



de vir-criança  
da  
Paisagem

em  
Cena



Programa de  
Pós-Graduação  
em Educação,  
Culturas e Identidades



UNIVERSIDADE  
FEDERAL RURAL  
DE PERNAMBUCO



Fundação  
Joaquim Nabuco

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES**

***DEVIR-CRIANÇA DA PAISAGEM EM CENA***

**ANA JULIA LACERDA MEIRA MENEZES**

**Recife**

**2023**

**ANA JULIA LACERDA MEIRA MENEZES**

**Devir-criança da paisagem em cena**

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Culturas e Identidades da  
Universidade Federal Rural de  
Pernambuco e Fundação Joaquim  
Nabuco, elaborado sob orientação da  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Maria Uchôa  
Simões, como parte dos requisitos  
para a obtenção do título de Mestra.

**Recife  
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Sistema Integrado de Bibliotecas  
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- M543d Menezes, Ana Julia Lacerda Meira  
Devir-criança da paisagem em cena / Ana Julia Lacerda Meira Menezes. - 2023.  
131 f. : il.
- Orientador: Patricia Maria Uchoa Simoes.  
Inclui referências e apêndice(s).
- Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2023.
1. Paisagem. 2. Cinema-educação. 3. Devir-criança. 4. Olinda. I. Simoes, Patricia Maria Uchoa, orient.  
II. Título

CDD 370

---



**Para Jujuba, Davizão, Gueguel, Samuka e Bia!**

## **Algumas palavras de agradecimentos**

Essa é a melhor parte de um trabalho acadêmico! É o momento de celebrar e deixar registrado e selado pelo selo da vida a existência das pessoas que estiveram ao nosso lado, literalmente ou não, durante esse processo de construção tão desafiante.

Eu sinto no meu coração que a primeira pessoa que tem que aparecer nesses agradecimentos é a minha orientadora Patrícia Maria Uchôa Simões, e não é à toa. Nos encontramos em 2020, em plena curva ascendente da pandemia. No início, nosso contato se restringiu por tantos meses somente a encontros virtuais. Há vários motivos que me fazem ter a certeza de que fui muito feliz ao ser orientada por uma professora que se mostrou tão humana para com suas orientandas.

Sim, “humana”. Já observei que esse é, curiosamente, um dos adjetivos mais utilizados ao se agradecer a uma orientação acadêmica baseada no respeito. Deve ser porque, apesar de não termos chegado ao estado de perfeição, o sentido que pensamos “ser humano” tem a ver com um sentimento de empatia gerado pela consciência de que todas nós estamos traçando nossos caminhos com tantas variáveis, e por isso é tão necessário ter leveza, paciência, flexibilidade, compreensão e principalmente cuidado em nossos encontros na vida. E como isso fez diferença na minha trajetória no mestrado! Sinceramente.

Por falar em cuidado, quero agradecer a existência de minha mãe Katia e do meu pai Stelio, que desde antes de minha nascença oferecem o que há de maior amor no universo. Em cada detalhe e a cada dia mais eu percebo o cuidado e o amor de vocês por mim. E é basicamente só disso que o mundo precisa! Todo o resto é menos importante do que o amor.

Por falar em amor, quero agradecer imensamente ao meu amor da minha vida, Gerva. Você sabe o quanto você é a minha maior inspiração e meu maior companheiro, a pessoa mais sabida que eu já vi em toda minha vida! Palavras me faltam para explicar aqui o quão presente você está nesse trabalho, desde cada conversa reflexiva sobre paisagem até os momentos que compartilhamos contemplando as artes visuais, cinematográficas, musicais e literárias. E muito mais do que isso.

Por falar em arte, eu agradeço a oportunidade de existir no mesmo tempo e espaço da minha amiga e irmã Larissa, a pessoa que desde 2007 está muito

presente na minha vida e temos um repertório imenso de piadas, histórias e aleatoriedades compartilhadas. Muito obrigada, amiga, por ser uma amiga.

Outro amigo que é amigo é Luiz Felipe, a máquina de acontecimentos cinematográficos que veio diretamente da graduação em Geografia. Tá aí uma pessoa que posso conversar por dias sobre cinema-educação sem cansar.

Por falar em cinema e em Geografia, nunca vou deixar de agradecer ao meu irmão Pietro, que é um verdadeiro e excelente orientador e amigo que me apresentou o mundo da geografia e cinema em 2015, e além disso é uma das pessoas mais queridas da existência.

Agradeço a oportunidade de participar do queridíssimo GPIEDUC! Todas as pessoas que compõem esse grupo são tão bonitas e especiais. Eu tenho um carinho imenso pelo grupo, e sonho que ele continue firme e forte nas contribuições intelectuais por longas e longas décadas.

Quero agradecer pela presença na minha vida e por me ajudarem muito nesse trabalho a Milene, Emília, Rosa, Berna, Riva <3, Juceli adorável, Graça amada, Renata linda, Mari perfeita, Rosimere queridíssima, e em especial com muito carinho agradeço a Dayse, que me ajudou tanto para chegar na escola, além de ser uma pessoa maravilhosa!

Por falar em ESCOLA, quero agradecer infinitamente a professora pedagoga maravilhosa que me acolheu na Escola de Olinda, permitindo o acontecimento desta pesquisa e de toda a rede de afetos que foi tecida a partir dela. Foi uma oportunidade incrível poder fazer essa (cine)cartografia com as pessoas que fazem essa linda ESCOLA!

Cineasta, Arlequina, Bruxa, Fada, Annabelle e Diabinha: esses foram os nomes fictícios das crianças que participaram de nosso processo de cine-cartografia. O que tenho a oferecer a esses seres humanos supracitados é algo maior do que agradecimento. Elas são as autoras de todo esse trabalho, do primeiro “oi” até o último “tchau”. Desde que as encontrei, minha vida foi transformada em saltos e saltos cada vez maiores, porque encontrei um sentido de devir-criança tão intenso, de modo que foi um impacto positivo no percurso dos meus dias.

Essas crianças criaram artes tão poderosas durante os meses que nos encontrávamos, que um trabalho de dissertação é muito pouco para conter frações do que foi construído no processo. Por isso, também, que me foi desafiador traduzir em palavras acadêmicas as experiências e os afetos do campo, mas houve uma tentativa.

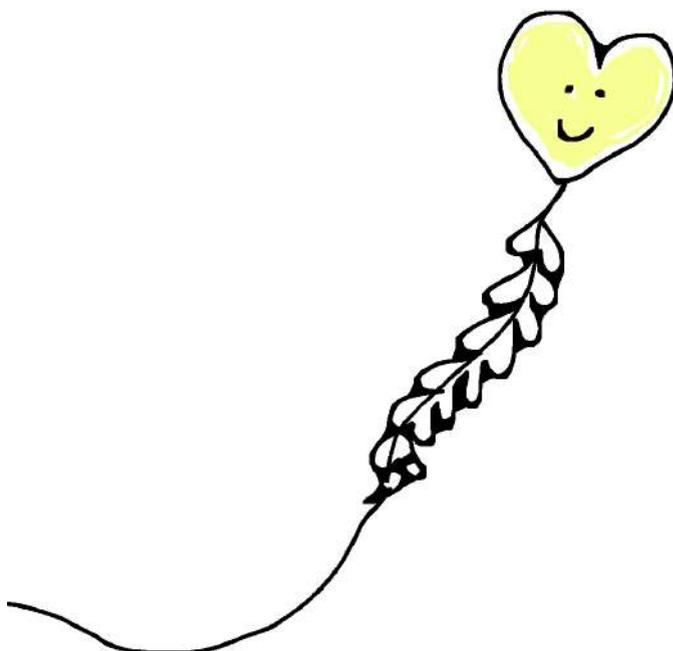
Sou muitíssimo grata às pessoas que trabalham para que o PPGECI aconteça, sem exceção. Deixo aqui registrado agradecimentos à Ana Paula Abrahamian e ao GPECAE, onde eu aprendi tanto sobre as possibilidades de se fazer um trabalho acadêmico sem perder a ternura.

Gracias a uma pessoa que sou fã e adoro muito chamada professora Flávia Peres, que é uma verdadeira inspiração de vida e de docência. Tenho milhões de motivos para ser grata por esse encontro.

Agradeço a querida Conceição Gislane e novamente a Flávia Peres por fazerem parte desse processo de avaliação do presente trabalho desde a qualificação e novamente na banca de defesa. Vocês contribuíram de modo elementar na re-organização desta dissertação.

Também agradeço a existência dos seguintes seres, que co-participaram neste processo árduo que é o trabalho intelectual: Inês, Nils, Sams, Vovó, Jujuba, Davizão, Jon, Lucas, Vey e Otinho.

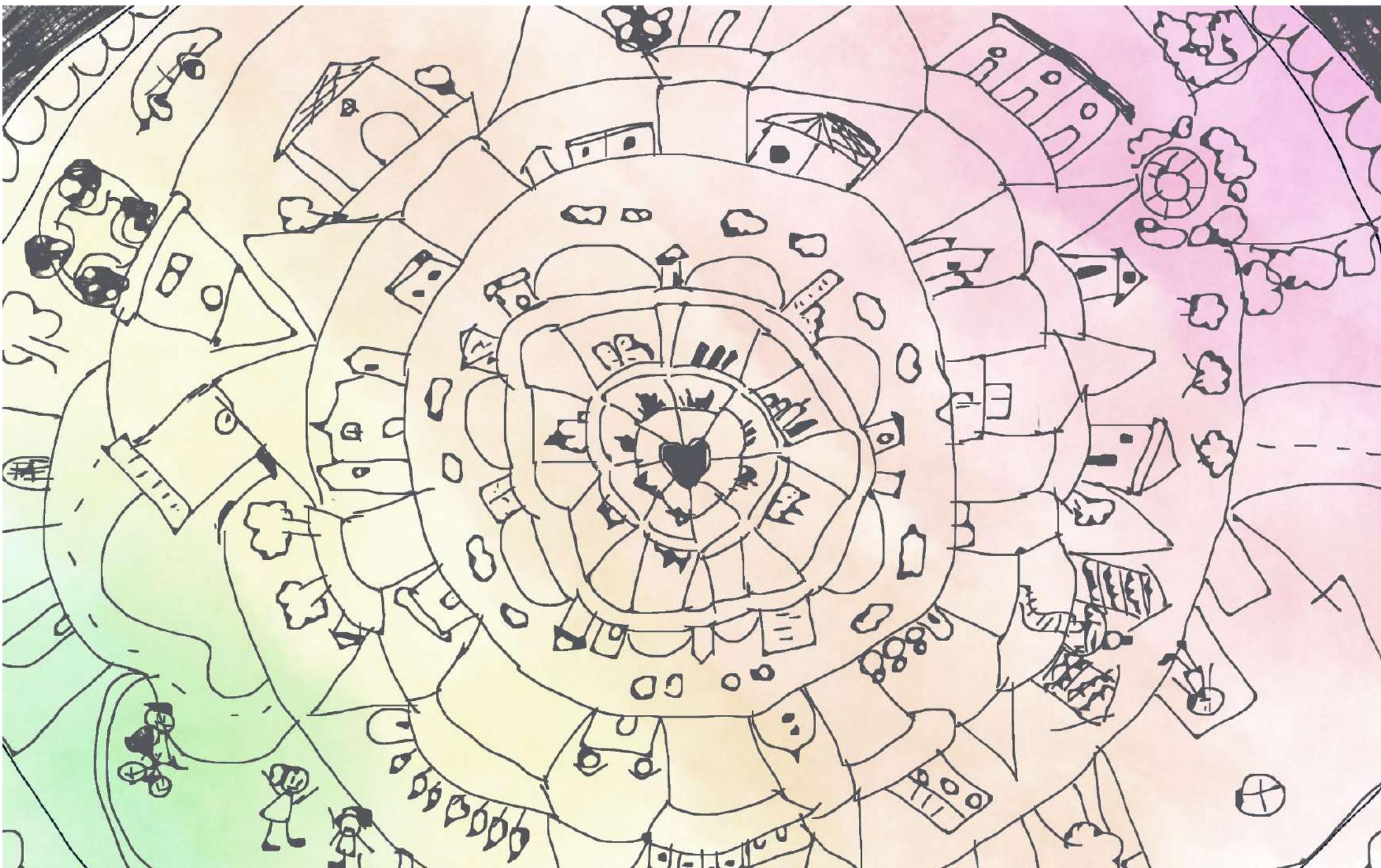
E, para concluir, quero expressar aqui minha gratidão ao amor que foi manifestado de várias formas durante esse processo, não só pelas pessoas que citei, mas em cada momento, me sustentando em vida. Por isso, agradeço a Deus, não enquanto divindade de alguma religião, mas a força criadora de absolutamente tudo o que é amor verdadeiro na natureza.



Quem vai a Olinda com uma lente de aumento e procura com atenção pode encontrar em algum lugar um ponto não maior do que a cabeça de um alfinete que um pouco ampliado mostra em seu interior telhados antenas clarabóias jardins tanques, faixas através das ruas, quiosques nas praças, pistas para as corridas de cavalos. Aquele ponto não permanece imóvel: depois de um ano, já está grande como um limão; depois, como um cogumelo; depois, como um prato de sopa. E eis que se torna uma cidade de tamanho natural, contida na primeira cidade: uma nova cidade que abre espaço em meio à primeira cidade e impele-a para fora.

Sem dúvida Olinda não é a única cidade a crescer em círculos concêntricos como os troncos das árvores que a cada ano aumentam uma circunferência. Mas, nas outras cidades, permanece no centro o velho cinturão de muralhas estreitas estreitas, do qual despontam ressequidos campanários torres telhados cúpulas, enquanto os novos bairros se inflam ao seu redor como um cinto que se desprende. Não em Olinda: as velhas muralhas se dilatam levando consigo os bairros antigos, ampliados, mantendo as proporções sobre um horizonte mais largo nos confins da cidade; estes circundam os bairros um pouco menos velhos, também maiores no perímetro mas afinados para ceder lugar aos mais recentes, que fazem pressão de dentro pra fora; e assim por diante até o coração da cidade: uma Olinda inteiramente nova que em suas dimensões reduzidas conserva os traços e o fluxo de linfa da primeira Olinda e de todas as Olindas que despontaram uma de dentro da outra; e no meio desse cercado mais interno já despontam - mas é difícil distingui-las - as Olindas vindouras e aquelas que crescerão posteriormente.

**Ítalo Calvino - Cidades Invisíveis**



## RESUMO

Esta é uma pesquisa *com* crianças sobre a criação de paisagens através do brincar de cinema na cidade de Olinda - Pernambuco. Dialogamos com saberes da área da Filosofia da Educação, Estudos Sociais das Infâncias, Cinema-educação e Geografia Cultural, motivadas pela noção de Devir-criança proposta por Deleuze e Guattari, em consonância com a compreensão da paisagem enquanto experiência poética e política. Nosso escrito é fruto de uma intervenção de inspiração cartográfica, onde convivemos com crianças de 8 anos em seus cotidianos escolares e construímos um filme intitulado “Praça do Terror”. No presente trabalho, investigamos o processo de construção de cinema feito por crianças e o próprio filme realizado por elas. As crianças participantes da pesquisa inscrevem suas percepções, afetos e insurgências contra discursos autoritários, narrando questões acerca do direito à mobilidade e à paisagem. A obra, por fim, compõe o já consagrado repertório artístico feito *na* e *sobre* a cidade de Olinda. Nosso compromisso é com a abertura de espaços de expressão para a participação política de crianças nas escolhas dos valores paisagísticos das cidades.

**Palavras-chave:** paisagem; cinema-educação; devir-criança; Olinda.

## **ABSTRACT**

This is a research *with* children on the creation of landscapes through cinema play in the city of Olinda - Pernambuco. We engage in dialogue with knowledge from the fields of Philosophy of Education, Social Studies of Childhood, Cinema Education, and Cultural Geography, motivated by the concept of "Becoming Child" proposed by Deleuze and Guattari, in line with the understanding of the landscape as a poetic and political experience. Our writing is the result of a cartographic-inspired intervention, where we interacted with 8-year-old children in their daily school lives and co-created a film titled "Praça do Terror" (Terror Square). In this study, we investigate the process of cinema creation by children and the film itself made by them. The participating children inscribe their perceptions, affections, and insurgencies against authoritarian discourses, narrating issues concerning the right to mobility and the landscape. Ultimately, the work contributes to the already established artistic repertoire created in and about the city of Olinda. Our commitment is to create spaces for children's political participation in shaping the values of cityscapes.

## Lista de imagens

<b>Imagem 1</b> - Cartaz no Mercado Eufrásio Barbosa em 2019.....	18
<b>Imagem 2</b> - Cartografia elaborada pela autora sobre seu projeto no início do mestrado, 2020.....	20
<b>Imagem 3</b> - Historic Centre of the Town of Olinda. Geoff Mason.....	51
<b>Imagem 4</b> - Exposição do Centro Cultural Mercado Eufrásio Barbosa.....	53
<b>Imagem 5</b> - Cartaz do filme “Praça do Terror”.....	96
<b>Imagem 6</b> - Vislumbre da paisagem do espaço público.....	103

## Lista de Figuras

<b>Figura 1</b> - Frans Jansz Post. Plantation Settlement in Brazil. 1656.....	31
<b>Figura 2</b> - Frans Jansz Post. Vista de Olinda, Brasil. 1662.....	32
<b>Figura 3</b> - Bar Senzala em 1964. Fonte: acervo de Ypiranga Filho.....	54
<b>Figura 4</b> - Trecho do guia da XIª edição do evento ‘Olinda Arte em Toda Parte’, 2011.....	55
<b>Figura 5</b> - Guita Charifker (1936-2017).....	56
<b>Figura 6</b> - “Vista de Olinda”, 1983. José Cláudio.....	56
<b>Figura 7</b> - Artesanato esculpido em madeira.....	58
<b>Figura 8</b> - Identidade visual do site da prefeitura de Olinda.....	59

## **Lista de Ilustrações**

<b>Ilustração 1</b> - sobre o percurso metodológico.....	76
<b>Ilustração 2</b> - sobre o percurso metodológico.....	77
<b>Ilustração 3</b> - sobre o percurso metodológico.....	80

## **Lista de Cenas**

<b>Cena 1</b> .....	119
<b>Cena 2</b> .....	120

## **Lista de Linhas de fluxos**

<b>Linhas de fluxos 1</b> .....	121
<b>Linhas de fluxos 2</b> .....	122
<b>Linhas de fluxos 3</b> .....	122

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	15
Apresentação: percursos anteriores.....	15
Dos caminhos percorridos na pesquisa.....	23
<b>Parte 1. Dos itinerários às errâncias</b> .....	28
1.1 Paisagem: de quando Petrarca subiu a montanha à era da informação.....	29
1.2 Cidadania Paisagística.....	40
1.3 Infância e Devir-criança.....	44
<b>Parte 2. Ó, lindas poéticas</b> .....	49
<b>Parte 3. trilhando sem roteiro: criando tesouros</b> .....	62
3.1 Cinema para além das telas.....	65
3.2 Aspectos de uma pesquisa sem roteiros.....	69
3.3 Jornada do cultivo dos encontros.....	75
3.4 Devir-criança da paisagem em cena: coletividade e inventividade.....	82
3.5 Conhecendo as autoras da obra.....	92
3.6 Investigando o filme “Praça do Terror”.....	96
3.7 Poéticas Olindenses: devir-criança da paisagem no cinema.....	110
<b>Desdobramentos: linhas e imagens</b> .....	114
Referências.....	125
Apêndices.....	130

## INTRODUÇÃO

### **Apresentação: percursos anteriores**

As inspirações para este trabalho antecedem nossa trajetória acadêmica, nossa formação como geógrafa e nossa experiência como educadora. De fato, antecedem nosso interesse pelos estudos da infância e pelo campo da educação. Remetem à própria infância, ao lugar onde a autora nasceu e cresceu, com experiências que vão configurando jeitos de ser, ver e pensar o mundo a partir do chão onde pisamos.

