

DOCUMENTARISTA-CARTÓGRAFO: FILMAR O QUE SE PROCURA, NÃO O QUE SE SABE

Cristiano Barbosa

Grupo de pesquisa OLHO/FE-UNICAMP

Doutorando Faculdade de Educação UNICAMP¹

cristiano@moinho.com.br

Nas práticas escolares brasileiras predomina uma visão de cartografia como representação extensiva do espaço enquanto palco das relações sociais e naturais. Os mapas, no âmbito dessa cartografia, são baseados em padrões gráficos vinculados a uma lógica cartesiana, limitada a fornecer informações utilizadas basicamente para localização e para grafar os fenômenos naturais e humanos que acontecem sobre a superfície terrestre. Como nos diz Girardi (2013, p.76) “há uma longa tradição da cartografia em fazer corresponder o espaço terrestre com o espaço do mapa”.

Nos livros didáticos, por exemplo, esses mapas são utilizados como mera ilustração. São representações gráficas que nos permitem visualizar e mensurar determinados fenômenos espaciais considerados fundamentais na formação dos alunos, como mapas de uso e ocupação do solo das diferentes atividades econômicas – agricultura, indústria, extrativismo etc. Esta cartografia, com vistas a *representar o espaço*, é uma das principais forças que atravessam o pensamento espacial escolar e, por conseguinte, os modos como os professores e alunos percebem e vivem o espaço.

A expressão “representar o espaço”, na Geografia, é comumente utilizada como sinônimo de “mapear”. Os mais rigorosos usam o termo “representar cartograficamente o espaço” quando se referem à construção de mapas, evidenciando ser esse o processo de uma das linguagens de que a Geografia se apropria. Esse, particularmente, é um discurso muito forte no âmbito do ensino da Geografia. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia para as séries iniciais, por exemplo, o título “A representação do espaço no estudo da Geografia” é dado a um texto que aborda, eminentemente, a linguagem cartográfica (GIRARDI, 2013, p.75).

Não obstante, em que pese a relevância do conceito de representação espacial no ensino de Geografia para os fins de aplicação desse conhecimento, por exemplo, no mundo do trabalho ou na vida prática – se localizar e se orientar –, o que mobiliza

¹ Bolsista FAPESP processo 2013/04159-4.

minha pesquisa de doutorado² é experimentar uma proposta de uma cartografia outra – da qual trataremos mais à frente – que resista a essa ideia e que possa efetivar formas de *expressar* as dimensões subjetivas e intensivas do espaço. Espaço aqui considerado como “produto de inter-relações, constituído de interações, desde a imensidão do global até o intimamente pequeno”, como “a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade” e como “estando sempre em construção” (MASSEY, 2012, p.29).

Nesse sentido, o *expressar* seria um esforço de resistência³ em (re)criar caminhos que possam escapar, mesmo que de forma pontual e efêmera, desse território do *representar*. Esforço porque não é fácil rompermos com as estruturas de pensamento que atravessam nossas relações espaciais e nossas formas de registrá-las através da escrita ou da imagem (desenho, pintura, fotografia, cinema etc.). Essa dimensão extensiva do espaço, tão fortemente legitimada no contexto escolar, está muito enraizada nos nossos modos de ver, pensar, agir e relatar⁴.

No meu movimento de “querer criar”⁵, busquei experimentar outras formas de cartografar⁶ o espaço, que pudessem traçar suas dimensões intensivas e fazer variar os sentidos de espaço territorializados na Geografia escolar. Neste esforço, produzi em uma escola pública municipal de Indaiatuba (SP) o documentário *Cartografia dos encontros na escola*⁷, com o objetivo de investigar como um processo criativo de produção audiovisual me possibilitaria expressar pequenos desvios e escapes dessa

²A pesquisa intitula-se *O espaço em devir no documentário: cartografia dos encontros na escola*. Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte. Mês/ano de ingresso: 03/2012.

³A resistência é pensada aqui, com base em Oneto (2009), não como ato de oposição ao que está instituído e de negação do que tem sido produzido pela cartografia escolar, mas como um movimento de criação que pode nos apontar outras formas de representação espacial, que ampliem nossas leituras sobre mapa e documentário.

⁴“o mapa (em uma versão oficial – do Estado, da cartografia formal ocidental) tornou-se um clichê, algo que aparece diante de nós toda vez que pensamos em espaço, em geografia. Por isto ele se converteu na figuração do espaço e como tal ocupa nossa maneira de pensar o espaço por ter se colocado como sua (verdadeira) representação. Atualmente (e ao meu ver, sobretudo, devido ao percurso escolar) eles não são apenas modos de ver, são eles que são vistos como sendo o espaço e finalmente (ao final da geografia escolar) vemos apenas ele como sendo o espaço” (OLIVEIRA JR, 2012, p. 8).

