

CARTOGRAFANDO IMAGENS

O CADERNO DE CAMPO COMO INSTRUMENTO DE ACOMPANHAMENTO DE UMA OFICINA DE CINEMA NA ESCOLA

Pedro Paoli Guedes de Camargo¹

Resumo: Por meio do acompanhamento de uma oficina de criação cinematográfica em uma escola, emergiram escritas e leituras a partir das imagens produzidas. Essas, por sua vez, influenciaram na maneira como foi lida a oficina/intervenção/contexto, já que, em contato com os materiais-fatos-sensações-pensamentos anotados, frutificavam novos afetos que orientavam o caminho desenhado ao longo da pesquisa.

Em 2014, foi aprovada a lei 13006, a qual prevê a exibição de filmes nacionais por pelo menos duas horas no mês em todas as escolas de ensino básico do país. A lei ainda não foi regulamentada e, por conta disso, ainda não é obrigatória. De qualquer modo, grupos de pesquisa em cinema e educação de todo Brasil começaram a pensar a regulamentação e implementação dessa lei, tendo como propósito maior explorar as potencialidades desse – desejável e ao mesmo tempo mandatário – encontro do cinema com a escola.

Tal discussão ganhou força a fim de evitar que essa lei acabe se tornando mais um instrumento de centralização do Estado ao dizer o que as escolas e professores devem fazer, impedir que o mesmo Estado que já financia a produção cinematográfica nacional tenha que arcar com as despesas da aquisição de filmes por ele já custeados para serem exibidos nas escolas do país, além, é claro, de tolher a existência de uma lei sem uma finalidade clara e específica – que não o fomento do consumo de filmes. (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015).

O cinema já está há muito presente nas escolas – seja como um instrumento de dizer aquilo que já sabemos por meio de imagens, ilustrando o que é aprendido nas aulas e promovendo discussões, ou até mesmo a partir de maneiras muito menos interessantes, tal como a de ocupar o tempo livre caso um professor falte. A grande pergunta é: como o cinema pode desempenhar um papel valoroso no ensino que vá além dos papéis que ele já desempenhava? Recorrendo mais uma vez a Fresquet e Migliorin (2015), os autores respondem com objetividade a tal questionamento e apontam para como o cinema é agente capaz de viabilizar a possibilidade de intensificar as invenções de mundos, ou seja, de tornar comum aquilo que está distante, aquilo que habita outros tempos e espaços. Aliás, a escola é (ou deveria ser) um ambiente onde as invenções de tempo e espaço não só aconteçam, mas que também sejam frequentes, afinal, elas acenam para uma possibilidade de perturbar a ordem estabelecida e, assim, promover transformações.

Indo mais além nesse pensamento, Migliorin (2015, p. 35) diz que “o cinema é trabalho no real, suas imagens são em si alguma coisa, elas agem no real, mas elas não se bastam”, assim, “a primeira característica de uma imagem cinematográfica é que ela ‘sofre’ o mundo, é afetada por ele” e, com isso em mente, “toda imagem, portanto, é o mundo afetando-a e, a um só tempo, uma certa opção de mundo que envolve atores humanos e não-humanos”. Por meio dessa percepção, aliada ao entendimento trazido por Bergala (2008) de que o cinema é questão de criação, não de transmissão de um saber audiovisual ou artístico, podemos então dizer que o cinema marca a retirada da imagem cinematográfica da função predominante de ilustrar e representar teorias e informações para, então, explorá-la a partir de outras (muitas) possibilidades.

¹ Graduando do curso de Comunicação Social: Midialogia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).
E-mail: pedropgdc@gmail.com.

