a partir dos elementos vários da sua vida social e da

multiplicidade das orientações que consigo trazem. Assim, a identidade social não é um ser, mas um trabalho. (DUBET, 1996, p. 16).

Se a primeira característica deste movimento de singularização pela experiência se faz entre os múltiplos e diferentes fragmentos sociais que se apresentam ao sujeito na produção da subjetividade, a segunda característica se inscreve como oposição, ou pelo menos “reserva” que os sujeitos conservam em relação ao “sistema”. Esta reserva acontece na medida em que os sujeitos observam que não há lógica (ou signo) que apresente coerência para aqueles que estão aderindo a esta ou aquela experiência social.

Neste sentido, Dubet (1996, p. 17) observa que todos nos tornamos autores relativos deste processo de subjetivação. Produzimos singularidades (ou assim tentamos fazer) a partir de elementos que não pertencem aos “indivíduos”, pelo menos, não integralmente. Compreendemos que esta distância entre sujeito e experiência social, pode ser lida como um não pertencimento *a priori* do sujeito a determinada tradição. Em outros tempos, tal pertencimento era requisito da experiência.

A terceira característica é que “a construção da experiência coletiva substitui a noção de alienação no centro da análise sociológica” (DUBET, 1996, p. 18). O sociólogo da experiência observa que se não existe mais uma noção clássica de sociedade, as utopias e os interesses coletivos que operavam como instrumentos unificadores de culturas e comportamentos em prol do movimento social perdem seu apelo unificador. “Os movimentos sociais deixam de poder ser considerados como personagens inteiras que falam em nome da unidade de um mundo, de um ator e de uma causa” (DUBET, 1996, p. 18).

Nesta terceira característica ele comenta como esta questão afeta alguns jovens contemporaneamente:

Não só a dominação social não unifica a experiência social, como também a dispersa mais ainda, como mostra as condutas dos jovens dos subúrbios, sobretudo dos jovens saídos da imigração. Eles vivem em vários mundos ao mesmo tempo, *em comunidades e numa cultura de massa*, na exclusão econômica e numa sociedade de consumo, no racismo e participação política... A destruição da sua personalidade é o que está em jogo na experiência deles porque eles conseguem dominar a diversidade das lógicas de ação que os guiam. (IDEM)

Dubet (1996) tensionando ainda as trajetórias dos movimentos sociais contemporâneos observa que assim é possível compreender porque os novos movimentos aparecem “de maneira tão desmembrada”, justamente porque este tempo, (marcado pelas relações de dominação para Dubet) impede que os sujeitos tenham domínio da experiência social.

O sociólogo da experiência cita os professores para falar do assunto e Thompson a pensa em relação à educação. Agora, escutemos o que nos diz o professor Jorge Larrosa em suas “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”²⁵.

É particularmente difícil abreviar o texto de Larrosa, ou partes dele, porque ele faz uma crítica apaixonada da necessidade da experiência no mundo contemporâneo e assim faz rabiscando aproximações entre sentido e experiência, sujeito e palavra, memória e paixão.

Larrosa (2002, p. 21) acredita que “fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco”. Sem dúvida mora aqui uma relação muito íntima com a Psicologia de Vygotski, para quem a palavra é signo por excelência e microcosmo da consciência humana. Sem palavra não há sentido, ideia que o próprio Larrosa oferece, inclusive, argumentando que a tradução mais fiel à definição aristotélica de homem (*zôon logon échon*) reside na máxima “o homem é um vivente com palavra”. (idem).

Compreendendo justamente que as palavras comunicam sentidos, ou pelo menos, que participam deste processo de significação, Larrosa se propõe a falar sobre a experiência deslizando esta “palavra” em alguns idiomas e fazendo-nos perceber que o cerne da “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21).

Em um texto sobre o Narrador, com o qual dialogaremos adiante, Benjamin afirma que “quase nada do que acontece está à serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação” (1993, p. 203). Neste ponto, Larrosa (2002, p. 21) faz alusão a Benjamin

²⁵ Este texto foi traduzido por João Wanderley Geraldi e publicado em 2002 na Revista Brasileira de Educação.

emprestando parte de sua tese: “dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça”.

Relacionando as palavras e evidenciando os detalhes que delas participam e as significam, mostra claramente a diferença entre o que nos passa e o que se passa. E isto, deve-se ao efeito social da informação. Neste sentido, é imprescindível que se faça a separação entre a experiência e a informação. Em nada elas se completam, pelo contrário, fazem oposição radical entre si. Larrosa assevera que a informação é uma forma de “antiexperiência”, pois ela cancela nossas possibilidades de experiência.

Em consequência disto, “a experiência é cada vez mais rara pelo excesso de opinião” (LARROSA, 2002, p. 22), e ainda, pela falta de tempo e também, pelo excesso de trabalho. Estes elementos apontados pelo professor espanhol se completam. Não se pode negar a relação entre a experiência e o tempo da produção artesanal. Isto de alguma forma está em Benjamin (1993) quando fala da narrativa (avessa à informação) como produto artesanal de comunicação.

Na época da confecção artesanal, da organização social marcada pelo território – onde os sujeitos amplamente se conheciam – havia tempo para as experiências em comunidade que constituía, na maioria das vezes, as razões de ser e existir dos homens. Segundo Benjamin (1993), o empobrecimento da experiência deve-se, entre outros motivos, a mudança que sentimos em relação ao ritmo do tempo. Na vida urbana vivencia-se o tempo aceleradamente, a velocidade do dia está associada ao tempo da produção, dos prazos, da informação.

Benjamin está situado na primeira metade do século XX. E o que dizer então da velocidade virtual da informação, do tempo real da imagem? Larrosa (2002, p. 23) compreende este processo como um ritmo ainda mais veloz do tempo, onde o sujeito “não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito”.

Neste sentido, há riscos de não haver memória no sujeito da informação. Para Larrosa (2002, p. 23), a falta de conexão significativa aos acontecimentos que nos chegam como choque (estímulos fugazes, extremamente fragmentados) “impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio”.

Como resposta a tudo isto que se passa ao sujeito da informação, Larrosa (2002) arrisca algumas considerações sobre o sujeito da experiência. Em primeiro lugar, é aquele que precisa parar para pensar, olhar, escutar e cada vez dedica mais tempo para pensar,

olhar e escutar, sempre com mais atenção. É aquele que vai buscar os detalhes para defender-se das opiniões prontas. A experiência pede delicadeza, sensibilidade, lentidão e recepção ao outro²⁶. Mas nada disso está pronto, pois, este processo é possível somente pela própria experiência.

São muitos os argumentos pelos quais Larrosa desliza a possibilidade e a necessidade da experiência aos sujeitos contemporâneos. Se a experiência é algo que nos acontece, que pode ser indomável à própria vontade do sujeito, então, ela tem em si algum perigo. Neste sentido, diferente do sujeito enaltecido na contemporaneidade, porque está firme, “seguro de si mesmo, [...] anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade”, o sujeito da experiência – e aqui o autor busca Heidegger para sua defesa – “é um sujeito alcançado, tombado, derrubado [...] que perde seus poderes porque aquilo de que faz experiência dele se apodera [...] é sofredor, padecente, aceitante, interpelado, submetido.” (LARROSA, 2002, p. 25).

Alguma coisa no parágrafo anterior parece ligar o pensamento de Larrosa com os estudos de Thompson (2002), especialmente, quando o historiador sugere que a experiência dos comuns na Inglaterra era desconhecida da nobreza e dos homens cultos na era revolucionária.

As relações “jovens” e “experiência” não é uma combinação com larga escala de significados positivos. Por épocas, a experiência foi atributo dos velhos. Entretanto, as leituras que realizamos nos fizeram pensar que a experiência dos jovens pode e deve ser conhecida. Apesar de tantos trabalhos sobre as juventudes, ainda é possível e necessário a prática de pesquisas que neguem categorias *a priori*, bem como históricas representações sobre os jovens e avancem no sentido das realizações juvenis contemporâneas.

4.3 A MEMÓRIA EM PERSPECTIVA

Seja talvez a memória aquilo que mais signifique a aproximação entre o tempo e a sensibilidade. Smolka (2000) articula história e ciência, psicologia e cotidiano no ensaio teórico “A Memória em Questão: uma perspectiva histórico-cultural”. A partir desta

²⁶Larrosa (2002, p. 25) observa que “a palavra experiência tem o ex de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o ex de existência.”

referência, podemos pensar a memória mediada pela palavra como uma *transeunte* do tempo, que faz escolhas diárias pela sobrevivência, alimentando a vida com sentidos possíveis sempre, e tão somente, nas relações sociais.

Smolka inicia com uma revisão da literatura pela perspectiva anunciada, onde o foco da pesquisa não é somente a memória como um objeto da Ciência ou da História, mas, especialmente, uma reflexão que visa “compreender os muitos modos, historicamente construídos, de pensar e de falar sobre a memória” (SMOLKA, 2000, p. 167). Sendo assim, reconhecer os muitos modos da memória é uma significativa contribuição que elucida não somente os modos de lembrar, mas também de *esquecer* (alguns) acontecimentos.

Entre as questões atuais no campo da Psicologia que se referem ao tema em destaque, registramos a oposição de Smolka (2000) ao processo histórico que vem perspectivando a memória na sua forma *exclusivamente* neurológica. Forma esta que a concebe como capacidade unicamente cognitiva, individual e pronta para ser avaliada com respeito ao seu desempenho. Para Smolka, memória articula-se primeiro à linguagem. Neste sentido, Smolka lembra Edwards, Potter e Middleton (1992), um dos únicos trabalhos de Psicologia que cita Frances Yates, autor da obra *Arte da Memória*.

Lançando-se no percurso histórico a autora vai aos tempos da Grécia antiga em que os modos de contar, cantar e poetizar serviam não somente como porta-vozes da memória, mas ainda, como processo de conservação dos mitos. Não há documento (escrito) ou outra fonte para a tradição. É a oralidade por excelência!

Smolka (2000) não objetiva traçar uma cronologia sobre a memória, mas percorre um trajeto em que estão colocadas algumas rupturas que modificam os modos de lembrar e saber. Se a sedução da memória cantada conservou uma tradição inventada na própria arte de contar, na atividade retórica grega a palavra se fez verdade pública, sem deixar de incorporar a sedução do canto no propósito de ser persuasiva.

Entretanto, na retórica a memória se faz técnica. Memorizar. Faz-se a memória artificial, talvez social, aquela que faz lembrar pelas imagens e lugares criados no campo da memória. “Um método para lembrar envolve, portanto, disciplina e arte. Figuras humanas, ativas e dramáticas, extremamente belas ou exageradamente grotescas, representam coisas, e atuam e narram, são poderosos agentes mentais.” (SMOLKA, 2000, p. 172). A autora destaca que tal processo virá repercutir fortemente na Idade Média.

Mas ainda na Grécia, com os filósofos clássicos e o nascimento da alma como um espírito que pensa, criaram aversão aos poetas memorativos, aqueles ícones da tradição oral, associados aos deuses. Poesia e verdade não combinam, especialmente para Platão, para quem “uma teoria da Memória é fundamentalmente uma teoria do Conhecimento [visto que na alma estão as lembranças da Ideias].” (SMOLKA, 2000, p. 173).

Em relação à história contemporânea, como disciplina que por vezes se debate sobre os modos de investigar a memória, Platão não se encontra entre aqueles que defendem a tradição oral, visto que para ele a Verdade não pode ser produto de opiniões, mas também não se encontram naqueles que abraçam os documentos, pois para Platão, a escrita é um “veneno que oblitera a memória” (SMOLKA, 2000, p. 174).

Ancorada em Derrida, Smolka (2000, p. 176) comenta: “A sedução, o desvio, o descaminho, então, não mais pela palavra cantada. Agora, o *lógoi in biblíois*, outro modo de falar, outra forma de discurso, outro modo de lembrar: a escrita – *Pharmakon* – remédio e veneno”.

Neste sentido, Smolka discute a emergência do que conhecemos como história no Ocidente. História é testemunho, e por isto, narrativa (relato daquele que viu, participou, conheceu). Logo, a emergência da história pertence ao *tempo dos homens*. Assim, no mesmo momento em que celebra a presença dos narradores (herdeiros dos poetas míticos) como ícones na luta contra o esquecimento, a autora lembra Tucídides, para quem a memória é frágil e enganadora, sobretudo na relação com a verdade.

Tucídides ao buscar uma articulação entre memória e fidelidade, rompendo com o predomínio da oralidade no seu tempo, reconhece na escrita a imutabilidade do acontecimento e, assim, esboça escritos para serem lidos no futuro. Fazendo isto, de acordo com Smolka (2000), Tucídides inaugura uma *política da memória*.

Para pensar Memória e Contemporaneidade (não somente como oposição a ideia ou preconceito, mas as emergências da memória):

Se as condições de externalização da memória vão se impondo no próprio processo de produção, nas próprias práticas, os estudos da memória individual também vão sendo fortemente privilegiados. Compreender os processos, examinar o funcionamento interno, orgânico, psíquico, vai se tornando uma demanda dentro de novas condições de

possibilidade. Desdobram-se os modelos explicativos da memória e do processamento mental. A ênfase, agora, não está nos “locais e imagens da memória”, mas na busca da memória “localizada” no cérebro, memória como um lugar, como sede, como órgão, foco das pesquisas nas ciências biológicas, médicas, cognitivas. (SMOLKA, 2000, p. 183)

Em poucas palavras, compreendemos a crítica nos seguintes termos: passamos dos locais e imagens produzidas e pertencentes à memória (do memorável), para a localização do espaço cerebral da memória – forma plena de confinamento do sujeito ao seu próprio tempo, ou simplesmente, a si próprio.

Isto não quer dizer que a Psicologia Histórico-Cultural não reconheça a memória enquanto corpo (esta perspectiva era presente já em Agostinho), mas sugere que ao invés de mapear o cérebro como uma espacialidade natural dos processos psicológicos, é coerente com sua perspectiva de um sujeito histórico tecido nas relações sociais, pesquisar os modos pelos quais os acontecimentos da vida influem sobre estes processos psicológicos (LÚRIA, 1968 *apud* SMOLKA, 2000).

E o que dizer de Freud? Das falhas na memória, dos esquecimentos, “dos afetos nas lembranças”? Lançando estas questões, citamos a Psicanálise que de alguma forma participa deste movimento teórico que por muitos caminhos e perspectivas não perde a “memória” de vista.

Para Aristóteles, memória implicava a passagem do tempo, logo é também uma consciência do tempo que vive e do tempo que lembra. O filósofo associa memória e imaginação. Nesta mesma perspectiva, Santo Agostinho realça a memória como atividade psicológica. Vygotski e Bakhtin são os autores que orientados por esta tradição filosófica, entre outras tantas contribuições, vão pela perspectiva do materialismo histórico pensar a atividade mental mediada pelo signo e indissociável da significação e do discurso.

Para Vygotski (SMOLKA, 2000), os signos são mediadores da memória. Neste sentido, falamos de memória artificial, pois não dizem respeito aos fatos diretamente, mas a lembranças que dependem muito mais dos acontecimentos presentes e da imaginação. Não pactuamos com a ideia da memória como modelo de um arquivo, ou baú, memória como um esconderijo do passado, antes, pensamos a memória muito mais como registros de imagens que participam da vida. Com isto podemos falar de memória mediada.

Neste ponto, articulamos memória e narrativa na *possibilidade* de investigação. Para Smolka (2000, p. 187) é possível explorar “o discurso como (lôcus de?) memória.” Podemos pensar que a memória não está pronta, assim como não está o discurso. Na palavra está “o processo mais fundamental na socialização da memória” (idem). No contar estão às lembranças, as recordações, e ainda, os esquecimentos. “A possibilidade de falar das experiências, de trabalhar as lembranças de uma forma discursiva, é também a possibilidade de dar às imagens e recordações embaraçadas, confusas, dinâmicas, fluidas, fragmentadas, certa organização e estabilidade.” (ibidem).

Lembramos aqui a perspectiva que pensamos a narrativa, isto é, como possibilidade de contar histórias sobre o que nos aconteceu. A palavra não é somente “instrumento na (re)construção das lembranças; ela é constitutiva da memória, em suas possibilidades e seus limites, sem seus múltiplos sentidos, e é fundamental na construção da história”. (SMOLKA, 2000, p. 187). Neste sentido, arriscamos dizer que a memória se produz nas mesmas relações em que as palavras são produzidas. Todavia, é na palavra que encontramos, por excelência, o sentido destas relações.

Góes (2000) destaca sobre Vygotski sua perspectiva de investigação histórica, não como um estudo sobre acontecimentos passados, “mas sim o curso de transformação que engloba o presente, as condições passadas e aquilo que o presente tem de projeção do futuro”. (Góes, 2000, p.13). Na mesma perspectiva, Maheirie (2006) compreende a memória como processo psicológico que indica “uma determinada relação que [o sujeito] estabelece com a temporalidade. E esta função está necessariamente ligada a uma outra que denominamos de imaginação. Tal como a memória, a imaginação é uma forma de relação da subjetividade com a objetividade.” (Maheirie, 2006, p. 149).

Este pode ser considerado o cerne da Psicologia na relação com a História, não nos ocupamos da memória como fonte de pesquisa, antes, do sujeito da memória, sujeito que conta, lembra, que escolhe acontecimentos, que narra experiências. Com isso, afirmamos que a produção da narrativa do sujeito da pesquisa é uma intervenção sócio-histórica, intervenção pelo ouvir, em dar eco às vozes daqueles que nos contam, muitas vezes, até pelos silêncios que produzem.

Portanto, falaremos agora de narrativas. Elas se referem às memórias transmitidas que ao serem contadas são significadas por palavras que novamente se fazem memória e acontecimento. Mas, narrativas podem ser textos que geram filmes. E podem ser também,

discursos sobre a experiência de fazer um filme e, ainda, sobre a coragem de contar o que nos contaram aqueles sujeitos em experiência.

4.4 NARRADORES, CINEMA E EXPERIÊNCIA CRIADORA

*“Se escutarem o jeito com
que as pessoas contam
histórias, verão que elas o
fazem cinematograficamente.
Pulam de uma coisa para a
outra, e a história vai
avançando pela justaposição
de imagens – ou seja, pelo
corte”. (David Mamet).*

O narrador, por tratar basicamente do cotidiano precisa se colocar distante tanto espacial como temporalmente. Para Benjamin (1993, p. 198) o narrador “é algo de distante, e que se distancia ainda mais”. O primeiro movimento desta distância é compreensivo pelas características de seu ofício. É um distanciamento exotópico que legitima a arte narrativa.

Já sinalizamos que a produção artesanal tem um ritmo de tempo que celebra a narrativa. O artesanal está ligado ao tempo que não passa, ou talvez, a narrativa que faz passar o tempo na medida em que conta a história. Tempo cortado pela morte, a morte mesma que deu ao tempo atributo de eterno. Nas palavras de Benjamin (1993, p. 207) “É no momento da morte que o saber e a sabedoria do homem e, sobretudo sua existência vivida – e é dessa substância que são feitas as histórias – assumem pela primeira vez uma forma transmissível”. Trata-se da autoridade da morte.

Aqui relembremos o sujeito da experiência em Larrosa (2002), sujeito padecido, sofredor, oposto ao imponente sujeito para quem tudo se passa, mas nada lhe acontece.

Narrativa e experiência se articulam na medida em que narrar é comunicar experiências. Larrosa (2002, p. 25) tem alguma razão quando nos faz pensar que “é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe”. A dificuldade narrativa parece ser algo que incidiu na modernidade e que permanece afetando o sujeito contemporâneo.

É interessante como Benjamin associa as formas de comunicação ao processo histórico. Ele explica que o romance tem formas antigas de existência, entretanto, somente emergiu quando se

valeu da burguesia emergente e, isto, pelo surgimento da imprensa e mais especialmente, do livro. “Naturalmente” a narrativa, na perspectiva da tradição oral, foi afetada por este processo. Mas muito mais, pela última forma de comunicação, isto é, a informação.

A informação parece desprovida de saber. “Ela precisa ser compreensível em si e para si” (BENJAMIN, 1993, p. 203). Há uma associação clara entre a informação e o cientificismo (ou positivismo). Eles se multiplicam um pelo outro, geram multidões de notícias fragmentadas. Não há homem que possa articular e compreender integralmente tanta novidade sobre tudo. Contar sobre o que, quando tudo já parece dito. Principalmente as informações com *status* de ciência, aquelas que soam verdadeiras, são distribuídas para que cada indivíduo as tome e delas faça a montagem que conseguir.

E mesmo com tantos novos fatos, somos pobres de histórias surpreendentes. Talvez, porque as informações já nos chegam explicadas, enquanto que “metade da arte narrativa está em evitar explicações.” (BENJAMIN, 1993, p. 203).

Já falamos que o romance encontra na burguesia seu público e no livro o seu veículo de comunicação. A ideia de Benjamin sobre o leitor do romance é o indivíduo isolado, “que não mais pode falar exemplarmente sobre as suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-los.” (1993 p. 201). O romance parece participar do movimento que Figueiredo (1995) denominou de “invenção do psicológico” ou ainda “subjetividade privatizada”.

De alguma forma, este “espírito intimista” fará também surgir a ciência psicológica. “O eu de cada pessoa tornou-se o seu próprio fardo; conhecer-se a si mesmo tornou-se antes uma finalidade do que um meio através do qual se conhece o mundo.” (SENNETT, 1998, p. 16). É neste movimento que a Psicologia, ou pelo menos algumas perspectivas em Psicologia, ganha fôlego, torna-se uma necessidade, um produto, uma invenção da modernidade.

“É precisamente porque estamos tão absortos em nós mesmos, é-nos extremamente difícil chegar a um princípio privado, dar qualquer explicação clara para nós mesmos ou para os outros daquilo que são as nossas personalidades”. (idem).