⁵ “O querer criar é sempre engajado, mas, em lugar de uma causa vista como mais ou menos nobre ou alcançável, o que se visa é um outro tipo de relação com a realidade, que passa a ser encarada como devir.” (ONETO, 2009, p.199).

⁶No Brasil é crescente o número de estudos na área do audiovisual que vem explorando o conceito de cartografia tanto no processo de criação, como junto às imagens produzidas por filmes, vídeos, fotografias e demais suportes de registro. Com base em análises de pesquisas disponíveis no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no banco de dados dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, Rosário e Aguiar (2012, p.10) apontam que tanto os pesquisadores que defendem o princípio como método, como aqueles que preferem pensá-lo como procedimento de pesquisa, estão no movimento de “repensar o processo metodológico em uma investigação com objetos audiovisuais”. Conectámo-nos a esses movimentos de pesquisa, pois queremos que a cartografia funcione como um modo de expressar a nossa relação com as imagens.

⁷Disponível no endereço eletrônico <https://www.youtube.com/watch?v=cUbMd2sZlHA>

concepção cartesiana de espaço dado pela cartografia escolar, agenciando outras formas de ver, sentir e habitar aquele lugar educativo. O processo contou com a participação ativa de alunos, professores, funcionários e pais nas escolhas do *que* e *como* filmar, e nele vivi uma experiência de aprendizagem cuja busca foi “desencadeada por algo que intensifica a sensibilidade e força todas as outras faculdades a irem além de sua inércia habitual ou da acumulação de um saber abstrato” (ORLANDI, 2011, p.148). Inércia abalada por fortes e mobilizadores encontros com a câmera, o cinema, a escola e todos os demais signos que me coagiram a pensar, a buscar soluções para os problemas criados nesse espaço de aprendizagem gestado no fazimento de um documentário.

Filmar o que se procura, não o que se sabe é uma proposição que cunhei, aproximando o ato de filmar do processo de aprender, a partir das reflexões acerca da *experiência do aprendizado* que Orlandi (2011) desenvolve com base nos três motivos pedagógicos que o filósofo François Zourabichvili extrai dos livros de Gilles Deleuze. São eles:

1. A primeira passagem, retirada de uma entrevista dada por Deleuze em 1988, e intitulada Sobre a filosofia, é esta: “Dá-se um curso sobre aquilo que se busca e não sobre o que se sabe” (Deleuze, 1992, p.173).
2. A segunda passagem, retirada do segundo capítulo da primeira para de Proust e os signos, e já presente na primeira edição, a de 1964, é esta: “Quem sabe como um estudante devém repentinamente “bom em latim”, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviram de aprendizado?” (Deleuze, 1987, p.22).
3. Finalmente, a terceira passagem, retirada do sétimo postulado (“A modalidade das soluções”) do decisivo cap.III (“A imagem do pensamento”) de *Diferença e repetição*, obra publicada em 1968, é assim montada: “Fazem-nos acreditar que a atividade de pensar, assim como o verdadeiro e o falso em relação a esta atividade, só começa com a procura de soluções, só concerne às soluções [...] Como se não continuássemos escravos enquanto não dispusermos dos próprios problemas, de uma participação nos problemas, de um direito aos problemas, de uma gestão dos problemas” (Deleuze, 1988, p.259). (ORLANDI, 2011, p.147)

O primeiro motivo pedagógico nos coloca o desafio de pensar um processo aberto de aprendizagem, em que nos colocamos num movimento de procura, por algo que nos mobiliza e que não sabemos ao certo onde pretendemos chegar. É uma procura que se faz à deriva, onde nossa “atenção seletiva cede lugar a uma atenção flutuante, que trabalha com fragmentos desconexos” (KASTRUP, 2012, p.36).

Um caminho vai se delineando nos encontros, a partir dos problemas que emergem nestas (des)conexões com o outro, com os espaços, com as coisas e com as demais trajetórias que atravessam tais relações. Neste movimento em aberto, nossa atenção precisa flutuar e se desvencilhar de um foco preciso. Requer, num primeiro momento, que saibamos lidar com uma espécie de sondagem desfocada, em que algo acontece e chama nossa atenção, em que uma linha se evidencia, por exemplo, a partir do questionamento de uma pessoa que está vivendo esse processo conosco. Questionamentos com força de provocar abalos nos nossos modos costumeiros de pensar, desafiando-nos a encontrar soluções criativas com os outros, com os espaços e com as coisas, a romper a centralidade das decisões.