É, pois, do lugar de onde falamos que queremos tomar como ponto de partida deste texto. Este lugar se chama Olinda, a icônica cidade pernambucana que veio também a constituir-se no cenário da experiência de pesquisa aqui apresentada.

Da época em que eu era uma criança, por volta de 2000 e 2004, apesar de morar próximo ao Sítio Histórico, guardo poucas lembranças das primeiras passagens por aquele espaço histórico. A primeira memória me remete ao caminhar por ladeiras de paralelepípedo, com minha avó. Lembro que veio até nós um grupo de pessoas jovens procurando por informações locais, perguntando onde se localizavam determinados lugares e como poderiam neles chegar. Minha avó informou os caminhos e descreveu paisagens que aquele grupo iria perceber até chegar ao destino. Eram de outro estado e estavam ali para conhecer o local; o que me despertou perguntas: o que procuravam ali? O que aquele local teria de interessante?

A segunda vez, com minha prima, foi uma experiência de passeio. Apesar de morar quase ao lado, raramente passeávamos no Sítio Histórico de Olinda. Um certo dia, fomos até lá. Uma criança e uma adolescente subindo ladeiras, até chegarmos ao Alto da Sé. Contemplamos a visão panorâmica que envolvia o Oceano Atlântico, o céu, a vegetação, as casas coloridas e os prédios do Recife, juntamente com o curso do vento e os sons da cidade. Lembro de haver pensado sobre a existência daquele local tão próximo, mas que despertaria algo diferente de outros locais.

O que nos aconteceu ao contemplar de uma forma despreziosa a vista a partir de uma colina teria sido uma experiência paisagística 'clássica': uma visão

panorâmica do ambiente do ponto de vista de uma topografia mais elevada, na qual a paisagem se desenrola como um espetáculo para quem a percebe (BESSE, 2014a). Em termos turísticos, o Sítio Histórico de Olinda oferece a paisagem enquanto possibilidade de experiência.

Quando eu estava na terceira série do ensino fundamental – que hoje chamamos de quarto ano –, participei de uma aula de campo promovida pela escola, visitando o Sítio Histórico de Olinda. Conhecer *in loco* as informações sobre aquele local foi como adicionar uma ‘camada’ recheada de histórias da minha percepção sobre aquele espaço. Além de aprender um pouco do histórico da cidade de Olinda, que envolvia a história do Brasil, escutei também acerca das artes, artesanatos e o carnaval característico do lugar.

É por meio de uma experiência como uma aula de campo ou turismo guiado que se entra em contato com certas narrativas e imaginários sobre os locais. As informações sobre os espaços e as paisagens postais são como legendas que buscam corresponder e explicar certas imagens. Essas legendas podem ser baseadas em qualquer natureza de informação, desde fraudes até dados relevantes.

Anos se passaram, e o começo da minha adolescência coincide com a época na qual as câmeras digitais e celulares começavam a se tornar algo mais acessível no Brasil. Nesse contexto, eu me joguei no mundo dos registros e das edições de imagem e de audiovisual no computador.

Nessa minha ‘era’, tive a oportunidade de participar na realização de filmes coletivos e atividades teatrais com minhas amigas da escola, compondo um conjunto de obras que marcaram aquela época de nossas vidas. Algumas dessas obras foram como “tarefas” de escola, mas a maioria era espontânea e sem compromisso com as atividades educacionais.

Nossa intenção ao realizar tais criações artísticas não era investir no ganho de engajamento, fama ou de monetização nas redes sociais, pois jamais publicamos nada; nós fazíamos filmes porque percebíamos o mundo e tínhamos algo a comunicar. Quando começávamos, não sabíamos qual seria o resultado. Era algo como uma brincadeira e uma forma de expressão.

Para ilustrar melhor, disponibilizo o link do canal Maria Lobo Marinho, no qual contém alguns vídeos feitos a partir do ano de 2011 até o presente momento, com as obras realizadas na minha (nossa) trajetória:

<https://www.youtube.com/@marialobomarinho>

Inclusive, 'Maria Lobo Marinho' é uma criação que atua como uma espécie de *persona* poética neste presente escrito. É a mesma que aparece na capa de cada parte da nossa dissertação, lembrando-nos do devir-criança. Sua aparição promove um tipo de encontro entre nossas infâncias além do tempo cronológico, trazendo, no que for possível, um efeito de leveza e espontaneidade no decorrer da nossa obra.

Anos e anos se passaram, e em 2013 eu entrei na Universidade, no meu tão sonhado curso de Geografia. Participei por anos do querido Laboratório de Estudos sobre Espaço, Cultura e Política da Universidade Federal de Pernambuco (LECgeo), no qual estudávamos sobre abordagens culturais na Geografia.

Neste Laboratório, realizamos diversas discussões e pesquisas que envolviam paisagem, lugar, território e região com músicas, literaturas, artes visuais e cinema. Eu me dediquei em estudar Geografia do Cinema, em consonância com minhas inclinações para o audiovisual. Realizei leituras e análises baseadas na relação das personagens com o espaço narrativo fílmico.

No ano de 2019, visitei uma exposição no Mercado Eufrásio Barbosa, no Largo do Varadouro, em Olinda. Lá, me deparei com a frase "Olinda, a Cidade dos Artistas" (Imagem 1), vinculando a localidade a uma cultura das artes visuais. Abaixo, segue o texto da exposição:

Esta série de exposições da qual "Olinda, a Cidade dos Artistas" integra o projeto que pretende mostrar a arte moderna em Olinda abrangendo das primeiras ocorrências, como o Movimento da Ribeira, até a atualidade. São obras que representam meio século de presença no seu Sítio Histórico, dos artistas plásticos, principalmente, e músicos, atores, fotógrafos, cineastas, escritores que fazem daqui uma cidade especial. As artes plásticas se destacam pela quantidade de artistas que aqui residem por gerações, famílias cujos pais, filhos e até netos se encaminharam pelo metiê da arte. Em Olinda os ateliês se proliferam e aqui existem dois museus de arte que, mesmo com períodos de alta ou baixa atividade, possuem acervos e movimentações exemplares. Tivemos períodos de grande movimentação como o festival Olinda Arte em Toda Parte, aqui funcionou a Oficina Guaianeses de Gravura onde mais de cem artistas praticaram a litogravura, principalmente, mas também a gravura em metal e em madeira. Olinda também é um centro de arte popular e artesanato, com um importante grupo de artistas naifes, artesãos e artistas de carnaval como costureiras de fantasias, ornamentadores do carnaval, artesãos de máscaras e estandartes carnavalescos e os interessantíssimos bonequeiros da folia carnavalesca. O Mercado Eufrásio Barbosa como centro cultural

leva à frente seu compromisso de mostrar a riqueza desta cidade encantada, lugar da arte, como disse Carlos Pena Filho: “Olinda é só para os olhos, não se apalpa, é só desejo. Ninguém diz: é lá que eu moro. Diz somente: é lá que eu vejo.”



**Imagem 1** - Cartaz no Mercado Eufrásio Barbosa em 2019.

Do citado texto depreende-se que a cidade de Olinda possui uma história com as artes. Seja literatura, artesanato, pintura, escultura, música ou outras expressões, é possível observar na narrativa de que se trata de uma “cidade dos artistas”, bem como um “lugar da arte”. Também parece haver um imaginário que associa Olinda a uma ‘magia’ que não se pode apalpar: “a riqueza desta cidade encantada”. Ademais, Olinda seria dotada de um valor estético visual, tal como foi expressado pelo poeta luso-brasileiro Carlos Pena Filho.

Essa exposição me impulsionou a pensar na tradição artística feita na cidade de Olinda e sobre essa cidade. Para além das narrativas de que é uma cidade histórica e patrimônio da humanidade e de seu carnaval gigante e brincante, a ideia de ser uma “cidade dos artistas” me chamou a atenção.

Após isso, me questioneei: que artes são essas para além das artes visuais? O que as pessoas dizem sobre essas artes? Será a paisagem de Olinda uma inspiração para a criação artística?

Meus interesses de pesquisa que desde o início da minha jornada acadêmica envolviam o cinema convergiam naquele momento com minhas inquietações a respeito das artes em Olinda. Quando pensei em realizar uma pesquisa no âmbito do mestrado, gostaria de continuar refletindo, analisando e discutindo a respeito do cinema, mas não mais me debruçando sobre filmes feitos em grande escala, mesmo que fossem independentes.

Eu visava poder dialogar a respeito do cinema feito sem pretensões mercadológicas, realizados de modo mais espontâneo, sem a necessidade de técnicas complexas, bem como feito por pessoas que não se identificam necessariamente como pertencentes à cena de realizadores(as) do audiovisual. Em especial, eu pretendia versar sobre cinema feito por crianças ou adolescentes, em filmes com alguns aspectos em comum aos realizados por meu grupo de amigas da minha época de adolescente: espontâneos, livres, abertos ao imprevisto.

Em uma atividade de uma disciplina do mestrado, foi proposto que fizéssemos uma imagem ou cartografia que ilustrasse nosso projeto. Como eu estava no início do processo e ainda não tinha delimitado as noções exatas que iria discutir, elaborei uma forma de cartografia baseado em um mapa (Imagem 2).

Construí essa imagem realizando recortes de mapas históricos, produzidos por cartógrafos europeus da época das grandes navegações. Recortei alguns elementos como animais, plantas, casas e pessoas, remetendo às criações pictóricas produzidas na construção de um imaginário de Brasil na época colonial. A pretensão é mostrar que esses elementos provenientes do ilustrador colonizador e suas visões daquele território produzidos há séculos podem ser subvertidos, assim como o próprio mapa, no qual o norte geográfico é invertido.

As duas porções de terra que aparecem no mapa são África e América representadas ao contrário. Busquei produzir uma imagem que remeta a uma travessia, na qual expomos as noções como 'culturas', 'poder', 'narrativas', 'resistências' e 'espaço público' enquanto temas que visamos tratar no até então projeto de pesquisa. As lentes que olhamos esses temas eram os Estudos Culturais e Decoloniais, referenciais mais explorados até então em minha trajetória, bem como os estudos sobre Infâncias. Além disso, os principais conceitos da investigação seriam a Paisagem, a Experiência e as Poéticas.

Com esse processo, procurava chegar até as discussões pertinentes à 'Democracia' e ao 'Direito à cidade', com um trabalho que contribua, no sentido positivo, na vida dos sujeitos no Brasil, em especial contribuição para o campo da Educação.



Imagem 2 - Cartografia elaborada pela autora sobre seu projeto no início do mestrado, 2020.

A pesquisa, com o decorrer do tempo, foi permeada de mudanças de rota. O grande maior imprevisto, sem dúvidas, foi o advento lamentável do Covid-19. Nosso projeto foi pensado em um contexto no qual não se imaginava que iríamos nos isolar do contato físico por tanto tempo, tanto pela gravidade da doença como também pela trágica forma que o governo no Brasil lidou com a pandemia.

Antes de chegarmos ao conteúdo da dissertação propriamente dito, gostaria de deixar aqui registrado uma pequena reflexão que me acompanha. Confesso que me demorei até onde não podia mais no que concerne os prazos para se realizar o presente trabalho por motivos diversos.

Além de ter causado uma sensação de interrupção inconveniente em nossas rotinas, a pandemia causou tanto sofrimento. É intrigante hoje, depois de um certo distanciamento temporal, perceber que a época de meu mestrado foi uma época de tantos acontecimentos externos e internos inéditos, os quais ainda é difícil narrar. Não sei se o que mais me aterrorizou foi o próprio vírus ou a perversidade de algumas pessoas, em especial as que estavam no poder.

A difusão de notícias fraudulentas era algo cada vez mais desesperador e perigoso. A morte sempre foi o pior assunto pra mim e, embora eu não tenha lidado com o luto por alguma pessoa bem próxima nesta época, me revoltei como nunca contra ela. Tantas milhares de vidas que se foram. Isso é um absurdo que definitivamente foge de meu entendimento e eu só posso sentir muito, imensamente.

Esse tempo, em tese, passou, e nós que sobrevivemos estamos juntando os cacos, tentando prosseguir com nossas vidas. Trabalho, escola, correria, competições, intrigas, tudo isso voltando para nosso colo quase como se nada tivesse ocorrido, ou pior, considerando que o tempo de pandemia foi como tempo perdido. Entretanto, sabemos que nada será como antes, não porque antes o mundo era feliz, mas porque olhamos um pouco para uma face da perversão existente no mercado, nos poderes, enfim, na conjuntura. Além disso, percebemos de um modo nítido que nada está sob controle.

Confesso que estar em atrito com todos esses acontecimentos e estar realizando uma pesquisa na área de Educação ao mesmo tempo causou um tipo de descontinuidade no processo. Senti dificuldades em me isolar de meus próprios pensamentos e escrever de algo que para mim, à época, não parecia estar tão conectado ao cenário distópico. Em meio a tentativas, travei, confundi, tive tanto medo de tudo, tive momentos que achei que não iria mais construir uma dissertação.

Às vezes, achamos que não temos o que comunicar, ou pelo menos não sabemos como. E há espécies de pausas que são como respiros lentos. De fato, na minha trajetória, só foi possível traçar uma guinada efetiva na realização deste trabalho após a minha integração em esforços coletivos para que o cenário no Brasil fosse mudado no processo político que atravessou nossa pesquisa. O comprometimento com a democracia está em nosso trabalho, mas também na vida cotidiana.

Em tempo, deixo registrado que esse escrito tem caráter político. Sabemos que não há neutralidade em uma pesquisa acadêmica e, aqui assinalamos que estamos em consonância com os pressupostos dos Direitos Humanos, da Democracia, do bem viver, e de outros movimentos que buscam uma verdadeira justiça para todos os seres.

Quando a conjuntura no Brasil foi esboçando mudança, uma sorte de

esperança se acomodou aqui. Neste momento, pipocaram ideias, possibilidades e caminhos de se traçar um trabalho. Por um feliz acaso, meu relacionamento com o ato de escrever em si e com a minha orientadora Patrícia também foram agradáveis desde o início, o que contribui muito para a construção do processo.

Ainda, o mais marcante impacto que significou a mudança positiva para a realização deste trabalho foi o conjunto de encontros com as crianças que realizaram a pesquisa. Os sorrisos, a energia, a amizade, o acolhimento são aspectos memoráveis desses encontros. Além de gratidão, sou movida por um afeto relacionado a um tipo de sentimento de fé que renova esperanças e limpa os pensamentos do que até então estava saturado. E isso não é porque estamos indo ao encontro da ideia convencional de que “as crianças são o futuro”, mas são, sobretudo, o presente. Atuam no presente com força política e poética também. O encontro com tudo isso transcende a escrita de uma pesquisa, pois faz parte da própria potência criadora de mundos.

Após expor minha trajetória e meus afetos, seguimos para a leitura sobre a estrutura da dissertação, bem como minhas escolhas teóricas e metodológicas, e a interpretação dos dados criados durante a pesquisa.

## Dos caminhos percorridos na pesquisa

As velhas muralhas se dilatam levando consigo os bairros antigos, ampliados, mantendo as proporções sobre um horizonte mais largo nos confins da cidade, [...] e assim por diante até o coração da cidade: uma Olinda inteiramente nova que em suas dimensões reduzidas conserva os traços e o fluxo de linfa da primeira Olinda e de todas as Olindas que despontaram uma dentro da outra; e no meio desse cercado mais interno já despontam - mas é difícil distingui-las - as Olindas vindouras e aquelas que crescerão posteriormente.

**Ítalo Calvino**

No romance fabuloso 'Cidades Invisíveis', publicado em 1972, o escritor Italo Calvino imagina um diálogo entre o imperador da Mongólia Kublai Khan e o mercador de Veneza Marco Polo, no qual descreve ao seu modo as paisagens percebidas das cidades visitadas por ele, pertencentes ao Império Mongol.

Nesta obra, as 55 cidades narradas no livro de Italo Calvino são imaginárias, frutos da imaginação do narrador e, embora a cidade descrita na nossa epígrafe tenha o nome de Olinda, não é à cidade pernambucana que o autor se refere, por mais que tenham em comum suas relações com o tempo, nas quais o passado, presente e futuro se relacionam com o espaço em movimento. O autor mescla a sua imaginação com uma não-linearidade espaçotemporal, assim como em um sonho. Em suas palavras:

As cidades, como os sonhos, são construídas por desejos e medos, ainda que o fio condutor de seu discurso seja secreto, que as suas regras sejam absurdas, as suas perspectivas enganosas, e que todas as coisas escondam uma outra coisa (CALVINO, 2017. p. 52).

Como o próprio Calvino menciona, estas cidades podem ser várias cidades em uma só, e uma só em várias descrições de cidades, enquanto imagens. Esta

metáfora se relaciona com a experiência de estar no mundo, em uma rede de afetos diversos. Neste livro, as cidades tornam-se símbolos complexos da existência humana.

Italo Calvino nos inspirou a pensar e escrever a nossa dissertação. As cidades de seu livro, chamadas de “invisíveis”, são paisagens da experiência, envoltas em poéticas. São paisagens inventadas pela ficção, mas que criam mundos.

A cidade de Olinda, em Pernambuco, é multifacetada e multicolorida, de modo que existem várias Olindas, com seus espaços e tempos que compõem uma miscelânea de experiências, memórias, imaginários e discursos que se encontram e desencontram, para além de uma ideia de “essência” do lugar. Sem embargo, este município possui algumas singularidades que ganharam fama. Para mencionar algumas, há a arquitetura de origem colonial que foi tombada, o carnaval, as artes visuais e as vistas panorâmicas, que permeiam e alimentam um imaginário de identificação local.

O Sítio Histórico de Olinda apresenta um acervo arquitetônico que data do período da invasão portuguesa, contando com diversos casarios e igrejas de origem colonial. Em termos de arquitetura, o passado se mantém enquanto forma na paisagem, evocando processos históricos próprios da formação social, econômica e espacial no Brasil.

A aparência preservada das estruturas pode suscitar a imaginação em certos sujeitos de como teria sido aquele local séculos atrás, quem teria andado por aquelas ruas, quem teria vivido naquelas moradias, quais conflitos teriam acontecido naquela paisagem. Em suma, pode-se experienciar reflexões acerca do Brasil colonial e suas marcas infelizes.

Mas, Olinda não permanece fincada no passado: a cada instante, criam-se várias Olindas, seja nas vizinhanças do perímetro tombado, chamada de periferia, seja no próprio Sítio Histórico. As cores como as dos artesanatos e as sonoridades do maracatu, da capoeira, do brega e tantos outros que se fazem presentes no cotidiano das pessoas que vivem em Olinda podem ativar cenas que se criam sobre a cidade.

Sob tal inspiração, a ideia inicial desta proposta remetia a refletir sobre experiências paisagísticas do/no Sítio Histórico de Olinda e arredores, para além de circunscrever este lugar como Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade.

Apesar de cientes de que ser reconhecida como tal constitui-se como aspecto relevante para a compreensão da cidade, conforme faremos menção mais adiante numa parte deste trabalho, nossa ideia foi empreender uma pesquisa de campo que permitisse explorar experiências diversas do ponto de vista de crianças que habitam o lugar, buscando acionar criações de poder estético e político.