Assim como Figueiredo e outros pensadores contemporâneos, Sennett (1998) discute como os sentidos da vida privada emergiram na modernidade alterando substancialmente as relações sociais. Estas mudanças podem ser observadas nas diferenças entre a forma do romance e da narrativa: “Quem escuta uma história está em companhia

do narrador; [...] Mas o leitor de um romance é solitário. Mais solitário que qualquer outro leitor [...]. Nessa solidão, o leitor do romance se apodera ciosamente da matéria de sua leitura. Quer transformá-la em coisa sua, devorá-la, de certo modo.” (BENJAMIN, 1993, p. 213)

A tese da emergência do romance com a burguesia expressa claramente o estatuto da subjetividade privatizada, do sujeito psicológico da modernidade: “O sentido da vida é o centro em torno do qual se movimenta o romance.” (idem).

Agora vamos às críticas que ligam o cinema ao romance. Para, Mirian Nogueira Tavares, autora do texto “Cinema digital: novos suportes, mesmas histórias”, cinema e literatura se relacionam desde o tempo “em que o cinema descobre seu potencial narrativo. Assim, ele absorve o modelo narrativo do romance do séc. XIX para ajudá-lo a melhor contar histórias.” (TAVARES, 2008, p. 37). A autora compreende que ao aderir o processo narrativo romântico, o cinema dispensa a literatura desta obrigação. Tavares completa sua crítica com a seguinte questão: “Na era da imagem digital, onde a plasticidade do meio permitiria grandes vôos formais, por que o cinema ainda continua preso a um modelo narrativo que já foi superado pela própria literatura?” (idem).

Eisenstein (apud Rossini, 2007) já brincava com a ideia de que todas as artes se aproximam do cinema. A autora que cita o cineasta russo lembra que na pintura o cinema encontrou o enquadramento, no teatro a interpretação e o cenário e, na literatura, a noção de montagem.

Mamet (2002) insiste que os espectadores querem drama e não informação. Por esta razão, a montagem do filme deve ter progressão. Os espectadores querem saber o que acontece a seguir. Este conceito ainda fica melhor assim: “você cansa a platéia cada vez que deixa de passar para a próxima etapa essencial da progressão o mais rapidamente possível.” (p. 87).

É por estes caminhos que arriscamos dizer que o diretor de um filme é um contador de história. A justaposição de imagens descontínuas, não semelhantes, não associadas *a priori*, como forma de contar a história no filme é a principal tarefa do diretor. Trata-se de algo difícil, pois, é um trabalho que visa sempre dialogar com a percepção. Ao mesmo tempo, trata-se do simples. Simples até mesmo no conceito: “[fazer] perceber dois eventos, determinar uma progressão e querer saber o que acontece a seguir”. (MAMET, 2002, p. 88).

A relação cinema e narrativa é algo reconhecido. Pinna (2005), por exemplo, escreveu “Curta a narrativa”, ensaio que elogia as possibilidades narrativas no cinema de curta-metragem. Aproveitando o

diálogo com seu texto, incluímos a sua contribuição sob as funções do narrador: primeiro “a de definir o *foco narrativo* da história e [depois] o *ponto de vista* da narração”. (2005, p. 06). No cinema o ponto de vista é visual e é definido pelo posicionamento da câmera (idem).

O filme “Olhos Vendados” começa com uma *voz em off*²⁷.

Bem, meu nome é Horácio, sou casado e trabalho como radialista. Hoje vou contar a história de Clara, minha filha, que nunca soube de minha existência. Clara, aos dezesseis anos de idade viveu uma das páginas mais marcantes de sua vida, tudo começou depois de uma festa com as amigas, depois de algumas garrafas com conhaque e depois de um encontro com seu melhor amigo. Amigo este que por um motivo até hoje desconhecido, decidiu raptá-la. (OLHOS VENDADOS, DVD, 2009).

É interessante que Horácio é um radialista, homem da *informação*, mas que passa agora a contar algo que lhe aconteceu. A narração que inicia a trama do filme tem todos os detalhes que Benjamin observa na vida dos narradores. É algo que ele retira de si, justamente porque participou, não somente como um “olheiro”, mas como “oleiro” que sabe das marcas que o vaso tem de suas mãos. A história de algum modo lhe pertence, ele sabe todas as circunstâncias.

O discurso (*voz em off*) que apresenta a história existe somente no filme. Ela não está nem no livro, nem no próprio roteiro. Lembramos que o cenário do livro é uma pacata cidade litorânea que participa do sequestro na medida em que acompanha a trama diariamente pelas cartas que chegam do sequestrador ao radialista. No livro, o radialista não tem vínculo familiar com a jovem sequestrada.

No filme, apesar de serem pai e filha, não há uma cena em que Horácio e Clara (imagens 09 e 10, respectivamente) se encontram. A trama perde sua ênfase pública (de um sequestrador que deseja afetar uma cidade) para a intimidade de Horácio. E ainda que passe despercebido ao espectador, a *voz em off* no início do filme indica que as imagens pertencem à memória do radialista que conta sobre um drama que muito lhe afetou.

²⁷ A figura de um narrador no cinema é motivo de crítica, pois remete à informação e, não a progressão das imagens. (MAMET, 2002).

Imagem 09 e 10 – Cenas do filme



Fonte: Equipe Olhos Vendados

Contudo, não é somente por este argumento que incluímos as discussões sobre narrativas nesta dissertação. A relação que tecemos está também na palavra dos jovens quando contam sobre a experiência de fazer o filme, especialmente, nos encontros produzidos na pesquisa de campo.

4.5 ALGUMAS QUESTÕES EPISTÊMICAS E METODOLÓGICAS SOBRE NARRATIVAS

A narrativa ganhou fôlego nas Ciências Humanas, primeiro, nos métodos de pesquisa (BROCKMEIER E HARRÉ, 2003) e, mais recentemente, como modo de perceber o conhecimento. Para Ianni (2004), arte e ciência são produções narrativas que dialogam sobre os temas presentes em cada época.

Se é verdade que os escritos literários, científicos e filosóficos podem ser vistos como narrativas, nas quais se combinam figuras de linguagem e ideias, metáforas e conceitos, categorias e alegorias, é também verdade que há distinções que se preservam, próprias de cada forma de reflexão ou fabulação. (IANNI, 2004, p. 11)

A relação entre narrativa, experiência e memória está presente na abordagem da Psicologia Narrativa, que tem entre seus colaboradores Jerome Bruner. Desta perspectiva, escolhemos dialogar com o texto “Experiência, Memória e Sofrimento em Narrativas Autobiográficas de Mulheres”. Concordamos com as autoras quando afirmam que “recorremos a histórias para organizar de modo verossímil o fluxo

caótico de elementos que fazem a nossa experiência social, histórica e cultural”. (BRANDÃO, GERMANDO, 2009, p. 06).

No texto destas pesquisadoras, gostamos da ideia de que a produção narrativa é cotidiana e que remete a “onipresença das histórias nas culturas humanas”. (idem). Compreendemos que a narrativa como possibilidade de escolher as palavras é um movimento ficcional da vida. Isto não quer dizer que alteramos os acontecimentos com as palavras, mas antes, que significamos pela palavra o acontecimento. Brandão e Germando (2009), citando Harré, afirmam que a narrativa se faz na escolha do fragmento pessoal a ser contado na hora precisa.

Brandão e Germando (2009) adotam uma perspectiva que elege a noção do *self* como centralidade da ação narrativa. Apesar de afirmar as interações sociais como lugar do ato narrativo, as autoras afirmando o procedimento como autobiográfico fazem coro a uma subjetividade imanente ao sujeito que conta. Por mais que compreendem o ato narrativo como produção subjetiva possível pela palavra e como ação cotidiana, seus argumentos teóricos e metodológicos restringem o enredo narrativo à dimensão individual, de tal modo que “os sentidos” da narrativa são acessados pela interpretação que se revela como uma tradução do outro.

Neste sentido, não compreendemos a narrativa *somente* como via de acesso aos fatos vivenciados pela pessoa. Antes, a narrativa é vista como ato de significação, como acontecimento que se inscreve na possibilidade de contar, de propor palavras articuladas entre os sentidos passados e presentes da experiência.

Conti e Sperb (2010) reconhecem na narrativa um recurso para realizar uma “memória da prática”, no caso, de registros clínicos produzidos por estagiários de Psicologia em uma instituição de abrigo. O trabalho dos estudantes/terapeutas consistia em atender individualmente crianças que desejassem compartilhar e conhecer elementos de sua história, muitas vezes indefinidas no/pelo contexto institucional. A proposta era oferecer suporte terapêutico no trabalho de composição narrativa, justamente, pelo direito que a criança tem, “caso assim o desejar, de ter acesso aos elementos disponíveis acerca de sua vida para se construir a partir deles, não somente pelo corpo, mas em palavras”. (CONTI, SPERB, 2010, p. 306).

Logo, narrar pode ser sofrível. Mas também, é um processo de subjetivação de sua história e de objetivação dos sentimentos que permitirá relacionar sentidos, acontecimentos, experiências, desejos e especialmente, palavras. No texto de Conti e Sperb (2010), a narrativa

analisada em supervisão de estágio, logicamente, não pode ser mais a da própria criança, mas sim, a do “narrador terapeuta” que escreve (ou conta) sobre o encontro clínico e as intervenções possíveis. A supervisão se configura como espaço de sentido, ainda que provisório, à narrativa do paciente (criança) e à prática do estagiário.

Se for pensar nos princípios teóricos e metodológicos que orientam minha pesquisa, antes interpretações e análises de informações relativas ao campo, a relação sujeito pesquisador e sujeitos de pesquisa merecem atenção porque estes (isto é, o encontro entre eu e eles) constituem a trama.

Não há narrativa em que a memória não participe. O que ocorre é que a narrativa pode produzir novos sentidos à memória. Neste sentido, compreendemos experiência e narrativa de modo indissociável. Se a narrativa alimenta-se daquilo que acontece às pessoas, os narradores são aqueles que sabem recolher da vida as passagens mais interessantes. A narrativa por ela mesma é uma criação que se alimenta dos fragmentos vários da vida. E até mesmo na tradição oral, em que os homens eram “guardiões do tempo”, a memória nunca foi a mesma.

Aquele que conta está significando, pois, falar e significar são atividades humanas exclusivas e, toda a reprodução do homem, mesmo com palavras, não se faz simplesmente como *verborragia*. O que arriscamos dizer é que a experiência se objetiva também pela palavra. Para dizer de modo mais claro, é na possibilidade de contar que o sujeito se constitui atribuindo sentidos à experiência que talvez ainda não estivessem percebidos, sentidos, imaginados em sua própria consciência.

Quando a narrativa se faz experiência criadora no cotidiano, ela talvez cumpra seu propósito mais interessante, o de (re)inventar a vida. É palavra endereçada ao outro, seja no cotidiano, na pesquisa, ou mesmo para o sujeito que anuncia para si as razões pelas quais lembrou algum acontecimento. Na perspectiva sócio-histórica, a narrativa pertence à trama, ou melhor, é uma produção necessária no reconhecimento do drama. A noção de trama e drama, assunto que trata as próximas reflexões, nos permite conhecer o singular, perspectiva complementar às hermenêuticas que interpretam os sujeitos na relação com os contextos.

4.6 A TRAMA E O DRAMA DA EXPERIÊNCIA CRIADORA

“Assim se costura um grande amor que perdura
o nome desta costura é um destino comum
o coração de todos bate em cada um!”
(Lindolf Bell)

As palavras escolhidas em um texto possibilitam cenas que nos permitem imaginar os conceitos aproximando-os de algumas imagens pertencentes à vida. A noção de trama e rede cria uma ideia de que existe um entrelaçamento de linhas e relações em todas as perspectivas imaginadas. A trama se faz como um desenho sem fim, como linhas que se atravessam permanentemente. Em qualquer lugar que visualizamos a possibilidade de um novo espaço, ali também as linhas continuam o desenho.

Em um plano aberto parece não haver mais lugar para desenhar. Mas no olhar atento, focalizado na imagem, é possível perceber que há espaço entre as linhas. Linhas que se atravessam em vários pontos, que lembram algumas formas, mas que ainda não estão definidas. Se a trama se assemelha ao emaranhado confuso das linhas, o drama aparece no seu entremeio quase imperceptível. É neste minúsculo espaço, para quem desatentamente observar, que podem acontecer novos traços, belos detalhes, *outros desenhos*.

No “Manuscrito de 1929”, Vygotski escreve que “por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas”, (2000, p. 26). Na continuação do parágrafo, fala do “drama”, mencionando Georges Politzer (1903–1942), pensador marxista que considerava que a principal contribuição da Psicanálise não era necessariamente a descoberta dos processos inconscientes, mas sim, o deslocamento da *natureza espiritual da vida* para a perspectiva do drama vivenciado pelo indivíduo. (PASTRE, 2006, p. 103).

O que Politzer oferece com a noção de “drama” é uma ideia conhecida para Vygotski, mas que fez eco nos seus escritos, pois a dimensão dramática da vida abriga um sujeito concreto. Politzer arriscava dizer que a literatura e o drama escondem a “verdadeira psicologia”, uma ideia que Vygotski já conhecia em Dilthey, para quem “a tarefa da psicologia consiste em caçar nas redes de suas descrições científicas o que se oculta em Lear, Hamlet e Macbeth, já que vê neles mais psicologia que em todos os manuais de psicologia juntos.” (VYGOTSKI, 1996, p. 404).

Vygotski, professor de Literatura e pesquisador da Psicologia da Arte, não se deixou enredar pelo movimento de localizar um sujeito para a psicologia na arte. Trilhar este caminho seria um mergulho no idealismo. Vygotski tem o propósito de produzir a psicologia como ciência e, por mais que possam ser interessantes os pressupostos de alguns artistas, afirma este autor que “psicologia é o nome de uma ciência, e não de uma obra de teatro ou de um filme” (idem, p. 415).

Neste sentido, destacamos que Vygotski estudou na relação Psicologia e Arte, tanto a reação estética como a atividade criadora do homem. Smolka ao apresentar a edição brasileira da obra “Imaginação e Criação na Infância” (VYGOTSKI, 2009), compreende que a atividade criadora se revela na trama e no drama da existência humana.

A relação terminológica com a Literatura para pensar a vida na perspectiva da trama e do drama está de alguma forma, compreendendo a vida como uma obra em realização. Neste jogo que desafia o sujeito a viver cotidianamente entre uma configuração pronta e a produção de sentidos que possa vir a ser uma novidade na existência, cada encontro e acontecimento se esboça como um capítulo a ser escrito.

Esta forma de transmitir o pensamento de Vygotski está presente em outros trabalhos de Smolka, como por exemplo, “Sentido e Significação”. Na introdução do texto citado estão inscritas algumas questões que expressam a perspectiva histórico-cultural no pensamento de Smolka (2004), sendo uma delas, a possibilidade de significação como uma condição exclusivamente humana.

A autora identifica que este processo de significação se articula intrinsecamente à produção do saber, na verdade, de todas as formas do conhecimento. No pensamento de Smolka, assim como na obra de Vygotski, não há relação social privilegiada no campo da produção e do trabalho técnico-científico. “A interpretação científica nada mais é do que uma forma a mais de atividade do homem social entre outras atividades.” (VYGOTSKI, 1996, p. 223).

De certa forma, o que está se afirmando é que a produção do saber é sempre permeada de sentidos, assim como todas as outras atividades humanas. Nesta perspectiva, uma obra, seja ela científica ou literária é produto da vida e, portanto, um fazer afetivo e reflexivo, permeado de sentidos e somente possível pela imaginação.

No trabalho de Smolka (2004) fica claro que a noção de trama e drama atravessa a própria condição do pesquisar:

Aqui está, portanto, nosso maior desafio: o terreno é pantanoso. São múltiplas as perspectivas, as

histórias, as tessituras, as elaborações. Múltiplos os sentidos, as significações. Isso *significa* que, ao problematizarmos a significação, encontramos-nos enredados nessa trama, e é nela, e por dentro dela, que devemos trabalhar. Não há possibilidade de “estar fora” dela. A trama nos é constitutiva. (SMOLKA, 2004, p. 36)

Neste ponto, Smolka (2004) começa a encadear a ideia de que a significação não é uma descoberta científica, mas um processo que está na base dos conhecimentos. Ela vai confeccionando uma narrativa que articula o processo de significação como objeto histórico, ao mesmo tempo em que narra alguns fragmentos da história sobre a produção de uma teoria dos sentidos. Para isto, recorre a alguns autores, como por exemplo, Peirce, Saussure, Umberto Eco, Barthes, entre outros. Com Barthes, retoma Santo Agostinho, pensador que Todorov destacou como grande colaborador para o surgimento da semiótica no Ocidente. No desenvolvimento histórico da noção de relação atribuído a formação do signo, Smolka destaca que “a ideia de *mediação* é inerente à noção de signo” (idem).

Uma das primeiras passagens que Smolka produz em seu texto referente aos caminhos na produção de conhecimento referente aos signos e a significação, é que, na perspectiva dualista da representação²⁸, era possível ao sujeito unicamente descobrir sentidos (e isto ainda se mantém em algumas tradições científicas, inclusive em ciências humanas); para Smolka (2004), no processo de significação, no movimento de “buscar” sentido, na possibilidade de produzir conhecimento na história (Locke, Condillac e Kant são os pensadores citados que contribuíram para este deslocamento), o pensamento moderno ultrapassou a fronteira da representação, que limitava os sujeitos na descoberta dos sentidos, passando assim, ao trabalho de criação, de realização da história, de produção dos sentidos.

²⁸ Esta perspectiva ancora-se na tradição greco-romana-cristã em que uma ordem preexistente, “(im)posta por Deus ou pela Natureza, cujos sentidos podem ser revelados e expressos pela linguagem, que permite aos homens descobri-los”. (Smolka, 2004, p. 38). Nesta relação de descoberta, fundam-se a religião, mas também a ciência. E na lógica deste pensamento, emerge a concepção do signo marcado pela representação: “uma ideia representa uma coisa, uma palavra representa uma ideia ou uma coisa, uma coisa representa outra coisa. A noção de representação envolvia a percepção e a formação de imagens, trazendo implicadas, por sua vez, uma relação de semelhança, uma ideia de imitação, e uma função de substituição – estar no lugar de.” (idem).

O que estamos detalhando no pensamento de Smolka (2004) é coerente tanto com a compreensão histórico-científica de Vygotski como seu procedimento de análise, como um metodólogo da ciência. Vygotski (2009, p.15) afirma que “todos os objetos da vida cotidiana [...] são imaginação cristalizada”, inclusive aqueles comuns, que desconsideramos seu valor. Conforme já dissemos, a ciência se faz como outras atividades do homem e, portanto, a produção do conhecimento está condicionada à imaginação.

E a imaginação “na qualidade de atividade afetada pela cultura, pela linguagem, vai sendo marcada pela forma racional de pensar, historicamente elaborada.” (SMOLKA, 2009, p. 09). Neste sentido, os desdobramentos teóricos, a experiência intelectual contemporânea, a inovação científica dependem da produção histórica. Dificilmente surgirá uma criação no campo teórico e metodológico que não seja produto de um sujeito imerso de vivências nesta área.

A escrita de Vygotski expressa sua experiência científica. Observamos que, em primeiro lugar, ele apresentava sistematicamente seus interlocutores, ainda que algumas vezes por sínteses. Vygotski cuidava em expressar centralmente o que a teoria em análise trazia, perfazendo algumas vezes até mesmo o caminho histórico de um conceito. Depois, Vygotski avaliava como estas teorias psicológicas cumprem ou não o seu propósito aos problemas levantados por ele (ou mesmo pelo próprio desenrolar da ciência), e somente ao final, com raras exceções, apresentava as suas contribuições.

Smolka (2004) seguiu arduamente os caminhos de exposição de Vygotski. A autora, depois de realizar um longo passeio pela tradição que possibilitou aos pensadores das ciências humanas pesquisarem o próprio processo de significação, questiona: “o que constitui, então, o aspecto original, na contribuição de Vygotski”? (p. 41)

É a síntese que ele consegue fazer, em um determinado momento histórico, de um lugar de articulação de diferentes questões e áreas de investigação, e que produz um deslocamento conceitual e viabiliza novos modos de compreensão da significação como atividade humana, como prática social (SMOLKA, 2004, p. 41).

Não se pode deixar de anotar ainda que Vygotski caminhou com aqueles que operaram a passagem da representação à significação. Historicamente foi possível desenhar uma forma de pesquisa e conhecimento que vislumbrou o acontecimento da vida como um

processo marcado pela produção de sentidos. Sentidos que se fazem justamente no desenho das marcas pessoais e que inexoravelmente estão articuladas as marcas históricas e culturais de uma época.

Smolka (2004) compreende que uma das importantes contribuições da Psicologia de Vygotski está no que ele desenvolveu sobre o Signo. Para Vygotski (SMOLKA, 2004), o signo é o elemento mediador, operador e conversor das relações sociais em funções mentais. Neste sentido, a representação como uma ação de nível individual de formação das imagens, ideias e pensamentos, está em contínua dependência da significação, na medida em que a possibilidade de representação estará sempre vinculada ao signo, este último, produção humana possível somente nas / pelas relações sociais.

O signo não existe de modo objetivo ou imutável nas relações sociais, mas é nestas relações, ou por meio delas, que ele adquire alguma estabilidade. “E aqui se destaca a palavra como signo por excelência, como modo mais puro e sensível de relação social e, ao mesmo tempo, material semiótico da vida interior” (SMOLKA, 2004, p. 42).

Ainda nesta relação palavra e atividade, Smolka (2004) reforça que a atividade não se trata da simples ação, mas da “atividade conjunta”, aquela que os sujeitos compartilham e, na medida em que a realizam, produzem o signo, modificando a realização, os modos de realizar, bem como os próprios realizadores (isto é, os sujeitos da atividade).