O segundo motivo pedagógico nos faz atinar para as múltiplas trajetórias em negociação, para aqueles e aquilo que, junto conosco, constroem experiências de aprendizado num movimento de busca em aberto, em que os caminhos vão se delineando nos encontros dessas trajetórias que coabitam o lugar de investigação/experimentação. Que signos serão mobilizados e agenciarão esse processo participativo de pesquisa? Na escola há signos demasiadamente estabilizados, que direcionam os modos como pensamos e agimos naquele território. Sala de aula, pátio, horta, quadra e cozinha são lugares com funcionalidades muito demarcadas, como também os objetos neles dispostos. Nessa perspectiva de aprendizagem posta aqui, buscamos pensar situações que com potencial de abalar esses signos territorializados no ordinário escolar. Como subverter os sentidos e usos desses lugares e seus objetos? A produção de um documentário pode operar outros tipos de relações com estas trajetórias? Uma oficina de produção de imagens pode desestabilizar o regime de signos naquele cotidiano escolar?

O terceiro motivo pedagógico nos aponta para uma aprendizagem que se dá pela criação de problemas. Nesse sentido, precisamos criar um problema para nós e para os que estão conosco, com aqueles que queremos compartilhar uma experiência de aprendizagem. Problema no sentido de forçar o pensamento a buscar outros caminhos para além daqueles que estamos habituados a percorrer. Ao pensar em fazer um documentário na escola, que problemas desejávamos enfrentar, que territórios pretendíamos desestabilizar?

Diante dessas questões, procurei gestar um processo de filmagem-aprendizagem em aberto, em que busquei me envolver com o aprendizado dos outros, fazendo-os se implicarem com meus problemas e criarem também os seus, como também perseguindo

questões que emergiam de forma inusitada, no inesperado que brotou dos nossos encontros, em que “o professor se reinventa e descobre oportunidades de traçar vínculos” (DUSCHATZKY, 2007, p.90). Um processo educativo que produziu condições para que o aprendizado fluísse a partir das fissuras que os acontecimentos inesperados provocaram no campo do previsível, em que se experimentaram *modos de afetação e produção de sentidos* com o outro. A própria pesquisa se tornou uma experiência de criação, onde busquei me distanciar da simples coleta e análise de dados.

Tenho procurado criar situações em que o percurso metodológico se faz no próprio processo de trabalho efetivo com os professores e com as crianças. E é pelas reflexões teóricas que procuro compor que se dão os movimentos que nas pesquisas chamo de "pesquisas abertas". A partir disso, tenho chamado a própria pesquisa de *experiência*. A ideia é de que as pesquisas se preocupem com as experiências, ou seja, nos distanciamos da noção de que as investigações são compostas por seus "experimentos", coleta de dados e análises. O que vivo nesse processo são experiências e modos de afetação e produção de sentidos, no e com o outro. (LEITE, 2011, p.70)

Nesta experiência de aprendizagem *no e com o outro*, a cartografia foi tomada, à luz do pensamento de Kastrup (2012, p.32), como um método de pesquisa com o intuito de “investigar um processo de produção”, em que não busquei “estabelecer um caminho linear para atingir um fim”, ao contrário, procurei criar um “território de observação” (KASTRUP, 2012, p.50) com vistas a rastrear e a perseguir pistas que me levassem a inventar outros modos de habitar aquela escola e seu espaço, de vivenciar um percurso de “libertação do espaço de sua velha cadeia de significado e associá-lo a uma cadeia diferente, na qual pudesse ter, particularmente, maior potencial político” (MASSEY, 2012, p.89). Este *potencial político* defendido pela autora alinha-se à ampliação e à abertura aos vários sentidos possíveis de espaço que um documentário produzido à luz dessa ideia de cartografia pode disparar, no território da educação. Seria, nesse sentido, uma política de abertura e não de restrição, agindo na mudança do modo como espaço e documentário são costumeiramente tratados no contexto escolar.

Dessa forma, os três motivos pedagógicos apresentados anteriormente alinham-se a uma ideia de filmagem-aprendizagem em que podemos pensar o trabalho de um documentarista-cartógrafo como aquele que empreende um modo de fazer cinema em que se procuram outras relações com os padrões habituais - roteiro rígido, entrevistas estruturadas, locações bem definidas, etc. -, lançando-se num espaço de incertezas, aberto ao inusitado dos encontros, aos desvios e abandonos de rotas, apostando na “pluralidade

de encontros como desencadeadores de disposições ou indisposições surpreendentes do ponto de vista do aprendizado” (ORLANDI, 2011, p.148).