Com o intuito de compreender abordagens teóricas e procedimentos metodológicos utilizados em pesquisas que se desenvolvem a partir das noções de infância, paisagem e cidadania e assim definir nossas referências teórico-metodológicas, procedemos a uma revisão de literatura, realizando buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>1</sup> e no Google Acadêmico. As palavras-chaves utilizadas foram “Infância”/“Criança”, “Paisagem” e “Cidadania”. Com estes descritores, não encontramos trabalhos no BDTD e optamos por pesquisar apenas Infância/Criança e Paisagem. Já no Google Acadêmico foi possível adicionar o descritor “Cidadania” e encontrar trabalhos de diversas áreas.

No BDTD, a pesquisa com os descritores “Criança” e “Paisagem” revelou um total de 62 trabalhos - 42 dissertações e 20 teses - publicados entre os anos de 2000 e 2020. As áreas que mais apresentaram trabalhos foram Educação/Ensino, com 15 dissertações e 7 teses, Geografia/Geociências, com 9 dissertações e 5 teses e Arquitetura e Urbanismo, com 5 teses.

Acionando os descritores “Infância” e “Paisagem”, foram identificados 35 trabalhos - 27 dissertações e 8 teses - publicados entre os anos de 2001 e 2020. As áreas que mais encontramos trabalhos foram em Educação/Ensino, com 12 dissertações e 5 teses, em Letras/Literatura, com 6 dissertações e 1 tese.

Refinando os resultados destas duas buscas, chegamos a um total de cinco trabalhos que dialogam com a nossa proposta, publicados entre os anos de 2015 e 2020, e discutem espacialidades e percepções paisagísticas de crianças pequenas ou maiores no espaço público.

Quanto às perspectivas teóricas adotadas, as pesquisas identificadas se fundamentaram nas discussões sociais urbanas e das infâncias a respeito das experiências espaciais das crianças que vivenciam a cidade a partir da circulação, entendida como deslocamento/movimento/fluxo, em contraposição às

---

<sup>1</sup> A escolha por essa base de dados está associada à sua visibilidade e importância na propagação online de trabalhos científicos no país.

segmentações propostas pelos adultos que projetam tanto as cidades quanto suas rotinas.

De modo geral, esses estudos apontam para o medo que ampara fortemente os discursos dos cidadãos e que este sentimento “tem uma repercussão direta na vida das crianças, que estão sendo impedidas de se locomover no espaço urbano” (GUIMARÃES; LOPES, 2019, p.420-421). Os autores destacam ainda que esse sentimento estaria associado diretamente aos perigos que as exposições na cidade podem proporcionar, a exemplo de os adultos utilizarem o medo das crianças se perderem ou de sofrerem situações de violências como uma constante para justificar a restrição de circulação.

No que se refere aos aspectos metodológicos, apenas um dos trabalhos não opta por técnicas de pesquisa de campo que envolvam a criança enquanto sujeito ativo e participante do processo. Os outros cinco optam pela imersão etnográfica, estudos cartográficos e oficinas com as crianças.

Com a contribuição trazida por estes estudos, buscamos delinear nosso caminho teórico-metodológico. Para a consecução de nossa proposta, traçamos um percurso teórico e metodológico que versa sobre pontos de articulação entre os conceitos de paisagem, infância e cinema-educação.

Em nossa pesquisa, optamos por uma pesquisa de campo e elegemos as crianças como sujeitos da pesquisa. Trata-se, pois, de uma pesquisa *com* crianças. Na nossa experiência, as crianças foram mais do que apenas parceiras de produção do conhecimento, elas ativamente criaram e foram decidindo os rumos da pesquisa de campo, bem como as implicações do processo.

A participação e contribuição inventiva das crianças foram decisivas para a efetivação desta pesquisa, cujo percurso foi marcado por impasses, crises, estagnações, incertezas e angústias, percalços partilhados por quem vivenciou este período pandêmico no Brasil, num cenário político de profunda desolação social, retrocesso econômico e ameaça à democracia.

Ultrapassados os desafios, apresentamos este texto como produto co-construído com nossas participantes no campo, no qual foi produzida uma obra cinematográfica numa escola municipal no bairro de Guadalupe, localidade que integra o Sítio Histórico de Olinda, aqui concebida como experimentação, sobre a qual nos debruçamos na perspectiva da ética cartográfica por nós acolhida,

privilegiando amplo espaço de abertura ao imprevisto e às surpresas, o que nos proporcionou os achados de pesquisa.

As formas como crianças construíram esse processo coletivo, o que pretenderam expressar e como escolheram criar a obra foi regido e dirigido por elas próprias. Tal processo teve início a partir do momento em que a pesquisadora obteve o acesso à escola, que se constituiu no *lócus* da pesquisa, começou a freqüentá-la semanalmente e, nessa aproximação, veio a convidar crianças a livremente participar de uma proposta de criação coletiva sem definições prévias.

Desse modo participativo e aberto, veio a ser concebida a obra cinematográfica de ficção “Praça do Terror”, conforme intitulado pelas próprias participantes. O entusiasmo em participar de um trabalho no qual as crianças participantes estavam engajadas em expressar-se para outras crianças e pessoas adultas de seu convívio de modo cinematográfico tornou o processo leve e intenso ao mesmo tempo.

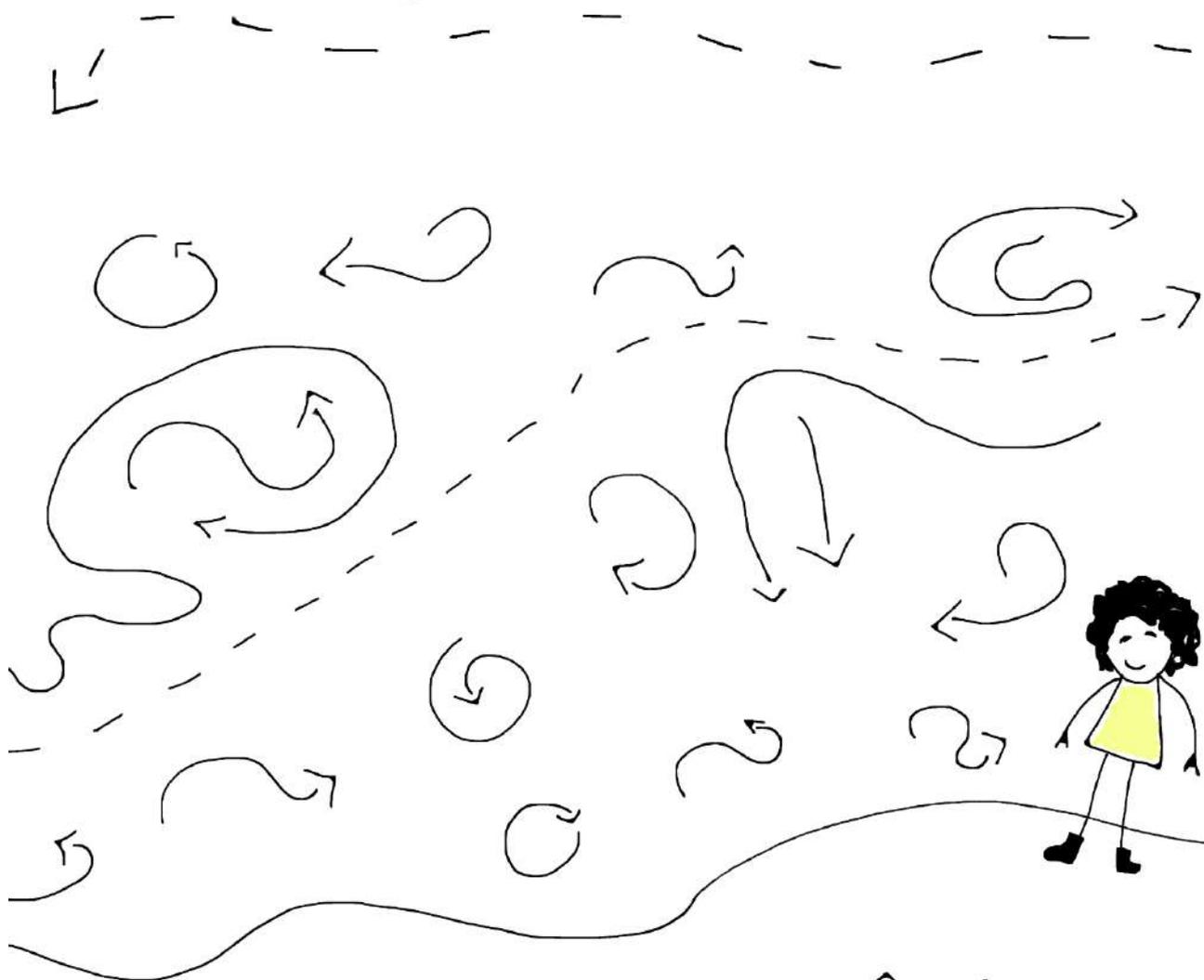
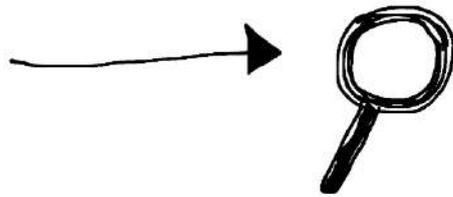
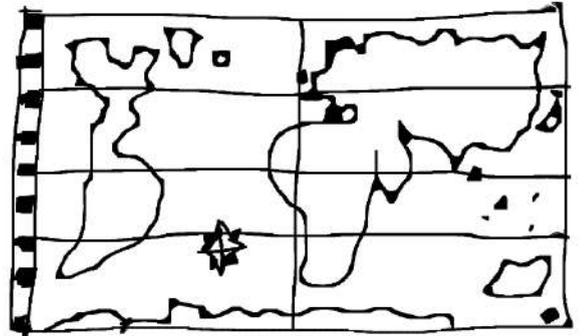
Com a realização deste empreendimento, a aspiração foi mergulhar na potência política da criação cinematográfica coletiva e suas possibilidades revolucionárias para a educação, desafiando padrões convencionais e valorizando percepções e sensibilidades dos sujeitos para abrir caminhos para a experimentação e a imprevisibilidade na educação.

Este texto está organizado em três partes, além deste capítulo introdutório. A primeira parte, “Dos itinerários às errâncias”, traz reflexões acerca do conceito de Paisagem e de Infância do ponto de vista convencional e das possibilidades de entrelaçamentos dos dois conceitos, com inspiração na noção de devir-criança proposto por Deleuze e Guattari.

A segunda parte, denominada “Ó, lindas poéticas”, discorre sobre o Sítio Histórico de Olinda, em especial acerca de seu imaginário artístico e suas narrativas de paisagem.

A terceira parte intitulada “Trilhando sem roteiro: criando tesouros” constam considerações teórico-metodológicas de inspirações cartográficas, bem como apresentamos e buscamos analisar os tesouros achados e criados durante o processo de pesquisa com as crianças.

# Parte 1



Dos itinerários às errâncias

Aqui, vamos falar sobre Paisagem enquanto conceito criado no âmbito das artes, suas reflexões pelo viés científico e suas re-imaginações filosóficas e poéticas. Além disso, relacionamos este conceito com a noção de Cidadania Paisagística, atribuindo-lhe o caráter prático da experiência de paisagem.

Também contém nesta parte algumas reflexões a respeito de infâncias e devir-criança, enquanto força criadora de diversas políticas e poéticas.

### 1.1 Paisagem: de quando Petrarca subiu a montanha à era da informação

Quando de novo vejo o mar  
o mar me viu ou não me viu?

Por que me perguntam as ondas  
o mesmo que lhes pergunto?

**Pablo Neruda**

A primeira narrativa de paisagem teria acontecido com Petrarca, poeta italiano do século XIV, que teria subido ao monte Ventoux para fruir da vista, em uma atitude de contemplação desinteressada, mas com a densidade espiritual de um contexto filosófico. Petrarca teria descoberto uma distância intransponível a qual só pode ser percorrida através do olhar, em um instante que carregaria a potência de levá-lo a uma reflexão e uma alteridade interior. De acordo com Jean-Marc Besse, esta narrativa de Petrarca pode ser interpretada enquanto um acontecimento de pensamento ‘moderno’, pois o olhar do sujeito teria se deslocado e se distanciado daquilo que está a ser percebido, em uma postura de observação direta ao mundo, uma autópsia da natureza. (BESSE, 2014b).

No século XVI, período das Grandes Navegações, a Cartografia desponta enquanto técnica entre a arte e a ciência, baseada na percepção paisagística. Naquele contexto, os mapas-múndi eram elaborados e compunham enciclopédias da experiência visual do sujeito europeu no espaço geográfico. O pensamento que subjaz esta situação é o da teatralização da Terra, onde os mapas e as pinturas revelariam uma relação de sujeito e objeto entre ser humano e natureza. A superfície terrestre estaria sendo representada em quadros totalizantes de um espaço aberto explorável, no qual haveria um desejo de ordenação (BESSE, 2014b).

No contexto europeu desta época, a pintura de paisagem e a confecção cartográfica se aproximam intimamente, e a arte visual buscou revelar a natureza e a cultura em imagens. Acontece que o olhar e as escolhas do sujeito são intencionais. Ao buscar a “magia” do local e ao escolher sítios considerados privilegiados, pintores(as) ocidentais, em especial os que ilustravam os territórios colonizados, afirmaram valores, estéticas e ética colonizadoras (BESSE, 2014b).

A partir do século XVII, em especial nos Países Baixos, a descrição geográfica e as pinturas de paisagem se relacionam intimamente (BESSE, 2014b). Este é o momento no qual a Holanda investe nas invasões a territórios da atual América, como aconteceu no estado de Pernambuco. Frans Post foi um dos principais pintores de paisagem de origem holandesa, e veio ao Brasil junto com Maurício de Nassau, em 1636, com o intuito de mostrar a terra para os europeus, assumindo a condição de ilustrar paisagens deste território para a Companhia Holandesa das Índias Ocidentais.

A forma de retratar a vista se baseava na observação dos elementos da paisagem e na sua própria imaginação, permeado pela técnica da tradição paisagística holandesa. Frans Post ilustrava a fauna e a flora, campos férteis, casarões, igrejas e estradas, além de pessoas, compondo uma aparência de relação harmoniosa com a natureza (ERKAN, 2012). A apresentação da paisagem experienciada no Nordeste do Brasil em Frans Post ilustra uma colonialidade do olhar, uma ética e estética eurocentrada e que visam a exploração de recursos naturais e humanos daquele local.

A Figura 1 retrata uma região de plantation de cana-de-açúcar, em uma paisagem formada a partir da memória do pintor em suas vivências no Brasil. Percebe-se a vista panorâmica a partir de um ponto mais elevado, bem como elementos botânicos e arquitetônicos e pessoas negras e brancas.



**Figura 1** - Frans Jansz Post. Plantation Settlement in Brazil. 1656

Frans Post se tornou um dos mais conhecidos pintores de paisagem do Brasil, alimentando um imaginário visual europeu. Quando voltou para a Europa, continuou a pintar paisagens do Brasil, baseando-se em sua memória. Uma dessas obras é a “Vista de Olinda” (Figura 2), onde na pintura há uma vista panorâmica e uma igreja em um plano mais próximo, no qual se percebe pessoas escravizadas e mestres brancos (ERKAN, 2012).



**Figura 2** - Frans Jansz Post. Vista de Olinda, Brasil. 1662.

A composição em quadro da vista se associou a uma imagem de paisagem enquanto um espetáculo. No caso de Frans Post, as paisagens são imaginárias, associadas a uma subjetividade ainda mais evidente. O quadro “Vista de Olinda” conta uma história de invasão e ocupação de territórios, assim como paisagens podem ser interpretadas como textos (SCHMIDT-LOSKE & WETTENGL, 2020).

Há estudos que discutem o caráter colonial e imperialista na estrutura visual da arte paisagística ocidental, pois esta teria reafirmado, através da imagem, a busca pela subalternização de povos e de lugares compreendidos enquanto “exóticos” para os sujeitos europeus. Além disso, estes seriam considerados povos carentes de ordenamento no âmbito espacial e, por consequência, associados a uma visualidade centrada na noção de “primitividade”, “caos” e “selvageria” (SOUZA, 2013).

Este pensamento civilizatório que instaura um tipo de ordenamento e organização do espaço e do tempo em uma perspectiva linear é ancorada no pensamento moderno e colonial. Para Aníbal Quijano (2010), os eixos que orientaram o padrão capitalista de dominação mundial foram a Modernidade e a Colonialidade, assentados em relações de poder profundamente desiguais. A Modernidade seria a formalização de um determinado modo de produzir

conhecimento em conformidade com as particularidades do capitalismo como, por exemplo, a medição, a objetificação, o controle e a vigilância, buscando inviabilizar atos de resistência à violência colonial.

Em síntese, a ideia de Paisagem tem origem nas artes visuais do povo europeu, com experimentações artísticas em certos espaços, em uma estetização da natureza a partir de um olhar estrangeiro (CAUQUELIN, 2007; BESSE, 2014a; 2014b). Até hoje é associada a um valor estético, em especial se contempladas a partir de um ponto de vista mais elevado. Contudo, diversas outras reflexões foram tecidas acerca de noções de paisagem, em especial na Ciência Geográfica, havendo na contemporaneidade uma série de interpretações acerca desta concepção (BARATA-SALGUEIRO, 2001).

Acerca do percurso teórico da noção de Paisagem, destacamos a apropriação do termo pelas ciências da terra no século XIX, principalmente a Geografia, que fez da Paisagem seu objeto de estudo específico. Para tal, concebia a paisagem enquanto um ente visível que revelaria a cultura dos povos, sendo preciso descrevê-la e decifrá-la (BESSE, 2014b).

O pensamento científico buscou compreender as formas de organização, as estruturas, as centralidades e as periferias para otimizar o planejamento urbano. Neste sentido, a análise da Paisagem centrou-se na concepção de que o espaço seria um resultado das ações humanas na natureza. O desafio da ciência seria, então, ultrapassar a paisagem enquanto aspecto até alcançar seu significado (BESSE, 2014b; SANTOS, 2014). Milton Santos (2014) considera a paisagem enquanto um palimpsesto: são acrescentadas camadas que se sobrepõem no espaço, sendo substituídas de acordo com a produção do espaço. Assim, a paisagem é interpretada enquanto produto de interações e combinações de condições naturais e humanas que se acumulariam com o tempo, configurando testemunhos de tempos passados, em uma perspectiva de desenvolvimento linear típico do pensamento moderno.

Comenta Marcelo Lopes de Souza (2013) que, paisagens como as de sítios de valor histórico, memorial e/ou natural concentram sentidos coletivos de pertencimento, acolhendo estereótipos de alguma comunidade ou região. A partir de tal entendimento, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) passou a considerar as paisagens como alvo de proteção, em um pensamento de preservação do histórico de um lugar e suas dinâmicas atuais

(VASCONCELOS, MACIEL & LACERDA, 2018).

Jorge Larrosa (2019) nos diz que, na sociedade moderna, a educação formal tencionou a contemplação da natureza com um estremecimento moral. Assim, as paisagens se relacionariam com discursos, ordens ou lógicas, e as disposições e movimentos dos indivíduos estariam relacionados aos imaginários espaciais. Segundo o autor, a cultura age enquanto um conjunto de esquemas de mediação e de formas que delimitam as coisas, os sujeitos e as subjetividades, e não haveria experiência humana que não seja mediada pela forma.