Conforme sustenta Smolka (2004, p. 43), nesta perspectiva, “o signo não é concebido numa relação abstrata entre signos (característica de uma posição idealista, representacional, estruturalista, formalista...)”. A partir de Vygotski compreendemos que o signo é “produzido a partir de condições materiais de existência, resultante, portanto de relações sociais de produção. A significação é concebida como a produção material, de natureza social, de signos e sentidos.” (idem).

Situado em lugar concreto da existência, a significação se expressa como processo inseparável das relações sociais, nas quais, constituímos e somos constituídos pelos outros. Este processo de constituição nas relações é possível pela produção do signo, da palavra. A possibilidade desta produção (signo) se tornar marca pessoal é o próprio *processo de significação*, o qual Vygotski denominou conversão.

Esta conversão não significará um produto interno (conteúdo) no sujeito, mas o próprio sujeito, como “corpo que sente e pensa, corpo

tornado sujeito, corpo com estatuto de sujeito, que se vê, se (re)conhece” (SMOLKA, 2004, p. 42). E ainda, esta possibilidade vital de ser sujeito sensível, reflexivo, criador e sujeito de relações é o que Vygotski chamou de funções psicológicas superiores que, por sua vez, configuram e são reconfiguradas nas / pelas relações sociais.

De alguma forma, a atividade criadora do homem passa substancialmente pela experiência acumulada, que podemos chamar de concreta para pensá-la como uma herança inegável. Concreta também, para fazê-la alcançar a fantasia, pois, a imaginação depende desta herança ao mesmo tempo em que busca nela algum material que possa ser refeito, recombinação, repensado. Por isso, achamos perfeita a expressão de Smolka (2004, p. 45) quando diz: “os sentidos podem sempre ser vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns”.

Sendo assim, podemos pensar que as relações produzidas, como os sentidos que organizam o sujeito em relação à trama, combinam-se e concretizam-se, muitas vezes, como meio de manter a experiência na regularidade da trama. É o que Smolka (2004, p. 44) registra como “as características do signo e da trama se (com)fundem”.

Começamos este capítulo propondo um desenho de linhas como uma imagem-resquíio daqueles rabiscos que lutam para preencher uma folha. Das linhas do desenho vamos às linhas da confecção, para pensar que a experiência dramática tem tanto criações, como repetições. E que os sujeitos nem sempre criam, mas também não somente reproduzem. *“Quem costura, faz moda e arte, faz parte! Ofício do tempo, mãos de talento, olhares atentos. Quem costura, se costura! Nas malhas da vida, nas linhas do tempo.”*²⁹

5 ALGUMAS HISTÓRIAS E SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA DE FAZER “OLHOS VENDADOS”

5.1 PRODUZIR UM DIFERENCIAL

A ideia de produzir um “diferencial” na realização do filme está presente não somente em “Olhos Vendados”, mas observamos este desejo também em outros grupos com os quais conversamos. Entretanto, nos jovens sujeitos desta pesquisa veremos como a produção da *diferença* se expressa nos sentidos da experiência de criar.

²⁹ Frase que pensei depois de observar algumas costureiras em uma empresa de confecção.

Quando encontro o grupo que realizou o curta-metragem “Olhos Vendados”, uma das primeiras coisas que eles me informam é que aquela não era a história original do grupo. Eles me falam sobre “uma história que não tem absolutamente nada a ver com Olhos Vendados, é uma história que a gente mesmo inventou, a gente criou” (Wander). Eles a chamavam de “Sua Vida Me Pertence”.

Há muito que falar sobre esta primeira história, não propriamente sobre seu enredo, mas sobre a trama que envolve a decisão do grupo na realização de um filme de época. Isto estava certo para eles desde o início, fazer um filme ancorado em alguma década do século passado. “A história iria se passar nos anos vinte, que também teria sido um desafio muito difícil para fazer” (Wander).

Fazer algo difícil se coloca para eles como um desafio imprescindível de criação e, com isto, algo que possa ganhar destaque em relação aos grupos concorrentes, bem como ao que já foi produzido nas edições anteriores do “Projeto Curtas”. Para Wander³⁰, filmar uma história contemporânea parece simples, pois, “você já tem todos os cenários, você não precisa mexer”. Fazer um filme de época é de fato uma produção, pois, “você tem que pensar desde a roupa, do colar, a própria maquiagem, no jeito de falar, no cenário”. Esta primeira decisão dos jovens em realizar um filme de época é claramente uma opção pelo desafio. Desafio que eles desejavam, principalmente, Wander e Lívia, por razões que ainda serão *desvendadas*.

É interessante que não são poucos os filmes produzidos no “Projeto Curtas” que reverenciam o passado. Pensando os filmes como narrativas, arriscamos dizer, mediados por Benjamin (1993), que os jovens podem estar construindo cenas e imagens que signifiquem o passado recente, em uma tentativa, quem sabe, de produzir sentido àquilo que talvez não tenha sido comunicado de forma suficiente.

Benjamin (1993) observa a distância como uma qualidade do narrador. Mas se por uma perspectiva quem conta se coloca distante, por outra, ele se aproxima quando busca o detalhe. Neste sentido, há uma sensibilidade no filme pesquisado, uma estética que preserva os detalhes. No diário de produção do filme está registrado:

³⁰ Os nomes dos jovens sujeitos de pesquisa são reais e foram permitidos mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme consta em modelo anexo.

Os ternos utilizados pelo radialista são realmente dos anos 60. [...] Estão em perfeito estado de conservação, o que possibilitou a utilização deles para o filme; [...] As revistas que aparecem em algumas cenas também são daquela época, não sendo cópias ou “*fac-símiles*”; O microfone da rádio também é verdadeiro, tendo sido utilizado em alguma emissora há aproximadamente 50 anos atrás. (DIÁRIO DE PRODUÇÃO, 2009, p. 02)

Nestes objetos estão pistas de que algo interessante existiu e que foi intensamente vivido, mas que, foi ultrapassado sem justificativas, foi pouco significado, ficou velado. Aqui podemos nos referir tanto à ditadura militar no Brasil, história de poucos detalhes, silenciada, com poucas versões, mas também, seguindo a ideia dos jovens, há cotidianos e memórias que permanecem esquecidos. Contar histórias é uma forma de manter-se conectado ao acontecimento.

De alguma maneira, podemos pensar que os jovens sujeitos de pesquisa escolhem contar imaginativamente uma história épica, talvez, pela dificuldade de se afastarem das histórias de seu próprio tempo.

Se a produção deveria remeter ao passado, o enredo precisava ser dramático. Em partes, isto se justifica porque boa parte dos curtas produzidos no projeto tem um pouco deste estilo. Mas, observo que eles apreciam os dramas.

“Sua Vida Me Pertence” seria mais ou menos assim: “o homem ele era casado, na verdade a dançarina era amante dele, a mulher dele amava muito ele, e ele era um crápula, um homem que traía a esposa, e acabou engravidando a dançarina, e a dançarina pensava que ele a amava, mas na verdade ele era terrível. Enquanto isto, a parteira pobre muito humilde, o filho dela muito doente, sabe, então...” (Wander)

O detalhe mais interessante que observo deste relato, é que eles me contaram como se cada personagem lhes fosse real, alguém conhecido. E de fato cada personagem passou a existir na medida em que “Sua Vida Me Pertence” foi sendo construída na forma de roteiro de cinema.

Apesar de a história lembrar muito “romance mexicano”, pelo menos foi esta a opinião de Wander, claramente existe um formato que interessa ao grupo, ainda que para a primeira história, “a gente não conseguia chegar a uma conclusão final”. (Lívia).

Além da problemática da trama, isto é, um desfecho possível, havia ainda a temática do aborto no centro da história, visto que, “a parteira ela tinha um filho doente, e ela era contratada, diríamos assim,

pelo pai [que era o] amante da dançarina para fazer o aborto do bebê, daí ele daria dinheiro para ela conseguir comprar remédio do filho dela. Era nisso que girava a história.” (Lívia). Ainda contaremos sobre como o grupo “pesou” as temáticas que foram incluídas ou excluídas no projeto do filme. Por enquanto, vamos conhecendo os fios que enlaçaram estes jovens na escolha por “Olhos Vendados”.

De acordo com Wander, eles (não necessariamente o grupo inteiro, mas particularmente ele e Lívia), sempre tiveram “a ideia de fazer uma história dramática. Um vilão, que tivesse uma mocinha, bem dentro do padrão de suspense.”Entretanto, Sua Vida Me Pertence foi avaliada como um roteiro para a qual não conseguiam um desfecho interessante. Era também uma história que julgavam polêmica, um projeto que achavam difícil de realizar. Neste tempo, ainda conversaram com um dos organizadores do Projeto Curtas e perceberam nele pouca motivação em relação a esta primeira história.

No decorrer do Projeto Curtas as equipes podem agendar encontros com um professor designado para orientação sobre a elaboração do roteiro. Estas agendas são particulares com as equipes para preservar em sigilo a história e as estratégias de produção de cada grupo. É importante destacar que este “professor-orientador” desenvolve esta tarefa há alguns anos e, em colaboração com a coordenação pedagógica da instituição, é o responsável pela organização do Projeto.

Apesar de propor aos jovens o desafio de produzirem vídeos, a organização educacional que promove o “Projeto Curtas” não fomenta espaços de apropriação técnica sobre o audiovisual e também não oferece subsídios para o aperfeiçoamento dos vídeos. O trabalho do professor-orientador que citamos, acontece na etapa de elaboração dos roteiros. Após este momento, os jovens produzem seus vídeos contando com suas possibilidades. Isto justifica porque algumas equipes em determinados momentos da produção buscam apoio profissional.

Retomando agora as razões para a mudança de história apontada pelo grupo, Wander observa o roteiro na perspectiva de um diretor e produtor de cinema, isto é, considerando as condições de sua realização:

[O tempo da história] é um ponto a favor de Olhos Vendados e um ponto contra Sua Vida Me Pertence. É que Olhos Vendados se passa em quatro ou cinco dias, já Sua Vida Me Pertence, se fosse ao pé da letra, iria levar meses, iria tomar muito tempo.

O que percebemos até aqui é que existe uma trama bem desenhada e que fará com que a história de Luis Dill, autor do livro “Olhos Vendados”, seja recebida pelo grupo e recriada, primeiro como um roteiro e depois, como um vídeo de curta-metragem.

“Faltando duas semanas para o prazo de entregar o roteiro, dia dois ou quatro de julho, uma coisa assim, não me recordo, faltando duas semanas para esse prazo, a gente decidiu mudar tudo, mudar a história.” (Wander). Duas semanas! Nestas duas semanas eles tentaram abandonar a primeira história e começar outra: “enquanto que os outros grupos já estavam com tudo encaminhado, pelo menos a grande maioria, com a história, com personagens, figurinos, cenário, a gente então ia começar de novo, tudo de novo!” (Wander). Mas algumas decisões estavam mantidas, entre elas, um filme de época: “surgiram ideias de fazer sobre a segunda guerra, de fazer dos anos 80...”

É interessante como aquelas “duas semanas” ganharam um lugar privilegiado na memória dos jovens: “naquela semana [...] a gente estava com um bloqueio de escritor, sério, nossa, não vinha nada [...] A gente tentava fazer uma história diferente, não vinha nada diferente da antiga, a gente sempre acabava desaguando naquela! (Juliana).

Na angústia por objetivar uma história e produzir um roteiro, Wander lembra-se de um livro que leu no primeiro semestre do ano anterior ao “Projeto Curtas”, era “de um autor gaúcho chamado Luis Dill, um livro pequeno, deve 100 ou 110 páginas. [...] Aquele livro me chamou a atenção pela maneira que ele foi contado.” (Wander).

Wander recorda-se de “Olhos Vendados” por uma relação estética com a obra literária. A maneira como o livro foi contado suscita nele uma lembrança mobilizadora. É então que “Olhos Vendados” surge como a história certa. Para eles é uma história com “começo, meio e fim”. O livro de Luis Dill tem um formato que lhes atrai, justamente porque desejam ser atraídos por algo que lhes “livre” (*desembarace*) daquela primeira trama, daquele enredo com tantos fios que não conseguem mais desfazê-los sozinhos.

5.2 “OLHOS VENDADOS”, O LIVRO

A obra de Luis Dill também chamou a minha atenção. Tive o prazer de ler “Olhos Vendados” depois que realizei todo o trabalho de campo. E de fato, o modo de contar os acontecimentos envolve o leitor

na trama que movimenta o pacato Balneário de Consolo durante todo o mês de março de 1996.

Este é o tempo e cenário do livro que Wander, Livia e seus amigos contam que alteraram no roteiro do filme. É claro que a minha leitura do livro, por mais imaginativa que tenha sido, estava tomada pelas comparações com o filme.

Entretanto, não pretendo fazer uma análise comparativa sobre as obras a partir dos textos de uma em relação à outra, isto é, livro e roteiro ou filme. A atividade criadora dos jovens que originou uma nova obra, tanto no roteiro como no filme, são possíveis de serem conhecidas pela palavra deles quando me contam sobre suas experiências na realização do filme.

A narrativa que fazem os jovens sobre o drama do processo de criação no filme, expressa não somente modificações em detalhes da obra, mas antes, a composição de outra trama. Como veremos, foi preservada uma linha principal da trama literária, mas, diversos traçados de tramas criadoras anteriormente desenhadas pelos jovens foram incorporados no curta-metragem.

É com a seguinte sugestão que o livro se apresenta:

Ao sair de uma festa numa madrugada de domingo, a linda jovem Marina desaparece. Nenhuma pista... Dias depois, o radialista de um programa local recebe a primeira de várias cartas, nas quais o suposto sequestro é relatado e todas são assinadas por “Um ouvinte”.

Por que terá sido o radialista o escolhido para receber tais cartas? Quem será o criminoso? [...] É uma trama envolvente, em forma epistolar, cheia de suspense e mistério que só poderá ser desvendada pelo leitor. (DILL, 2007, apresentação).

A maneira de contar esta história que nos chama a atenção (dos sujeitos de pesquisa e ainda do pesquisador) está em sua forma, isto é, nas vinte cartas recebidas pelo radialista no período que compreende cinco de março à primeiro de abril, todas assinadas por “um Ouvinte”. “Cada capítulo é uma carta e cada carta ele conta o que acontece na história.” (Wander).

Nestas cartas o sequestrador transcreve trechos do programa radiofônico que ele escolheu como seu porta-voz à cidade. Deste modo, sabemos como se posiciona o radialista em relação aos fatos acontecidos naquele mês.

Marina (que no filme se chamará Clara) é a jovem raptada que o sequestrador escolheu para manter refém durante a execução de seu plano. Foi uma escolha aleatória, talvez “por sorte”, pois a encontrou em uma festa quando ela já estava alcoolizada, quase desmaiada. Em partes pelo acaso, mas ainda, porque Marina, mulher de dezoito anos, atendia aos requisitos que o sequestrador desejava.

Foi um sequestro planejado. O ouvinte-sequestrador pensou em todos os detalhes, entre eles em como não deixar pistas sobre o depósito de suas cartas e ainda, em como dar continuidade à sua vida na comunidade, freqüentando inclusive os mesmos lugares que o radialista e o delegado da cidade – personagem citada pelas suas atrapalhadas investigações. O autor das cartas é um cidadão tão comum que descreve cenas avulsas do cotidiano do pacato lugar onde os moradores emitem as mais diversas opiniões sobre o acontecimento do ano.

A jovem Marina, chamada pelo “Ouvinte” de “Hóspede”, apesar de ser uma vítima da trama, desperta nele sentimentos em contradição. Ele elogia constantemente a beleza da jovem e se mostra atraído por ela como, por exemplo, na carta de oito de março: “Desejo que ao menos uma vez na vida vivas a experiência de acordar ao lado de mulher tão maravilhosa” (DILL, 2007, p. 27).

Por outro lado, o sequestrador descreve Marina como uma beleza que se esvanecerá e uma vida com poucos sentidos. No decorrer das cartas, sua Hóspede será, na opinião do “Ouvinte”, uma informação que alimentará a imaginação da cidade, que através do rádio tem agora a sua própria “novela de verdade”. E nesta trama, o “Ouvinte” passa a ser um observador crítico da sociedade local, realimentando suas cartas com o comportamento dos cidadãos em relação aos fatos. E muito do que vê, será julgado pelas suas cartas como hipocrisia daquele lugar.

Na panacéia de sentimentos do “Ouvinte”, Marina será objeto de suas embaraçosas apreciações, primeiro pelo seu “corpo de linhas eróticas, beleza natural” (DILL, 2007, p. 82), mas também, a reputação desviada da moça, que diferem da conhecida “estudante, figura querida pela comunidade” (idem) manifestam nele o desejo de lhe dar uma lição. E tal lição, deveria se expressar como um exemplo para todos.

Para dar fôlego às suas censuras, o sequestrador decide ao final de cada carta destacar sempre um verso bíblico. Suas mais graves ponderações são ao radialista, a quem julga ter feito uso “barato” do sequestro para ganhar a audiência, em uma espécie de “alpinismo profissional”.

Quero que saiba, prezado radialista, que teu completo silêncio de ontem irritou-me

profundamente. Sem novidades, foi o que disseste. Sem novidades? A sociedade querendo fazer justiça com as próprias mãos, e isso não vira notícia? Está tudo fora do lugar. Será que o caso perdeu importância? Surgiu alguma coisa melhor para entreter o povo? Pão e circo. Não é tudo de que as pessoas precisam? E o circo possui várias atrações. Se já não sou a principal atração, não vou me contentar com o papel secundário. (DILL, 207, p. 105)

Depois deste trecho da carta, promete matar Marina.

O livro revela inúmeras tensões, da relação com o radialista, com Marina, com a sociedade “que não vale nada” e com ele mesmo. Nesta mesma carta que promete matá-la, transcreve um trecho do diálogo com Marina quando anuncia à jovem seu propósito de assassiná-la. Ele se julga apenas como um instrumento de tal morte.

Enquanto a possibilidade do homicídio parece pontual, na parte final do livro, durante todo o enredo “o Ouvinte” manterá sob suspense a possibilidade de ele poder violentar Marina sexualmente, ou mesmo de já ter realizado tal ato. E isto, julga o sequestrador, é o desejo da cidade.

Na parte final da obra, em capítulo que contribui para o desfecho da trama, o sequestrador se envolve no assassinato de uma mulher que lhe aborda na praia, justamente, quando ele em busca de descanso sente-se importunado pelas atitudes de uma “maluca”. Assim ele se refere à mulher que lhe causou tantos inconvenientes naquele fatídico dia. Depois da “maluca” lhe ter agredido pela sua ausência de resposta aos seus intentos, o sequestrador reage com violência e destemperadamente até levá-la a morte. Friamente, faz uma sepultura para o corpo na areia da praia. Tal evento acontece paralelo ao sequestro.

Em sua última carta estão descritos os detalhes que levam o sequestrador à prisão. São pistas avulsas, mas suficientes para indiciar o jovem operador técnico da rádio, garoto com dezesseis anos que reside com uma avó inválida. O sequestrador é, justamente, o filho do radialista.

5.3 FAZER UM ROTEIRO, CONTAR UMA HISTÓRIA

Há muito que dizer sobre a criação do roteiro de “Olhos Vendados”. A primeira delas é que reconhecemos na realização do

roteiro uma parte fundamental da atividade criadora dos jovens. O percurso dos jovens na produção do curta-metragem foi marcado, em primeiro lugar, pela necessidade de criar uma história, de elaborar um roteiro. Neste texto, dialogando com Wander, Livia, Ana Carolina e Juliana e, com algumas referências na literatura sobre roteiros de cinema, contaremos sobre a trama que possibilitou ao grupo Olhos Vendados recriar uma obra de literatura para o cinema de curta-metragem.

Se nos debruçássemos exclusivamente sobre a realização do roteiro de Olhos Vendados teríamos assunto suficiente para outra pesquisa. Como estamos pesquisando a experiência destes jovens na realização do filme, não há como não falar do roteiro, mas também não há como ficar *somente* nele.

Comparato (1983) compreende que um roteirista deve primeiro aprender a produzir um roteiro na sua forma clássica, para depois criar, inventar, descobrir formas diversas e inovadoras de ação e composição do roteiro. Ele propõe cinco etapas ao roteiro: Ideia, Palavra ou *story-line*, Argumento³¹, Estrutura³², 1º tratamento³³. Neste texto vamos mostrar o percurso dos sujeitos de pesquisa na elaboração do roteiro de “Olhos Vendados”. Em alguns momentos vamos apontar como se aproximam do processo sugerido por Comparato.

Voltando um pouco a *fit*a, lembremos que o grupo tinha outra história, Sua Vida Me Pertence, até “duas semanas” antes do prazo para entregar o roteiro original à coordenação do “Projeto Curtas”. No regulamento do projeto a metodologia tradicional do cinema está preservada. O roteiro deve ser apresentado à organização antecipadamente. Logo, o primeiro passo na produção do curta-metragem, é o projeto do filme.

Os roteiros devem ser entregues até o dia 03 de julho. Uma vez analisado, o projeto no roteiro é

³¹ Ou justificativa é a etapa em que se começa a esboçar os personagens, assim como, a demarcar o tempo e espaço da história.

³² Para Comparato (1983, p. 17) a estrutura tem haver com o modo como vamos contar a história. “A estrutura é a fragmentação do argumento em cenas. Cada cena contém a localização no tempo, no espaço e a ação. Porém, será apenas uma descrição da cena – ainda não chegou a hora dos diálogos.”

³³“Significa o roteiro final sem revisão, correção ou ajustes.” (COMPARATO, 1983, p.17)

aquele que será considerado concorrente. Possíveis modificações e mesmo adaptações serão relevadas, mas o enredo das narrativas apresentadas no primeiro semestre deve ser a base do audiovisual resultante (PROJETO CURTAS, 2009, p. 02).