Com base nessa concepção de filmagem-aprendizagem o documentarista-cartógrafo se envereda num território movediço, cujas linhas estão em permanente mutação, trajetórias múltiplas a negociar de forma incessante num lugar em permanente reconfiguração. Algumas dessas linhas-trajetórias ele investigará e acompanhará, conectando-as com aquelas traçadas por uma pesquisa prévia, ou por um esboço de roteiro. Outras surgem ao acaso e, dependendo da intensidade com que afetam o processo, poderão mudar toda a concepção do filme. Não é um se jogar às cegas, sem referências ou parâmetros de busca, o documentarista-cartógrafo tem uma intenção, uma questão mobilizadora que o guiará, pensada junto a conceitos políticos, filosóficos, cinematográficos, como também definirá previamente os tipos de câmeras e lentes, o suporte de registro, as formas de captação do áudio e os componentes da imagem que irá operar, quais sejam: posicionamento da câmera, se ela permanecerá fixa ou se moverá (uma subjetiva na altura dos olhos com a câmera na mão, um *travelling* horizontal ou vertical, etc.), que altura ficará, se o enquadramento será aberto ou fechado, se o tempo de duração do plano será curto ou longo, entre outras decisões técnicas que também são estéticas e políticas, pois “toda escolha estética é uma escolha política” (ALMEIDA, 1999, p. 36).

Escolhas estas que podem ser repensadas, redesenhadas, abandonadas, ganhar desvios, ramificar-se e tomar outras direções a partir de acontecimentos inusitados que desestabilizam as linhas que traçam um *território de observação* (KASTRUP, 2012). Neste território de filmagem--aprendizagem, podemos pensar a criação dos blocos de espaço-tempo⁸ (os planos que foram acoplados na montagem do filme), a partir dos três gestos cinematográficos que Bergala (2008) considera balizadores no processo de criação fílmico, que são a *escolha*, a *disposição* e o *ataque*.

Escolher o que será filmado perpassa por um ato inaugural de recortar o espaço, de eleger o que ficará dentro e fora do quadro, o que se pretende mostrar e ocultar, a refletir sobre o que queremos que o espectador perceba, ou ainda, a agenciar a criação

⁸Gilles Deleuze em sua palestra sobre o *ato de criação* defende o cineasta como um criador de “blocos de movimento-duração”. Blocos aqui considerados como recortes de espaço-tempo, que, em função do registro e manipulação do som, o tempo de duração do plano, bem como a posição, o ângulo e movimentação da câmera, agenciam outras experiências com o lugar criado na e pelas imagens cinematográficas.

DELEUZE, G. **Ato de Criação**. Publicado pelo Jornal Folha de São Paulo em 27/06/1999, trad. José Marcos Macedo. Também em <http://brasil.indymedia.org/en/red/2008/05/419034.shtml?comment=on>. Acesso em 15/05/2015. Palestra de Deleuze de 1987.

de outra imagem a partir desta que estamos a emoldurar. Esta escolha além da sua dimensão estética é um ato político, pois está preta de intenções e sentidos. Esse corte espacial não se restringe ao visível, mas também ao audível, pois considera também os sons: falas, suspiros, ruídos, barulhos, etc. Um som dentro ou fora do quadro - o seu grau de intensidade - tem força de ampliar nossa percepção, de despertar nossa atenção para questões que os olhos não captam, ou que estão educados a desprezar. Desse modo, o documentarista-cartógrafo faz recortes espaciais com a câmera criando um território de observação audiovisual, selecionando as trajetórias visuais e sonoras que ali se encontram.

A partir dessa escolha de enquadramento, o segundo gesto cinematográfico é dispor essas trajetórias de modo a destacar algumas delas, a propor uma composição que conduzirá nossa percepção por caminhos que, no primeiro momento, estavam muito dispersos. A composição dessas trajetórias, que aqui tomamos como linhas, pode ocorrer por diferentes critérios; vejamos dois deles. O primeiro se refere ao tamanho do enquadramento, à escala de observação do espaço recortado. Será um plano aberto, médio ou detalhe? O segundo se refere ao eixo e ângulo de posicionamento da câmera. Ela ficará à altura dos olhos, da cintura ou dos pés? O ângulo será reto, de baixo para cima, ou de cima pra baixo, qual será essa inclinação? Essas perguntas nos ajudarão a decidir quais linhas queremos que despertem a atenção do espectador, que objetos e pessoas ficarão no primeiro plano, a pensar como a luz, a sombra e as cores ganharão notoriedade nesses planos, como também se o som virá do campo ou do extracampo, entre outras disposições.

O terceiro gesto cinematográfico é o ataque, ou seja, o disparo da câmera, que se refere à decisão de quando acionaremos o botão de gravação e quando o desligaremos. Um gesto que estabelece o tempo de duração do plano e a movimentação das pessoas e coisas diante da câmera. Em que momento a pessoa entrará ou sairá do quadro? Que momento e por quanto tempo aquele barulho ou ruído será produzido? Decisões que podem abrir o bloco de espaço-tempo para conexões que fazem suas linhas se desestabilizarem e ganharem variação, gerando outros sentidos. Uma maior duração do plano pode fazer com que nossa percepção atente-se para as microrrelações de trajetórias que passariam despercebidas caso esse tempo fosse efêmero. Acontecimentos mínimos que podem provocar uma pequena fissura no nosso sistema de reconhecimento automático, fazendo com que aquele bloco de espaço-tempo, esculpido pela câmera, possa entrar em devir, dispare uma linha de fuga, agenciando sensações e

outros modos de nos relacionarmos com a imagem que nos desterritorializa, mas que também nos reterritorializa com aquele lugar eventual que ela nos apresenta.