Uma das potências do cinema nos parece ser, mais do que apresentar esse ou aquele mundo, constituir-se como uma experiência em si de invenção e de criação. Percebemos isso na medida em que, para produzir um filme qualquer, precisa-se tomar uma série de decisões: determinar o lugar da câmera, o enquadramento, o foco, o posicionamento da luz, o movimento da câmera, entre tantas outras escolhas (MIGLIORIN, 2015). À vista disso, a experiência que os estudantes podem vir a ter com o cinema se encontra justamente no ato de observar, produzir e discutir as imagens que por eles venham a ser produzidas – num influxo em que os próprios estudantes criam suas imagens e seu conhecimento e se tornam muito mais responsáveis pelos seus respectivos processos de criação e aprendizado. Indo mais além nessa discussão, Adriana Frenquet (2013, p. 9) ainda acrescenta: “as artes provocam, atravessam, desestabilizam as certezas da educação, perfuram sua opacidade e instauram algo de mistério em seu modo explícito de se apresentar, ao menos, no espaço escolar”. Isso porque “as artes também se revelam uma janela para descobrir um mundo inacabado, ávido de transformações e de memórias para projetar futuros”. Ou seja, nesse sentido, podemos dizer que a cultura torna-se matéria-prima para se criar significados, para produzir, criar novos mundos, intercalando experiências intelectuais e também sensíveis.

No contexto de tais discussões, foi implementado na cidade de Campinas o programa “Cinema & Educação: a experiência do cinema na escola básica municipal” da Prefeitura Municipal de Campinas em conjunto com o grupo de pesquisa Laboratório de Estudos Audiovisuais-OLHO da Faculdade de Educação da Unicamp. Esse programa tem como objetivo principal oferecer aos professores das escolas de ensino básico públicas da cidade de Campinas oficinas de cinema cujo foco é a criação de imagens. Pautada no ver, no fazer e no conversar, as oficinas funcionaram de maneira que, primeiramente, os participantes assistiam a pequenos filmes e/ou fragmentos de filmes, em que existe algo que será tomado como dispositivo de criação de imagens pelos professores, os quais, num segundo momento, são impelidos a inventar imagens a partir desse dispositivo para, num terceiro momento, assistir às imagens produzidas e conversar a partir das produções cinematográficas que foram elaboradas.

Sendo assim, essa pesquisa consistiu em acompanhar a reverberação de uma dessas oficinas: a oficina de criação cinematográfica “Para Além da Sala Escura”, ministrada pela doutoranda Marina Mayumi Bartalini, na CEI Agostinho Páttaro, tomando como base a produção de imagens que foram realizadas nessa oficina. Objetivava-se responder aos seguintes questionamentos: como os mesmos dispositivos de criação de imagens possuem reverberações distintas nos participantes da oficina? Quais diferenças emergem entre as imagens criadas no decorrer das oficinas? Que outras potências do cinema – e da escola – emergiram da oficina?

Para isso, utilizei o Método Cartográfico, de acordo com Escóssia, Kastrup e Passos (2015). Esse (anti)método foi colocado em prática com a função de evocar pistas que auxiliassem a defrontar as questões que regem a pesquisa – sendo que é a partir dessas pistas, indícios, rastros que decidi qual rota iria traçar a fim de buscar respostas para os problemas da pesquisa. De acordo com Rolnik (2007), o cartógrafo apenas deixa seu corpo vibrar em todas as frequências possíveis, ao mesmo tempo em que inventa maneiras de fazer com que essas vibrações encontrem, em seu corpo, canais de passagem para a existencialização. Sendo assim, como cartógrafo, estive sempre à procura de pistas que pudessem ser úteis de alguma maneira: quando estava habitando o campo de pesquisa, deixei-me atravessar por afetos que, em diferentes intensidades, precisavam de algum ser por meio do qual pudessem ser internalizados e, posteriormente, externalizados. Eles precisam de voz, de um corpo que consiga colocá-los em palavras.