Outra razão do roteiro é a mobilização do grupo. Para Bayão (2002, p. 13) o roteiro “é a peça chave que alavanca todos na equipe para um objetivo comum – o de contar uma história.” O roteirista não cria somente uma história para emocionar seu público, mas a cria em formatos específicos que fará com que sua história possa ser avaliada pelos produtores, diretores e compreendida por aqueles que participam artística e tecnicamente da realização do filme. Em um formato em que seja possível, o roteirista conta uma história para aqueles que no filme irão trabalhar e, para tanto, precisam imaginar as condições de realização audiovisual.

Não é gratuito que exista no cinema um profissional exclusivo para este propósito, a saber, o roteirista. “As falas, cenas, personagens, tudo isso somado a uma estrutura coerente transforma papel e tinta em cinema bem feito.” (BAYÃO, 2002, p. 13).

Tornar o livro um roteiro provocou mudanças na história. “No livro a grande expectativa de quem está lendo é descobrir quem é o sequestrador [...] E porque que ele fez aquilo.” (Wander). Não podemos esquecer que esta é uma das razões pelas quais o romance de Luis Dill chamou a atenção dos jovens como uma história possível de ser produzida em curta-metragem. “Olhos Vendados” possui um enredo que fecha, isto é, tem um clímax.

“Já no filme,” compara Wander, “para quem está assistindo, sabe que ali teve um caso de traição, que ele [o radialista] traiu a esposa e teve uma filha com outra mulher e essa filha agora está sequestrada, por um rapaz que ninguém sabe [quem é]”.

Eles mantêm o mistério a ser revelado no último minuto do filme, afinal, o sequestrador é o filho do radialista. “Eu acho que são linhas, vão para linhas diferentes, apesar de a história ser a mesma.” (Wander). Pensando que a atividade criadora é sustentada pela trama de linhas e fios de histórias imaginadas que podem ser “desenroladas” (objetivadas) sob a forma de uma trama ficcional, compreendemos que Wander e Lívia, roteiristas do curta-metragem Olhos Vendados, produziram uma obra a parte.

Se no livro os jovens encontraram a base material para a produção do filme, na elaboração do roteiro eles são desafiados a

imaginar a trama no formato cinematográfico. A ideia original, como uma imagem que emerge é muito “cara ao processo criativo, é a fagulha, o estopim que pode desencadear um incêndio de grandes proporções”. (MOLETTA, 2009, p. 21). Essa imagem (no caso dos jovens, a trama entre garota, sequestrador e radialista) será suficiente para dar início ao processo de criação “que certamente gerará outras imagens relacionadas, diretamente ou não, com a primeira. Esse encadeamento de imagens geradas e criadas pelo roteirista dará início ao processo de criação do roteiro” (idem)

Este processo que permite aos jovens recriar a literatura no formato de roteiro audiovisual se aproxima do que Vygotski (2009) denominou de “círculo completo da atividade criativa da imaginação”. Observa-se que a base material da “inspiração” dos jovens foi o produto de outro processo de criação (o livro) e que será possível torná-lo roteiro somente por meio de muita “transpiração” e fantasia. O roteiro passa a ser novo produto que possibilitará novas imagens e a continuidade do processo imaginativo.

O roteirista deve fazer da sua história um instrumento audiovisual. É preciso evitar a todo custo o chamado teatro gravado, onde os personagens principais falam sem parar por várias páginas e nada acontece (são as chamadas cabeças-falantes). É pouco criativo, cansa o público e num curta-metragem é uma perda de tempo. As cabeças-falantes são freqüentes nas adaptações do teatro para as telas. Isso acontece por que o teatro é construído em cima de diálogos e o cinema, da imagem. Ou seja, o cinema é um meio onde as imagens movem a história, e no teatro quem cumpre essa função são os diálogos. (BAYÃO, 2002, p. 67).

Considerando que o livro “Olhos Vendados” é uma série de cartas, isto é, monólogos de um sequestrador dirigidos ao seu destinatário, tornar esta história em filme não significou filmar o livro, mas uma escolha sobre como contar esta história. E os jovens sabem disto, sabem que são autores do roteiro, produtores do filme.

Em um momento de nossos encontros, pergunto a eles “de quem é o filme?” Fiz esta questão pensando inclusive na relação dos jovens com a organização que promove o Projeto Curtas. Livia me responde: “é nosso!” E Wander emenda: “mas o livro é dele! A gente deve muito a esse cara. Eu queria muito conhecê-lo pessoalmente, porque a história, a espinha dorsal, a alma da história é dele.”

Para Wander, a espinha dorsal da história presente no livro de Luis Dill é “a questão de uma moça ser sequestrada e o sequestrador se comunicar com o radialista e esse radialista ser pai dele”. Isto nos faz pensar na *storyline*, que definida por Bayão (2002, p. 26) “é a história contada em no máximo, um parágrafo”.

Sobre o filme, eles percebem que se apropriaram da trama literária, mas também, afirmamos que a negaram quando inseriram modificações que alteraram a “alma” do livro. É esta negação que permitirá aos roteiristas contarem uma nova história que mais ou menos assim se define enquanto *storyline*: Na década de 70, uma estudante é sequestrada por seu melhor amigo que decide fazer contato, exclusivamente por cartas e com um radialista. Este último, logo saberá que a garota raptada é sua filha. Somente o radialista e a mãe da garota sabem que ele é o pai da jovem. Antes de encerrar o filme, o radialista receberá uma última carta, ali saberá que seu próprio filho era o sequestrador e que tudo fez motivado por amor e loucura. Esta *storyline*, dita por Comparato (1983) tem outro “fio-da-meada”

A realização de um curta-metragem passa pela experiência de escrever um roteiro. Mesmo trabalhando com uma obra de literatura, fazer o roteiro é uma primeira recriação, visto que a forma da obra será modificada. Para Bakhtin (1976, p. 11), isto significa que “pela mediação da forma artística, o criador assume uma posição ativa com respeito ao conteúdo.” No momento em que Wander e Lúvia, particularmente, iniciam o roteiro, eles estão se apropriando de uma história para poder contá-la. Neste sentido, simpatizamos com a ideia do roteirista como um contador de histórias. (BAYÃO, 2002).

Continuando a questão sobre a qualidade da forma, citamos Bakhtin que observa que “a significação da forma tem relação não com o material, mas com o conteúdo.” (BAKHTIN, 1976, p. 10). A passagem do livro para o roteiro produziu, sem dúvidas, outros sentidos à obra. O roteiro pode ser considerado uma “forma de passagem”, visto que nele ainda estão conservadas as marcas da literatura e que, em grande medida, ele antecipa a obra cinematográfica.

No roteiro palavra e imagem se conectam, se misturam e por vezes um cede lugar ao outro. Este processo em que participam a experiência acumulada (VYGOSTKI, 2009) com a cultura escrita e a possibilidade/necessidade de se criar imagens pode ter alguma semelhança com a tese de Ginzburg (1987) sobre o moleiro Menocchio.

Se Menocchio viveu no limiar da tradição oral e com a divulgação da imprensa foi imaginariamente potencializado pelas

conexões que realizou através do contato com os livros, intuímos, a partir desta tese, que, muito próximo disto vivenciaram os jovens na realização do filme quando produziram imagens potencializadas pela *cultura dos livros*.

Vale à pena lembrar Benjamin (1993, p. 167) quando escreve que “o olho apreende mais depressa do que a mão desenha, [por isto] o processo de reprodução das imagens experimentou tal aceleração que começou a situar-se no mesmo nível que a palavra oral.” Em “Olhos Vendados”, imagens e palavras se fundem no propósito de contar uma história. É o que verificamos na imagem 11, em um fragmento da contracapa do DVD do vídeo onde as imagens e as palavras estão dialogicamente convidando o espectador para conhecer a história.

Imagem 11 – Fragmento da contracapa do DVD do vídeo



Fonte: Equipe “Olhos Vendados”

Algo parecido foi pensado para a dissertação, onde as fotografias participam de uma narrativa visual tanto da experiência criadora dos jovens no filme, quanto do percurso em pesquisa que trilhamos garimpando esta experiência.

A equipe “Olhos Vendados” também produziu um cartaz complementar (imagem 12) para divulgação do vídeo. Neste cartaz a disposição das cenas subscritas pela palavra “suspense” e com o efeito do preto e branco também na palavra, sugere ao espectador que PENSE nestas imagens.

Imagem 12 – Cartaz complementar divulgado pelos produtores do filme



Fonte: Equipe “Olhos Vendados”

Nesta direção, faz sentido afirmar que fazer cinema passa pelo roteiro e que nossos sujeitos de pesquisa tenham feito um filme a partir de uma ficção literária. E ainda, não podemos deixar de observar que mesmo depois de produzir textos imagéticos, sentiram (ou melhor, sentimos) a necessidade de retornar a palavra, de contar o processo, comunicar as experiências.

5.4 ADAPTAR (N)A TRAMA

A adaptação de outra fonte para um filme – como um livro ou uma história real – pode inicialmente parecer simples. Mas, na prática, trata-se de um desafio que demanda tanto trabalho quanto a criação de uma obra original (HOWARD E MABLEY, 2002). Os autores citados, para exemplificar tamanho desafio da adaptação, lembram que algumas histórias de vida, fatos e literatura não foram bem sucedidas no cinema.

Os autores de Teoria e Prática do Roteiro falam da licença poética do roteirista, justificando que a estrutura de uma história para o cinema exige alguns princípios que precisam ser seguidos na composição do roteiro. Eles ironizam lembrando que “a vida das pessoas de carne e osso muito raramente se encaixam numa estrutura em três atos.” (HOWARD E MABLEY, 2002, p. 37).

Howard e Mabley (2002) argumentam que no cinema, um drama, por exemplo, exige compressão e intensificação. “Fatos que num romance ou na vida real duram meses, ou até anos, funcionam muito melhor num filme se acontecerem todos no mesmo dia” (p. 37). Escrever um roteiro, neste sentido, exige contrabalançar a fidelidade à obra com intensidade e compressão.

Isto acontece no curta-metragem *Olhos Vendados*, onde as cartas no livro são diárias no decorrer de praticamente um mês. No filme, o sequestro acontece em um período muito mais breve. Os jovens produtores do filme sabem disto e avaliam positivamente, como já citamos, quando comparam *Olhos Vendados* com *Sua Vida Me Pertence* (o primeiro roteiro do grupo). Nas palavras de Wander: “Isso é um ponto a favor de *Olhos Vendados* [...] que se passa em quatro ou cinco dias, [enquanto] *Sua Vida Me Pertence*, se fosse como pedia, iria levar meses, iria tomar muito tempo. Até pela questão do roteiro”.

A tarefa de adaptar biografias, literaturas ou acontecimentos para um filme, primeiramente como roteiro, é considerada por Howard e Mabley (2002) como trabalho não indicado para roteiristas inexperientes. Wander e Livia, iniciantes no ofício, tiveram sucesso mesmo sem experiência acumulada no assunto. Vejamos alguns detalhes da trama criadora do roteiro que contribuiu para a adaptação do drama literário.

“Assim que o escritor começa a adaptar uma história tirada de outra fonte, surge a pergunta: até onde se pode e se deve ser fiel àquela fonte?” (HOWARD E MABLEY, 2002, p. 37). Nossos jovens sujeitos de pesquisa compreendem esse tema muito bem. “A questão de uma moça ser sequestrada e o sequestrador se comunicar com o radialista e esse radialista ser pai dele, essa parte foi ele [Luis Dill] que criou. Mas como já falei outras vezes, fazê-los irmãos, o passar nos anos 60, isso foi nós.” (Wander).

Wander e Livia quando contam sobre as mudanças realizadas, inicialmente pensam que suas alterações foram simples e pequenas. O livro se passa em 1996, o filme, em 1968. Além da época da trama, destacam que a principal mudança realizada na história do livro para o filme é o fato de terem feito com que a jovem sequestrada e o jovem sequestrador fossem meio-irmãos, filhos do radialista. “Na verdade o livro ele só tem estes três personagens. O radialista, que é o pai, o sequestrador e a menina que no livro se chama Marina. No filme a gente mudou para Clara.”

Os roteiristas de “*Olhos Vendados*” citam dois ou três pontos objetivos de sua adaptação, como por exemplo, a relação de parentesco dos protagonistas ou o nome de uma das personagens. Entretanto, ao contar sobre a realização do roteiro e filme durante nossos encontros, eles passam a observar que suas modificações oferecem outros sentidos à trama de “*Olhos Vendados*”. “Se alguém assiste pensando na ditadura, pode pensar que a Clara sumiu por causa da ditadura, [...] até a coisa da rádio dele não ser uma rádio inimiga do governo.” (Wander).

O que inicialmente parece objetivo, dois ou três aspectos modificados, vai se revelando com muito mais expressão. Livia lembra que “a própria menina no livro é diferente.” Tais mudanças que ocorrem no estilo da personagem, ocorrem não porque desenharam detalhadamente a constituição da personagem. As mudanças nos estilos acontecem porque a trama foi reinventada.

Wander observa que no livro eles não são amigos porque o sequestrador escolhe a moça (Marina) quase que aleatoriamente. Seu objetivo é fazer uma cidade refém de sua loucura. Não existe uma trama *a priori* no livro que conecte as personagens.

No filme, existem acontecimentos previamente anunciados. Como já vimos, o radialista inicia o filme contando o sequestro para a comunidade onde se passa o evento. Ele anuncia ao espectador, desde o princípio do filme, que a jovem raptada é sua filha, apesar dela mesmo não saber. A trama pública que no desfecho do livro se mostrou como um drama familiar, no filme, já inicia revelando-se íntima e privada e, assim como no livro, encerrar-se-á dramaticamente familiar quando o sequestrador, ainda por carta, se revela filho do radialista.

O que podemos dizer também sobre o filme “Olhos Vendados”, sobre seu processo de adaptação, foi que eles mantiveram a forma narrativa das cartas, superando desta assim um grande obstáculo entre o formato literário e o cinematográfico que é traduzir a voz do narrador. “Não existe, em cinema, um equivalente exato do narrador de um livro, [...] o autor de um livro pode entrar em digressões filosóficas, psicológicas, pessoais, [...] exercer toda aquela magia da língua, impossível de se transpor para a tela da mesma forma.” (HOWARD E MABLEY, 2002, p. 38)

Fazer um roteiro de curta metragem exige perspicácia. É preciso escolher somente cenas que sejam essenciais. Este pode ser outro fator de dificuldade na passagem da literatura para o cinema, especialmente em um curta-metragem em que não se pode perder tempo com cenas que não se articulam centralmente com a história do filme. Mas este processo foi uma parte que vivenciaram muito mais na edição do filme, quando fizeram os cortes de cenas gravadas que não acrescentavam à história.

O que podemos dizer aqui é que o processo de criação sob a perspectiva da adaptação é uma realização em que vários momentos estão acontecendo os ajustes. Referindo-se à cena do filme em que simularam a violência sexual sofrida por Clara pelo sequestrador, Wander observa que a cena já estava no roteiro, mas não do modo como

acabaram realizando. “era [para ser] uma tiara”, mas acabaram preferindo fazê-la com um colar de pérola caindo ao chão (imagens 13 e 14). Para Wander, “o roteiro, na verdade, acho que em um filme ou novela ele nunca é seguido ao pé da letra”.

Imagens 13 e 14 – Cenas do filme



Fonte: Equipe “Olhos Vendados”

Palavras e imagens começaram a ser articuladas no roteiro e foram potencializadas na produção de “Olhos Vendados”. Se as narrativas demandam experiências, a realização do curta-metragem possibilita justamente a experiência de narrar imagetivamente uma história tramada pelos jovens. Como veremos ainda nesta dissertação, a experiência e a memória participam do fazer (produzir, realizar).

A relação entre palavras e imagens é constitutiva desta experiência na medida em que aqueles que experimentaram fazer o filme produziram suas palavras e imagens em uma “sequência” que lhes permitiu que se apropriassem da história e pudessem assim, não somente contar sobre a ficção que tramaram, mas também, a trama que foi produzir a ficção.

“Olhos Vendados” recebeu o prêmio de “melhor roteiro” na 11ª edição do “Projeto Curtas”.

5.5 FILMAR E SER FILMADO

Participar da produção do filme foi uma experiência que afetou corporalmente os jovens. Escrever um roteiro, pensar cenários e figurinos, liderar, dirigir, editar, produzir detalhes e improvisar cenas. É muita coisa! Contudo, ainda cabem pelo menos mais duas realizações: filmar e ser filmado.

Começamos pela segunda. Ser filmado talvez seja um dos momentos mais dramáticos da participação dos jovens. Ana Carolina parece reviver esse momento em nossa conversa: “Tu olha para a câmera [ela mexe as mãos sem palavras, gesticula, dramatizando aquele momento...] e, não vai! Trava e daí tu não consegue ser natural.”

É preciso lembrar que Wander, Lívia, Ana Carolina, Juliana, Paulo, Caroline e Ana Gabriela produziram um filme em que seus principais expectadores eram seus colegas de escola. Todos eles sabiam que no filme as suas interpretações seriam apreciadas em detalhes.

Juliana expressa sobre a participação no filme, especialmente sobre o fazer-se imagem, com as seguintes palavras: “É tu por a tua cara a bater. És tu que estás lá! É aquilo que vai ser exposto, se for mal feito vai ser assim.” E esta questão ganha fôlego na conversa com os jovens. Ana Carolina emenda: “E todo mundo vai ver!”

Contrastando esta fala de Ana Carolina com algo dito por ela em outro momento do grupo de discussão realizado com os jovens, percebemos que “ser visto” (ou pelo menos a possibilidade disto acontecer) é mais importante do que ver, apreciar e conhecer a realização dos outros. Quando pergunto se eles pesquisaram os filmes produzidos anteriormente no Projeto e disponíveis na cinemateca, Ana Carolina responde que “nem os desse ano eu vi, só o meu”.

A expressão de Ana é algo que ecoa em minha observação de campo. Quando assistimos aos filmes durante a Mostra de Curtas em 2009, percebi pouca audiência dos próprios jovens às sessões. Particularmente eu esperava que a sala fosse mais bem frequentada por eles, na verdade, lembro que me organizei para chegar cedo com receio que fosse faltar lugar para sentar, considerando o número expressivo de jovens no “Projeto Curtas”. Surpreso, observei uma sala com alguns convidados e poucos jovens, que constantemente se alteravam, pois a maioria deles participou das sessões no horário programado para exibição do seu próprio filme.

O olhar do outro imaginado pelos jovens é suficiente para fazê-los sentir a tensão do que significa ter a sua própria imagem projetada para um público que é ao mesmo tempo, estranho, pois está fora deles, fora da trama que constitui o filme e as relações do grupo, mas também, familiar, pois são os seus colegas de escola.

Para Juliana “todo mundo vai julgar”, apesar de serem seus “amigos”, “pessoas que se relacionam conosco, é isso!” Logo, não é por acaso que eles escolhem produzir um drama e nem sequer chegam a

cogitar a realização de uma comédia. “É muito mais difícil fazer uma pessoa dar risada, do que fazê-la ficar de ‘cara’!” (Ana Carolina).

Tentar fazer uma comédia se traduz como uma exposição máxima de si. Nas tantas palavras dos jovens, *entretcidas* em nossos encontros, surge uma “balança” virtual em que eles pesam algumas de suas escolhas na realização do filme. Eles constantemente julgam o que foi pesado e que lhes pareceu leve nesta experiência.

Temas como o aborto, a violência sexual, a traição, o sequestro, entre outras questões foram avaliadas e, incluídas algumas, excluídas outras. A própria história criada pelos jovens, Sua Vida Me Pertence, pareceu-lhes pesada. Mas não tanto quanto a hipótese de realizar uma comédia!

Coletivamente tomaram uma decisão: não realizar uma comédia! Entretanto, ser filmado continuou sendo um dilema que se seguiu até mesmo depois da conclusão do filme:

[...] não parabenizaram uma pessoa. Eu não gostei da minha atuação, no começo, a primeira vez que assisti eu nem tinha gostado muito do filme. Aí, depois assisti mais uma vez e gostei, tanto que minha mãe assistiu e adorou a história, achou interessante. Mas a minha parte eu não gostei. Se eu fosse trabalhar assim, eu já pensei que fazer faculdade de cinema, mas se eu fosse fazer alguma coisa assim eu não queria atuar na frente das câmeras, eu queria estar por trás das câmeras. (Caroline)

Fazer-se imagem não constitui uma tarefa simples. Envolve interpretação e, por mais que alguns deles consideram que “atuamos na vida”, ser filmado é algo que trava, amarra ou como elas dizem: é impossível ser *natural* com a câmera ligada. Neste sentido, Zonta (2009, p. 61) observa que “o herói a quem o ator dá vida não se concretiza em um objeto estético externo a ele e sim no próprio corpo do ator.”

A relação entre “arte” e “vida” percebida pelos jovens na expressão “atuamos na vida” pode encontrar respaldo nas obras do círculo de Bakhtin, que oferece uma noção para se pensar o “artístico”, justamente como “uma forma especial de inter relação entre criador e contemplador fixada em uma obra de arte” (BAKHTIN E VOLOSHINOV, 1976 p. 03). A comunicação artística, assim como todas as formas de comunicação, possui o que lhe é específico, mas, de igual modo, é também constituída pelas outras formas de comunicação. “Compreender esta forma especial de comunicação realizada e fixada no

material de uma obra de arte – eis aí precisamente a tarefa da poética sociológica”. (idem)

Em “Discurso na vida e discurso na arte”, Bakhtin e Voloshinov (1976) observam duas perspectivas de estudos da Arte. A primeira delas restringe-se exclusivamente sobre a obra, restando entendê-la como um fetiche. “O criador da obra e os seus contempladores permanecem fora do campo de investigação”. (p. 03). Na segunda perspectiva, resta subjetivismo nos estudos sobre a psicologia do criador ou do contemplador. Sendo assim, as duas perspectivas “pecam pela mesma falta: eles tentam descobrir o todo na parte, isto é, eles pegam a estrutura de uma parte, abstratamente divorciada do todo, apresentado-a como a estrutura do todo” (idem).