Neste trabalho, apostamos na potencialidade de integrar um pensamento político que subjaz a construção de um 'devir' paisagístico no qual há possibilidades de quebra da repetição do que está posto, abarcando imaginações e re-imaginações sobre os espaços para além de uma ideia fixa. A paisagem é uma experiência política, entendendo aqui política a partir dos modos de vida e da forma como se compreende o mundo, em uma escala mais próxima às relações que se dão no cotidiano (MASSEY, 2013).

Desta reflexão que tecemos acerca da noção de Paisagem, destacamos que as ciências modernas, especialmente ao serem influenciadas pelo pensamento positivista, conceberam a ideia de Paisagem enquanto uma categoria cognoscível, em uma relação de sujeito-objeto, distanciando-se de uma noção da experiência. A análise geográfica foca nos aspectos descritíveis e decifráveis dos elementos da paisagem, que passam a ser vistas enquanto produtos de interações entre fatores naturais, culturais e políticos que, no tempo e no espaço, revelam um acúmulo de causas evolutivas (BESSE, 2014b).

A lógica de procurar funções e significados na Paisagem na tradição ocidental é centrada em uma busca de formas de organização do mundo, assumindo uma percepção temporal cronológica e linear. Analisar a paisagem é, neste entendimento, útil para um planejamento urbano no cerne de um projeto de sociedade moderna e colonial. A figura do especialista surge enquanto sujeito dotado de saberes e técnicas que capta sinais e emite julgamentos acerca daquilo que se apresenta diante do sujeito (BESSE, 2014b).

A abertura da paisagem, em contraposição com a concepção de espaço geográfico fechado e sistematizado em pontos e coordenadas, orientação e

'norte', se relaciona com o deslocar-se de um lugar a outro. Pondera Besse (2014a; 2014b) que a espacialidade da existência pressupõe movimento e provisoriedade, e não o enraizamento ou fechamento sobre um significado ou o gênio de um lugar, em uma perspectiva de identidade. Pensar a paisagem enquanto experiência e enquanto desorientação é procurar não fechar um sentido ou uma totalização, mas um mundo expresso na existência.

No âmbito deste trabalho, acolhemos as reflexões de Jean-Marc Besse (2014a; 2014b) acerca da noção de paisagem. Este autor relaciona a Paisagem com uma abertura e exposição aos elementos sensíveis do mundo, no encontro entre o sujeito e o mundo que o cerca. Configurando-se, nesta ótica, em um espaço-tempo vivido que carregaria uma potencialidade de ser narrado.

Besse (2014b) insiste no valor do *instante* da experiência visual da paisagem, que não é apenas um momento que desvanece, mas centra seu valor na *presença*, e por isto tem a potencialidade de marcar o sujeito. A paisagem, nesta concepção, sugere movimento, sem necessariamente pressupor um ato de enraizamento em um lugar ou o estabelecimento de um sentido sobre um espaço.

Besse (2014b), dialogando com o poeta Péguy, sugere que a 'verdade' da paisagem não se daria em um altar ou em uma vista congelada. Não se configuraria enquanto uma acumulação de signos, histórias e memórias, nostalgia ou a constituição de um patrimônio. Paisagens são percebidas no efêmero, surgem de repente e são inconclusivas, experienciadas enquanto um evento ou uma passagem na vida.

Nesta lente, a paisagem seria o ponto de partida que se acolhe ou não o que se vem adiante, a partir da sensibilidade. A duração do tempo é pessoal, e cada sujeito possuiria uma velocidade própria. Besse (2014b) relaciona a experiência paisagística com o ato de filosofar porque são movimentos que não possuiriam registros, ordenamentos ou linearidades para se acessar uma verdade.

Jean-Marc Besse (2014b) e Larrosa (2019) ponderam que, quando a rigidez de uma forma torna-se uma fórmula, um bordão, uma rotina, o mundo se torna fechado e falsificado e a vida algo negociável. Tem vezes que em um livro, filme ou paisagem há tantos bordões que nada estaria aberto, sem possibilidade de experiência. Mas isto não é uma regra, e a proposta de se movimentar no espaço de uma forma menos apressada e perceber as sutilezas do aqui e do agora, pode ser uma experiência.

Para Larrosa (2020), *Experiência* seria o que se passa, toca e acontece no indivíduo. Mesmo que em todos os momentos aconteçam coisas, é rara a ocorrência de um 'acontecimento' nos sujeitos, pois este se trata de um momento peculiar: experiência não é igual à informação, mas quase que o seu oposto. O sujeito da informação faz uso de boa parte de seu tempo em busca de obter o saber, mas este desejo intenso pela informação por si só traria como consequência a ausência de acontecimento no sujeito.

Inspirado pelos escritos do escritor austríaco que recebeu o Nobel em 2019 Peter Handke, Larrosa (2019) compreende a maneira própria de um sujeito caminhar ou se movimentar no espaço enquanto sinônimo de uma maneira própria de ver as coisas, de ler as coisas. Isto porque uma determinada forma de caminhar ou de se movimentar no espaço corresponderia a uma determinada forma de se olhar ao redor. Neste sentido, para além de ir de uma localidade para outra, caminhar significaria levar a passear o olhar:

“Há vezes em que um livro, ou um filme, ou uma música nos faz olhar pela janela e, aí, na paisagem, tudo parece novo; ou nos faz pensar em alguém e, de repente, sentimos mais nitidamente sua presença; ou simplesmente faz nos determos um momento e nos sentirmos, a nós mesmos, de uma forma particularmente intensa” (LARROSA, 2019, p. 62).

Larrosa (2019) comenta que, no livro de Handke chamado *A repetição*, o personagem caminha de tal forma, olha de tal forma e lê de tal forma que começa a chamar a atenção dos outros, não sobre si mesmo, mas sobre o entorno, sobre a paisagem. A experiência de caminhar se aproximaria do prazer de estar a caminho, não possuindo uma meta pré-definida, mas um compromisso com o presente.

Para Besse (2014a), a caminhada se configura enquanto um exemplo marcante da experiência paisagística. O caminhar indica que, na paisagem, a vida se desenrola, conduzindo e empurrando o sujeito para fora de si mesmo, requalificando o espaço com afetos. A sensibilidade seria, neste instante, ativa e ativada. A paisagem compreendida enquanto exposição e abertura se aproxima da ideia de *Experiência* de Jorge Larrosa Bondía (2020), apesar deste autor não ter buscado a sua definição

A Experiência teria algo de subjetivo, seria baseada no presente, de maneira provisória, sensível e sem ordenamento, assim como a própria vida, em devir. A ideia de Experiência teria sido desprezada pela ciência moderna, pois centra-se em um saber singular, localizado e permeado de afetos, enquanto o pensamento

científico autointitula-se universal. O que ocorre do ponto de vista da ciência moderna é uma objetivação ‘controlada’ de um acontecimento, chamado de experimento (LARROSA, 2020). Na área da educação, a experiência se relaciona com uma ausência de dogmas ou doutrinas, de modo que cada sujeito faz a sua própria experiência e não seria possível impor o seu acontecimento.

A *Experiência* seria cada vez mais rara devido à escassez de tempos (e espaços) disponíveis em contextos da sociedade da informação, na qual o excesso de estímulos fugazes e instantâneos são imediatamente substituídos por outros estímulos, em um ritmo apressado. Ante tal constatação, Larrosa (2020) fala da necessidade de um gesto de interrupção, no qual o sujeito pare para pensar, olhar, escutar e sentir de uma maneira mais devagar, demorando-se nos detalhes, procurando uma suspensão da opinião, do juízo, da vontade e do automatismo da ação. Assim, o indivíduo pode cultivar uma atenção, falar sobre o que acontece nele, aprender a lentidão, a escuta e o saber calar-se na arte do encontro, dando-se tempo e espaço.

Nelson Peixoto (1992) pondera que a sobre-exposição da imagem, em suas produções e circulações, por vezes pode banalizar práticas violentas. O desafio ético que se impõe neste contexto envolveria a inventividade de novas formas de ver, a fim de se olhar com menos pressa, mais contemplação e mais pensamento crítico. De acordo com o autor, a poética da pintura de paisagens possuiria uma potencialidade inspiradora para este intento, uma vez que contemplariam sutilezas que escapam do frisson produtivo de imagens da contemporaneidade.

Deparamo-nos com a possibilidade de pensar a paisagem enquanto um espaço-tempo possível de ser ‘isolado’, através do cultivo à sensibilidade de se permitir experimentar a contemplação da imensidão, envolvendo o comum e o inenarrável ao mesmo tempo (PEIXOTO, 1992). Uma experiência paisagística se situaria na indiscernibilidade porque o que se pode compreender enquanto ‘objetividade’ e ‘subjetividade’ ou o ‘real’ e o ‘imaginário’ não se separariam.

Ainda, é possível experienciar a paisagem enquanto uma janela atencional, em um quadro de apreensão, como comenta Virgínia Kastrup (2020). Neste entendimento, haveria um gesto que delimitaria um ‘centro’ momentâneo mais pregnante, no qual se organizaria um entorno, um campo, um horizonte. A janela é uma referência espacial, mas também se refere ao problema que envolve os limites e fronteiras da atenção. Práticas cognitivas, culturais e técnicas foram

historicamente construídas acerca da dinâmica da atenção, como Kastrup (2020) expõe, citando Pierre Vermersch. Para este autor, há cinco janelas-tipo: a jóia, a página do livro, a sala, o pátio e a paisagem. Acerca da última, a ideia de paisagem evoca uma percepção panorâmica, na qual é possível detectar elementos próximos e distantes, conectando-os através de movimentos.

Ao afetar o sujeito, a paisagem carregaria uma poética, se configurando enquanto um convite para perceber e sentir o tempo. Isto porque acionaria uma série de imagens poéticas, presentes e constantemente atualizadas no imaginário do sujeito. Skliar (2014) diz que o que tornaria o casual em poético é a travessia, quando os segundos não querem passar – mesmo que passem – pois a percepção os retém. É um constante movimento de encontro e desencontro com o desconhecido (ou conhecido), se permitindo aos atravessamentos da paisagem.

Se houver uma tarefa da poética, diz o autor, seria a de se insistir no instante, permanecendo neste. Isso se relaciona com pensar na experiência da paisagem enquanto agenciamento, uma criação de espaço-tempo de abertura à percepção, sem interrupções ou buscas pelo ordenamento do mundo, escapando da previsibilidade e do excesso de informações consideradas “úteis” (SKLIAR, 2014).

A poética se relaciona fortemente com a política na construção de obras que versam sobre aspectos pertinentes à vida comum. Integra o conjunto de criações que inauguram movimentos sociais. Após procurarmos deixar definido que a nossa concepção de paisagem se relaciona com a experiência e a percepção com potencialidades narrativas e poéticas, seguimos para a discussão acerca dos usos políticos que mobilizam a noção de paisagem.

A noção de paisagem se revela enquanto uma ferramenta valiosa de interesses políticos quando relacionada a planejamentos e gestões territoriais. A paisagem participaria da disputa de interesses sociais variados, através de lutas pelo direito de ver, ser e estar na paisagem. Determinados enquadramentos e ‘representações’ da paisagem podem moldar as formas pelas quais são valorizadas determinadas localidades, relacionando-se com padrões de relações de poder. Evidenciar desejos de apagamento da existência de pessoas mais pobres e “menos privilegiadas” da ‘cena’ hegemônica faz parte de uma luta política em prol de uma justiça social (PRICE, 2013).

Nesse contexto, trazemos para nosso trabalho a discussão acerca da

cidadania paisagística, que visa o pleno exercício democrático no qual os sujeitos têm a possibilidade de arbitrar a respeito dos valores paisagísticos de sua comunidade. É uma perspectiva que parte da experiência individual e singular e extravasa para o campo da coletividade e cidadania.

## 1.2 Cidadania Paisagística

Versos apolíticos também são políticos,  
e no alto a lua ilumina  
com um brilho já pouco lunar.  
Ser ou não ser, eis a questão.  
Qualquer questão, me dirão.  
Uma questão política.

**Wisława Szymborska**

A noção de Cidadania Paisagística aparece em nosso trabalho próxima e relacionada à concepção de Direito à Cidade, proposta pelo marxista Henri Lefebvre. Para ele, o Direito à Cidade é o direito à vida urbana, transformada e renovada necessariamente e unicamente através da agência, porte, suporte social e revolução da classe operária. O “urbano” seria lugar de encontro, inscrição do espaço de um tempo promovido à posição de supremo bem entre os bens. É compreendida a partir do pressuposto de uma teoria integral da cidade e da sociedade urbana que utilize os recursos da ciência e da arte (LEFEBVRE, 2001).

A abordagem da Cidadania Paisagística se estabelece a partir do pressuposto de que a paisagem deve ter um aspecto ético e inclusivo, assegurando à população o direito e o dever de participar de tomadas de decisão na seleção e/ou definição dos valores paisagísticos locais, de forma coletiva (MACIEL e BARBOSA, 2021).

Segundo David Barbosa (2020), a noção de cidadania que subjaz a cidadania paisagística parte do entendimento que as experiências cotidianas apresentam implicações políticas:

gostaríamos de reforçar essa abordagem dinâmica e relacional da cidadania, que se expressa nas experiências sociais cotidianas como resposta política às demandas igualmente políticas, e como exercício concreto dos direitos sobre o território. Considerar a cidadania como uma identidade social politizada envolve apreendê-la além do caráter jurídico-político-moral, mas através das formas de identificação

intersubjetiva e de pertencimento criadas coletivamente nos conflitos e nas negociações cotidianas (práticas e simbólicas) (BARBOSA, 2020. p. 268).

A cidadania paisagística envolve pensar o presente e o futuro dos espaços públicos, levando em consideração as experiências individuais e os acontecimentos coletivos cotidianos, os quais de maneira complexa compõem um conjunto de desejos de paisagens, com suas diversas possibilidades e contextos (BARBOSA, 2018).

Consideramos que incluir as expressões, os pontos de vista e as experiências das crianças é essencial para o exercício da cidadania paisagística de uma comunidade, pois o espaço público pressupõe uma reunião de indivíduos e entes com diversas identificações, interesses, valores e projetos políticos. Ao ocuparem os espaços públicos, os indivíduos estão assegurados de seus direitos e exercem uma ação política na vida social (GOMES, 2018).

Como afirma Paulo César da Costa Gomes (2018), um fundamento da vida democrática é a livre expressão da heterogeneidade nos espaços públicos. Com respeito às crianças, o espaço público é um modo de inserção social diferente da escola ou da família (CASTRO, 2001).

As crianças não formam um grupo homogêneo de indivíduos devido aos diversos fatores, como gênero, etnia, classe, origem, entre outros, mas apresentam algumas singularidades no que concerne à construção cultural do conceito de criança. No Brasil, apesar de serem afastadas das tomadas de decisão por representantes através do voto, as crianças possuem opiniões e proposições acerca de situações que envolvem o debate público, e suas visões devem ser acolhidas na vida comum de uma forma mais frequente (SARMENTO, 2005; 2018).

A perspectiva moderna concebe a infância como uma fase da vida humana que apresenta diversas ausências, incompletudes e negações de características próprias das pessoas adultas, consideradas "completas" em termos de desenvolvimento humano. Muitas vezes são seres completamente dependentes das pessoas adultas para a provisão de condições básicas de sobrevivência, o que cria uma relação de poder assimétrica, de acordo com Sarmento (2005).

Na modernidade, a instituição da escola foi estabelecida como uma instituição destinada especificamente às gerações mais jovens, com o intuito de moldar as crianças de acordo com um *status quo*. Nesse sentido, a educação tradicional utilizava o exercício de poder disciplinador por parte dos adultos, limitando a participação das crianças e adolescentes no espaço escolar (SARMENTO, 2005; 2006).

Por isso, é necessário problematizar a relação social com o conhecimento, a fim de abrir espaço para a diversidade cultural e a construção e reconstrução dos saberes das crianças e adolescentes. Incentivar comportamentos democráticos em contextos de ensino e aprendizagem está intimamente ligado à prática cidadã. A democracia vai além de um dispositivo pedagógico, sendo uma necessidade simbólica que integra um processo político.

A cidadania ativa, para Sarmiento (2005), se relaciona com a possibilidade de se exercer o direito de contribuir para a mudança social. É por este motivo que a participação das crianças nas tomadas de decisão dentro de uma instituição escolar é de natureza política. É uma expressão do direito de ter voz ativa no espaço público.

Para uma verdadeira inclusão das crianças, é essencial reconhecê-las como cidadãs e permitir que exerçam sua cidadania, seja através de sua própria afirmação, seja através do reconhecimento por parte dos adultos (SARMENTO, 2018).

Em contextos democráticos e na busca pela cidadania, é importante investir na adoção de uma postura intergeracional ao escolhermos os valores paisagísticos, permitindo a participação das diversas gerações nos processos de negociação. Essa atitude requer novos desenhos arquitetônicos e urbanos, conforme revelam pesquisas recentes, que apontam para as propostas de paisagens e urbanismo das crianças fundamentadas em suas experiências corporais no lugar, diferenciando-se das preocupações da maioria dos adultos (SARMENTO, 2018).

A cidadania paisagística, que pressupõe a participação ativa dos indivíduos, não pode excluir as crianças da comunidade do debate público, uma vez que busca o bem comum de forma coletiva. No exercício da cidadania, é fundamental

considerar o presente e o futuro de todos os envolvidos na luta por condições de vida mais justas e sustentáveis (BARBOSA, 2018; SARMENTO, 2018).

### 1.3 Infância e Devir-criança

Ninguém sabe andar na rua como as crianças. Para elas é sempre uma novidade, é uma constante festa transpor umbrais. Sair à rua é para elas muito mais do que sair à rua. Vão com o vento. Não vão a nenhum sítio determinado, não se defendem dos olhares das outras pessoas e nem sequer, em dias escuros, a tempestade se reduz, como para a gente crescida, a um obstáculo que se opõe ao guarda-chuva. Abrem-se à aragem. Não projectam sobre as pedras, sobre as árvores, sobre as outras pessoas que passam, cuidados que não têm. [...] E nem sequer sabem que são a alegria de quem as vê passar e desaparecer.

O Poema Ensina a Cair - Raquel  
Marinho

O que se sabe sobre as crianças? Encontramos informações acerca delas na indústria cultural, nas ciências, nos saberes especialistas. Abramos um livro de Psicologia Infantil e tomemos conhecimento de suas peculiaridades, necessidades e vontades, abramos um estudo sociológico e descubramos acerca de negligências e violências que as cercam (LARROSA, 2019).

A criança, localizada na infância, aparece enquanto algo estudado, explicado e nomeado por pessoas adultas, visando intervenções cada vez mais acuradas e controladas. A infância, quando vista pelo viés da ciência moderna, é concebida como um objeto de estudo e é importante conhecê-las bem, pois existem objetivos a serem traçados: com determinação e estratégia, se tornarão pessoas adultas plenas, de acordo com uma ideia do que é adulez (LARROSA, 2019).

A perspectiva positivista, ao influenciar a área das Teorias do Desenvolvimento infantil, impacta significativamente na construção de uma imagem de infância baseada em uma compreensão de “vir-a-ser”, que pressupõe uma falta ou uma precariedade. O tempo, neste ponto de vista, é linear,

cumulativo e permanentemente apontado em direção ao futuro. A trajetória de vida é fragmentada em etapas (SOUZA, 1996; KASTRUP, 2000). Deleuze e Guattari criticam a segmentarização dos tempos e espaços de acordo com um ordenamento:

Habitar, circular, trabalhar, brincar: o vivido é segmentarizado espacial e socialmente. A casa é segmentarizada conforme a destinação de seus cômodos; as ruas, conforme a ordem da cidade; a fábrica, conforme a natureza dos trabalhos e das operações. Somos segmentarizados binariamente, a partir de grandes oposições duais: as classes sociais, mas também os homens e as mulheres, os adultos e as crianças, etc (v 3)

Para estudar a criança, o saber científico a fraciona em áreas concernentes à ideia de desenvolvimento, como as questões afetivas, cognitivas, linguísticas, com enfoque nas experiências racionais e lógico-matemáticas. Neste contexto, espaços e tempos são determinados e organizados para abrigar estes seres que se encontram na infância: músicas para crianças, parques infantis, conteúdos filmicos, projetos específicos e etc, tudo isso pensado e posto em prática por especialistas. As ideias de Desenvolvimento, Progresso e Competitividade permeiam a noção de infância quando pensada pelo viés do mercado (LARROSA, 2019).