Estes três gestos de criação cinematográfica fazem conexão com os três movimentos pedagógicos que Orlandi (2011) encontrou nas proposições de François Zourabichvili, pois são consonantes para pensarmos uma experiência de aprendizagem em aberto com e através do *fazer cinema na escola*. Não saber exatamente o que se quer filmar e se lançar num território movediço, em permanente reconfiguração, nos coloca o desafio de abrir a nossa percepção para encontros com um lugar desconhecido e considerar suas múltiplas trajetórias e signos, linhas de diferentes naturezas, que configuram este espaço de experimentação. A pesquisa e/ou filme se fará à procura de algo que se delineará nas negociações com o lugar de filmagem-aprendizagem, com as múltiplas trajetórias em jogo. Dessa forma, penso o acoplamento documentarista-cartógrafo como aquele que gesta um processo de produção em aberto, em que o pesquisador se lança num emaranhado de linhas, deixando-se contaminar por elas e perseguindo aquelas que ele considera potente para pensar os seus problemas.

Um documentarista-cartógrafo que, com sua câmera, ficou atento e se colocou aberto aos acontecimentos disparados nas microrrelações tecidas nos múltiplos encontros promovidos por este modo de fazer cinema na escola.

Uma câmera o conduz. Você vê um homem e uma mulher se encontrando num lugar qualquer. Trocam olhares furtivos, se espreitam. Com o olho da câmera (extensão de seu olho nu) é só o que você vê, por enquanto. Mas atrás da câmera, você – teu corpo vibrátil – é tocado pelo invisível, e sabe: aciona-se, já, um primeiro movimento do desejo. (ROLNIK, 1989, p.25)

Nesse movimento criativo meu corpo foi atravessado por sensações e pensamentos disparados pelos múltiplos encontros com aquele lugar – tomado como “uma sempre-mutante constelação de trajetórias” (MASSEY, 2012, p.215), uma “combinação da ordem e do acaso, intrínseca ao espaço e, aqui, encapsulada no lugar material” (MASSEY, 2012, p.216), como “negociação das trajetórias que se intersectam” (MASSEY, 2012, p.220). Um lugar, enquanto eventualidade, configurado nos encontros e interstícios dessas múltiplas trajetórias, humanas e não-humanas. Um “corpo vibrátil” como afirma Rolnik na citação acima, em composição com os demais corpos em permanente movimento de (des)fazer-se. O conceito de corpo proposto por Deleuze (2002), à luz da filosofia espinoziana, ajudou-me a pensar este processo de criação, no sentido em que, para ele, corpo é compreendido como um regime de

relações em que forças cinéticas e dinâmicas se configuram e se reconfiguram, em função da capacidade desse corpo de produzir afetos, ou seja, de “vibrar”, de abrir-se às conexões, em que “o afeto é o aumento e a diminuição da potência de agir de um corpo” (MACHADO, 2009, p.76). Uma potência de agir de um corpo-documentarista-cartógrafo, aberto às contaminações dos corpos no espaço relacional de filmagem. Corpos formados por linhas de diferentes naturezas, duras e flexíveis, sujeitas a serem perseguidas e mapeadas, a ganhar expressão, no movimento de criação de um filme com a intenção de desestabilizar as noções de representação espacial territorializadas pela cartografia escolar.

Neste *fazer documentário na escola*, Eduardo Coutinho foi a minha principal fonte inspiradora. Esse cineasta brasileiro atua, na perspectiva aqui exposta, como um documentarista-cartógrafo, pois no seu processo criativo o local de filmagem é pensado como *espaço de encontro* (COUTINHO, 2006, p.192), no qual ele procura construir conexões intensivas com seus personagens, explorando a experiência do outro, a sua trajetória singular e o que ela tem de diferente conforme reverbera em palavras, silêncios e gestos provocados também por aquela locação, seja nos apartamentos e corredores de *Edifício Master* (2002), num palco de teatro em *Jogo de cena* (2007), como nas casas do sertão paraibano em *O fim e o princípio* (2005). Coutinho busca o que Deleuze (2013a, p.185), em referência a Rimbaud, chama de “Eu é outro”. Ao analisar o processo criativo de documentaristas como Jean Rouch e Pierre Perrault, o filósofo francês destaca que eles buscaram “se tornar outros, com suas personagens, ao mesmo tempo em que suas personagens devem se tornar outras” (DELEUZE, 2013, p.185). Julgo que Coutinho, como esses cineastas, age e faz suas escolhas, a partir dos afetos, das mútuas contaminações ocorridas nas zonas de contato dos corpos diretor e personagem e espaço e...