Bakhtin reivindica para a Arte e a Estética a compreensão nitidamente sociológica, ou seja, a mesma que se faz quando se analisa o sistema político e jurídico.

A arte, também, é imanentemente social; o meio social extra-artístico afetando de fora a arte, encontra resposta direta e intrínseca dentro dela. Não se trata de um elemento estranho afetando outro, mas de uma formação social, o estético, tal como o jurídico ou o cognitivo, é apenas uma variedade do social. A teoria da arte, conseqüentemente, só pode ser uma sociologia da arte. (BAKHTIN E VOLOSHINOV, 1976, p. 02)

Nesta concepção, o fazer artístico é uma possibilidade cultural mediada por uma relação estética do sujeito com o mundo. Zonta (2009), comentando o texto acima citado do círculo de Bakhtin, afirma que os “elementos feitos instrumentos pelo artista permitem transformar o discurso da vida, que é o discurso cotidiano, em algo novo, um discurso cujos sentidos se realizam na forma artística” (p. 14). Analisando este processo na criação teatral, a autora compreende que é no trabalho do ator que o texto dramático passa a vir a ser um texto cênico. Assim, “o ator se faz ator, objetivando-se na sua personagem ao mesmo tempo em que se torna sujeito desta criação numa relação significada” (idem).

Assim, o fazer artístico é um processo que participa da constituição do sujeito ator. Logo, uma das primeiras questões a ser considerada é que a possibilidade de encenar (assim como toda produção artística, entre elas realizar um roteiro, filmar, editar, fazer um filme) pode ser trilhada por todos e qualquer sujeito. (ZONTA, 2009).

Wander e Livia compartilharam algumas atividades durante a realização do curta-metragem. E, inclusive, a tarefa de filmar. Enquanto Wander estava em cena, Livia era quem filmava. As demais cenas foram produzidas pelo diretor do filme, ou seja, Wander. Esta troca entre os dois jovens que mais atuaram no filme foi possível em todas as cenas gravadas, pois, o radialista e a jovem Clara (Wander e Livia, respectivamente) não contracenaram em momento algum no filme.

Em partes, podemos dizer que a filmagem esteve sob responsabilidade dos dois jovens em razão do número reduzido de integrantes na equipe, sete pessoas. Mas não somente por isto. Como aponta Mamet (2002), quem decide o lugar da câmera toma decisões.

A relação entre filmar e ser filmado está especialmente presente na participação de Paulo, que interpretou o sequestrador. Wander explica que “cuidou o filme inteiro para não mostrar o rosto dele”. Argumenta que isto geraria um suspense em relação ao personagem, se é velho ou jovem. O rosto diria muito de suas intenções. Wander garante que “mesmo não tendo fala, o trabalho ali da hora foi complicado.”

Para Paulo parece ter sido tranqüilo a experiência de ser filmado em todo o tempo sem exibir o rosto. Ele é talvez um dos jovens mais tímidos do grupo, falou pouco em nossas conversas, principalmente com a câmera ligada. Mas, nem por isto, deixou de participar dos encontros que tivemos e, ainda, receber os elogios dos colegas pela interpretação no filme.

A tranquilidade de Paulo pode estar associada ao bom trabalho de Wander. Para Mamet (2002) as questões fundamentais ao diretor são exatamente estas: “onde eu ponho a câmera?” e “o que digo para os atores?”. Sendo assim, “filmar e ser filmado” se conecta no trabalho do diretor. A atuação, por mais que seja uma tarefa pessoal, é um acontecimento em sintonia com todos os fatores que compõe a produção do filme e, especialmente, com o diretor.

“A criação estética expressa a diferença e a tensão entre dois olhares, entre dois pontos de vista. Se tomarmos o exemplo do retrato, em pintura, falaremos do olhar do retratado e do olhar do retratista ou artista.” (AMORIM, 2008, p. 96). A experiência de ser filmado que atravessa a trama sujeito/personagem/câmera (público) é uma realização que se completa na relação com o diretor. O conselho de Mamet (2002) aos jovens diretores é que transmitam aos atores o objetivo da cena, justamente, para que estes não acrescentem artifícios externos àquilo que foi projetado para tal cena.

Novamente citando Zonta (2009), destacamos que as condições subjetivas que poderiam impedir a participação de algum destes jovens

no trabalho de interpretação de uma personagem, pode ela mesma ser desafiada pela “vontade de ser um outro menos tímido, mais comunicativo [e isto] dá força ao movimento de colocar-se em situações de desafio a si próprio na tentativa de superar-se em função de um novo ser” (p. 35).

Neste sentido, o outro mediado pela câmera na realização do filme estabelece limites. Mas, ao mesmo tempo, pode ser responsável pela mobilização e decisão de algum destes jovens na atuação de alguma personagem do curta-metragem. É a estética da alteridade, primeiro nas relações de realização do filme, depois, das relações cotidianas, em que o jovem Paulo, último a integrar a equipe e também a ingressar na organização que promove o “Projeto Curtas”, tornou-se conhecido no sequestrador de “Olhos Vendados”. Depois da exibição e da premiação, todos queriam saber quem era aquele misterioso ator.

Imagens 15 – Livia (Clara) e Paulo (sequestrador)



Fonte: Equipe “Olhos Vendados”

A cena do sequestrador acomodando Clara na cama enquanto ela está desmaiada (imagem 16) precisou ser filmada pelos jovens algumas vezes. A câmera está parada e Paulo interpretando o sequestrador abaixa-se demais e seu rosto aparece na cena. Nos erros de gravação no DVD do vídeo constam as cenas em que a identidade do sequestrador vem à tona.

Imagem 16 – Cena do filme



Fonte: Equipe “Olhos Vendados”

Entre outros cuidados tomados na filmagem, estava a regra de não olhar para a câmera. Para isto, ao fechar cada cena, os atores contavam mentalmente até três, antes de olhar para o diretor para saber sobre o resultado da atuação. Wander explica: “a gente combinava: conta até três. Mas, não olha para a câmera.” Imediatamente, Livia replica: “meu Deus do céu, o que é não poder olhar para a câmera!”

Enquanto os atores lidam com o “não olhar para a câmera”, o diretor cinegrafista experimenta uma realização que, Rosenfeld (2000) denominou de *reconversão do olhar*. É assim que este autor compreende a experiência de filmar dos jovens cineastas. Rosenfeld garante que há muito que aprender com as dificuldades dos aprendizes na arte cinematográfica. Ele apura detalhes técnicos, como por exemplo, o tempo da imagem visto nas telas é diferente daquele observado indiretamente pelo cinegrafista, ou seja, mediado pela câmera. De igual modo a distância entre a câmera e a cena também não coincidem com o que é percebido pelo expectador.

Na imagem 17 temos uma combinação destes detalhes que descrevemos no último parágrafo. É uma fotografia realizada durante a produção do filme em que Wander está se preparando para filmar uma cena no cativado de “Olhos Vendados”. Neste intervalo Livia sorri olhando para a(s) câmera(s), pois além da câmera que Wander está utilizando, há outra que registra o momento e, curiosamente, conserva a identidade do sequestrador cortando o rosto de Paulo da imagem.

Imagem 17 - Cena da Produção do filme



Fonte: Equipe “Olhos Vendados”

Os modos de ver e os sentidos do olhar participam das discussões sobre as relações estéticas e processos de criação. Para Peixoto, a questão do olhar foi elevada contemporaneamente para o centro do debate cultural. É dele também a seguinte questão: “O mundo se converteu num cenário, os indivíduos em personagens. Tudo é imagem. [...] Como olhar quando tudo ficou indistinguível?” (PEIXOTO, 1999, p. 361)

A experiência de filmar parece ser uma possibilidade interessante. Nas palavras de Rosenfeld (2000, p. 49), “passar da observação direta à observação fílmica consiste em passar de uma sensória-motricidade a outra”.

Retomando a questão do “ser filmado”, é preciso rememorar alguns detalhes de minha percepção sobre “Olhos Vendados”. Em novembro de 2009, quando assisti à 11ª Mostra Interna de Curtas em uma sala de um *shopping* da cidade, comecei a registrar os detalhes de cada filme que me chamavam a atenção. Naquele tempo, ainda não conhecia o grupo que produziu Olhos Vendados, mas, anotei nos registros daquele dia, minha surpresa com a atuação de um jovem no filme.

Quando “Olhos Vendados” se tornou meu objeto de pesquisa, não deixei de contar ao Wander – ator que interpretou Horácio, o

radialista – que sua atuação chamou minha atenção. Especificamente sobre Wander falarei mais adiante.

Agora, retornando aos jovens em seus dilemas de serem filmados, vejamos o que diz Ana Carolina sobre a sua atuação em frente à câmera. “Ser natural, falar naturalmente e não ficar aquela coisa forçada. [...] Tem que pensar que tu estas dentro da cena, que tu está passando por aquilo [...] Isso para quem assistir acreditar, porque se tu não acreditar, quem vai acreditar?”

Este sentimento é também compartilhado por Caroline. Ao tempo em que se sentem corporalmente afetadas pela câmera ligada, passam a acreditar que a superação depende de uma encarnação da personagem. As meninas querem fugir da interpretação forçada e, depois da experiência, aliviaram suas críticas aos atores iniciantes da televisão:

Antes eu julgava muito [os atores na TV], por exemplo, aquela Malhação que passa na TV Globo, é tipo escola dos atores. [...] eu sempre julgava assim, olha lá, a guria fala forçado. Agora não, eu vi no filme, a minha fala ficou muito forçada. Quando alguém comenta, tipo minha família, minha mãe comenta, [eu respondo] - ah! Vocês não sabem como é difícil! Minha mãe falou que se eu fosse precisar atuar para viver eu iria morrer de fome, porque foi muito ruim. (Caroline)

Elas sentem que “ficou forçado”. Desejariam poder repetir as suas cenas, o que não puderam fazer, pois não tinham nem memória e nem bateria suficiente na câmera. E sabiam que precisavam realizar diversas cenas no mesmo dia de gravação, afinal, além do desempenho pessoal, tem cenário, maquiagem, figurino, deslocamento dos integrantes, prazos e até mesmo “aquela química” do grupo que não permitiria que uma cena fosse feita em outro tempo. Sobre isto eles refletiram durante nossas conversas:

“Acho que nessa dificuldade de rever, depois para encaixar uma cena na outra, recuperar cabelo igual, o jeito da roupa, é difícil, para colocar tudo certinho e dar continuação.” (Lívia). Ela e Wander argumentam com os demais considerando aspectos mais técnicos sobre as condições de produção.

“Eu não disse terminar outro dia, mas seria melhor se a gente tivesse um computador para ver como ficou a cena, eu não gostei vamos gravar de novo. A minha cena com o Wander a gente gravou uma vez.

Uma vez! [...] eu gravei na hora, a gente gravou uma vez e deu certo! E foi aquela cena para o filme!” (Ana Carolina).

Wander ainda lembra que “foi tudo meio no escuro, o principal problema foi a câmera, a bateria que acabava, daí não tinha memória, por isso não dava para voltar muitas vezes, ou para refazer a cena de vários ângulos. Todas as cenas que a gente ia fazer depois, daí tinha que apagar aquelas já filmadas. [...] Além das cenas no computador ainda gravamos em CDs para ter certeza que não íamos perder!”

Neste sentido vale observar que outros grupos praticamente incluíram *making off* das gravações com duração quase superior ao tempo do filme. “Olhos Vendados” apresentou por meio de fotos e, isto pela seguinte razão: “não tivemos como mostrar porque [faltou memória e bateria na câmera], se a nossa tecnologia fosse um pouquinho mais avançada...” (Wander). Nesta hora dão boas risadas, lembrando que, tiveram “tanta diversão quanto os outros”.

Curiosamente, nosso texto articulou experiência, narrativa e memória. Se a equipe “Olhos Vendados” ficou frustrada por não possuir uma memória audiovisual (*making off*) dos tempos da produção do filme, arriscamos pensar que esta dissertação possa ajudar a equipe a manter algumas lembranças de suas experiências criadoras. Neste sentido, não somente como produto final, mas especialmente no processo de pesquisa, compreendemos que nossos encontros com os jovens foi significado pela possibilidade de produzir uma memória narrativa.

Por meio das emoções e sentimentos, podemos trazer presente, numa atitude reflexiva, um passado que significamos como prazeroso, feliz, apático ou sofrido. Mas é com o recurso ao imaginário que conseguimos nos projetar e, aliando a um reflexivo emancipador, ressignificamos o em-si e transformamos nosso fazer. (MAHEIRIE, 2006, p. 149).

A memória que esta dissertação participou é uma memória afetiva e constitutiva não somente do passado destes jovens, mas especialmente, do presente e futuro que se apresenta como possibilidade de novas histórias.

5.6 A PRODUÇÃO COLETIVA DE “OLHOS VENDADOS”

Para conhecer um pouco sobre as relações grupais na produção do curta-metragem, vamos lembrar a história desta equipe.

Em 2008, três dos sete jovens que participaram de “Olhos Vendados”, haviam trabalhado em uma equipe de teatro que, no final daquele mesmo ano, se desfez em razão de brigas e conflitos. Destes três jovens, dois foram os roteiristas, diretores e atores principais do filme. Os quatro jovens que completam o grupo são duas amigas recém chegadas à organização educacional promotora do “Projeto Curtas”. Há, ainda, uma jovem que também participou do festival do teatro, mas, por outra equipe e, um rapaz que iniciou os estudos ali no começo daquele ano, a convite da escola para integrar um projeto de banda musical.

Por um lado existe um drama particular para quem está chegando, por outro, existe uma trama desenhada por quem está pensando no “Projeto Curtas” desde o ano anterior. As equipes estão mesmo iniciadas, mas não completas. Se Wander, Lívia e Ana Gabriela decidiram separar-se do grupo de teatro com o qual participaram de um festival ali na mesma organização, eles agora precisam de outros colegas para compor uma nova equipe.

A negação de uma equipe será condição fundamental para o surgimento de uma nova. É o princípio dialético presente na teoria de Sartre, vista aqui a partir do trabalho de Lapassade (1989), e que poderá nos ajudar a elucidar este processo. Sartre justifica o termo “dialética desde que por ele se entenda uma lógica do inacabamento, da ação *sempre recomeçada*. O grupo será uma totalização em processo, jamais uma totalização realizada.” (LAPASSADE, 1989, p. 227).

Em algum momento das entrevistas, Wander afirmou que “a gente fechou o nosso grupo”. Mas isto se refere somente à composição da equipe, pois, as relações grupais expressam-se como movimento sempre aberto, capaz de alterar até mesmo os projetos que principiaram a formação da equipe.

Convém refletir que existiam muitas outras possibilidades de constituição de grupos. Os recém chegados à organização poderiam ter (sido) escolhido por, pelo menos, outras catorze equipes que se formavam naquele início de ano. As combinações de equipes poderiam ser muitas, mas, de alguma forma, estavam condicionadas à trama das relações existentes, antes mesmo de serem publicadas as regras da edição 2009 do “Projeto Curtas”.

Juliana lembra sobre estes dias: “A gente não se conhecia direito. A gente chegou e estava sem grupo, eu e a Caroline, todo mundo já estava meio que com os grupos formados, porque já tinha combinado no final do ano passado”. Foi também lembrando este tempo que a

jovem reconhece o fato de não terem produzido um filme de comédia, pois, faltava “entrosamento”. Afirmar que não se conheciam direito remete a uma ação de começar a se conhecer, mas também, a de se reconhecer como um grupo.

Nisto, podemos identificar as relações grupais que se iniciam com a composição da equipe e que se expandem em um movimento aberto, dialético, próprio das relações sociais. Ao estudar as relações grupais de uma banda, Maheirie (2010), explica o conceito de fusão da serialidade, que acontece quando “as singularidades se unificam, perdendo a condição de série que no cotidiano se encontram”. (p. 265).

Maheirie (2010) a partir da teoria de Sartre compreende que *pode haver* uma fusão da serialidade em um espetáculo musical. Em alguns momentos do show, banda e músicos envolvem-se em uma única totalização com o público, momentos que se tornam únicos na vida daqueles que participaram do evento. Mas, para além deste encontro, a autora prevê que na possibilidade do espetáculo estão as relações grupais da banda, onde músicos e técnicos trabalham em um *projeto comum*.

O “fazer musical é projetado na interioridade da banda em forma de projeto em comum, revelando, nas diferentes singularidades, o grupo como um todo, pois nesta práxis, cada um é o grupo e o grupo é cada um”, observa Maheirie (2010, p. 267). A autora compreende a “banda” no seu trabalho acústico como um grupo organizado. Esta forma difere da fusão porque em um grupo organizado há divisão de tarefas, e o trabalho singular tem uma expressão mais permanente. Um grupo organizado pára para se pensar, sendo assim, é um grupo ativo-reflexivo. Possui capacidade de auto-gestão e nele não estão cristalizadas nem as tarefas e nem o poder de decisão. Contudo, há divisão de tarefas e de lugares sociais, podendo haver lideranças provisórias.

Assim também compreendemos “Olhos Vendados”, um grupo organizado que experimenta na realização de um curta-metragem, o processo de constituir-se um grupo. Entretanto, o *projeto em comum* e as *relações grupais* não são determinados somente pelas singularidades dos sujeitos do próprio grupo, mas antes pela necessidade vivida e imposta pelo contexto. O projeto coletivo de um grupo nasce articulado por uma imposição exterior, mas que se constitui como necessidade experimentada e articulada com a concretude da história situada de cada um.

No caso de “Olhos Vendados”, vamos lembrar que alguns dos dissidentes do grupo de teatro também estavam inscritos no “Projeto Curtas” por meio de uma nova equipe.

Tem um trecho da minha conversa com os jovens que, particularmente, dá um passeio por esta trama. Estamos com mais de duas horas de entrevista, eu pergunto para eles se havia alguma disputa direta com outra equipe, algum grupo que eles torciam contra.

Neste momento, Lívia, olhando para Wander, pergunta: “– pode falar?”, e continua, “toda a confusão está criada desde o Palco [festival de teatro] no ano passado.” O diretor tenta uma explicação, mas Lívia sobrepõe as suas palavras: “tinha uma pessoa que achava que o erro [no teatro] era meu e do Wander. Daí a gente quis provar que não era!”

Wander retomando a fala passa a explicar a formação da equipe de teatro e as duas novas equipes, agora no “Projeto Curtas”. Coloca também que “na verdade, a briga não foi nenhuma briga explícita de dar bate boca, mas várias coisinhas que foram somando.”

Enquanto Lívia e Wander contam tudo isto com certo calor, mas também cuidado, Juliana observa a conversa com admiração. Suas expressões são de surpresa. Wander acrescenta que no grupo concorrente deu briga novamente durante os Curtas, afirmando de alguma maneira a forma desta antiga colega trabalhar em equipe. Ele ainda diz, “não vamos dizer que não tínhamos um pouco de culpa. Mas a culpa dessa pessoa era maior.”

Lívia retoma a palavra e conta como era seu desejo ganhar “Projeto Curtas”. Em momento anterior da conversa a jovem já havia afirmado que “no ano passado a gente deu o nosso máximo, realmente, deu briga e confusão, [...] e ficou aquela expectativa toda e a gente não ganhou nada!” Para recortar outro momento da entrevista, lembramos que Lívia e Wander haviam iniciado uma conversa entre eles sobre o filme a ser realizado, na noite em que tiveram a desilusão de nada ganhar no festival de teatro.

“Então, no ano que vem a gente vai se esforçar mais ainda. [...] A gente tinha que dar o máximo para ver se pelo menos ganhava alguma coisa [...] isso eu acho que levou a gente mais para frente ainda!” Sendo assim, existe, particularmente para Lívia, um sentido de realização pessoal na produção do filme, movida pelo desafio e pela necessidade de afirmação e reconhecimento de seu trabalho, nascida pela situação imposta da exterioridade.

Quando volta a falar sobre a vitória da equipe, ainda no tempo da conversa em que está sendo contado para todos do grupo os antigos conflitos que fazem nascer o grupo liderado por Wander e Lívia, ele

lembra que vencer o “Projeto Curtas” estava na origem de suas participações.

Contam que se divertiram um pouco com o conflito, quando, por exemplo, “ela [a líder da equipe agora concorrente] volta e meia vinha perguntar do filme para a gente, nós a deixávamos falar tudo primeiro e depois eu dizia, - Ah! O Wander não me deixa falar”. O mesmo ocorria em relação ao Wander. “- Ah! A Lívia não deixa falar sobre o filme!”

Ao tempo em que dão risada desta situação, lembram que sofreram provocações, quando a mesma jovem vinha lhes dizer sobre as tecnologias que sua equipe estava utilizando para realizar o filme. Quando esta era, justamente, a carência de “Olhos Vendados” que dependia de memória e bateria de uma câmera fotográfica como recurso para filmar.

Sobre este momento em que os idealizadores do vídeo “Olhos Vendados” contam sobre as rivalidades pessoais que tinham no “Projeto Curtas”, questiono aos demais jovens do grupo como se sentem sabendo deste “fogo cruzado”? A primeira resposta que recebo é de Juliana, que afirma: “Eu não sabia disso!”. O grupo todo sorri descontraidamente, enquanto Juliana acrescenta: “Nem sei quem é essa pessoa!”, nos lembrando a afirmação que “nós vivemos em grupos sem tomar necessariamente consciência das leis de seu funcionamento interno” (LAPASSADE, 1989, p. 65)

E Wander, com orgulho de quem venceu com recursos escassos e com pouca tecnologia, comenta sua alegria quando lembra que a líder da equipe concorrente “vinha e dizia, eu gastei 600 reais, com isso e aquilo, e a gente...” – emenda Juliana pausadamente, “Cento e cinquenta reais!”