Haveria uma corrida humana contra o 'relógio', ou seja, o *chrónos*. Walter Kohan (2011) fala sobre isso em relação à Infância: as crianças seriam compreendidas enquanto sujeitos do futuro e, por isso, paradoxalmente, deve-se ter pressa para preencher, o quanto antes, seus tempos com atividades úteis para a construção dessa condição que há de chegar. Antecipa-se o amanhã e opera-se uma economia do tempo, buscando livrar-se do presente (BESSE, 2014b).

Em meio a conteúdos, habilidades e competências, onde estaria o tempo e o espaço do ócio - do latim *otium*, significando um tempo livre, sem visar vantagens futuras? Parece que a corrida contra o tempo é também uma corrida contra outras crianças que, ao deixar de serem crianças, estariam sujeitas às vicissitudes da vida adulta, na qual a infância teria ficado para trás no tempo.

Antes de limitar a infância a uma ideia ou uma concepção, trazemos ao debate a reflexão acerca do devir-criança. Devir, conforme o Dicionário Michaelis Online (2015), deriva do latim *devenire* e significaria "processo de transformação

constante pelo qual passam todos os seres e todas as coisas; vir a ser”. Deleuze e Guattari (1997) refletiram acerca deste vocábulo, falando de devir-animal, devir-mulher e devir-criança, por exemplo, em oposição a um devir majoritário, molar. O devir seria consistência do real, e não o imaginário ou sonhado (ZOURABICHVILI & GOLDSTEIN, 2004). O devir seria um rizoma: não supõe uma evolução, classificação, genealogia ou identidade, não conduz a uma aparência, essência ou produção.

Um devir não é uma correspondência de relações. Mas tampouco é ele uma semelhança, uma imitação e, em última instância, uma identificação. [...] Devir não é progredir nem regredir segundo uma série. E sobretudo devir não se faz na imaginação. [...] O devir não produz outra coisa senão ele próprio. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p 14).

Kastrup (2000) comenta que na concepção piagetiana de tempo, o processo de desenvolvimento infantil aconteceria dentro de uma ordem cronológica, sucessiva; enquanto que para Bergson haveria uma coexistência de todos os tempos. É a partir desta noção bergsoniana que Deleuze e Guattari pensam a noção de devir-criança, compreendendo a coexistência de tempos distintos e heterogêneos como o princípio do devir. O devir-criança diria respeito à dimensão da invenção e da transformação em movimento, entendimento que rompe com a lógica desenvolvimentista estática, sucessiva e rígida ou, noutros termos, com as formas estabelecidas – inclusive como forma-criança ou forma-adulto.

Acolhemos as reflexões de Walter Kohan (2007) no que concerne à noção de Infância, compreendida enquanto condição de experiência. Pondera o autor que as diferenças entre as compreensões de história e devir, *chrónos* e *aion*, macro e micropolítica podem contribuir na compreensão de duas noções de infâncias: uma que seria majoritária, contínua, das etapas de desenvolvimento, dos parâmetros de educação infantil e escolar; e outra infância, minoritária, que habitaria outra temporalidade, mais próxima da experiência, da ruptura, da revolução e criação. A infância, nesta perspectiva, seria a afirmação do ainda não previsto nem nomeado, assumindo que não há um caminho predestinado a ser seguido (KOHAN, 2011).

Kohan (2019) também recupera de Deleuze o termo devir-criança como

movimento de experimentação, de tensionamento que desafia mundos reais e inventa mundos novos. Nesta direção, o que é possível compreender sobre infância? Referenciado em Deleuze, o autor rejeita a ideia de infância como um estágio no tempo, com rígidos contornos preestabelecidos, afirmando-a como acontecimento fora do tempo, extracronológico, que mobiliza forças, intensidades e devires (KOHAN, 2020).

Jorge Larrosa (2019) fala da infância enquanto 'outro', enquanto algo que questionaria poderes e concepções pré-estabelecidas das instituições que se propõem ao acolhimento da própria infância. Pensar uma infância que é um outro do saber: a encarnação do surgimento da alteridade que move uma 'verdade' à qual deveríamos nos dispor a escutar. Não se submete a uma objetivação nem se manifesta de acordo com um projeto, mas requer uma iniciativa e uma abertura para a sua recepção. Nesta perspectiva, a infância implica em dissolver a solidez e suspender certezas, interrompendo a cronologia como uma descontinuidade contínua.

Em consonância com Kohan (2011), não buscamos aqui apresentar uma idealização ou romantismo da noção de Infância, nem associar esta a uma ideia de natureza perdida, metafísica ou a um estado de perfeição humana, mas apresentar uma política do pensamento assentada na igualdade e na diferença, apostando na transformação das relações através da inquietude.

Acerca do caráter revolucionário da infância, Sandra Mara Corazza (2013) fala que as crianças se anunciam enquanto cartógrafas e artistas:

Cartógrafas porque exploram os meios das aulas, escolas, parques; fazem trajetos dinâmicos pelas vizinhanças das ruas, campos, animais; traçam mapas virtuais dos currículos, projetos político-pedagógicos, em extensão e intenção, os quais remetem uns aos outros; e que elas superpõem aos mapas reais, cujos percursos, então, são transformados." (CORAZZA, 2013. p.2)

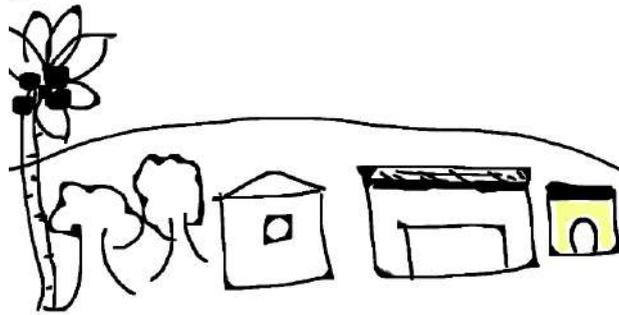
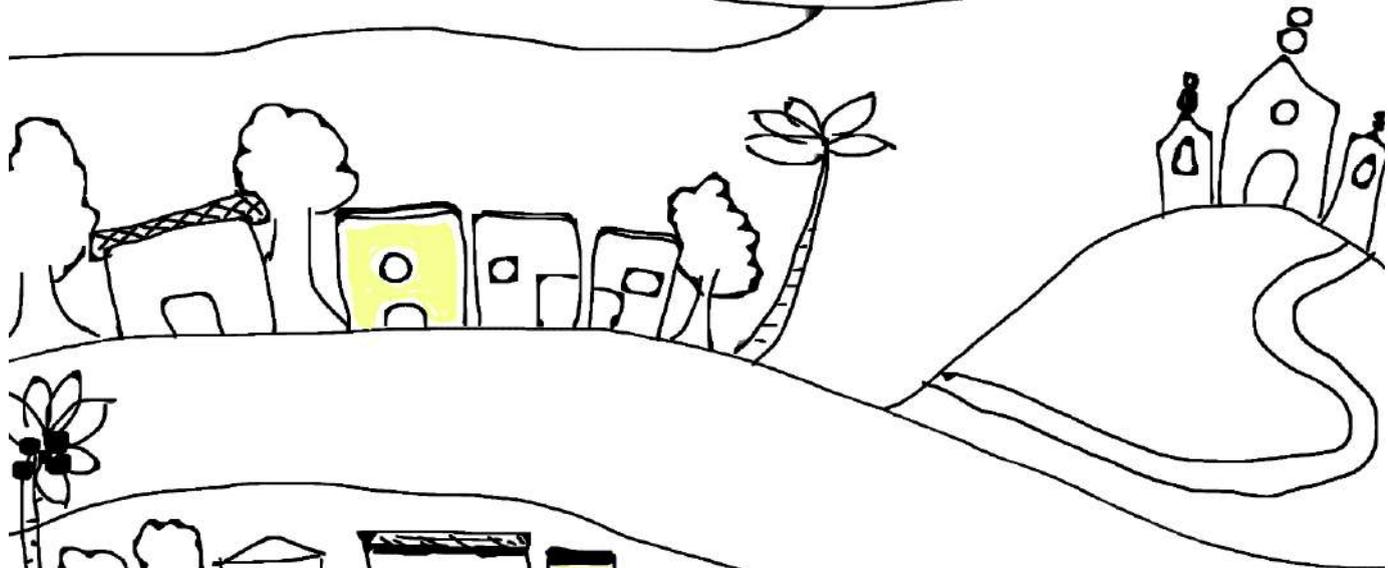
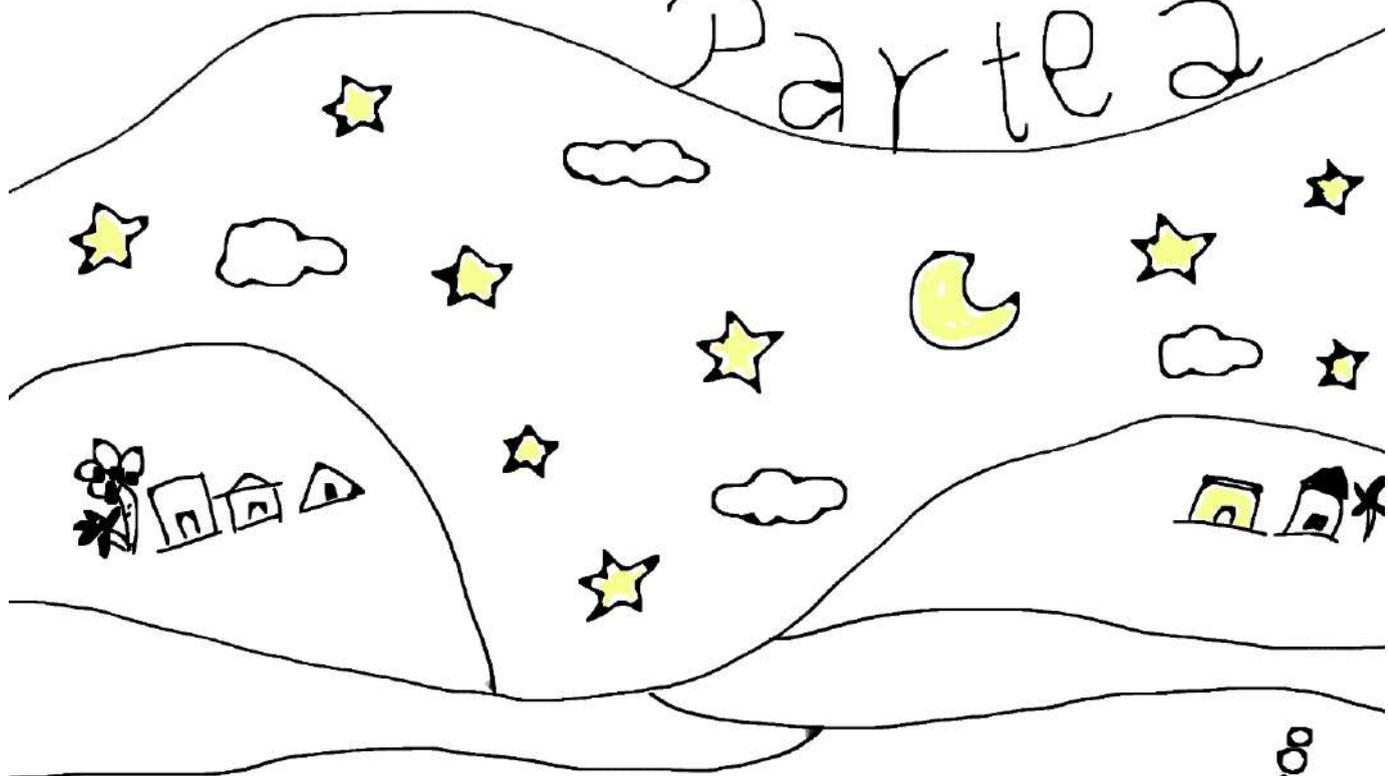
Para a autora, as crianças também são artistas, uma vez que fazem as mesmas coisas que a Arte. Ambas "não ordenam lugares, mas abrem rasgões para o Fora; movimentam-se sobre um devir-infantil e sobre o esquecimento da história e o abandono das lembranças de infância" (CORAZZA, 2013. p.3).

A arte, assim como as crianças, trilha por caminhos e linhas erráticas, articulam ou desativam zonas de vizinhança; realizam viagens no tempo e espaço

sem saírem do lugar, 'enlouquecendo' o que se diz ser a voz da prudência e do senso comum.

É, pois, a partir dessas noções de experiências e cidadanias paisagísticas (BESSE, 2014a; 2014b) articulada às noções de criança e infância de inspiração deleuziana de devir-criança (KOHAN, 2020; LARROSA, 2020; CORAZZA, 2013) que concebemos este estudo. O local em que realizamos a pesquisa foi a cidade de Olinda e, por isso, teceremos uma parte contendo informações sobre a cidade e narrativas sobre a o conjunto da produção artística sobre a cidade e na cidade.

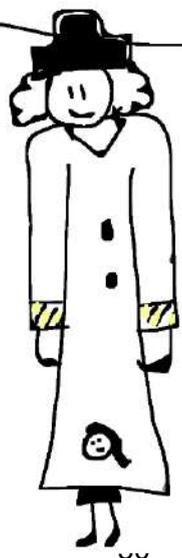
Parte 2



O, lindas



Poéticas



Esta parte pretende discorrer, à luz da noção de paisagem, poéticas e de cidadania paisagística aqui adotada, sobre a cidade de Olinda, mais especificamente sobre o seu sítio histórico, inspiração primeira deste estudo e lócus de realização, com a finalidade de situar as conexões que engendraram a experiência da pesquisa com as crianças.

É o lugar onde as crianças participantes habitam e circulam, pois a maioria mora dentro do perímetro tombado ou próximo ao Sítio Histórico de Olinda, bem como todas estudam na escola localizada no próprio Sítio.

O Sítio Histórico de Olinda recebeu, em 1982, o título de “Cidade Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade” pela UNESCO, apresentando um acervo arquitetônico e monumental que data do período colonial, além de ser palco de grandes carnavais (NASCIMENTO, 2008). Por este motivo, a localidade possui uma significativa visibilidade turística e é considerada paisagem-postal do município de Olinda, bem como do estado de Pernambuco, possuindo fama em níveis nacionais e internacionais. A Imagem 3 é uma fotografia da autoria de Geoff Masson e está na galeria do site da UNESCO.



Rebeca Martins (2020) menciona que a ideia de tombar bens no Sítio Histórico de Olinda se inicia na década de 1930, na preocupação de preservar monumentos de valor estético, em especial construções que possuíam arquitetura barroca. Nos anos 1960, o foco se estende para o valor histórico e não só arquitetônico, começando a se discutir o tombamento de conjuntos ou sítios urbanos.

Em 1967, a Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (DPHAN) finaliza o tombamento do Sítio Histórico, justificando a decisão pela arquitetura e urbanismo de origem colonial português, igrejas católicas e a própria paisagem do local. Os interesses políticos a partir da década de 70 no Brasil interferiram no processo de patrimonialização e da paisagem. (MARTINS, 2020).

Os debates acerca dos usos do espaço público de Olinda na década de 1970 eram travados entre militares, políticos, intelectuais e artistas. Por um lado, havia um interesse pelo investimento turístico do local e a especulação imobiliária, e por outro lado, havia grupos interessados no valor histórico e arquitetônico do lugar. A população local, na época, não pôde participar dos processos de tomada de decisão dos valores espaciais e paisagísticos de uma maneira efetiva, como aponta Rebeca Martins (2020).

Acerca da noção de Espaço Público, Paulo César da Costa Gomes (2018) menciona que a ideia de “público” pressupõe uma reunião de indivíduos e entes com diversas identificações, interesses, valores e projetos políticos. A convivência entre grupos heterogêneos presumiria uma série de regulações e limites para uma satisfação parcial dentro de um conflito de interesses, na lógica de organização espacial ocidental.

Um fundamento da vida democrática seria a livre expressão da heterogeneidade dos indivíduos nos espaços públicos (GOMES, 2018). O conceito de cidadania paisagística (MACIEL & BARBOSA, 2020) aqui torna ao debate, uma vez que o Sítio Histórico de Olinda e suas paisagens estavam no centro de algumas reivindicações políticas divergentes, em especial a partir de meados do século XX.

O Sítio Histórico é um espaço que foi e é permeado por múltiplos discursos e práticas relacionadas à experiências singulares, tendo a paisagem enquanto força

aglutinadora de uma identidade local. Há uma série de produções artísticas que apresentam e enaltecem paisagens do Sítio Histórico de Olinda e suas poéticas, como nas artes visuais, literatura e música. Carlos Pena Filho, poeta pernambucano de origem portuguesa, escreveu um poema intitulado “Olinda” na década de 1950. Abaixo, seguem alguns trechos:

*Do alto do mosteiro, um frade a vê*

*De limpeza e claridade  
é a paisagem defronte.  
Tão limpa que se dissolve  
a linha do horizonte.*

*As paisagens muito claras  
não são paisagens, são lentes.  
São íris, sol, aguaverde  
ou claridade somente.*

*Olinda é só para os olhos,  
não se apalpa, é só desejo.  
Ninguém diz: é lá que eu moro.  
Diz somente: é lá que eu vejo.*

*Tem verdágua e não se sabe,  
a não ser quando se sai.  
Não porque antes se visse,  
mas porque não se vê mais.*

*As claras paisagens dormem  
no olhar, quando em existência.  
Diluídas, evaporadas,  
Só se reúnem na ausência.*

*Limpeza tal só imagino*

*que possa haver nas vivendas  
das aves, nas áreas altas,  
muito além do além das lendas.*

*Os acidentes, na luz,  
não são, existem por ela.  
Não há nem pontos ao menos,  
nem há mar, nem céu, nem velas.*

*Quando a luz é muito intensa  
é quando mais frágil é:  
planície, que de tão plana  
parecesse em pé. (MONTEIRO, 2005)*

De acordo com Luiz Monteiro (2005), as menções aos elementos da paisagem de Olinda neste poema formam um efeito estético pictorialista e visual, captado na velocidade de um instante. Nos escritos de Pena Filho, a paisagem se constrói na experiência, na memória e na imaginação do sujeito, evocando uma poética. Há outras produções literárias que falam de Olinda.

Como já explicitado em nossa introdução, a exposição intitulada “Olinda, Cidade dos Artistas”, que aconteceu no Centro Cultural Mercado Eufrásio Barbosa (Imagem 4) fez uma homenagem a uma tradição artística vinculada à cidade de Olinda, em especial as artes plásticas.



**Imagem 4** - Exposição do Centro Cultural Mercado Eufrásio Barbosa. Acervo pessoal.

Registros indicam que a partir da década de 1960 o prefeito Eufrásio Barbosa apresentou o interesse em investir no potencial turístico de Olinda, convocando o artista plástico Adão Pinheiro para a direção da Diretoria de Turismo do município e isto influenciou os anos posteriores, relacionando turismo com artes (BARRETO,

2008).