Para viabilizar e amplificar a manifestação de pistas, lancei mão de maneiras de acompanhamento, as quais foram as responsáveis por deslindar a forma com a qual eu sofria meu trabalho, norteando os passos a serem tomados, bem como as mudanças de rota que poderiam vir a acontecer. As maneiras de acompanhamento foram muitas: questionário, conversa com os participantes, registro fotográfico, visitas à escola e a produção de um caderno de campo. No entanto, o caderno de campo adquiriu uma importância especial e é sobre ele que me debruçarei neste artigo.

A escrita do caderno de campo

Estar na escola possibilitou que eu fosse afetado por aquilo que os participantes da oficina estavam sendo afetados. Sofrendo dos mesmos sofrimentos, participando do que estava acontecendo naquela comunidade. Como cartógrafo, estava presente naquele território com a finalidade de provocar e servir de meio de expressão de todo o amálgama de intensidades que queriam ser anunciadas. Nesse sentido, o caderno de campo é um instrumento de acompanhamento que me propus a carregar comigo nos momentos em que estivesse presente no campo de pesquisa. Assim, anotava em meu caderno de campo tudo o que me passava quando estava habitando aquele local: falas, reflexões, silêncios, risadas, impressões, considerações, sensações... Tendo isso em vista, o momento de escrita do caderno de campo é quando todos os textos teóricos, os materiais, fatos, sensações e pensamentos que me atravessaram ao longo de todo o percurso inventado eram trazidos à tona, ganhavam voz, passavam a existir sensivelmente em uma linguagem. Nessa escrita, criamos novos mundos, damos vida àquilo que estava até então ainda inconsciente, ainda latente, existindo apenas virtualmente e, de alguma maneira, almejando aflorar, manifestar-se, expressar-se, aparecer.

Mas por quê? Por que fazer tais anotações? Como elas podem ser úteis numa pesquisa? De acordo com Escóssia, Kastrup e Passos:

Essas anotações colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimentos e modo de fazer (2015, p. 70).

Na visão dos autores, a anotação de observações, frases, gestos, expressões têm o potencial de tornar-se conhecimento frutífero à pesquisa de modo que a experiência se transforma em conhecimento e o conhecimento em experiência, num círculo sempre aberto. Frente a isso, o momento do registro escrito do caderno de campo é o momento em que o cartógrafo procura dar voz aos afetos presentes na miscelânea do *estar em campo*. Captamos e, por conseguinte, escrevemos aquilo que se dá no plano das forças e dos afetos. Desse modo, o registro escrito compõe a memória material de tudo aquilo que foi lido, ouvido e pensado e constitui a matéria-prima para textos mais rematados que possam vir posteriormente.

É interessante ressaltar que o momento da preparação do relato funciona muitas vezes como um momento de explicitação de experiências que foram vividas pelo cartógrafo, mas que permaneciam até então num nível implícito, inconsciente e pré-refletido (ESCÓSSIA; KASTRUP; PASSOS, 2015, p. 70).

O momento de escrita do caderno de campo é, pois, um momento de explicitação, de materialização daquilo que foi experienciado pelo cartógrafo. É na escrita do caderno de campo que o cartógrafo impede que os afetos, efêmeros e fugidios, escapem e se percam.

A revisitação do caderno de campo

Toda vez que o cartógrafo revisita as matérias, fatos, sensações e pensamentos anotados, ele se avizinha das experiências vivenciadas através de tais fragmentos anotados, mais especificamente dos signos que estavam ali presentes. Esses signos foram concebidos com base no que foi vivido/sentido/considerado no momento em que o turbilhão de afeto produzido na escola estavam me atravessando. Por conta disso, a intensidade desses avizinhamentos é proporcional à potência das anotações: signos ali presentes com maior ou menor potência podem provocar avizinhamentos mais ou menos intensivos.