Ao descreverem as características do processo criativo de Coutinho, Lins e Mesquita (2008) apontam que seu modo de filmar é marcado por três características principais: a palavra do outro (a conversa), a potência dos encontros no momento de captação das imagens (os imprevistos e as fabulações) e a transformação de seus personagens diante da câmera (as singularidades e as diferenças) – três características que considero muito pertinentes para pensar a minha trajetória de documentarista-cartógrafo naquela escola pública de Indaiatuba. Um processo criativo de encontros transcorridos nas oficinas de roteiro e filmagem, que me mobilizou a ser os outros, a me envolver com suas aprendizagens, a “encontrar o que não conhecia” (KASTRUP, 2012,

p.49), a “recusar as ficções preestabelecidas, em favor de uma realidade que o cinema podia apreender ou descobrir” (DELEUZE, 2013, p.182), a lidar com os imprevistos, a apostar e considerar as ideias e sugestões dos alunos, professores, funcionários e pais naquele *território de observação* diante e atrás da câmera, bem como atentar para as sensações e negociações engendradas naquele espaço escolar.

Mas como esse processo de pesquisa-intervenção é conduzido por um documentarista-cartógrafo no espaço relacional de filmagem?

Ao traçar respostas para esta questão, remeto-me às quatro variedades da atenção do cartógrafo propostas por Kastrup (2012) para pensar o meu percurso enquanto documentarista-cartógrafo junto a Escola Municipal Professor Antônio Luiz Balaminiti⁹. Um processo de pesquisa-intervenção experienciado ao produzir um documentário através de oficinas de roteiro e filmagem¹⁰, em que me coloquei num movimento de busca de algo que não sabia ao certo, envolvendo-me numa investigação que procurou considerar as multiplicidades de desejos, os diferentes ritmos e temporalidades daqueles com quem me relacionei, deixando-me afetar por eles e pelas múltiplas trajetórias em jogo, investigando como aquele *território de observação* escolar poderia entrar em devir, se desterritorializar e se reterritorializar.

Posto isto, vejamos a seguir as quatro variedades da atenção do cartógrafo. São elas: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento.

O *rastreio* se refere a uma sondagem, um tipo de prospecção, em que o cartógrafo faz uma “varredura de campo” (KASTRUP, 2012, p.40) no recorte espacial em que ele adota como território de observação. Não é uma varredura aleatória, sem propósitos, ele tem objetivos preestabelecidos que o fazem eleger e perseguir algumas pistas, a localizar “signos de processualidade” (KASTRUP, 2012, p.40) e acompanhar as suas mutações de posição e de velocidade. No momento da filmagem na escola, antes de posicionar a câmera fazíamos uma varredura no espaço, buscando pensar o melhor lugar para realizar o roteiro que havíamos definido. Em todas as locações o roteiro teve que ser adaptado, pois não havia como prever as condições de luz, som, tampouco a disposição dos objetos que encontraríamos nestes cenários. Tínhamos, portanto, algumas pistas e signos pré-definidos, outros encontramos nessa sondagem espacial e os

⁹Escola de tempo integral de ensino básico, que oferece diversas atividades educativas extra-classe relacionadas ao esporte e arte.

¹⁰ Foram realizadas duas oficinas, uma de roteiro e outra de produção de imagens, para os grupos de alunos (17 participantes), de professores (16 participantes), de funcionários (12 participantes) e pais (6 participantes), totalizando oito oficinas. Cada oficina teve a duração de três horas.

incorporamos, outros foram abandonados pela inviabilidade técnica ou pelas limitações da localização. Negociações com o espaço que exigiram que nossa percepção se abrisse, não só para a dimensão do visível, mas também do sonoro, de modo que algo, ou alguma situação, nos tocasse e ganhasse algum contorno, apontasse um caminho. Alguns planos foram filmados várias vezes, exigiam outra varredura, outro posicionamento da câmera, forçando-nos a elaborar outras configurações para as trajetórias que queríamos evidenciar. Assim, o *toque* seria esse acontecimento que interrompe o rastreo, que desperta a nossa atenção e nos faz pousar, uma aterrissagem que “indica que a percepção, seja ela visual, auditiva ou outra, realiza uma parada e o campo se fecha, numa espécie de zoom. Um novo território se forma, o campo de observação se reconfigura” (KASTRUP, 2012, p.43).