Certo dia, no ano de 1964, Guita Charifker e José Tavares, artistas, passeavam pelo núcleo histórico de Olinda e perceberam que o Mercado da Ribeira poderia ser um lugar de exposições e aulas de arte. À época, Olinda era considerada um local interessante de se ocupar por não apresentar tantas perseguições próprias da ditadura militar quanto a capital, Recife (BARRETO, 2008).

Como conheciam Adão Pinheiro, o aval para inaugurar um Atelier e Galeria no Mercado da Ribeira ocorreu em 1964. Para ser possível reformar a estrutura do Mercado com o apoio do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), inventaram que a localidade teria sido um “Mercado de Escravos” em tempos passados. Esta história tornou-se conhecida na época e ainda persiste nos dias atuais. Também abriram um bar chamado “Senzala”<sup>2</sup> (Figura 3), em homenagem ao livro de Gilberto Freyre chamado “Casa Grande e Senzala”, que foi frequentado por artistas, intelectuais e turistas (BARRETO, 2008).



**Figura 3** - Bar Senzala em 1964. Fonte: acervo de Ypiranga Filho. (BARRETO, 2008)

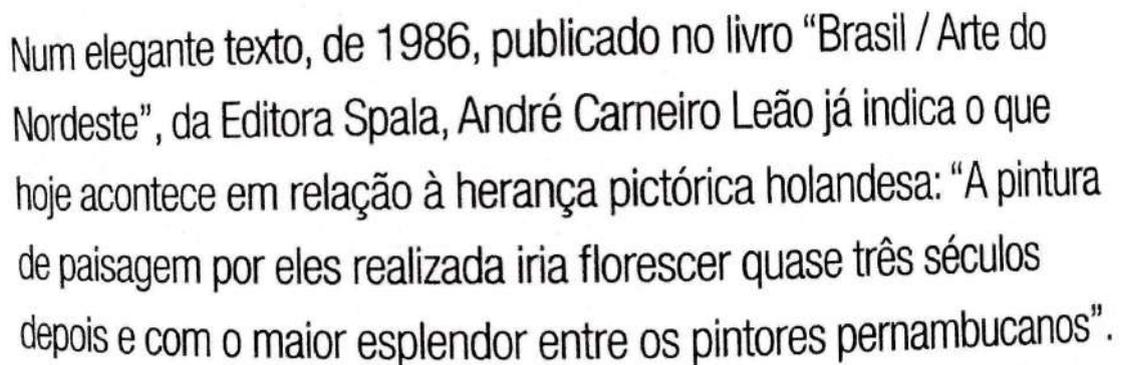
Assim, o Mercado da Ribeira, que na verdade era um antigo açougue,

---

<sup>2</sup>Acerca da utilização de nomes específicos do período colonial, ver “Para onde foi a senzala?” de Mauricio Lisovsky para a Revista Zum <<https://revistazum.com.br/revista-zum-7/para-onde-foi-a-senzala/>> e o curta-metragem “Casa Forte” (10 minutos), de Rodrigo Almeida, no Vimeo <<https://vimeo.com/96132032>> .

começou a ser ocupado por artistas da classe média de Pernambuco e começa a ganhar visibilidade, especialmente entre alguns jovens. Como aponta Juliana Barreto (2008), a criação de uma narrativa imagética de Olinda assentada numa estética própria trouxe impactos na forma de se perceber a própria paisagem do Sítio Histórico de Olinda, tanto para quem já morava no local, quanto para quem o visitava.

Através dos olhares dos/das artistas visuais locais, maneiras de se perceber Olinda foram atualizadas. Como consta no guia da XIª edição do evento 'Olinda Arte em Toda Parte', de 2011 (Figura 4), em um texto escrito pelo curador do evento, Raul Córdula, as pinturas de paisagem estariam presentes em Pernambuco desde o século XVII, durante o episódio do domínio holandês, com as obras de Frans Post, o qual vimos na Parte 1. Guita Charifker (Figura 5) e José Cláudio (Figura 6) são exemplos de pintores de paisagem do século XX que, de acordo com Raul Córdula, integrariam uma tradição pernambucana da arte, que teria sido iniciada há centenas de anos.



Num elegante texto, de 1986, publicado no livro "Brasil / Arte do Nordeste", da Editora Spala, André Carneiro Leão já indica o que hoje acontece em relação à herança pictórica holandesa: "A pintura de paisagem por eles realizada iria florescer quase três séculos depois e com o maior esplendor entre os pintores pernambucanos".

**Figura 4** - Trecho do guia da XIª edição do evento 'Olinda Arte em Toda Parte', 2011. (94 páginas)



**Figura 5** - Guita Charifker (1936-2017). A pintura apresenta uma vista panorâmica do Alto da Sé.

Fonte:

<https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/viver/2015/03/festas-que-celebram-o-aniversario-de-olinda-e-recife-programe-se.html>



**Figura 6** - "Vista de Olinda", 1983. José Cláudio. Fonte:

A cidade de Olinda, então, é associada a uma aura de “magia” e encanto, como está registrado no guia da XIª edição do evento ‘Olinda Arte em Toda Parte’: “inspirada na magia e nos encantos de nossas ladeiras”. Paulatinamente, as artes, em especial as visuais, tornaram-se um elemento simbólico da identidade cultural do Sítio Histórico de Olinda, e por extensão, de toda cidade de Olinda. Esta prática artística foi trazendo para Olinda uma certa popularidade, de modo que a partir da segunda metade da década de 1960 começaram a ser criados espaços para galerias artísticas e ateliês nas casas do Sítio Histórico, mudando a dinâmica socioespacial do lugar (BARRETO, 2008).

A musicalidade também se fez presente na paisagem sonora de Olinda, como aponta Anderson Silva (2021). Olinda apresentaria várias cenas musicais centradas em algumas de suas identidades geoculturais, reiterando uma noção de que a cidade possuiria um imaginário relacionado a um estado de espírito e exaltando atributos próprios do local, em especial a paisagem. Este autor relaciona sentimentos de pertencimento e de vaidade com a criação e recriação de obras musicais sobre Olinda.

Uma canção que aciona uma narrativa sobre paisagem é do cantor Alceu Valença, famoso por seu repertório artístico associado à cidade de Olinda, em especial seu Carnaval. A título de exemplo, trazemos um trecho da letra canção intitulada “Olinda”: “Olinda / Tens a paz dos Mosteiros da Índia”. A letra faz menção a uma sensação suscitada a partir da experiência paisagística que seria própria da cidade. Esta música é composta com o uso da percussão, que reforçaria uma identidade regional no que concerne aos elementos musicais.

É de suma importância ressaltar que apesar de termos apresentado este imaginário que foi inventado de Olinda, há uma imensa polifonia de produção artística no Sítio Histórico de Olinda e sua circunvizinhança, em especial relacionada à cultura afrodiáspórica. Mencionando alguns, há na região Afoxés, como o Alafin Oyó, Maracatus e Cocos de Roda, como o Coco de Umbigada, de Mãe Beth de Oxum.

Arte, seja literária, plástica ou a musical, inspiram-se em cenas de Olinda, bem como criam narrativas e imaginários sobre o local, interferindo estética e politicamente na região.

De acordo com o dicionário Michaelis Online (2015), 'Metonímia' tem origem no termo grego 'metōnymía', denotando a utilização de uma palavra por outra em uma retórica:

Figura de linguagem que tem por fundamento a proximidade de ideias, havendo o uso de um vocábulo fora de seu contexto semântico. Trata-se do uso de uma palavra por outra, explorando-se a relação existente entre elas. Há metonímia quando se toma a causa pelo efeito ou vice-versa, o autor pela obra produzida, o continente pelo conteúdo ou vice-versa, o lugar pelo produto, o símbolo pela coisa simbolizada, o abstrato pelo concreto. A metonímia não estabelece uma relação comparativa, como ocorre com a metáfora. (Michaelis online, 2015)

Para Caio Maciel (2005), o conceito de paisagem metonímica é útil para a análise do espaço público, uma vez que evidencia forças simbólicas de processos de construção de narrativas e mitos associados à paisagem e suas fisionomias. As metonímias paisagísticas seriam imagens que permeiam formas de identificar certos espaços públicos, aglutinando elementos da paisagem que simbolizariam um discurso de pertencimento ou não a um espaço comum. Estas metonímias se criam e recriam continuamente. A título de exemplo, as casas coloniais coloridas, o farol e os coqueiros do Sítio Histórico de Olinda seriam signos que formariam uma paisagem metonímica que simboliza toda a cidade de Olinda, ou até mesmo o estado de Pernambuco, como é possível perceber nos artesanatos vendidos em Olinda (Figura 7), bem como na identidade visual do endereço eletrônico da Prefeitura de Olinda (Figura 8).



**Figura 7** - Artesanato esculpido em madeira. Fonte:  
<<https://www.olinda.pe.gov.br/artesanato-adria-07042010/>>



**Figura 8** - Identidade visual do site da prefeitura de Olinda. <<https://www.olinda.pe.gov.br/>>

As movimentações artísticas iniciadas pelo Movimento da Ribeira influenciaram nas formas de ocupação e o perfil populacional do Sítio Histórico, causando uma espécie de gentrificação por causa da 'valorização' da sua paisagem e da sua cultura estética por determinados grupos ligados à burguesia e à intelectualidade (BARRETO, 2008). O perímetro patrimonializado passou a apresentar casarios coloniais reformados, mas preservados, bem como inúmeras galerias e ateliês. Especialmente a partir de meados dos anos 1980, quando foi considerada Patrimônio da Humanidade, foi ganhando mais visibilidade nacional e internacional, o que acarretou em investimentos na área de gastronomia, hospedagem e turismo.

Nas encostas das colinas do Sítio Histórico, em localidades como Monte e Guadalupe, são localizadas as periferias daquela centralidade que fora renovada a partir da década de 1970. Para Barreto (2008), a ocupação ao lado do núcleo histórico por uma população com menor poder aquisitivo descaracterizaria a paisagem historicamente protegida.

Este pensamento se relaciona com a divisão das Olindas no que concerne a paisagem, assim como ocorre em outras cidades do Brasil. É possível perceber contradições sociais através da percepção paisagística: construções de alto custo se localizam, muitas vezes, ao lado de habitações precárias, ou mesmo de sujeitos que se encontram em situação de rua.

O desenvolvimento urbano se deu de acordo com hierarquias sociais, e a paisagem foi construída de modo que a pessoa cidadã do Brasil se movimenta pelas avenidas mais costumeiras do espaço público neste país sem que note de imediato uma força que atua pelo apagamento da ocupação de sujeitos não-planejados em determinadas 'cenas' urbanas, seja com seu próprio corpo, seja com a sua moradia. O ponto de vista hegemônico da paisagem é o do colonizador.

O município de Olinda possui diferenciações paisagísticas bem definidas.

Nascimento (2008) aponta, em sua tese, as “Olindas divididas”: a Olinda Cidade Alta e patrimônio da humanidade em contraposição com a Olinda periférica, na qual não foram preservadas as construções. Na “Olinda periférica” se localizavam os mocambos, moradias de descendentes de povos escravizados por europeus. Destinados ao “apagamento”, estas localidades cercam as cidades coloniais.

Um imaginário veiculado sobre a periferia do Brasil recorre a uma narrativa que a considera um “espaço banal”, que recebe constantemente um determinado conteúdo ideológico de ‘outros’ sujeitos distantes, que a objetivam enquanto um lugar atrasado, sem atrações e “distante” (CASTRO, 2004).

As paisagens periféricas e suburbanas escapam de um planejamento urbano que interessa às elites e além disso, seriam um local onde a violência e o medo teriam se tornado uma tônica no cotidiano. A fragilização e vulnerabilização do território acarretaria uma demanda por um exercício coletivo do controle do espaço nos aspectos econômicos, políticos, simbólicos e culturais (HAESBAERT, 2014).

Nas Américas colonizadas, a ameaça de que pessoas afrodescendentes e povos originários venham causar ‘desordem’ no espaço público é um medo do povo branco há séculos (TUAN, 2013). Esta postura foi consolidando um imaginário do medo, que perpassou a construção de paisagens do medo. Neste sentido, as áreas ‘centrais’, ou seja, os espaços que as elites ocuparam, apresentam resquícios de uma cultura que cultivou e ainda cultiva a violência e faz uso da vigilância, com a pretensão de conter supostos riscos.

São diversos os mecanismos que são acionados para a coerção da livre circulação da população não-branca em paisagens brancas, evidenciado um desejo por ‘segurança’ nas arquiteturas euro-coloniais. Depreende-se, assim, que a periferia brasileira, com toda sua pluralidade, mostra-se como uma figura que pode simbolizar a maioria da população que vive neste país, que descende de povos africanos ou pindorâmicos, com seus diversos processos de miscigenação (NASCIMENTO, 1978).

A ideia de periferia, no entanto, não se manteve estática ao longo dos anos. A partir dos anos 1990, o termo passou a se associar à cultura, potência, posição política e estilo de vida, configurando-se como um conceito guarda-chuva plural. Para D’Andrea (2020), aliado à experiência de se morar na periferia, são construídas subjetividades periféricas, entendendo como tais indivíduos que compreenderiam suas condições urbanas e agiriam politicamente em prol de seu

território.

As crianças participantes da nossa pesquisa estudam no colégio municipal de Ensino Fundamental (anos iniciais) no bairro de Guadalupe. Este bairro é composto por edificações históricas e não-históricas, e é uma das localidades que apresentam uma maior circulação de brincantes nas festas carnavalescas de Olinda.

Apesar de ser considerado sítio histórico, a área que a escola está está rodeada de edificações mais recentes, sem tombamento. As crianças de nossa pesquisa moram na periferia do Sítio. Elas circulam, habitam e vivem no local. Elas fazem parte da paisagem de Olinda, bem como percebem a paisagem.

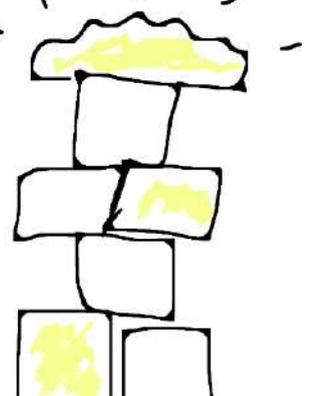
Buscamos fazer pesquisa com crianças envolvidas neste contexto, nesta paisagem. Não fomos atrás de narrativas sobre a fama do sítio histórico no que concerne o patrimônio, a memória ou as artes, mas sim nos interessamos a respeito de suas próprias opiniões e pontos de vista no que concerne seus cotidianos.

Nossa pesquisa não apresentou o objetivo de mostrar o que há de especial em Olinda em relação aos outros locais, nem dissertar sobre a ‘essência’ desta localidade, bem como não visamos “descobrir” ou revelar outras narrativas insurgentes que acontecem no cotidiano da cidade, pois compreendemos que nosso trabalho não se localiza na frequência de “dar voz” a quem já tem, mas de valorizar a potência política da criação artística e poética, mesmo que seja algo mais espontâneo e brincante.

# Parte 3



trilhando  
sem  
roteiros:  
criando  
tesouros



A parte 3 é a maior parte de nosso trabalho. Assim se apresenta porque montamos e juntamos aqui fragmentos de teorias acerca do cinema, cinema-educação, metodologia em educação com inspiração cartográfica, bem como trechos de nosso diário de campo e *frames* do filme produzido pelas crianças no escopo de nossa pesquisa, e também os nossos comentários a respeito de toda essa experiência. Percebemos uma aproximação entre todos esses elementos citados, por isso escolhemos intitular como “trilhando sem roteiros”: os textos aqui presente versam, nas entrelinhas, sobre abraçar a imprevisibilidade, e nossa pesquisa fez isso. No final das contas, a imagem que se forma é de um abraço entre uma parte teórica, a metodologia e a coleta e análise de dados, no entendimento convencional de pesquisa. O “criando tesouros” se refere ao fato de que nós produzimos, em conjunto, os dados de nossa pesquisa. Além disso, para além do âmbito da pesquisa, presenciamos a inscrição das práticas éticas e estéticas das crianças no espaço-tempo de nossa pesquisa dentro de Olinda.

Nós procuramos aqui colocar em evidência situações vivenciadas empiricamente durante o campo e algumas leituras-chave que orientaram o desenvolvimento da pesquisa e que, além disso, nos ajudaram a compor um referencial consistente e necessariamente aberto para, assim como um roteiro de um filme, nos servir de guia em nossa proposta.

A construção desse referencial não visou, contudo, fechar a nossa pesquisa para o que aparecesse de novo ou de inesperado, mas assim como nos filmes opacos, que abordaremos logo a seguir, que propunha justamente uma abertura ao diálogo permanente com a ‘realidade’ viva, com um mundo que se impõe enquanto contingência e, inclusive, com outros textos que vão aparecendo ao longo do percurso.

Trata-se, assim, de uma metodologia em que o *hodos* (caminho) aparece anteriormente ao *meta* (objetivo), invertendo a lógica da própria palavra (COSTA, 2020). Procuramos, com isso, estar atentas aos devires com os quais estamos buscando um diálogo e uma reflexão. Esta atitude remete também ao fato de que os conceitos só adquirem sentido quando compreendidos dentro de um contexto espaço-temporal no qual possam ser (re)significados. E mais: a realidade não pode simplesmente ser recortada, servindo como receptáculo para uma teoria qualquer que vise explicar o mundo.

As reflexões desta parte têm em vista propor a educação e a feitura de um filme como um exercício da atenção. Estar atenta possibilitaria o encontro com o novo e o inesperado, transgredindo um olhar automatizado, cujo foco perdeu-se com a velocidade dos novos *media*. A busca por um olhar mais atento se oporia ao imperativo da velocidade e da rapidez na contemporaneidade.

### 3.1 Cinema para além das telas

A arte é uma *PRETENSÃO* aquecida  
na *TIMIDEZ* do bacio, **a histeria** nascida no  
**atelier**

Procuramos a força **direita pura sóbria**  
**única** não procuramos **NADA**  
afirmamos a **VITALIDADE** de cada **instante**  
**a anti-filosofia das acrobacias espontâneas**

Tristan Tzara

Gilles Deleuze (1985), ao falar sobre quadro, enquadramento e a imagem cinematográfica, comenta que o quadro constituiria um conjunto de elementos e seus subconjuntos, registrando informações sonoras e visuais. Há, num quadro, muitos quadros diferentes - portas, janelas de imóveis e de carros, espelhos. O quadro pressupõe um ângulo no enquadramento, que para Deleuze (1985) é a arte de escolher as partes que entram em um conjunto. Um quadro, um espelho ou uma janela exigem do sujeito posicionamentos, bem como a coragem de decidir querer enxergar, em um gesto político e poético do “ver”, como reflete Bernardina Leal (2009).

As imagens podem resultar de escolhas e de critérios que se reúnem e tornam visíveis determinadas situações. Para Paulo Cesar da Costa Gomes (2017), a força das imagens estaria na distância alcançada através delas, possuindo um potencial de reflexividade inerente. Para este autor, as paisagens são um exemplo interessante para esta reflexão: o recorte da visão do ambiente se tornou um objeto estético e pedagógico.

Deleuze (2018) pontua que parece haver uma relação estreita entre a experiência de paisagem e a imagem produzida pelo cinema após a Segunda

Guerra Mundial. Isto porque a imagem buscaria apresentar não mais só a ação como também o pensamento, em um cinema no qual se vê o que a personagem vê. Neste movimento, criam-se novos signos através de um encontro por meio do olhar, sem pretender explicar nem dar sentido ao mundo, mas buscando experimentar um enquadramento que dirige a atenção às sutilezas e ao cotidiano. O cinema, os quadros e os enquadramentos participam do mundo, estão no mundo e não se distanciam dele.