A equipe “Olhos Vendados” atribuiu a sua vitória como melhor filme, sobretudo, a forma de organização e participação de seus integrantes. Eles afirmaram que tinham uma história “pesada” (um drama envolvendo uma jovem raptada, um sequestrador e um radialista), tinham prazos e tarefas “pesadas”, contudo, consideraram “leve” o trabalho em equipe.

O jovem diretor do filme explica que o grupo foi democrático. “Por exemplo, se alguém não gostou de algo [então perguntávamos] – você tem uma ideia melhor? [a pessoa respondia] – Tenho! Daí a pessoa dava a ideia, daí se o resto do grupo aprovasse então essa ideia era colocada. Foi mais ou mesmo assim. Cada um foi dando a sua opinião

[...] Foi uma coisa assim bem...”, diante da pausa de Wander, Juliana emenda: “bem leve”.

O sentido que eles atribuem ao “leve” diz respeito à tomada coletiva das decisões, às discussões tranquilas e o cumprimento de cada pessoa com suas tarefas. Estes detalhes expressam o caráter auto-gestionário da equipe “Olhos Vendados”, requisito fundamental de um *grupo organizado*, na perspectiva de Sartre.

Discursos decorativos sobre as relações parecem ser comuns em equipes vencedoras. Entretanto, no olhar atento, identificamos que a produção do filme foi um processo que contou com muitas “intervenções”. Juliana lembra que na primeira história “Sua Vida me Pertence”, a decisão sobre quem faria a personagem principal estava entre ela e Lívia, “e acabou ficando comigo, e no segundo [Olhos Vendados] também, era eu e a Lívia que éramos cogitadas para interpretar Clara, acabou ficando a Lívia”.

Apesar do processo democrático que permitiu a produção coletiva do filme, a intensidade destas contribuições foi diferenciada. Em um momento de nossas conversas, uma das integrantes coloca que sua participação não foi tão intensa quanto à de outros colegas. Ana Carolina nos diz que não faria o filme novamente, fez porque ali na organização educacional a participação dos estudantes “Projeto Curtas” é “levemente” obrigatória.

Nas palavras de Ana Carolina, “eu não fiz muita coisa, [...] eu fui ao dia que tinha que gravar, eu fiz o que tinha que fazer, e deu! Mas, querendo ou não, mesmo assim, eu aprendi muita coisa”. A partir disto, outros jovens refletem que a participação da colega foi fundamental ao grupo. Wander acrescenta, “e fez bem, aí que está! Isso é do grupo todo. O rádio que aparece é o rádio da Ana, a máquina de escrever é a máquina dele (Paulo). Então, sabe. *A gente foi combinando!*”

As afirmações que eles fazem sobre a auto-gestão da equipe podem ser constatadas no próprio desenrolar da entrevista coletiva. Ainda assim, como uma marca do primeiro propósito que dá início ao grupo, a atuação de Wander e Lívia lhes confirma os lugares de diretor e atores principais. Isto não exclui da equipe uma ação que acontece na reciprocidade coletiva, fundamental dos grupos organizados, nem na possibilidade de pensar sobre suas estratégias. Ou seja, o grupo, sob esta ótica, foi compreendido como ação e auto-reflexão compartilhada por todos os seus membros. A liderança de Wander e a ativa contribuição de Lívia não significam uma continuidade cristalizada de suas participações iniciais (“fundadores do grupo”), antes, uma nova

condição pessoal e objetiva, agora outorgada também pelos outros membros.

Nas conversas que tive com outros grupos também ouvi os jovens dizerem que a realização do filme requer dedicação e trabalho praticamente exclusivo, exigindo-lhes esforços e habilidades que não estão visíveis na obra. Eles contavam sobre suas atuações em diversas tarefas e sobre a importância de cada detalhe na conclusão do filme. Eram unânimes quanto à importância do trabalho coletivo.

Agora, como explicar o trabalho demorado de Wander que participou do roteiro, direção e interpretação? Justamente as três atividades fundamentais do processo de realização cinematográfica. Wander também dividiu com Lívia o trabalho de preparar figurinos e cenários. E, além disso, preparou o cartaz de divulgação, a capa do DVD e, ainda, realizou a edição do filme.

Este último parágrafo parece estar na contramão do que já foi dito sobre o mérito da produção coletiva do filme. Mas, voltemos às palavras de Wander: “Nosso grupo foi muito legal de trabalhar. Como a Lívia já falou antes, nada de briga, de um virar a cara para o outro.” E este resultado do filme não pode ser desprezado, pelo menos para o diretor de “Olhos Vendados”. Ele como líder da equipe dedicou-se na mobilização do grupo.

Quando falamos das tarefas e dos prazos previstos no “Projeto Curtas”, Juliana sem hesitar apontou o “Wander diretor” como responsável em “puxar” a equipe. E os murmúrios que seguiram a esta fala foram, “é sim, Wander! E não seja humilde!”

Voltando ao mérito da realização coletiva *versus* o desempenho de Wander, ele mesmo explica como foi possível esta combinação: “lógico que teve alguns que tiveram mais [tarefas] e outros menos, mas o que interessa é que cada um cumpriu com a sua parte! Por menor que fosse, isso é o grande segredo”.

Todavia, este segredo não é natural. Wander e Lívia tinham uma parceria na realização do filme, mas, necessitavam de novos colaboradores e tinham a obrigação de fazer esta equipe dar certo. Compartilhar com elas a produção do filme era o *segredo*, “[pois] pensando bem, o palco não deu certo porque tinham pessoas que queriam fazer tudo.”

Neste sentido, não se pode deixar de observar que é durante este processo de organização que no grupo se estabelecem as tarefas. Isto porque, também neste tempo, os indivíduos são significados por suas “funções” no grupo. Contudo, ao mesmo tempo em que se processa uma

síntese significativa do indivíduo na relação com seus pares, ocorre também uma combinação destas tarefas que potencializa o grupo tanto na relação de interdependência quanto no objetivo comum, sem eliminar a iniciativa individual.

Retomando o caráter auto-gestionário da equipe, podemos dizer que o processo democrático se reafirma em todo o tempo da entrevista. Ana Carolina, por exemplo, relata sobre a passagem de “Sua Vida Me Pertence” para “Olhos Vendados”: “a gente pensou assim, já que estava todo mundo meio insatisfeito, daí junto com isso [história “pesada”], então vamos mudar.”

Não somente pela obra audiovisual onde consta a participação de todos, mas como dito, na própria entrevista, percebe-se que o grupo em vários momentos, por pequenas razões e detalhes, como também em decisões cruciais, pode parar e refletir sobre as relações grupais e sobre o projeto em comum da equipe.

O que não se pode deixar de anotar como ação inexorável que mantém o grupo no seu propósito é a realização do projeto cinematográfico. A reflexão do grupo está intrinsecamente ligada ao fazer o filme. Neste sentido, a estabilidade da equipe e a sua permanência decorrem da atividade criadora.

Maheirie (2010) baseando-se na teoria dos grupos de Sartre (1979) compreende que este processo de formação e constituição do grupo (de uma banda ou de uma equipe de produção audiovisual) é sempre mediado pelas relações possíveis no próprio grupo. Para isto, cita a noção da “terceira pessoa”, expressando assim o movimento dialético experimentado pelo grupo, sobretudo, pelas relações entre o singular e o coletivo. “Cada um é o terceiro para cada um, como elemento totalizador” (idem).

A expressão desta perspectiva teórica pode ser compreendida por uma das intervenções de Ana Carolina durante a entrevista coletiva. Enquanto alguns membros da equipe indicavam um desejo de produzir outro filme e, quem sabe, retomar o roteiro de “Sua Vida Me Pertence”, a jovem destaca em alguns momentos que o projeto em comum se esgotou, ele já está realizado. “Estou *de boa* de curtas, passei! Já fiz!”

Os argumentos da jovem não estão ligados unicamente à sua vontade pessoal, mas, expressam que as primeiras condições de realização já não estão mais colocadas. No decorrer do diálogo, outros participantes, em outros momentos, vão revelando novos desafios pessoais, dentre eles, o “terceirão”.

O que foi “duramente” apontado por Ana Carolina e pelos demais, expressa uma contradição inevitável no grupo, ou seja, viver o

dilema sempre inacabado entre o medo de voltar a estar só na condição da dispersão e, ao mesmo tempo, buscar inutilmente constituir-se como uma totalidade identitária.

A trama do coletivo é uma forma de enredo que liga estes sujeitos em algum momento, mas sem deixar de permitir que estes mesmos sujeitos produzam novos sentidos a sua participação no grupo e no fazer o filme. Talvez, o que pertence a estes jovens, como resultado de projeto em comum que concretamente produziu uma história, foi sintetizado por Lívia: “acho que o projeto implantado aqui é pra ter esse negócio de trabalhar em grupo. Para desenvolver toda a história”.

O processo que permitiu a singularidade desta experiência mediada pelas relações grupais foi apontado por Lapassade (1989, p. 234), explicando a teoria de Sartre, que “eu não posso [...] ter acesso a sua inteligibilidade dialética a não ser a partir da dialética singular que eu experimento em minha práxis: eu compreendo, a partir do interior, “objetivos” do grupo, na medida em que eu compreendo a finalidade de minha práxis”.

É preciso afirmar que os jovens experimentaram algumas mudanças no processo de criação do filme, mudanças que expressam a intensa produção do grupo sobre a sua obra, mas também sobre si. Mudaram a história, adaptaram um roteiro, fizeram novos arranjos no filme em relação ao roteiro, enfim, experimentaram não somente fazer, mas refazer o processo. De alguma forma, suas histórias sobre a produção do filme mostram que é possível mudar de ideia, ainda que não seja fácil driblar as tramas que constituem aqueles personagens na ficção e os sentidos na história de vida. Mas fica implícito que, se conseguiram provocar mudanças na fantasia, na ficção, se recriaram histórias, também os sentidos que marcam o começo da história deste grupo sofreram mudanças.

Podemos dizer que “Olhos Vendados” foi também uma expressão metafórica a esta trama velada que indiscutivelmente contribuiu à experiência criadora dos jovens. Mas criadora, não somente na objetivação artística realizada, mas também, de novas relações na equipe e novos sentidos à participação no projeto de um filme. É o próprio Wander que entretence palavras e gestos que evidenciam a mudança de sentido: “Na verdade era uma coisa que no começo do ano era desse tamanho [abre o braços para expressar a grandeza do conflito], depois foi diminuindo. A gente também teve nossas pequenas dificuldades no grupo para entregar o roteiro, então não teve nem tempo para aumentar o negócio!”

É interessante que nossa investigação tenha atravessado a tessitura desta trama. Sem conhecimento *à priori* destas histórias, uma de nossas primeiras conversas no trabalho de campo foi com os jovens que participaram com Wander, Lívia e Ana Gabriela do festival de teatro. Naquele momento ainda estávamos por escolher uma equipe para investigar os sentidos de suas experiências na realização de um filme e, algumas conversas foram realizadas como forma de conhecer o processo de fazer um curta-metragem.

Refletindo agora, podemos pensar que não foi por sorte e nem por coincidência que tenhamos encontrado tão facilmente, entre outros catorze grupos, logo a equipe rival de Olhos Vendados, e vice e versa. Todavia, narramos somente uma versão deste passado em comum das equipes. Na verdade, talvez nem seja uma versão da história, antes, sejam os sentidos possíveis que a trama permitiu para alguns destes sujeitos. Sendo assim, contamos sobre as possibilidades de alguns sujeitos se recriarem nesta trama, recriando com isso, a própria trama.

Lapassade (1989), fazendo referência à Sartre, argumenta que na constituição do grupo deve acontecer uma síntese policêntrica, ou seja, uma síntese em que cada um expresse seu lugar central no grupo, como agente totalizador, ao mesmo tempo em que esse lugar (essencial) não pertence, ou sequer existe, exclusivamente, para qualquer um dos indivíduos. Esta síntese policêntrica também será chamada de “síntese de nossas sínteses”, por conta de que “em minha vida cotidiana, efetuo sínteses; eu não posso viver e agir, a não ser pelo estabelecimento de relações, a não ser pela totalização constante de minha experiência.” (p. 230)

Sartre descreve um pouco deste processo dialético que expressa a relação sujeito e grupo e sujeito novamente: “cada um é o grupo, e o grupo está em cada um não como um hiper organismo [...] mas como uma síntese volvente e sempre atual, em que cada um é, ao mesmo tempo, mediador e mediado – ele próprio e o outro” (SARTRE citado por LAPASSADE, 1989, P. 232).

Imagem 18 - Encerramento da Premiação do “Projeto Curtas”



Fonte: Equipe “Olhos Vendados”

A imagem acima registra o encerramento da festa de premiação do “Projeto Curtas” em 2009. Ao final da entrevista coletiva, quando pergunto para eles o que desejariam que lhes acontecesse na vida como forma de lembrar a experiência que tiveram, Wander coloca sua “vontade de encontrar pessoas legais assim!” Entretanto, o filme encerrou, a premiação acabou. Permanecem os afetos, os quais eles citam e reafirmam como “resultados” subjetivos de uma objetivação estética.

Os afetos devem ser compreendidos, não como acessórios da objetivação deste coletivo, mas fontes imprescindíveis que se fazem a base de suas escolhas e da decorrente objetivação concretizada no filme de curta-metragem, aqui trazido como foco de nosso olhar.

Ao analisarmos as obras de Vygotski, percebemos que a emoção está presente desde Psicologia da Arte, assim como seu interesse em conhecer as capacidades humanas de lidar de forma abstrata com a realidade concreta. Para este autor, o sujeito pode pensar em objetos ausentes, imaginar algo novo, planejar ações futuras, agir intencionalmente, etc.

Creio que só desse ponto de vista é possível focar a arte, que parece suscitar em nós emoções extraordinariamente fortes, emoções essas que ao mesmo tempo não se manifestam em nada. A meu ver, essa diferença enigmática entre o sentimento artístico e o sentimento comum deve ser interpretada como sendo o mesmo sentimento resolvido por uma

atividade sumamente intensificada da fantasia.
(VYGOTSKI, 2001, p. 266).

Sawaia (2006) condiciona a afetividade aos temas da estética e da imaginação, como categoria necessária ao conhecimento daquilo “que é irredutível ao homem: sua capacidade de superar a fisicidade e as amarras do cotidiano e da natureza, transformando o existente, qualidade que para Vygotski é base da liberdade política e individual.” (SAWAIA, 2006, p. 85).

Quando refletimos sobre os afetos, estamos pensando com Sawaia (2004, p. 38), que “a afetividade é contagiosa, porque está no meio caminho da objetividade e da subjetividade, constituindo-se em mediação da passagem de um ao outro, bem como é excelente termômetro da potência de autonomia de cada um e do coletivo.” Esta autora, por sua vez, afirma que seu pensamento está ancorado em Espinosa, para quem “há uma relação positiva entre o poder que tem um corpo de ser afetado e o poder de agir eticamente.” (SAWAIA, 2004, p. 38).

Maheirie (2006), em trabalho que discute a atividade criadora fazendo referência em Sartre e Vygotski, compreende que a afetividade é uma categoria central (inclusive de aproximação entre os dois referenciais teóricos) nos estudos sobre o sujeito na experiência criativa e imaginativa.

Observando a possibilidade de que as iniciativas pessoais possuem o seu lugar no grupo, passaremos a uma análise sobre um destes sujeitos. Lembrando assim, que compreender um grupo passa pela investigação da experiência de sujeitos neste processo.

5.7 RECRIAR-SE: AS FICÇÕES DA VIDA

A câmera está ligada. É o primeiro momento que vou fazer uma conversa com toda a equipe “Olhos Vendados”. É um dia com muito calor, tem um ar-condicionado antigo e barulhento ligado e, enquanto estou me preparando para começar a conversa, escuto uma das jovens dizer ao Wander: “te preparas para responder.” E Ana Carolina prossegue, justificando-se pelo grupo: “Quando ele começa a falar, ele é o que melhor fala”.

E assim acontece, Wander é quem, de fato, conta o processo, mas sem impedir que os outros jovens compartilhem as suas memórias sobre a realização do filme. A entrevista coletiva contemplou discordâncias, interrupções entre eles, ao mesmo tempo em que

possibilitou que um completasse a fala do outro, muitas vezes descobrindo ali, naquela hora, detalhes sobre a realização do filme, inclusive, sentimentos que permearam todo o trabalho.

A decisão pela entrevista coletiva possibilitou que percebêssemos a forma como a experiência de fazer o filme foi particular, ao mesmo tempo em que foram coletivamente produzidas.

E mesmo neste processo de realização em grupo, é notável que a forma e a intensidade da participação no curta-metragem foram individualmente definidas. Sendo assim, convém observar, a partir de algumas pistas e sinais, a experiência de um destes jovens, para quem fazer um filme produziu, talvez, sentidos que *militam* com a possibilidade de novos projetos de vida.

Vamos contar um pouco sobre Wander. Ele reside em um município vizinho de Blumenau. Ali estudou o ensino fundamental em uma escola com orientação religiosa e que pouco incentivava, em sua recordação, os trabalhos criativos e as produções artísticas. Em um diálogo que Wander e eu tivemos mais ao final do trabalho de campo, ele me disse que se tivesse participado desde a infância de projetos culturais e artísticos, “quem sabe hoje estava mais decidido, ou [ainda mais] confuso!”

Wander referia-se às escolhas profissionais, haja vista que no tempo das entrevistas todos eles estavam a caminho do “terceirão”. Ele sabia o que não queria, isto é, nem Engenharia, Medicina, Direito ou mesmo Psicologia.

Durante a conversa falamos sobre a possibilidade de trabalhar com as artes, Wander me disse que ser ator neste lugar (cidade, escola) é enfrentar o preconceito. “– Qual a tua profissão?” “– Ator!” Não é algo comum. (DIÁRIO DE CAMPO, 11/06/2010)

Com Wander observamos que a escolha pelas artes é uma decisão muito mais difícil, tendo em vista a trama de sua própria história. Ele falou em determinado momento da entrevista coletiva, que seus pais achavam que ele estava se afastando dos estudos porque se dedicava muito ao projeto do filme.

Nos créditos iniciais do vídeo constam que a direção e roteiro do filme foram de Wander com a colaboração de Lívia (imagem 19). Além disto, ele também foi o ator principal e o editor do curta-metragem. Produziu o cartaz de divulgação, a capa do DVD e compartilhou com Lívia o trabalho de preparar figurinos e cenários.

Contou ainda, com o reconhecimento dos colegas pelo seu trabalho na mobilização da equipe para a realização de “Olhos Vendados”.

Imagem 19 – Cena dos Créditos Iniciais



Fonte: DVD Olhos Vendados

Wander chamou a minha atenção durante a Mostra de Curtas 2009, detalhe que já escrevi. Mas esta habilidade com a interpretação era algo visível desde a sua participação no projeto de teatro. Juliana considera que Wander “foi um chamariz [para o filme]. Porque todo mundo depositou muita expectativa em cima dele pelo Palco”.

Wander havia se destacado no projeto do teatro, aquele mesmo em que aconteceram os conflitos e que fez de uma equipe no “Palco”, duas no “Projeto Curtas”. Juliana recorda que os professores que assistiram ao filme antecipadamente porque eram avaliadores e comentavam antes mesmo da premiação sobre o desempenho de Wander. Este detalhe foi também responsável por causar “uma expectativa em cima do filme”.

E assim aconteceu, quando Wander recebeu o prêmio de melhor ator fez questão de chamar ao palco todos da sua equipe para participar com ele da celebração.

Imagem 20 - Wander discursando na premiação em companhia da equipe



Fonte: Equipe “Olhos Vendados”

Considerando que nosso objetivo foi investigar os sentidos da experiência criadora dos jovens na realização do filme, não há como negar a expectativa para os sentidos que transcendem a obra e que sensivelmente se constituem como relações estéticas.

Pessoas concretas, marcadas pelas condições sociais e históricas que as forjaram podem estabelecer relações de variadas formas com a realidade, com os outros e consigo mesmos, relações essas que podem ser prático-utilitaristas ou estéticas. Enquanto as primeiras caracterizam o plano da cotidianidade, estas últimas destacam-se na medida em que possibilitam ao sujeito descolar-se da realidade vivida e imergir em outra, mediada por novos sentidos que contribuem para o redimensionamento e re-significação do próprio viver/existir. (ZANELLA, 2006b, p.144).

A experiência estética é uma possibilidade que não se esgota na articulação entre os sentidos do processo de fazer e o produto final (neste caso, o filme), mas também se lança em um processo de reinvenção de planos presentes e futuros.

Neste sentido, compreendemos as relações estéticas como acontecimentos que mobilizam no sujeito a imaginação, a memória e os

afetos, que desvendam olhares para si, para os outros e sobre o mundo, articulando sentidos que se refazem na experiência criadora, tanto da obra, quanto do sujeito criador. Pensamos ser a experiência aquilo de concreto, porém não estagnado, que no movimento de objetivação e subjetivação permanece entre o produto, o sujeito e o processo de fazer.

Encontrei Wander na universidade recentemente. Eu estava há dias pensando em falar com ele para saber em qual curso ingressara. Sem fazer qualquer agenda, nos encontramos em uma manhã, no terceiro dia do semestre. Wander com a camiseta do curso pré-vestibular em direção as salas de aula. Depois de rápidas palavras de saudação, não hesitei (afinal, o contexto permitia a questão que eu desejava fazer). E então – pergunto – o que estás cursando? Publicidade e propaganda – ele responde, logo acrescentando – é o mais próximo daquilo que *conversamos*.