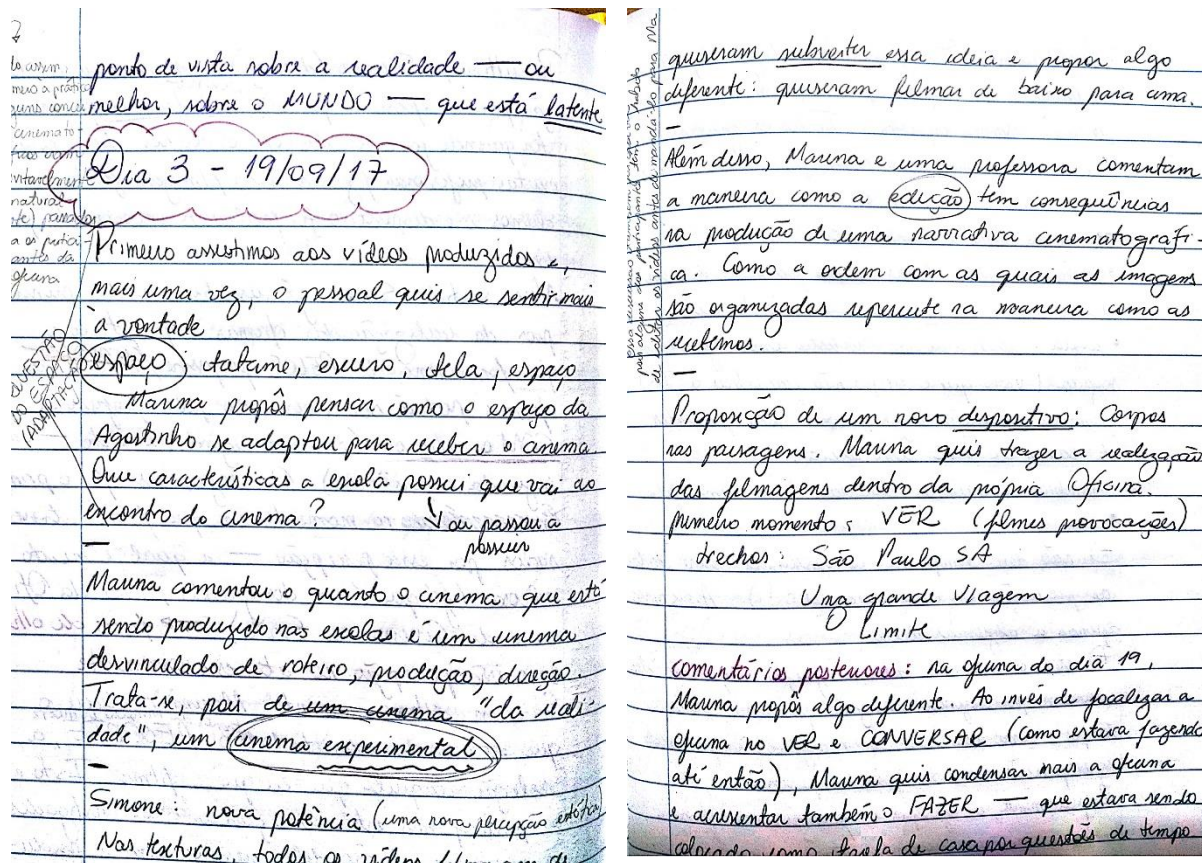


Figura 3: fotografia de uma das páginas do caderno de campo produzido.

Vale destacar que que esse avizinhar não é o mesmo que voltar ao momento vivido, mas sim estar mais próximo dele a partir de signos que são reverberações escritas de tais momentos. Essa proximidade com o momento vivido permite uma nova reflexão sobre o mesmo – que, inevitavelmente, transpassa todas as escritas realizadas posteriormente à feitura do caderno de campo. Desse modo, as novas reflexões empreendidas podem ser vistas como um deslizamento daquilo que foi experienciado para vir a ser outra coisa: algo novo, um outro arranjo do que foi vivido (que se tornou outro pela dobra dos próprios registros sobre tais experiências).