Os filmes de ficção são geralmente abordados como paisagens ou como construtores de geografias. Fala-se das paisagens ou de geografias filmicas (COSTA, 2014). Essa abordagem parte de discursos apresentados pelos filmes, sejam eles discursos hegemônicos ou contestatórios. Os filmes expressariam, assim, diferentes visões de mundo, valores e ideologias. Existiriam, por exemplo, cidades cinemáticas, como conceitua Maria Helena Braga e Vaz Costa (2002), as quais seriam diferentes versões das “cidades concretas”, por assim dizer. Nota-se nessa abordagem uma separação entre ficção e realidade. Apesar dos filmes não serem tratados como cópias ou espelhos do real, eles são abordados como ficções apartadas da realidade. Eles ajudam a compreender o real, ou lançam olhares sobre esse real, ou, ainda, o ressignificam, mas não são encarados como o próprio real.

A imagem cinematográfica não é apenas representação, expressão ou um produto, mas é o próprio tempo em estado puro tornando-se sensível por meio de signos específicos presentes em sua estrutura, assim como ocorre em nosso pensamento (DELEUZE, 2018). Wenceslao Machado de Oliveira Jr (2012) considera o cinema não apenas enquanto uma representação, marca ou um documento do real, mas como realidade em si mesma, que constrói e dissolve as realidades. Este autor também considera as práticas escolares e acadêmicas em Geografia enquanto “realidades ficcionadas”, compondo ficções que pretendem transmitir um efeito de verdade, como as aulas, os livros e os mapas, mas carregariam em si imaginações e re-imaginações espaciais, as quais conduziriam os sujeitos a pensarem o espaço geográfico de acordo com alguma forma desejada.

Aqui, nos aproximamos das reflexões de Oliveira Junior (2012), nos interessando no encontro das personagens com as paisagens, implicando em uma experiência política, tanto no sentido de que os diferentes encontros remeteriam a diferentes relações com o espaço, quanto no papel político que determinadas produções cinematográficas possuiriam ao produzir certas espacialidades, certas

imaginações espaciais, propondo outros espaços possíveis, outras paisagens e, portanto, outros encontros com o mundo (OLIVEIRA JR, 2012).

Uma proposta prática possível, como aponta Nelson Brissac Peixoto (1992), seria contemplar e registrar imagetivamente aquilo que está posto na composição espacial do cotidiano com um olhar mais atento, podendo-se constatar que há elementos que acabam por não serem percebidos. Este exercício de experimentação de uma outra temporalidade no espaço difere do *modus operandi* da produção de imagens e de informações na contemporaneidade, ancorado em noções de velocidade acelerada em uma lógica linear. Este autor sugere uma ética do olhar, em sua reflexão acerca de imagens que procuram olhar o mundo nos olhos:

“Olhar o mundo como uma paisagem, algo dotado de luz, de uma capacidade de nos responder ao olhar. Não se trata de procurar cenas naturais, mas de um modo de ver. Ver rostos e cidades como paisagens. Uma ética do olhar.” (PEIXOTO, 1992. p. 16).

O referido autor comenta que a pintura, por exemplo, atesta a presença, procurando tornar visível a própria presença. “O azul daquela manhã de verão. A possibilidade deste impossível: a ocorrência da paisagem. A beleza do vento soprando nas árvores”. (PEIXOTO, 1992. p. 22).

Sobre a experiência de se deparar com o poético, Larrosa (2019) fala sobre a força de um calar-se perante um poema, um filme, uma música ou uma paisagem, em um máximo desprendimento de si mesmo, “numa atenção retesada quase até o limite que, paradoxalmente, coincide com uma máxima intimidade” (LARROSA, 2019, p. 60).

Em nossa pesquisa, o cinema não foi até a escola para ensinar algo a quem não sabe, mas para criar espaços de expressão e de abertura de janelas para o compartilhamento e a invenção coletiva. Em consonância com Migliorin e Pipano (2021), compreendemos que o cinema não aparece para pedir ou exigir nada, mas acaba se acomodando nas capacidades sensíveis dos sujeitos, e por isso tem um caráter que pode ser democrático, uma vez que promoveria o encontro de diversas inteligências.

Como mostram Migliorin e Pipano (2021), há uma ampla variedade de formas, meios e dispositivos para se realizar a prática cinematográfica. A história do cinema mostra a quantidade de processos criativos e subjetivos mais extravagantes.

Sorte nossa que nos tempos atuais o dispositivo da câmera e edição estão muito mais acessíveis do que no século XX.

A relação dos sujeitos com as tecnologias audiovisuais apresenta atualmente uma natureza distinta do século XX, devido à ampliação do acesso à produção visual, e sobretudo pela forma como os processos subjetivos estão amplamente entrelaçados a essas tecnologias. Acompanhamos um crescimento do acesso à tecnologia de processamento de imagens e sons, bem como do tratamento imediato da imagem no próprio celular, com programas de edição de imagem semelhantes aos utilizados em um ambiente profissional (MIGLIORIN & PIPANO, 2021).

O cinema-educação buscaria um papel de cultivar um olhar que se abre para as presenças no mundo. É um exercício que pode ser desafiador de se constituir em meio aos avanços tecnológicos e à velocidade das informações e das imagens, mas é possível. E não só possível como necessário. E não só necessário como urgente.

### 3.2 Aspectos de uma pesquisa sem roteiros

A cada momento o espetáculo do mundo  
é para mim de novo  
surpreendente  
e tão cômico

**Czeslaw Milosz**

O teórico de cinema Ismail Xavier (2005), ao falar sobre estilos cinematográficos, recorre às ideias de transparência e opacidade. O cinema transparente corresponderia às obras nas quais as pessoas realizadoras escolhem técnicas para se tornarem ‘invisíveis’, não revelando, durante o filme, que existem sujeitos agindo por detrás das câmeras. Já os filmes opacos seriam aqueles que revelam na própria obra fílmica os rastros de sua composição. Ao mostrar, no filme, suas técnicas e singularidades, revela-se também que existem sujeitos atuantes na feitura do seu processo artístico.

Para Cíntia Langie (2018), o ato de compartilhar no próprio filme os modos de construí-lo seria uma ação política que consistiria na abertura à participação dos(das) espectadores(as), expondo maneiras singulares de se inventar um filme. De modo análogo, a autora reflete sobre potencialidades deste tipo de ação nas pesquisas acadêmicas em educação, nas quais a pessoa que pesquisa se colocaria enquanto aprendiz, e não como detentora de verdades.

Nos inspiramos na proposta desta autora de relacionar a investigação acadêmica com a montagem cinematográfica, em especial a de um documentário. Prezamos pela atenção aos acontecimentos que permeiam o tempo-espço da pesquisa, olhando para o material de uma maneira ética, experimentando, inventando e ressoando com as experiências, afinal, o processo se move.

Virgínia Kastrup (2020) pondera que, em uma perspectiva cartográfica, a qual nos inspiramos, a produção de dados ocorre desde o início da pesquisa de campo, prescindindo de uma compreensão de divisão entre os entendimentos de ‘coleta’ e ‘análise’. Buscamos, assim, registrar na nossa escrita afetos do processo de investigação.

A Cartografia enquanto método não tem a ver com procedimentos específicos, pois inclui vários procedimentos, e também não necessariamente forma mapas, como os(as) geógrafos(as) se acostumaram a interpretar e a criar. Está

mais relacionada à ética, estética e política das linhas duras, flexíveis e linhas de fuga propostas por Deleuze e Guattari, e seria um movimento de experimentação. Por este motivo que Luciano Bedin da Costa (2020) propõe o entendimento da cartografia enquanto uma proposta mais parecida com a ética do que com um método de pesquisa, pois a ideia de ética:

1) não é algo dado a priori, e não deve ser confundido com valores, normas, códigos ou moral; envolve-se com práticas de liberdade, das possibilidades de relação com e no mundo; 3) não é um lugar de chegada a ser ocupado (ethos enquanto morada do ser), mas uma disposição ao abandono (ethos enquanto movimento de partida). (COSTA, 2020. p. 15)

Sobre a ideia de atenção, Virgínia Kastrup (2020) considera que o funcionamento da atenção não se relaciona apenas com a seleção de informações ou atos de focalização e representação. A atenção se faz através de detecções de signos e forças circulantes de um processo em curso. Assim, a atenção não busca algo definido, mas pressupõe uma abertura ao encontro e acolhimento do inesperado. Em uma investigação, os sujeitos são atravessados por experiências, por vezes fragmentadas, descontínuas e sem sentido, mas com pistas de que algo está a movimentar-se.

Nos inspiramos na 'atenção do cartógrafo', como propõe Kastrup (2020): buscar o rigor do método sem abandonar a noção de imprevisibilidade do processo de produção de conhecimento. Não se trata de um relaxamento passivo ou de uma rigidez controlada, mas de uma performance pautada na atenção sensível.

Acerca de pesquisas que experimentam agenciar arte, filosofia e educação, Cíntia Langie (2018) compreende que o processo de escrita acadêmica pode demandar um corpo sensível, engajado e disposto a se reinventar, em atos de artesanaria.

Ao refletir sobre o ato de caminhar, Jan Masschelein (2014) escolhe como epígrafe de seu escrito intitulado "Ponhamo-nos a caminho" a frase "Não caminhamos para chegar à terra prometida, mas porque caminhar é, em si mesmo, revolucionário", proferida pelo Subcomandante Marcos<sup>3</sup>. Para o autor, o ato de cultivar a atenção e olhar para onde o caminho está levando seria salutar no território da investigação e-ducativa<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup>Principal porta-voz no Movimento Zapatista, do estado de Chiapas, México. Para mais informações: SANTOS, Juliana Silva dos. O movimento zapatista e a educação: direitos humanos, igualdade e diferença. 2008. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo.

<sup>4</sup>O termo "Educativo" deriva da palavra em Latim *Educere*, composto pelo prefixo *ex* (fora) e *ducere*

Uma investigação e-educativa pode ser a arte da liberação e mobilização do olhar enquanto apresentação, e não representação. Estar atento(a), para Masschelein (2014), é não se prender a métodos, regras, perspectivas, visões ou imagens, mas abrir-se ao que é apresentado pelo caminho em uma espécie de espera, a qual não pressupõe uma garantia de benefícios ou promessa de lições a aprender.

Ao pretender oferecer tempo e espaço através da Experiência, uma transformação é possível. Jan Masschelein (2014) relaciona a ideia de ética em pesquisas em Educação com a noção foucaultiana de “cuidado de si”, em um tipo de atenção à própria subjetividade, buscando uma coerência entre teoria e prática.

Pondo em ressonância as contribuições que expomos na Parte 1 deste trabalho do filósofo Jean-Marc Besse acerca da Paisagem (2014a; 2014b) e as reflexões de Jan Masschelein (2014), buscamos a valorização da exposição ao presente, do embarque às experiências, dos territórios de uma investigação e-educativa que não procura por metas, ideias ou conhecimentos, mas procura abrir alas para um espaço de liberdade prática e de possíveis transformações.

Jacques Rancière (2005), ao refletir sobre compreensões de realidade e ficção, comenta que o real precisaria ser ficcionado para ser pensado, indo de encontro ao entendimento de que “tudo é narrativa”, que corrobora, segundo o autor, com uma noção dicotômica entre o que é real e o artificial. Considerar que a política, a arte e outros saberes constroem “ficções” implica perceber que estes elementos participam de processos de “rearranjos materiais dos signos e das imagens das relações entre o que se vê e o que se diz, entre o se faz e o que se pode fazer” (RANCIÈRE, 2005. p.59).

Na pesquisa educativa, a ficção perpassa todos os processos. Atuamos como pessoas que pesquisam, pensamos no fato de sermos pesquisadoras, falamos como pesquisadoras, e especialmente desejamos sermos reconhecidas como pesquisadoras. Ao nos colocarmos na cena do investigação, habitamos intrigas próprias do mundo das pessoas que pesquisam, e, de acordo com Larrosa (2013), a ‘realidade’ escaparia. Para o autor, o que se converteria em um obstáculo

---

(conduzir). Masschelein (2014) utiliza, em seu escrito, a palavra “e-educativo” com hífen para evidenciar a sua perspectiva: “Na verdade, quero entender o “educar o olhar” não no sentido de educare (ensinar), mas de e-ducere, como conduzir para fora, dirigir-se para fora, levar para fora.” (MASSCHELEIN, 2008. p.36)

no trabalho científico não seriam os mistérios a serem teoricamente decifrados do que está diante de nós, mas uma certa falsidade que nos acompanha.

As maneiras de olhar, de nomear, de pensar e de atuar seriam “idealizações” que nos constituem como pesquisadoras e que, ao mesmo tempo, nos separam do ‘real’, de acordo com Larrosa (2013). A gente precisa partir da realidade, como sabemos, precisamos diagnosticar a realidade, conhecer a realidade, mas não há nada para além do dispositivo de pesquisa, e por isso nos sentimos dentro de um tipo de falsidade. Por isso, é necessário uma transformação para que mudemos o sentido da relação da pesquisa com o mundo para encontrar ou reencontrar algo que seja válido.

O trabalho da ficção seria mostrar o que não era visto, ou mostrar de outro jeito o que não era facilmente visto e correlacionar o que não estava sendo relacionado. Não é a criação de um mundo imaginário ‘oposto’ ao mundo real, mas é um trabalho que realiza dissensos e que muda os modos e as formas de enunciação, os quadros, as escalas e os ritmos. Dessa forma, a ficção constrói novas relações entre ‘aparência’ e a realidade, bem como entre o singular e o comum e o visível e a sua significação, como assinala Larrosa (2013), mencionando Rancière.

Esse entendimento compreende que não há uma realidade, mas tudo aquilo que é dado como ‘real’ é objeto das diversas percepções, pensamentos e intervenções dos sujeitos. O real é objeto de uma ficção, sendo a ficção consensual aquela dominante, a que negaria o seu caráter de ficção ao se passar por ‘realidade’ e definindo o que seria real ou representação (LARROSA, 2013).

Comprometer-se com a ‘verdade’, na perspectiva dos(as) artistas e pesquisadores(as), é buscar mudar o ‘real’, o que implica em buscar mudar as formas de se ver, dizer, pensar, atuar e mudar as ficções do cotidiano, muitas vezes de uma forma dissidente e polêmica. Nessa ótica, o *real* é um espaço de luta entre as múltiplas ficções dos sujeitos. Há diversas ficções que consideramos necessárias para que as poucas ficções impostas e dominantes não sejam as únicas conhecidas (LARROSA, 2013).

Aproximando os entendimentos de se realizar um filme e uma pesquisa, Larrosa (2013) diz que sempre há uma pré-história no fazer do cineasta e do pesquisador. Há sempre algo que é anterior ao trabalho, mas que é diferente do trabalho no que concerne à profundidade, e tem outro tipo de maturação. Esse

repertório pode estar ao lado do trabalho ou em outro lugar, que não o do trabalho, mas que se mostra nele nas formas fundamentais de cada habitar o ofício.

Por exemplo: as músicas que nos afetaram, os encontros com grupos de amigos(as), os lugares da adolescência, ou a própria sensação de cansaço ou o sentimento de entusiasmo da revolução: tudo isso participa como pré história do ofício da pesquisa e do cinema. Na maneira de se fazer um filme, assim como na pesquisa educativa, a pessoa realizadora se encontra com ela mesma, inclusive naquilo que não conhecia de si, de acordo com Jorge Larrosa (2013).

Para Larrosa (2013), a ideia de realizar um filme que não é um filme, assim como uma pesquisa que não é uma pesquisa, é desprender-se das formas convencionais as quais os arranjos da cinematografia ou da pesquisa se vinculam com o 'real'. O próprio ofício, as linguagens, as técnicas e os modos de se fazer cinema ou pesquisa, bem como as formas com as quais nos relacionamos com nós mesmos(as) são práticas que nos constroem enquanto cineastas ou pesquisadoras. (LARROSA, 2013).

O cineasta Wim Wenders, citado por Cíntia Langie (2018), compreende que a escrita é como a montagem de um filme, na qual em um primeiro momento, assiste-se o material diversas vezes para então acolher e moldar aquilo que se acredita ter uma potência de comunicar algo. Em uma pesquisa em Educação, nas palavras de Langie,

“O desafio é *escrever-come-montar*, de modo que elas se ponham em movimento - como no cinema. A escrita, como a edição de um filme, gera um determinado fluxo (WENDERS, 2016, p. 17). Escrever como esculpir. [...] Exercício de montagem: ir colocando tudo que se tem, mesmo de forma bagunçada, caótica. Depois, com rigor, há que se ler com distanciamento, para ir lapidando, afinando.” (LANGIE, 2018. p. 32).

Um outro cineasta, chamado Pedro Costa, que dirigiu o filme “O Quarto de Vanda”, referenciado por Larrosa (2021), diz que é preciso ser insolente, ou seja, apresentar um certo nível de atrevimento nas atividades que nos propomos fazer. Mas, para realizá-las, é preciso também dar forma à insolência, colocá-la para trabalhar, conhecê-la, discipliná-la e formá-la, para que seja possível, de fato, produzir coisas.

Realizar a ‘análise’ ou o registro de informações é colocar em relação a teoria com o processo de investigação de uma forma inventiva e artesanal. Não se trata de

uma busca por decifrar uma geografia ou uma verdade, mas de inventividade, intentando cultivar reflexões e mais questionamentos, em uma escrita aberta e sem conclusões fechadas (KASTRUP, 2020; LANGIE, 2018; MASSCHELEIN, 2014). Queremos abrir janelas para outras perguntas e outras experiências, seja no âmbito de pesquisa, da arte ou da educação.

### 3.3 Jornada do cultivo dos encontros

pelos caminhos que ando  
um dia vai ser  
só não sei quando

**Paulo Leminski**

Nesta seção, falaremos sobre os primeiros encontros com a escola, bem como o corpo docente e o discente.

Minha primeira interação com a escola foi através do contato que recebi da professora Lyza, docente efetiva da ESCOLA, atualmente trabalhando como professora do terceiro ano do ensino fundamental (anos iniciais). A acolhida, de modo remoto, foi super receptiva, o que abriu portas da instituição para a minha pessoa.

Consideramos que, àquela época, o meu projeto de pesquisa era praticamente outro. De fato, o campo transforma a experiência de um trabalho acadêmico, afinal, é o momento no qual a gente vai buscar mobilizar conhecimentos prévios com os processos que acontecem na “vida real”. Na pesquisa cartográfica em educação, acompanhamos processos e instauramos movimentos, intervindo nos próprios processos e criando situações novas.

Ao rememorar toda a experiência, penso que todos os meses os quais eu comparecia semanalmente, pelo menos duas vezes por semana, na escola foi um cultivo de encontros. Encontros com as professoras, crianças, funcionárias, o bairro de Guadalupe e a paisagem.

Eu chego até a escola olhando-a como uma instituição de poder, na qual as crianças são, ou deveriam ser, protagonistas. Nesse lugar, as rotinas são relacionadas às pedagogias e ao currículo. Calendários, horários, etapas e cronogramas fazem parte do cotidiano da escola. Além disso, é nesse espaço que estão localizadas tantas vidas, com suas diversas trajetórias, amizades, conflitos, histórias, etc. É um território de multiplicidades.