Imagens 21, 22 e 23 - Atuações de Wander



Fonte: Equipe “Olhos Vendados”

Talvez a constituição profissional de Wander não seja como ator de cinema ou teatro, mas apesar disto, ter realizado um filme exercendo diversas atribuições, entre elas a de ator principal, é uma experiência que se confirmará na memória deste jovem. A possibilidade de fazer uma decisão pela Publicidade e de imaginar a sua vida constituindo-se pelo caminho das artes, especialmente, depois de ter sido eleito o melhor ator daquela edição do “Projeto Curtas” – reconhecimento que foi manifestado em palavras e aplausos – faz-nos pensar que tal experiência deixou suas marcas na vida de Wander.

O título do livro, filme e dissertação que enredou esta pesquisa novamente se expressa como uma metáfora. Identificamos que no processo desta experiência de realizar um filme, alguns destes jovens, especialmente Wander, sentiram-se com os “Olhos Vendados” em relação ao futuro. Fazê-lo permitiu, quem sabe, *desvendar* possibilidades.

Nesta perspectiva, é importante reafirmar que as relações sócio-culturais corroboram no processo de subjetivação do sujeito, ao mesmo tempo, ou no mesmo movimento em que este sujeito, como marca de sua singularidade, procede objetivamente expressando sua criação no coletivo. Apesar da relação concreta e combinatória que existe entre sujeito e grupo, pessoa e cultura, não é possível que se diga a receita de seu produto, caso fosse, não seria criação. Em palavras curtas, estamos afirmando que criar é recriar-se!

É por motivos como estes que compreendemos que a experiência criadora foi singularizada pelos realizadores do filme. Alguns contribuíram, alguns cooperaram, mas todos, em maior ou em menor medida se reinventaram no fazer o filme³⁴. A questão possível reside no tempo e na atividade que se expressa criadora, justamente, quando os sentidos se refazem. Aprender a REFAZER a ideia é uma pista sobre o FAZER-SE. Quando pensamos neste fazer-se estamos falando de constituição de sujeito. Uma ideia expressiva sobre isto pode ser lido em um texto de Maheirie e Urnau (2007, p. 201):

Conhecimento, ação e afetividade passam a ser elementos de um mesmo movimento, os quais se processam a partir do determinismo presente na leitura da objetividade, de uma maneira que é, necessariamente, reflexivo-afetiva. Neste movimento, o sujeito realiza uma negação do passado (suas experiências concretas [ou como diria Vygotski, 2009, “acumuladas”], em função de um porvir (suas projeções futuras), se constituindo, assim, numa articulação temporal. Ao mesmo tempo, realiza uma negação dos limites vivenciados em sua situação em função de novas possibilidades de atuação.

É nesta direção que se compreende a atividade criadora, pois na perspectiva histórica e dialética da vida, a obra é produto tecido nas relações humanas, e, portanto, um fazer afetivo e reflexivo, permeado de significados e somente possível na relação com o outro. “Entendemos como reflexiva toda atividade humana que objetiva uma racionalidade, e como afetiva as objetivações que contemplam as emoções e os sentimentos.” (MAHEIRIE, URNAU, 2007, p. 199).

³⁴ Por entender esta possibilidade, nós não temos a intenção de prestigiar o “Projeto Curtas” pelo seu potencial pedagógico, ainda que este propósito não fosse difícil de ser realizado.

5.8 FAZER *COMPLETAMENTE*...

Existe um detalhe que parece não combinar com o melhor filme (categoria premiada) do “Projeto Curtas”. Wander editou o filme no programa *Movie Maker*, mais uma surpresa para Juliana durante a entrevista coletiva. O programa utilizado é um editor de vídeo que acompanha o sistema operacional Windows. É um programa simples e pouco cogitado para a edição dos filmes do “Projeto Curtas”. O que se sabe é que outros grupos buscaram editar seus filmes com programas profissionais ou contrataram algum editor para realizar a tarefa.

A utilização deste programa tem haver com a decisão do grupo em produzir todo o filme com os recursos que tinham e que sabiam operar. Isto também pode ser observado na câmera que utilizaram. Conforme consta no Diário de Produção do filme (2009, p. 02): “câmera fotográfica digital com o recurso de filme, modelo *cyber-shot*, 10.1 mp.”

Durante o trabalho de campo lançamos uma hipótese de que o processo de fazer o filme se apresentava aos jovens como uma necessidade. Por ora, vamos situar nossa suposição nos seguintes termos: “Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apóia-se em possibilidades que existem além dele”. (VYGOTSKI, 2009, p. 42).

O fazer artesanal se mistura de alguma forma com a decisão pelo filme de época. Para Wander, “nossa história é uma história de época que não tinha nenhum efeito especial”. De alguma forma estes jovens escolhem produzir algo que tenha alguma sintonia com o passado.

Um pequeno detalhe na capa do filme avisa que “este filme foi totalmente produzido pelos alunos, portanto, sem nenhuma ajuda profissional”. Em momento algum consideramos a experiência destes jovens como algo amador no cinema, pois a questão que se apresenta não é se o filme é amador ou profissional. O principal é que fazê-lo foi possível.

São produtores artesanais que empregam as suas condições de possibilidades na realização do curta-metragem. A própria ideia de ser um filme curto, neste caso, não dialoga muito com a linguagem contemporânea do curta brasileiro, mas antes, uma revisão da história do cinema em que o filme era curto pelas possibilidades técnicas de

realização cinematográfica. Ou ainda, é um curta-metragem porque precisa ser experimentado, estudado, aprendido por iniciantes.

Assim como o primeiro cinema não era ainda o que chamamos de cinema, “Olhos Vendados” e tantos outros filmes curtos talvez não sejam considerados obras cinematográficas porque atualizam parte da história da experiência do fazer cinema, onde “várias modalidades de espetáculos derivados das formas mais populares de cultura, como o circo, o carnaval, a pantomima, [...]” participavam do projeto fílmico. (MACHADO, 2005, p. 11).

O plano estético-tecnológico ou científico-comercial que define “o cinema” capitalizado pode ser duramente convicto e afortunado, entretanto, os “ensaios” de cinema que a cada dia mais se multiplicam – e que “Olhos Vendados” se mostra como uma experiência completa – contribui para consolidar a heterogeneidade cinematográfica.

A produção artesanal também está na decisão deles (sujeitos de pesquisa) em realizar todas as partes do filme, sem que isto signifique uma “linearidade objetiva”. A experiência de fazer um filme se expressa significativamente aos jovens, entre outros motivos, porque nela foi possível que a participação individual se tornasse um produto coletivo. Esta participação se desenhou como experiência na medida em que o fazer de cada um foi se *colando*, integrando e ainda, combinando.

O filme foi totalmente produzido pelos alunos. Desde o roteiro, passando pela gravação, edição, até os cartazes e a capa do DVD, absolutamente tudo foi confeccionado, produzido ou pensado totalmente pelos integrantes da equipe. Portanto, não houve nenhuma ajuda profissional. (DIÁRIO DE PRODUÇÃO DE OLHOS VENDADOS, 2009, p. 02)

Temos pensado que este fazer cinema artesanal dos jovens tenha sintonia com o que encontramos em Benjamin (1993), isto é, o tempo, o artesanato e a narrativa. De maneira simples, significa dizer que a possibilidade narrativa no meio artesão lhe constituiu como uma “forma artesanal de comunicação”. (BENJAMIN, 1993, p. 205).

Para lembrar Larrosa (2002), não é possível experiência que não se renda ao tempo. Tempo de imaginar, de combinar, de fazer, de imaginar novamente, de combinar outros detalhes, de fazer novamente, de relacionar memórias, afetos e amizades.

A colagem de fragmentos é produto do trabalho narrativo. Primeiro da produção de uma história e, depois, da possibilidade de contar sobre ela (a história do filme e a história sobre o filme).

É neste sentido que compreendemos que eles escolhem manter um ritmo de tempo que permite a produção artesanal do filme. Bosi (2003) identifica como objetos biográficos, aqueles que “envelhecem com o possuidor e se incorporam à sua vida: o relógio da família, o álbum de fotografias, a medalha do esportista, [...] cada um desses objetos representa uma experiência vivida, uma aventura afetiva do narrador” (p. 26). E ainda acrescenta que “só o objeto biográfico é insubstituível: as coisas que envelhecem conosco nos dão a pacífica sensação de continuidade”. (idem).

A partir desta citação, é possível compreender a palavra de alguns jovens que nos disseram que a experiência de produzir o filme será algo a ser contado aos seus filhos. Neste tempo em que a própria fotografia tão venerada no ambiente doméstico quase não mais se materializa como objeto de convivência (antes, permanece na “memória” do computador), faz sentido que o filme produzido receba status de “objeto biográfico” e receba lugar tão destacado na memória destes sujeitos. E, como vimos, em uma memória para o futuro, ou seja, a ser contada para seus filhos.

O filme com certeza envelhecerá com seus produtores. No momento em que uma obra cinematográfica é realizada, ela está pronta para envelhecer, pois carrega consigo as marcas, tanto das condições técnicas de uma época como do processo de criação de seus realizadores.

Quando Wander fala sobre a edição do curta-metragem no programa *Movie Maker* e associa ao filme de época, ele de alguma forma está presumindo o envelhecimento do filme. É como se eles desejassem que o filme parecesse que foi produzido na década de 70. De outro modo, é uma forma de manter a possibilidade das coisas, como por exemplo, um programa de edição de vídeo que pode ser muito útil se decidir experimentá-lo. O programa é uma destas “coisas” que ainda serve e que não precisa ser abandonado diante do surgimento de outros programas e tecnologias para realização audiovisual.

5.9 O ACABAMENTO DO FILME: ENTRE FRAGMENTOS E CORTES

Para Mamet (2002) existem duas formas de fazer um filme. Uma delas, bem conhecida para nós, é o “jeito americano” em que a câmera corre atrás do protagonista. É sempre uma tentativa de parecer com a vida real. A outra forma é aquela desenvolvida por Eisenstein, isto é, a “montagem” (a justaposição de imagens).

Não podemos afirmar que “Olhos Vendados” teve orientação deste ou daquele modelo cinematográfico. Mas percebemos que o filme foi realizado com a câmera parada (eles, inclusive, afirmam o uso do tripé – conforme a imagem 24). Isto fez com que o trabalho de edição fosse uma obra à parte, apesar de conectada aos processos anteriores. Especialmente, ao roteiro.

Imagem 24 – Câmera utilizada na realização do vídeo



Fonte: Equipe “Olhos Vendados”

De certa forma, a primeira edição já foi realizada no papel. Mamet (2002, p. 24) observa que “a função do diretor é elaborar a sequência de planos a partir do roteiro [...]. [...] É o planejamento que faz o filme.”

Parece que o trabalho “menos completo” ou mais fragmentado da realização do filme é de fato a filmagem. Na elaboração do roteiro ainda se trabalha com certa inteireza. Na realização do filme se descobre que ele é feito em muitas partes. É somente no trabalho de edição que os muitos fragmentos do filme vão se ligar. Isto pode gerar alguma angustia durante a edição, pois há dependência de um projeto (roteiro) que foi modificado e que não tem uma completa previsão do filme pronto.

Isto nos leva a reconhecer que em “Olhos Vendados”, assim como nos curtas em geral, já estão previstos todos os problemas das grandes produções (BAYÃO, 2002). Um destes desafios é a complexidade de ligar muitos fragmentos em uma sequência que transmita o sentido do filme. É esta sequência de planos que também orienta a direção do filme.

A edição é um trabalho duro, de escolhas, encaixes que não dão certeza de que o filme está acabado. Wander explica a realização de um corte, entre outros ajustes realizados no processo de edição do filme. “Umás cenas feitas à noite acabaram vindo a calhar nestes cortes. E se essas cenas continuassem teriam *destoado* muito do resto do filme”.

O filme “Olhos Vendados”, produto final do processo de criação dos jovens, não é resultado da soma das partes deste processo. Mas é a expressão das possibilidades de combinações. Neste sentido, se o trabalho do roteiro já recriou a obra literária, é possível dizer que o processo de edição do filme é um momento em que os realizadores precisam manter certa distância de seu trabalho para compreender os sentidos que o filme transmite e, até mesmo, alterar estes sentidos com cortes, entre outras possibilidades.

“Olhos Vendados” é um filme com inspiração na literatura, mas como objetivação audiovisual produzido por este grupo de jovens ganhou vida própria. Uma troca de ideias entre Wander e Lívia, durante nossa entrevista, expressa um pouco do que compreendemos como o acabamento da obra realizado pelo expectador: “um curta não tem obrigação de fazer um final, o expectador é responsável de pensar o final” (Wander). E Lívia completa: “Então, eu acho que nosso filme não tem um final, porque ninguém sabe o que vai acontecer com ele [sequestrador]”.

Bakhtin e Voloshinov (1976) expressam que a vida e a sociedade participam da constituição das obras de arte, mas que a compreensão estética das obras nunca será possível pela relação direta com os fatores sociais que possam constituir o processo de criação artístico. Lembram os autores, que alguns estudos que ignoram a perspectiva social da arte acabam por projetar no próprio material da obra indícios da comunicação entre criador e contemplador.

“O que caracteriza a comunicação estética é o fato de que ela é totalmente absorvida na criação de uma obra de arte, e nas suas contínuas re-criações por meio da co-criação dos contempladores, e não requer nenhum outro tipo de objetivação.” (BAKHTIN E VOLOSHINOV, 1976, p. 04). Mas, “esta forma única de comunicação não existe isoladamente; ela participa do fluxo unitário da vida social,

ela reflete a base econômica comum, e ela se envolve em interação e troca com outras formas de comunicação”. (idem).

Não há como esgotar “Olhos Vendados”. O filme possibilita uma infinidade de leituras e de produção de sentidos. É possível dizer que as personagens ganharam vida própria com a capacidade de transitar autonomamente provocando leituras divergentes, seja sobre o sequestrador, ou Clara, ou mesmo o radialista.

Imagem 28 - Clara com os olhos vendados



Fonte: Equipe “Olhos Vendados”

Neste sentido, “Olhos Vendados” não dialoga somente com o processo de criação de curtas-metragens. Arriscaríamos dizer ainda, que existem no filme indícios polifônicos, visto que, polifonia são vozes diversas e dispersas de sujeitos nos quais as suas consciências não se pode apreender, pelo menos, no instante de suas enunciações.

As relações entre cortes e fragmentos no fazer o filme (especialmente, na edição) vão culminar na potência estética do filme como um todo autônomo. Somente é possível estabelecer esta abertura estética, de produção de sentidos, quando a obra é criada em um processo exotópico. De acordo com Tezza (1996, pág. 287) “O conceito de exotopia fundamenta-se no que Bakhtin chamará de excedente da visão humana”. Nas palavras de Bakhtin: “O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer

que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade” (apud TEZZA, 1996, pág. 288).

A potência estética do curta também se expressa no momento em que os jovens percebem outros sentidos na obra, sentidos que eles mesmos não desenharam no tempo da produção do curta-metragem. Mas tão interessante quanto eles produzirem releituras da obra, é o fato de que eles se referiam as suas próprias personagens na terceira pessoa.

O outro que está de fora é quem pode dar uma imagem acabada de mim e o acabamento, para Bakhtin, é uma espécie de dom do artista para seu retratado. O acabamento aqui não tem sentido de aprisionamento, ao contrário, é um ato generoso de quem *dá de si*. Dar de sua posição, dar aquilo que somente sua posição permite ver e entender. (AMORIM, 2008, p. 97).

Neste ponto, cabe uma reflexão de uma pesquisadora que concebe que a pesquisa em Ciências Humanas se constitua pela produção de sentidos entre sujeitos, pesquisador e pesquisados que, dialogando com o Círculo de Bakhtin, tece observações imprescindíveis:

O texto do pesquisado não pode fazer desaparecer o texto do pesquisador, como se este se eximisse de qualquer afirmação que se distinga do que diz o pesquisado. O fundamental é que a pesquisa não realize nenhum tipo de fusão dos dois pontos de vista, mas que mantenha o caráter de diálogo, revelando sempre as diferenças e a tensão entre elas. (AMORIM, 2008, p. 100).

Resta para as considerações finais, pensar como a realização do filme e da dissertação guarda potentes semelhanças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o “acabamento” desta dissertação podemos dizer que “Olhos Vendados” chegou ao seu terceiro produto. Romance, filme e dissertação. Ou se preferir, ficção literária, cinema de curta-metragem e pesquisa em Psicologia.

Neste momento final, algumas relações são possíveis, especialmente, entre o que investigamos sobre a experiência criadora do filme e o trabalho de pesquisa e produção desta dissertação. As marcas da objetivação de um curta-metragem que se expressam como experiência criadora aos seus produtores, guardadas as singularidades, podem marcar igualmente a realização de uma pesquisa.

A produção de um filme, ou pelo menos a maioria deles, passa pela elaboração de um roteiro. De forma semelhante, uma dissertação depende de um projeto de pesquisa. Como vimos, o roteiro no cinema é um projeto que guiará o trabalho de todos os participantes na produção do filme e sofrerá modificações sempre que no processo de realização surgir alguma necessidade de alteração. Muito próximo disto acontece também com o projeto de pesquisa, um roteiro que não se completa enquanto a dissertação não receber seu acabamento.

Além disto, o trabalho do pesquisador tem semelhanças com o do roteirista porque o último também produz investigações sobre o objeto de seu filme. E as relações continuam: produção e trabalho de campo, montagem e escrita dissertativa.

O projeto de pesquisa (nosso roteiro) muito contribuiu ao trabalho de campo, em que nós também tivemos que ligar a câmera e ir ao encontro dos atores (sujeitos de pesquisa). Em todo este processo as coisas mudam. De roteirista nos transformamos em diretor. E se o diretor do filme é um contador de história, o pesquisador a ele se assemelha.

Mas depois do campo as coisas mudam. Os argumentos que pareciam tão estáveis, agora, precisam de *progressão* – aquele conceito mesmo que faz o filme andar, que gera expectativa quanto à próxima cena. E o trabalho em que tantos participaram se resume a muitas horas de trabalho solitário, parece que o diretor experimenta um pouco daquilo que viveu o roteirista.

Fazer uma montagem é uma obra à parte. O resultado desta montagem é o diálogo entre autores e atores, entre as referências da pesquisa e os sujeitos da pesquisa. É nesta hora que se mudam os capítulos de lugares, mudam-se as cenas do próprio capítulo.

Já vimos que roteiro e projeto de pesquisa se expressam como um permanente e dialógico vir a ser. Outra afinidade entre estas duas experiências que registramos acontecem no tempo em que a obra, seja ela audiovisual ou acadêmica, está próxima de ser acabada. Pairam sobre os realizadores as dúvidas sobre os sentidos que a obra transmite. E com o cinema, aprendemos que os cortes são essenciais e que a montagem dos capítulos se parece com o trabalho de edição, onde as cenas precisam ser organizadas de modo que o filme contenha sentido e progressão.

E só para lembrar, o filme é possível pelo grande investimento da produtora. Quando o roteiro ainda tem suas fantasias, lá no seu começo, é ela mesma quem vai nos obrigar a diminuir o trabalho. Depois, na função invertida, ela vai cobrar, vai dizer que está na hora do filme ficar pronto. Esta relação pode parecer difícil, mas na verdade é imprescindível para o filme. Na academia ela se parece com orientador e orientando, respectivamente, produtora e diretor.

A escrita se define como palavras tramadas. Há escritos em que as mudanças não são mais possíveis porque os sentidos ao texto já foram atribuídos. Os parágrafos estão amarrados, os cortes parecem impossíveis.

Como observamos em nossa investigação, os modos de ver são afetados pela experiência de fazer cinema. Mas, pesquisar em Ciências Humanas, também pode produzir uma reconversão no olhar. E estas mudanças no olhar estão associadas à experiência. Para Leitão, “passar do olhar crítico ao sensível compreende trocar incessantemente de lugar, ver o que nos é familiar com espanto e estranhamento e o que é do outro como familiar”.

E assim, na atividade de pesquisa foi possível encontrar mais uma metáfora relativa a “Olhos Vendados”, no conceito que Canevacci (2009) chamou de FAZER-SE-VER. A metáfora se justifica, porque no trabalho de campo alguns sentidos foram produzidos e outros modificados no meu olhar pela experiência de pesquisar a realização de um filme.

Minha pesquisa não foi planejada para trilhar o caminho até agora percorrido.

Início fígado pela ideia de que existe alguma potencialidade na relação juventude e cinema de curta-metragem.

Mesmo quando planejei uma ação com jovens de baixa renda nas oficinas de produção de imagens, onde estava previsto uma realização, o olhar sobre

aquele projeto era crítico e político na medida em que pretendia alguma mudança sócio-comunitária. Agora, aqui, está em jogo a questão da experiência criadora, que exige um fazer, uma objetivação, um trabalho sobre si. E este fazer, não remete somente aos curtas produzidos pelos jovens, mas um fazer a pesquisa, uma experiência com o outro, uma relação inacabada. E esta seja talvez a minha passagem ao olhar sensível. (DIÁRIO DE CAMPO, 20/05/2010)

Neste sentido, percebo que o tempo da pesquisa foi um tempo de experiência, uma possibilidade de rompimento com aquela forma de comunicação imediata e cotidiana, tão conhecida na contemporaneidade: a informação.

Neste sentido, este trabalho retorna ao seu primeiro parágrafo quando lhe destinou o propósito de contar algumas histórias. Lembramos que para Benjamin (1993), narrar é comunicar experiências e, portanto, o pesquisador que conta histórias, de alguma forma se revela, porque nas histórias que conta, compartilha a sua experiência.

Bosi (2003, p. 35) afirmou que “ao narrar uma experiência profunda, nós a perdemos também, naquele momento em que ela se corporifica (e se enrijece) na narrativa”. Mas não por isto vou me ater em contar a minha história. Não contar a experiência, mantê-la desconhecida para os outros, “também petrifica a lembrança que se paralisa e sedimenta no fundo da garganta”. (idem).