O *pouso* é um recorte espacial mais preciso, enquanto o rastreo é mais amplo. Kastrup (2012) explora a noção de janela atencional para pensar essas escalas de enquadramento que direcionam a nossa percepção, ou seja, o recorte territorial do nosso pouso. A autora, ao discorrer sobre esses procedimentos de enquadramento, nos propõe quatro escalas de observação: janela-micro, janela-página, janela-pátio e janela-paisagem. Estas janelas equivalem ao que no cinema poderíamos associar como sendo, respectivamente, plano detalhe, plano americano, plano médio e plano aberto. Em cada janela/plano, priorizam-se determinados elementos em detrimento de outros. Numa janela-micro o foco é mais evidente, há poucos elementos no quadro, já na janela-paisagem o foco pode ser mais disperso, pois o quadro nos traz mais elementos. Nesse sentido, o documentarista-cartógrafo definirá então aquele recorte espacial que mais lhe convier para destacar aquelas trajetórias (elementos) que lhe tocam e que lhe fizeram pousar, criando mundos com essas janelas/planos.

Cada janela cria um mundo e cada uma exclui momentaneamente as outras, embora outros mundos continuem copresentes. Cada visada através de uma janela dá lugar, em sua escala, aos diversos gestos atencionais, possibilitando também mudanças de nível. (KASTRUP, 2012, p.44)

Por fim, temos o *reconhecimento atento* onde se busca compreender o que acontece nos nossos encontros com as trajetórias configuradas nessas janelas atencionais, provocando um problema para o nosso sistema sensorio-motor de reconhecimento automático, e desestabilizando o *território de observação* criado.

Kastrup (2012) ao discorrer sobre o conceito de reconhecimento atento de Henri Bergson nos aponta que esta proposição se efetiva quando o nosso esquema de

reconhecimento baseado no princípio de correspondência sofre um abalo, abrindo-se uma fissura para que nossa percepção não siga “um caminho associativo operando por adições sucessivas e lineares” (KASTRUP, 2012, p.47). No reconhecimento atento a percepção percorre circuitos aleatórios, percursos que não se dão por associação, os caminhos não estão dados *a priori*, eles são criados através dessas fissuras. O documentarista-cartógrafo consegue escapar da reconhecimento e amplia suas conexões desterritorializando seu território de observação. Desterritorializações que podem se dar a partir de situações inusitadas no local de filmagem, que provocam um problema para os criadores de imagens, que não encontram respostas imediatas e precisam negociar alternativas, buscar outros caminhos, para além daqueles previsíveis.

Neste local de filmagem, pensado enquanto um *território de observação*, as negociações acerca de *como* e *onde* a câmera será posicionada, qual será o recorte espacial (selecionar e enquadrar), como será a organização dos elementos no quadro (dispor e colocar em relação) e em que momento será acionado e desligado o botão de gravação (a duração do plano, o ataque), aproximam e agenciam vínculos entre o pesquisador-documentarista-cartógrafo, as pessoas e todas as demais trajetórias em composição. O cinema como acontecimento se processa nas relações entre filmadores e filmados, onde a câmera se abre para esses encontros, para as negociações disparadas no entre dessas relações espaciais. Conexões sempre em aberto e em negociação num lugar eventual costurado por linhas de diferentes naturezas e intensidades.

O que é especial sobre o lugar é, precisamente, esse acabar juntos, o inevitável desafio de negociar um aqui-e-agora (ele mesmo extraído de história e de uma geografia de “entãos” e “lás”), e a negociação que deve acontecer dentro e entre ambos, o humano e o não-humano. (MASSEY, 2012, p. 203)

Nessa perspectiva, as oficinas de produção realizadas na escola funcionaram como espaço de criação onde os caminhos foram sendo traçados numa perspectiva mais aberta e atenta aos imprevistos que emergiram dessas negociações. Um processo cartográfico em que os encontros nos propiciaram meios de experimentações de possíveis, em que atentamos principalmente para os desvios de rotas e acontecimentos que escaparam do planejado, que escoaram no entre das conexões de múltiplas trajetórias, sempre em aberto. Uma cartografia que no âmbito das subjetividades, daquilo que nos afeta e mobiliza, pode desencadear abalos nas estruturas estabelecidas e normatizadas que orientam o nosso pensamento espacial. O lugar-escola configurado nas oficinas entrou em devir no jogo da eventualidade, “no simples sentido de reunir o

que previamente não estava relacionado, uma constelação de processos, em vez de uma coisa” (MASSEY, 2012, p.203).

Podemos pensar essa eventualidade como uma multiplicidade de encontros de trajetórias de coisas e pessoas que no processo de criação de imagens se evidenciaram em função dos recortes e enquadramentos que o cinema faz no espaço, os blocos de espaço-tempo que ele cria. Esses recortes e enquadramentos espaciais revelaram algumas linhas que tecem a complexa trama de relações naquela escola. Mas ao mesmo tempo em que revelam, podem também as desestabilizar, criar algum movimento que as coloque em variação, abrindo uma possibilidade para acoplamento de outras linhas, de modo a ampliar as conexões com esse espaço, fazendo-o tomar outras direções, novos sentidos.