Portanto, anotar tudo o que foi visto, sentido, vivenciado teve grande importância no sentido de mapear como os participantes da oficina lidaram com produção de imagens no decorrer dos encontros. Desse modo, atentando-me a esses aspectos, fui capaz de levantar pistas valiosas a respeito de quais foram os efeitos que a oficina gerou nos corpos dos participantes para dar respostas às minhas perguntas de pesquisa. Por conta disso, o caderno de campo

tornou-se um artefato que passou a permanecer constantemente comigo para onde quer que eu fosse. Nesse sentido, não somente o utilizei durante as oficinas para anotar o que se passava, mas também – e principalmente – nos momentos fora da oficina.

Dessa maneira, às minhas anotações realizadas no decorrer dos encontros sempre eram acrescentadas outras realizadas noutras ocasiões, num exercício de escrita desdobrado da própria releitura das anotações. Os signos anotados agenciavam outros signos que iam formando outras composições que já não eram as mesmas dos momentos vivenciados, mas as das reverberações deles em meu corpo cartógrafo que tinha que forçar a língua a dizer o que se passava, forçava meu corpo a dar passagem (forma escrita, desenhada...) ao que se passava.

Assim, em contato com os materiais-fatos-sensações-pensamentos que eram anotados frutificavam novos materiais-fatos-sensações-pensamentos que complementavam e, em alguns casos, contradiziam os anteriores. Nesse sentido, a volta ao material produzido e a conseguinte produção escrita faz com que sejam apreendidas novas articulações. É nesse momento, concomitante e/ou posterior à visita ao campo, que cruzamos falas, reflexões teóricas e os próprios problemas de pesquisa com os signos anotados no caderno de campo.

Se na escrita do caderno de campo criamos novos mundos, na leitura dele também recriamos tais mundos. Nesse processo, damos vida àquilo que estava até então inconsciente, ainda latente, existindo apenas virtualmente e, de alguma maneira, almejava aflorar. Da mesma forma, é também por meio desse movimento cíclico que se abre um campo de reverberações e angústias que aguçam o pensamento: e todo esse conjunto serve de alimento para a produção textual – momento em que há a consolidação da produção do conhecimento como cartografia: um mapa aberto.

Mapa (sempre) aberto, uma vez que toda consolidação acaba sendo fugidia, pois nunca é totalizante e generalizadora. É momentânea, efêmera e reflete o que foi cartografado até o momento. É, pois, passível de posteriores concordâncias, discordâncias, afirmação, negação, e por aí vai... Tendo isso em mente, Escóssia, Kastrup e Passos (2015, p. 72) apontam para outro ponto de grande acuidade:

A política da escrita deve incluir as contradições, os conflitos, os enigmas e os problemas que restam em aberto. Não é necessário que as conclusões constituam todos fechados e homogêneos, nem é desejável que estas sejam meras confirmações de modelos preexistentes.

Assim, é genuinamente interessante que o pesquisador abra novas linhas de continuidade – as quais poderão ser seguidas por ele mesmo ou por outros pesquisadores que sejam afetados. Isso porque a própria expansão do campo problemático de uma pesquisa se dá tanto pelas conclusões quanto pelas inconclusões do pesquisador – que, por sua vez, as propaga e produz efeitos de intervenção por meio da escrita.

Referências

BERGALA, Alain. *A Hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink, Cinead-Lise-FE/UFRJ, 2008.

ESCÓSSIA, Liliana; KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Meridional, 2015.

FRESQUET, Adriana. *Cinema & Educação: reflexões e experiências com professores e estudantes da educação básica, dentro e "fora" da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 128 p.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. Da Obrigatoriedade do Cinema na Escola, Notas para uma Reflexão sobre a Lei 13006/14. In: FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação: a lei 13006 – Reflexões, Perspectivas e Propostas*. Ouro Preto: Universo, 2015. p. 5-23.

MIGLIORIN, Cezar. *Inevitavelmente Cinema: Educação, Política e Mafuá*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina, 2007.