Estas histórias, cada uma delas, revestem-se de um drama e experiências singulares que, de alguma forma, passaram a trama e puderam se encontrar. Foram alguns belos momentos que agora se constituem como memórias. A história de “Olhos Vendados” e sobre “Olhos Vendados”, a história da pesquisa e do pesquisador, cada uma delas foi sensivelmente tocada, tal qual a passagem da literatura ao roteiro e filme que fez de uma relação estética uma nova obra.

Esta dissertação dialogou com alguns estudos do cinema, da educação, da história, das ciências humanas em geral e da psicologia. Trocas virtuosas que podem oferecer suporte teórico às intervenções com jovens em outros contextos de trabalho da Psicologia, especialmente, por meio dos conceitos discutidos neste trabalho, como por exemplo, experiência, narrativa e memória.

É preciso dizer que colocamos em diálogo algumas perspectivas e nos esforçamos para fazer aparecer os detalhes que constituíram a experiência criadora dos jovens em “Olhos Vendados”. Entretanto, o

leitor poderá ainda sentir falta de uma análise específica do curta-metragem em questão, objetivo que talvez, poderemos em momento futuro vir a realizar.

Neste sentido, como um potencial vir a ser dos conceitos e da atividade de pesquisa, acredito que a realização desta dissertação atirame para futuras reflexões sobre as relações narrativas e imagens, sobretudo na perspectiva da Psicologia Social. O que foi produzido até aqui neste percurso em que associamos “jovens” e “curtas-metragens”, reflete a graciosa e fatigante tarefa do processo de criação audiovisual.

Valeria à pena pensar que a efemeridade das imagens no contemporâneo em nada se compara ao tempo e a produção de uma imagem. As imagens não são um fim em si mesmo, especialmente, quando nos interessamos pelo seu processo de criação. Objetivar uma imagem é um acontecimento que pode indicar uma experiência. Na imagem estão os indícios e as marcas de subjetividades.

Com isto, nosso trabalho pode ter relevância no campo das intervenções com jovens, no momento em que anunciamos que os sentidos, as histórias, as memórias, os afetos e tudo o que foi pormenorizado nesta dissertação, foram potencializados pelo desafio da realização audiovisual, pela experiência que acompanha o fazer. A narrativa permanece viva sob novos formatos.

Agora penso que as histórias que contei se tornaram minhas, foram singularizadas nesta experiência criadora de pesquisar as muitas histórias que perpassaram a trama de “Olhos Vendados”. Sei que de alguma forma esta dissertação manterá, ainda que parcialmente, o registro da experiência dos sujeitos desta pesquisa e, sei também, que algumas memórias tornam-se reféns destes escritos. Entretanto, fica o desejo que para além dos limites do texto, esta dissertação possa ser uma narrativa aberta a novos sentidos, pelos sujeitos de pesquisa (atores da historia que conto) e por todos os leitores que entraram nesta trama e que podem tecer novas histórias sobre “Olhos Vendados” e sobre o processo de criação audiovisual engendrado por jovens.

REFERÊNCIAS:

Amorim, Marília (2008). **Cronotopo e exotopia**. In: Brait, Beth (org.) Bakhtin: outros conceitos-chave. 1ª Ed. São Paulo: Contexto.

Ancine (2008). **Glossário de Termos Técnicos do Cinema e do Audiovisual**. Versão 1.33. Brasília. Disponível em: www.ancine.gov.br/media/Termos_Tecnicos_Cinema_Audiovisual_29042008.pdf.

André, Marli Eliza (1995). **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. 5ª ed.

Bakhtin, M. M; Voloshinov (1976). **Discurso na vida e discurso na arte**. Tradução não publicada de C. Faraco e C. Tezza, para uso didático, da tradução inglesa de I.R.Titunik, publicada em V.N. Voloshinov (1976) *Freudism*. New York: Academic Press. S/d.

Bakhtin, Mikhail M. (1997). **Problemas na Poética de Dostoievski**. Trad. Paulo Bezerra. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Bayão, Luiz Gustavo (2002). **Escrevendo Curtas**: uma introdução à linguagem cinematográfica do curta-metragem. Rio de Janeiro: L. G. Bayão.

Barros, Diana L. P. (1996). **Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso**. In: Farraco, C. A.; Tezza, C.; Castro, G. (Orgs.). Diálogos com Bakhtin. Curitiba: Ed. da UFPR.

Benjamin, Walter (1993). Experiência e Pobreza. In: Benjamin, W. **Obras Escolhidas**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense.

_____. (1993). A Obra de Arte na era de sua reprodutibilidade técnica. Primeira versão. In: Benjamin, W. **Obras Escolhidas**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense.

_____. (1993). O Narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: Benjamin, W. **Obras Escolhidas**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense.

Bosi, Ecléa. (2003). **O Tempo Vivo da Memória**: Ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial.

Bottmann, Denise. (1987), Prefácio. In: Thompson, E. P. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. Livro I – A árvore da liberdade. Trad. Denise Bottmann. RJ: Paz e Terra.

Bourdieu, Pierre (1983). **A juventude é apenas uma palavra**. In: Bourdieu, P. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero.

Brait, Beth. (2008). **Análise e teoria do discurso**. In: Brait, Beth (org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 1ª Ed. São Paulo: Contexto.

Brandão, Thaís Oliveira; Germando, Idilva Maria Pires (2009). **Experiência, Memória e Sofrimentos em Narrativas Autobiográficas de Mulheres**. In: *Psicologia & Sociedade*; 21 (1): 5-15.

Brockmeier, Jens; Harré, Rom (2003). **Narrativa: Problemas e Promessas de um Paradigma Alternativo**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), pp. 525-535.

Canevacci, Massimo (2009). **Comunicação Visual**. Trad. Elena Versolato. São Paulo: Brasiliense.

Comparato, Doc. (1983). **Roteiro: arte e técnica de escrever para cinema e televisão**. Rio de Janeiro: Nórdica.

Conti, Luciane; Sperb, Tânia Mara. (2010) **Práxis Psicoterapêutica de Estagiários de Psicologia: Análise do Relato e da Trama Narrativa**. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Abr-Jun/10, Vol. 26 n. 2, pp. 305-314.

Dill, Luís (2007). *Olhos Vendados*. São Paulo. Difusão Cultural do Livro.

Dubet, François (1996). **Sociologia da Experiência**. Instituto Piaget: Lisboa.

Feffermann, Marisa (2006). **Vidas Arriscadas: o cotidiano de jovens trabalhadores do tráfico**. Petrópolis, Vozes.

Feixa, Carles (2009). *Assassinos Adolescentes, assassinados: Os Esquecidos*, de Luis Buñuel. In: Teixeira, Inês Assunção de Castro; Lopes, José de Sousa Miguel; Dayrell, Juarez (Orgs.). **A Juventude vai ao Cinema**. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Figueiredo, Luis Claudio (1995). **Psicologia: uma introdução**. Uma visão histórica da Psicologia como Ciência. São Paulo: EDUC.

Fischer, Rosa Maria Bueno (2008). **Mídia, Juventude e Memória Cultural**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 104, Especial, pp. 667-686.

Freitas, Maria Teresa (2003). **A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento**. In: Freitas, M.T, Souza, J. S, Kramer, S. Ciências Humanas e Pesquisa: leituras em Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez.

Gagnebin, J. M (1993). Walter Benjamin ou a história aberta. In: Benjamin, W. **Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense.

Gatti, Bernadete Angelina (2005). **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora.

Giba Assis Brasil (2001). **Por que Curta Metragem**. Disponível em: <http://www.casacinepoa.com.br/as-conex%C3%B5es/textos-sobre-cinema/por-que-curta-metragem>.

Ginzburg, Carlo. (2007). **O Fio e os Rastros**. Trad. Rosa Freire d' Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras.

_____. (1987). **O Queijo e os Vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. Trad. Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras.

Góes, Maria Cecília Rafael. (2000). **A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade**. In: Cadernos Cedes, ano XX, nº 50, Abril/00

Goulart, Marcos Vinícius da Silva. Santos, Nair Iracema Silveira dos (2009). **Juventude, Biopolítica e Capital Social**. Disponível em: http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/49.%20juventude,%20biopol%C3%ADtica%20e%20capital%20social.pdf

Grosso, L. A (2000). **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: Difel.

Howard, David; Mabley, Edward. (2002). **Teoria e Prática do Roteiro**. Tradução: Beth Vieira. 3 ed. São Paulo: Globo.

Ianni, Octavio (2004). **Variações sobre arte e ciência**. In: Tempo Social; volume 16, número 1, páginas 7-23. Jun/04.

Jobim e Souza, Solange (1994). **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papirus.

_____ (2003). **Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas**. In: Freitas, M.T, Souza, J. S, Kramer, S. Ciências Humanas e Pesquisa: leituras em Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez.

_____ (2006). **A Pesquisa em ciências humanas como intervenção nas práticas do olhar**. In: Da Ros, Silvia Zanatta. Lenzi, Lucia Helena Correa; Souza, Ana Maria Alves; Gonçalves, Marise Matos (Orgs.). Imagem: intervenção e pesquisa. Florianópolis: UFSC: NUP/CED/UFSC.

_____ (2000). **Mosaico**: Imagens do conhecimento. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos.

Kramer, Sônia (2003). **Entrevistas coletivas**: uma alternativa para lidar com a diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: Freitas, M.T, Souza, J. S, Kramer, S. Ciências Humanas e Pesquisa: leituras em Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez.

Lapassade, Georges (1989). **Grupos, Organizações e Instituições**. Trad. Henrique Augusto de Araújo Mesquita. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Larrosa, Jorge Bondiá (2002). **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In: Revista Brasileira de Educação. 1º quadrimestre/02, nº 19.

Leitão, Débora Krischke. **A Arte de Sensibilizar o Olhar** – ou Por que ensinar Antropologia? Disponível em: www.geocities.com/deborakrischkeleitao/artigo.html

Levi, G; Schmitt, C. (1996). **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras.

Lima, Henrique Espada. (2007). **Narrar, pensar o detalhe**: à margem de um projeto de Carlo Ginzburg. In: ArtCultura, Uberlândia, v. 9, n. 15, p. 99-111, jul.-dez/07.

Machado, Arlindo (2005). Apresentação. In: Costa, Flávia Cesarino. **O Primeiro Cinema**: espetáculo, narração e domesticação. Rio de Janeiro: Azougue Editorial.

Maheirie, K. (2006) **Subjetividade, imaginação e temporalidade: a atividade criadora em objetivações discursivas**. In: Da Ros, S. Z; Maheirie, K; Zanella, A. V. *Relações Estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC.

_____ (2010). O Músico, os processos de exclusão e relações grupais no trabalho acústico. In: MACEDO, Kátia (org.). **O Trabalho de quem faz arte e diverte os outros**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2010.

Maheirie, Kátia; França, Kelly Bedin (2007). **Vygotski e Sartre: aproximando concepções metodológicas na construção do saber psicológico**. In: *Psicologia e Sociedade*. N. 19 (1): 23-29; jan/abr.

Malvano, Laura (1996). O Mito da Juventude transmitido pela Imagem: o fascismo italiano. In: Levi, G; Schmitt, C. (Org.). **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras.

Mamet, David (2002). **Sobre direção de cinema**. Trad. Paulo Reis. Civilização Brasileira: RJ, 2002.

Moletta, Alex (2009). **Criação de Curta-Metragem em Vídeo Digital**. São Paulo: Summus.

Novaes, Regina; Vannuchi, Paulo (2004). Introdução. In: Novaes, Regina; Vannuchi, Paulo (orgs.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

Padovan, Carlos José (2001). **Audácia e Diversidade: curta-metragem e prêmio Estímulo (1968-84)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes.

Paes, José Machado (1996). **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional.

Passerini, Luisa. **A Juventude, Metáfora da Mudança Social**. Dois Debates sobre os Jovens: A Itália Fascista e os Estados Unidos da década de 1950. In: Levi, G; Schmitt, C. (1996). **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras.

Pastre, José Luiz. (2006). **Crítica aos Fundamentos da Psicologia em Politzer: psicanálise e psicologia concreta**. In: ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.8, n. especial, p.103-120, dez/06.

Peixoto, N. B. **O Olhar do Estrangeiro**. In: Novaes, A. (Org.). O Olhar. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p.361-365.

Peralva, Angelina T. (1997) **O jovem como modelo cultural**. In: Revista Brasileira de Educação – ANDEP – Juventude e Contemporaneidade. N. 5 e 6. PP. 15-24.

Perez, Beatriz (2009). **Os Jovens na Cidade**: os impasses de uma relação ativa com os diferentes no contemporâneo. Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Psicologia) UFRJ.

Projeto Curtas (2009). **Regulamento**. (mimeo)

Rocha, Décio. Deusdará, Bruno (2005). **Análise de Conteúdo e Análise do Discurso**: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. In: Alea, v. 7, n. 2, Jul-Dez. 2005 p. 305-322.

Sawaia, B. B. (2000). **A emoção como lócus de produção do conhecimento**: Uma reflexão inspirada em Vygotsky e no seu diálogo com Espinosa. In III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural: Cultura – A Dimensão Psicológica e a Mudança Histórica e Cultural, São Paulo.

_____. (2002). **Participação social e subjetividade**. In: Sorrentino, Marcos. Ambientalismo e participação na contemporaneidade. São Paulo: EDUC/FAPEESP.

_____. (2004) **Uma análise da violência pela filosofia da alegria: paradoxo, alienação ou otimismo ontológico crítico?** In: Souza, L; Trindade, Z. A. (orgs.) Violência e Exclusão: convivendo com paradoxos. Casa do Psicólogo, 1ª ed., São Paulo.

_____. (2006). **Introduzindo a afetividade na reflexão sobre estética, imaginação e constituição do sujeito**. In: Da Ros, S. Z; Maheirie, K; Zanella, A. V. Relações Estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência. Florianópolis: NUP/CED/UFSC.

Sennett, Richard (1998). **O Declínio do Homem Público: as tiranias da intimidade**. Trad. Lygia Araujo Watanabe. São Paulo: Cia da Letras.

Setton, Maria da Graça Jacintho. (2009) Juventude, Mídias e TIC. In: Sposito, Marília Pontes. **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Volume II, Belo Horizonte, MG : Argumentvm, 2009.

Smolka, Ana Luiza Bustamante. (2000). **A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural**. In: Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, jul/00.

_____. (2004). **Sentido e Significação** – Parte A – Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de Rede de Significações. In: Rossetti-Ferreira, M. C; Amorim, K. S; Silva, A. P. S; Carvalho, A. M. A. (org.). Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano. Porto Alegre: Artmed.

_____. Apresentação e comentários. In: VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

Souza, Janice Tirelli Ponte de (1999). **Reinvenções da utopia: a militância política de jovens nos anos 90**. São Paulo: Hacker Editores.

Sposito, Marília Pontes (2009). **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Dois volumes, Belo Horizonte, MG : Argvmentvm, 2009.

Tavares, Mirian Nogueira (2008). **Cinema digital: novos suportes, mesmas histórias**. In: ARS: São Paulo. Vol.6 n.12. Jul/Dez 08.

Teixeira, Inês Assunção de Castro; Lopes, José de Sousa Miguel; Dayrell, Juarez (Orgs.). **A Juventude vai ao Cinema**. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2009.

Tezza, Cristovão (1996). **Sobre o autor e o herói** – um roteiro de leitura. In: Farraco, C. A.; Tezza, C.; Castro, G. (Orgs.). Diálogos com Bakhtin. Curitiba: Ed. da UFPR.

Todorov, Tzvetan. (1993). **A Conquista da América: a questão do outro**. Trad. Beatriz Perrone Moisés. Martins Fontes, São Paulo.

Thompson, E. P. (2002). **Os Românticos: a Inglaterra na era revolucionária**. Trad. Sérgio Moraes Rêgo Reis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_____. (1987). **A Formação da Classe Operária Inglesa**. Livro I – A árvore da liberdade. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Tosta, Sandra Pereira; Pereira, Tiago (2009). Juventude: a rebeldia em cena ou a utopia do poder. In: Teixeira, Inês Assunção de Castro; Lopes,

José de Sousa Miguel; Dayrell, Juarez (Orgs.). **A Juventude vai ao Cinema**. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Vigotski, L. S. (1996). **Teoria e Método em Psicologia**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (1999). **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1970).

_____ (2009). **Imaginação e criação na Infância**. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; trad. Zóia Prestes. São Paulo: Ática.

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

Weller, Wivian (2006). **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens**: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago.

Woodward, K. (2006). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 6ª Ed. Petrópolis: Vozes.

Zago, Nadir. (2003). **A Entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa**. In: Zago, N. Carvalho, M. Vilela, R. A. T. (org.) Itinerários de Pesquisa. RJ: DP&A.

Zanella, A. V. (2006a). **Pode até ser flor se flor parece a quem o diga**: reflexões sobre Educação Estética e o processo de constituição do sujeito. In Da Ros, S. Z., Zanella, A. V. & Maheirie, K. (Org.), **Relações Estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC.

_____ (2006b). **Sobre olhos, olhares e seu processo de (re)produção**. In: Da Ros, Silvia Zanatta. Lenzi, Lucia Helena Correa; Souza, Ana Maria Alves; Gonçalves, Marise Matos (Orgs.). **Imagem: intervenção e pesquisa**. Florianópolis: UFSC: NUP/CED/UFSC.

Zanela, A. V, ET AL. (2005). **Movimento de objetivação e subjetivação mediado pela criação artística**. Psico-USF, v. 10, n. 2, p. 191-199, jul/dez.

_____. (2007). **Questões de Método em Textos de Vygotski**: Contribuições à pesquisa em psicologia. In: **Psicologia & Sociedade**; 19 (2): 25-33.

Zonta, Grazielle Aline (2009). **Os Sentidos do Fazer Teatral para Alunos de um Curso Livre de Teatro.** Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Psicologia). UFSC.

ANEXO 1

Questões norteadoras da Entrevista

1. Antes de começar o filme, o que sabiam sobre curta-metragem?
2. Qual foi a primeira vez que ouviram sobre o projeto do Curta?
3. Qual foi o contato de vocês com os filmes produzidos pelos outros anos?
4. Contem como foi que se tornaram uma equipe?
5. Como surgiu a história do filme?
6. Contem como foi fazer o roteiro?
7. Como decidiram quem seriam os atores, diretor, assistente?
8. Como foi a produção do figurino? Do Cenário?
9. Quais foram as influências ou adaptações que vocês realizaram (se tiraram alguma ideia de algum lugar)?
10. Com respeito aos recursos, como foi que conseguiram patrocinadores?
11. Como foi que realizaram a edição do filme?
12. Tem alguma cena que vocês gostaram mais, que acham que ficou perfeita?
13. Qual foi a sensação ao ver o curta pronto?
14. O que vocês fariam diferente no filme?
15. O que vocês consideram ter sido fundamental no grupo que fez acontecer o filme?
16. Quais são as cenas (fatos, situações) não gravadas (ou não presentes no filme), mas que permanecerão na memória de vocês como lembrança deste trabalho?
17. Qual foi o momento mais difícil deste trabalho?
18. O que vocês pensam sobre o trabalho das outras equipes?
19. Qual a expectativa de vocês com respeito a premiação da mostra interna de curtas?
20. Qual a ideia que vocês gostariam que as pessoas tivessem ao assistir o filme?
21. Existe alguma coisa que fizeram em relação ao projeto curtas que gostariam de repetir na vida?
22. O que tem de especial em fazer um filme?
23. Uma palavra para esta experiência. Fale sobre isso.
24. O que mais gostariam de falar sobre esta experiência?

ANEXO 2

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Com respeito a participação de _____ na pesquisa: Jovens que produzem Cinema de Curta-metragem, compreendemos que:

1. Trata-se de uma pesquisa em nível de mestrado em Psicologia desenvolvida por dois pesquisadores: Allan Henrique Gomes como pesquisador principal e a professora Dra. Kátia Maheirie como orientadora do projeto de pesquisa e pesquisadora responsável.
2. Com esta pesquisa pretende-se conhecer o processo criativo dos jovens e os sentidos atribuídos pelos mesmos à produção de curtas-metragens.
3. Nesta pesquisa far-se-á entrevista individual e coletiva. Destacamos que na entrevista coletiva será utilizado para registro câmera de vídeo. Além destes procedimentos na pesquisa ainda serão observadas algumas atividades dos jovens, bem como produtos criados no decorrer da produção do filme.
4. Os benefícios recebidos com a pesquisa serão em termos de produção de conhecimento, sendo todas as informações colhidas sigilosas e utilizadas somente para fins acadêmicos. A divulgação da pesquisa será feita através de dissertação e artigos científicos em que a identificação do participante será preservada, se assim desejar.
5. Reconhecimento sobre o não acarretamento de prejuízos pessoais ao jovem e que a participação nesta pesquisa é uma forma de fazer conhecido, sobretudo na comunidade científica, o trabalho criativo e os sentidos dos jovens na produção de curta-metragem.
6. A qualquer momento se existir dúvidas a respeito da pesquisa, ou quiser retirar o consentimento de participação, o contato deverá ser feito com o pesquisador Allan Henrique Gomes, pelo telefone (47) 9916.7688; ou pelo email: allanpsi@yahoo.com.br.

Assinatura Jovem: _____

Data de Nascimento: _____ RG: _____

Nome dos pais / responsável: _____

Assinatura pais / responsável: _____

Pesquisador: _____

Data: _____

Observação:

*Quanto à **identificação (nome)** do jovem na divulgação da pesquisa: Se permitir assinam o jovem e os pais/responsável _____.*

*Quanto à **imagem** do jovem na divulgação da pesquisa: Se permitir assinam o jovem e os pais/responsável _____.*