O caminho tradicional de produção de um documentário é altamente centralizado no diretor e demasiadamente roteirizado. Principalmente aqueles voltados para fins comerciais, destinados aos canais de televisão, cujas produções requerem muito aporte financeiro e uma grande equipe de produção. Produções que funcionam com linhas de produção industrial, em que o diretor planeja e administra um roteiro fechado e bem direcionado. Nesse território da indústria do cinema, o diretor centraliza e rege as demais pessoas para atingir objetivos claros, há pouca abertura para os imprevistos. Em geral, ele já tem definido as imagens que deseja captar e os caminhos para obtê-las. Esse diretor seria o equivalente aquele professor tradicional que tem a aula bem planejada, voltada a aplicar o conteúdo e metodologia do livro didático, bem como a cumprir a política pedagógica presente nos currículos oficiais do Estado. Esse professor sabe muito bem o que pretende ensinar, sua didática está bem traçada e não há espaço para incorporar possíveis desvios, mudanças de rota. Ele não se deixa contaminar pelas situações inusitadas que poderiam ocorrer na sala de aula. Suas linhas são duras e bem delineadas.

Para fazer um contraponto frente a essa concepção tradicional de professor e de documentarista, que dá uma aula ou filma aquilo que se sabe, minha proposta de produzir um documentário em uma escola de forma aberta e colaborativa envolvendo alunos, professores, funcionários e pais foi de experimentar um processo cartográfico, lançando-me num espaço em aberto, me envolvendo com as linhas tecidas nos encontros com as pessoas e o lugar. Na aposta de que esses encontros com a câmera e o cinema documentário pudessem de alguma forma agenciar outros modos de ver e habitar aquela escola.

Assim, com base no que Orlandi (2011) nos aponta como os três motivos pedagógicos que operam uma *experiência do aprendiz*, em que: ensinar é se colocar na busca de algo junto com os alunos, a aprendizagem se dá pela mobilização dos signos e pela criação de problemas; bem como, a partir das quatro variedades da atenção do cartógrafo propostas por Kastrup (2012) *rastrear, tocar, pausar e reconhecer* atento, acredito que atuei como documentarista-cartógrafo nesse processo de produção do documentário *Cartografia dos encontros na escola*, pois empreendi um processo filmagem-aprendizagem, em que vivenciei uma experiência cartográfica de produção de informações, não somente de coleta de dados. Uma produção de informações incitada por problemas que criei para mim e os participantes nas oficinas de roteiro e filmagens, como também a partir dos problemas trazidos por eles ou desencadeados nesses encontros. Problemas estes, que nos mobilizaram a procurar outros sentidos para o espaço daquela escola, para além das abordagens extensivas propostas pela cartografia escolar, dando-nos a ver e agenciando outras formas de habitar um lugar-escola criado com e através deste fazer cinema documentário em aberto.

Referências

- ALMEIDA, M. J. **Cinema Arte da Memória**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- BERGALA, A. **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE -FE/UFRJ, 2008.
- COUTINHO, E. Na altura do olho. Em: Worcman, K.; Pereira, J.V. (org.). **História Falada**: memória, rede e mudança social. São Paulo: SESCSP: Museu da Pessoa: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006, p. 191 – 195.
- DELEUZE, G. **Espinosa**: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.
- _____. **Cinema 2**: a imagem-tempo. Trad. Eloisa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- DUSCHATZKY, S. **Maestros errantes**. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- GIRARDI, Gisele. Política e potência das imagens cartográficas na Geografia. Em: CAZETTA, V.; OLIVEIRA JR, W.M (Org.). **Geografias do espaço**: imagens da educação geográfica contemporânea. Campinas: Alínea, 2013.
- ROSÁRIO, N.M; AGUIAR, L.M. **Pluralidade metodológica**: a cartografia aplicada às pesquisas de audiovisual. Revista Comunicación, N°10, Vol.1, ano 2012, p. 1262-1275. Disponível no ender

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. Em: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

LINS, C; MESQUITA, C. **Filmar o real**: sobre o documentário brasileiro contemporâneo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LEITE, C. D. P. **Infância, experiência e tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

MACHADO, R. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MASSEY, D. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Trad: Hilda Pareto Maciel, Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

OLIVEIRA JR., W.M. **Mapas em Deriva**: imaginação e cartografia escolar. Revista Geografares, nº12, p.01-49, Julho, 2012.

ONETO, P. D. A que e como resistimos: Deleuze e as artes. In: LINS, Daniel (Org.). **Nietzsche e Deleuze** – arte e resistência. Fortaleza: Forense Universitária, 2009.

ORLANDI, L. B. L. Deleuze: entre caos e pensamento. In: AMORIM, A. C. R.; GALLO, S.; OLIVEIRA Jr., W. M. (org.). **Conexões**: Deleuze e Imagem e Pensamento e..., Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF: CNPq, 2011, p. 145 – 154.

PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. Apresentação. Em: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.