Eu vou ao encontro da escola saturada de teorias sobre filosofia de educação, cinema-educação e pesquisa cartográfica. Por tal motivo, apesar de supostamente entrar em campo ciente da imprevisibilidade de uma pesquisa, eu estava acompanhada de expectativas, como, por exemplo, de que eu iria fazer uma

intervenção na instituição, mesmo que tímida. Meu desejo era de que houvesse uma ampla participação das crianças, com narrativas em torno da paisagem do bairro.

Por se tratar de um trabalho que abraça a incerteza do processo de pesquisa em educação, eu tinha em mente que as possíveis propostas que eu iria apresentar às crianças poderiam ser recusadas e, inclusive, poderia nenhuma vingar, assim como nada ser construído. O que me motivava eram os anseios de experienciar encontros com crianças baseados no respeito, visando o fomento da criação de espaços que assegurariam a participação política e estética das crianças nos processos de tomadas de decisão concernentes à cidade, em especial às escolhas paisagísticas.

Abaixo, ilustramos uma imagem de quando eu avistei a escola pela primeira vez para o âmbito da pesquisa. Aquela escola pela qual tantas vezes eu passei pela frente, mas nunca adentrei, o que me fazia olhar para ela com outros olhos, imbuídos de entusiasmo e inseguranças.

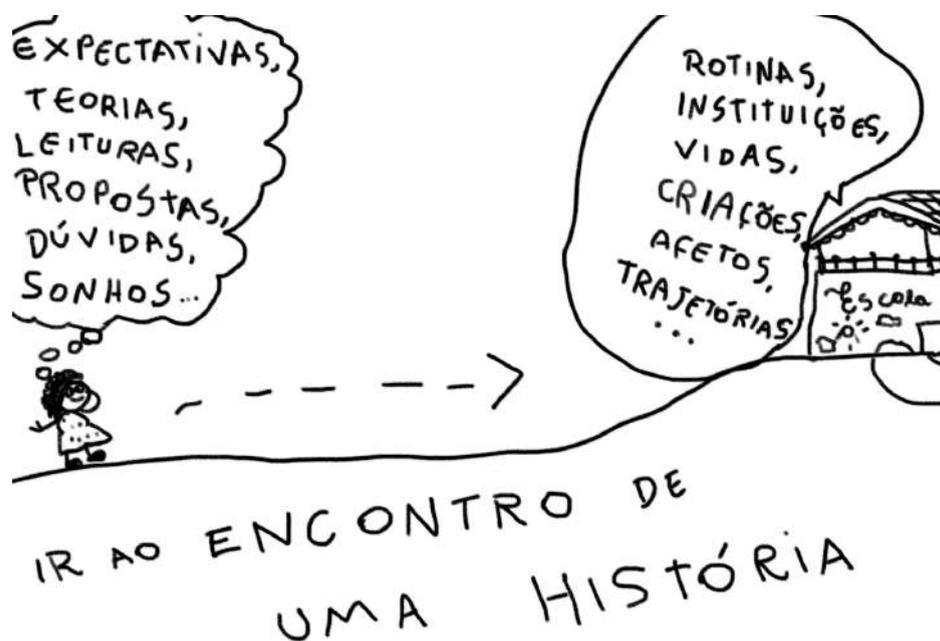


Ilustração 1 - sobre o percurso metodológico

Como dito, eu tinha o contato da professora do terceiro ano do ensino fundamental, e após conversar com ela de modo remoto explicando o contexto, aconteceu a permissão para eu entrar na escola, e lá eu a conheci presencialmente. Quem me deu o contato dessa professora foi uma colega do Grupo de Pesquisa

Infância e Educação na Contemporaneidade (GPIEDUC) da nossa Pós Graduação em Educação, Culturas e Identidades. Essa querida havia me sinalizado que conhecia uma professora de uma escola localizada próximo ao Sítio Histórico de Olinda após ver uma apresentação do meu projeto de pesquisa. Essa foi uma ajuda salutar.

O feliz acaso foi que a professora se mostrou bem gentil e atenciosa, o que fez com que os processos do campo se apresentassem mais leves e harmoniosos no que concerne a nossa relação com a professora. Por essa porta de entrada ser acolhedora, consideramos que houveram aberturas por parte da instituição escolar, e sem as quais não seria possível manter um ritmo constante de encontros. Se tratou, portanto, de um cenário de dialógico, o que está ilustrado na figura a seguir:



**Ilustração 2** - sobre o percurso metodológico

A nossa proposta inicial era de abertura, então por mais que tivéssemos a expectativa de falar sobre direito à cidade e paisagem especificamente do Sítio Histórico de Olinda, a experiência poderia ser totalmente diferente. Um dos aspectos mais salientes da nossa pesquisa de campo foi que as crianças tomaram as rédeas e escolheram o que queriam fazer naquele tempo separado para se fazer nada em específico.

Tínhamos nada em específico a oferecer, a não ser compartilhar momentos e deixar que aquilo forme ou construa algo no âmbito audiovisual. É nesse contexto que a pré-história da autora dessa dissertação, ou seja, as experiências que ela teve antes de entrar no mestrado, surgiram e apareceram no trabalho de modo cada vez mais evidente, como comentamos na introdução deste trabalho.

Isso porque a priori a nossa intenção era de construir dados utilizando o audiovisual, mas compreendendo que esse recurso seria uma ferramenta para se chegar na paisagem do Sítio Histórico de Olinda. No entanto, o cinema coletivo se acomodou no campo de modo soberano após algumas experimentações que não consideramos tão profícuas. De repente, nossa jornada foi para o campo do cinema feito por crianças, algo que faz parte da nossa trajetória enquanto indivíduo, quando brincávamos de cinema.

Primeiramente, no início de nossa jornada, buscamos uma ação mais direta: em um círculo, propomos que as crianças da nossa pesquisa fizessem um desenho da paisagem ou de algum ponto da paisagem entre a escola e a casa delas (Mosaico 1). Cada criança fez um desenho no papel e falou sobre o desenho, mostrando de modo geral os aspectos naturais como árvores e flores, algumas casas, calçadas e praças públicas com brinquedos, bem como ilustraram o lixo e a sujeira urbana, que foi apontado como um problema na paisagem.



## MOSAICO 1

A respeito dos desenhos, após seu término, as crianças narraram os elementos que escolheram colocar no papel. Dos cinco desenhos, três (Fada,

Annabelle e Bruxa) foram da paisagem próxima à escola, com dois desenhos incluindo a igreja católica de Guadalupe. Desses três desenhos, o da Annabelle mostrava ela chegando na escola acompanhada de uma pessoa.

O desenho do meio do Mosaico 1, de acordo com a nossa participante chamada Arlequina, mostra um pouco da paisagem do caminho da sua casa até a escola. Ela desenhou a rua, a calçada, as casas e um mercado. A outra participante, chamada de Cineasta, falou que desenhou a Praça do Carmo, localidade próxima à sua casa, e que conta com diversas árvores e brinquedos públicos.

Ao final de cada apresentação de seu desenho, as crianças batiam palmas para cada obra exposta e sua respectiva fala. Essa experiência nos aproximou das crianças, além de ter proporcionado um ambiente descontraído e amistoso.

Após esse pedido, tínhamos proposto a ideia de cada criança participante realizar um filme totalmente livre sobre o caminho da escola para casa. Acontece que tinha um fator no caminho dessa proposta: as crianças disseram que não queriam muito, e estavam um pouco envergonhadas em exibir um ponto de vista individual. Esse tipo de coisa pode acontecer e podemos contornar os impasses até alcançarmos nossos objetivos de pesquisa, mas o nosso comprometimento com a inspiração cartográfica nos impulsionou à reinvenção.

Re-inventar-se é um desafio quando tememos o imprevisível em nossos processos. No mundo da educação, convivemos com invenções, reinvenções e transformações, mas também apresentamos uma cultura de ter por base uma percepção linear, cronológica, que nos induz a depositarmos expectativas em pressupostos teóricos. Quando algo foge do currículo ou da norma, o sinal de alerta é acionado.

É justamente por expressarmos uma postura crítica à perspectiva desenvolvimentista e convencional de educação que assumimos a imprevisibilidade, abraçando os imprevistos e incorporando-os quando convém, assim como o cultivo da atenção a cada proposta que aparecia no caminho. Paulatinamente, o campo parecia tornar-se uma prática relacionada a uma rede baseada na amizade e espontaneidade. Nossa jornada teve um aspecto alegre, permeado de criatividade que eram brincadeiras e brincadeiras que eram obras de arte. Abaixo, apresentamos a ilustração desse momento do trabalho no qual começavam a pipocar projetos, iniciativas e ações.



Ilustração 3 - sobre o percurso metodológico

Nosso campo consistiu em encontros semanais com as crianças na escola, próximo ao final do turno, após a finalização de suas tarefas em sala. Ao total, foram 17 encontros de tempos variados, entre 25 minutos até 4 horas de contato com as crianças em um dia só.

As pessoas responsáveis pelas crianças da pesquisa assinaram o documento de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que está nos apêndices ao final deste trabalho. Conseguimos um total de 10 assinaturas da turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, cuja professora responsável é Lyza. Apenas o consentimento da pessoa responsável não é suficiente para que a criança participe, pois é preciso o seu consentimento. Assim, deixei registrado o consentimento por escrito e por áudio de cada criança que escolheu participar da jornada.

Em nossas estratégias éticas e metodológicas, buscamos ressignificar lugares sociais que são, de modo geral, adotados na relação entre pessoa adulta e criança. Para tal, assumimos que tanto crianças quanto pessoas adultas são sujeitos que dispõem de possibilidades diversas de compreensão das experiências que compartilham, devendo ser valorizadas, como defendem Souza e Castro (2012).

Além de expressar vontade de participar e de ter a assinatura de uma pessoa

responsável no TCLE, a professora Lyza somente liberava para a atividade as crianças que já tinham terminado a tarefa que estava sendo feita em sala de aula. Nesse contexto, durante todo o processo do campo, a quantidade de crianças que estavam participando flutuava sempre, seja por ainda estar fazendo uma tarefa de sala, seja por ter faltado, ou seja por necessidade de ir para casa mais cedo ou pelo fato de querer ou não participar.

Apesar de nem todas as dez estarem participando em todos os encontros, conseguimos já no segundo encontro com as crianças formar uma espécie de grupo baseado em amizades preexistentes. Das dez crianças, as que mais estavam presentes com constância eram seis. E, de fato, essas seis foram as responsáveis diretas pela criação do filme intitulado “Praça do Terror”, desde as primeiras ideias até as edições finais. Nossos encontros todos se resumiram à feitura da obra, desde o segundo encontro, no dia 04/08/2022.

De modo a preservar a identidade das participantes da pesquisa, concordamos em não utilizar neste momento seus nomes reais, mas sim adotar nomes fictícios. As seis participantes se identificam como meninas, e todas tinham 8 anos de idade. Os nomes escolhidos foram: Fada, Bruxa, Annabelle, Arlequina, Diabinha e Cineasta.

As seis participantes são bem amigas. Já fizeram muitas tarefas e trabalhos da escola juntas, em grupo ou em duplas. Diversas vezes escutei relatos de histórias que compartilhavam juntas, assim como todo um repertório de piadas e brincadeiras.

### 3.4 Devir-criança da paisagem em cena: coletividade e inventividade



Uma das motivações mais fortes do nosso trabalho é a criação de espaços para a inventividade através da imagem, em especial o cinema, e assim refletir sobre esta experiência. Em consonância, Souza (2001) questiona: o que podem as imagens produzidas por crianças? Podem transformar o *status quo* de um lugar? Podem marcar imaginários espaciais? Podem desarranjar formas de organização entre a adultez e a infância? Podem revolucionar normas de poder? (MIGLIORIN & PIPANO, 2018).

A produção de um filme se relaciona fortemente com as pessoas que pensam e realizam a obra. Estes sujeitos são permeados por singularidades individuais, bem como são atravessados por forças políticas do passado e do presente, regimes de verdade e diversos outros poderes e influências. O que nos chama a atenção é que os lugares são experienciados pelos indivíduos, os quais afetam e são afetados pelas paisagens, construindo contínuas imaginações e re-imaginações sobre estas.

Nossa jornada começa 26/07/2022, na terça-feira às 09:40. Em uma pesquisa que pressupõe uma abertura para as possibilidades, os primeiros esforços se concentraram em me aproximar das pessoas da escola. Nesta seção, vamos mostrar trechos do nosso diário de campo, escrito após os encontros na escola.

No primeiro dia que vimos as crianças de nossa pesquisa, eu não sabia quais seriam as nossas interlocutoras. Fomos apresentadas pela professora Lyza em sua turma do terceiro ano, e ela nos apresentou como professora-pesquisadora, e que tinha ido até lá para fazer um trabalho.

Quando ela chamou para frente da sala, por força do costume, nos apresentamos enquanto professora. Na mesma hora ocorreu o arrependimento, porque definitivamente não era assim que queríamos ser vistas, mas não era possível voltar no tempo. Está explicitado no diário de campo:

**26/07/2022**

*Após o término da aula expositiva, que inclusive foi bem tranquila em termos de disciplina, a professora disse que eu estava ali para fazer uma pesquisa na sala do terceiro ano.*

*E então ela me chamou para a frente da sala, na frente das crianças que estavam sentadas. Ela disse que eu era professora e iria me apresentar.*

*Acabei me apresentando como professora de Geografia, o que me arrependi depois, porque não queria ser vista como professora, pois aquele não era o momento nem a proposta.*

Mas não foi o início que já começou de modo levemente contra nosso planejamento que ditou o resto de nossa pesquisa. Na sequência, percebemos uma tentativa de pessoa adulta de aproximação com as crianças através de algo em comum. Esse algo em comum era o fato de ser estudante, afinal, grande parte das crianças frequentam instituições de ensino (SARMENTO, 2018).

**26/07/2022**

*Então eu enfatizei que era estudante assim como todos eles(as), e estava fazendo um trabalho sobre crianças e cidades. [...]*

*Depois que eu me apresentei, a professora falou: “vai todo mundo ajudar a tia Julia né?” e então responderam “SIMMM”.*

Apenas um pequeno percentual da turma pôde participar de nossa experiência. Não consideramos o ideal porque gostaríamos que participassem todas as crianças que quisessem, mas assim ficou definido porque a escolha da professora Lyza foi baseada no entendimento de que as atividades escolares são a prioridade, e após seu término, as crianças estão livres.

Foi por esse motivo que muitas vezes o quantitativo de crianças variava nos dias do campo, apesar de raramente algumas aparecerem e as seis que apresentamos acima serem as mais presentes. O resto que não pôde participar foi porque não recebeu assinatura de alguma pessoa responsável para a participação na pesquisa, então não era possível participar, embora expressassem a vontade.

**04/08/2022**

*enquanto outras crianças ainda faziam as atividades, algumas estavam liberadas da tarefa. É por isso que as crianças iam uma por uma ao meu encontro, após finalizarem suas tarefas.*

Nossa aparição na escola foi para qualquer coisa relacionada ao livre pensamento, estética e ética. Buscamos nos deslocar do lugar de se ensinar para trilhar aquele caminho das experimentações artísticas coletivas. Na experiência de transformação da realidade que é o fazer cinema, há inúmeras possibilidades de se criar novos mundos, e seria por isso que o cinema, em especial em contextos educativos não-formais, pressupõe um 'não saber', uma imprevisibilidade inerente a este acontecimento (MIGLIORIN & PIPANO, 2021).

Por esse motivo, no dia seguinte, buscamos definir uma coisa: caso não tenha ficado nítido, não viemos pedir uma atividade educacional. E também só participaria quem desejasse.

**27/07/2022**

*fizemos uma roda, na qual eu me apresentei novamente, com ênfase de que aquilo que iríamos fazer não era uma atividade de escola que valia nota nem nada [...]  
Além disso, falei que se quiserem, poderiam desistir a qualquer momento.*

Nos primeiros dias, teve um menino que decidiu não mais participar, porque não estava com vontade. Isso nos fez refletir se estaríamos centralizando algo no processo, sem escutar as crianças. Por esse motivo, assumimos o risco de ser feito algo totalmente novo, sem saber o que poderia ser, mas que seria algo cinematográfico.

O cinema estabelece conexões diversas, autorizando os sujeitos às invenções. É justamente por inventar novas realidades que o cinema tem o potencial de confrontar os sujeitos, pois tem como inspiração os contextos e situações da existência 'real', e é neste território que o cinema assume sua força política (MIGLIORIN & PIPANO, 2021).

Certo dia, mais crianças participaram de nosso encontro, e todas estavam aparentemente alegres e eram amigas. Tivemos uma conversa, ainda para nos conhecermos melhor, e pensamos em perguntar se por acaso gostam de cinema:

**04/08/2022**

*“eu fui conversando sobre gêneros de filmes. Neste momento, as crianças participaram bem. Mais do que falando sobre a cidade.*

A reação pareceu ser positiva, crianças empolgadas, expressavam entusiasmo em poder criar e exibir filmes com o tema livre. Inicialmente, a proposta que era de realizar filmes individuais, naquele contexto, pareceu menos interessante do que um filme coletivo.

**04/08/2022**

*Então, após expressarem que gostam de filme e de eu ter percebido uma certa amizade entre as participantes, perguntei se gostariam de fazer um filme.*

*“Sim!” - elas pareciam animadas.*

*Então perguntei se gostariam de fazer um filme individual ou coletivo, e elas disseram, animadas, que queriam um filme coletivo.*

Neste momento, começamos a perceber que as crianças tomam o protagonismo do processo de modo espontâneo. A seguir, um trecho do diário no qual expressamos o encontro com uma proposta desafiadora:

**04/08/2022**

*Para falar sobre cidade e espaço público, seria mais fácil para mim pedir uma reportagem ou documentário. Mas as crianças queriam uma ficção. Uma ficção que envolvia bruxas, fadas e seres mitológicos.*

*Elas ficaram muito animadas com a proposta. Queriam se juntar após a aula para realizar a obra.*

**11/08/2022**

*queriam um filme de terror. [...] Me contaram por alto como seria a história, e aí eu pedi que escrevessem para a gente poder seguir o roteiro na hora de filmar.*

**15/09/2022**

*As crianças fizeram tudo. Eu fiquei apenas ali, cedendo a câmera do meu celular. E interagindo de modo leve.*

Uma das primeiras coisas definidas foi o nome, chamado de “Praça do Terror”. Escolheram o nome porque o filme se passaria na praça que fica em frente à sede do bloco icônico que abre o carnaval de Olinda chamado ‘Homem da Meia Noite’. Nesta praça, há alguns brinquedos públicos e um campo de futebol, bem frequentado pelas pessoas que moram ao redor.

O filme “Praça do Terror” não necessariamente narra um fato específico de um conflito espacial que envolve segregações e violências, mas mobiliza valores e busca compartilhá-los de um modo sensível. Nesse sentido, vamos ao encontro de Migliorin e Pipano (2021) ao defenderem que o cinema, além de inventar mundos, afeta o mundo “real”, ou seja, cria ficções possíveis. Com esse entendimento, prosseguimos na nossa ficção feita de modo coletivo.

**15/09/2022**

*Cineasta vem ao meu encontro com um roteiro todo escrito por ela. Todos os detalhes que foram combinados coletivamente estavam sistematizados no caderno de Cineasta, que me apresentou toda a história.*

**15/09/2022**

*elas decidiram trazer as fantasias e caracterizações de cada personagem, com a ajuda da professora da turma, que disponibilizava itens de caracterização para as crianças.*

**07/10/2022**

*As meninas iam dando sugestão e moldando o filme de acordo com o que gostariam de ver nele.*

De acordo com Migliorin e Pipano (2021), não haveria filme ‘difícil’ para uma criança realizar. O que é mais precioso no processo, de acordo com os autores, é que a criança ofereça o seu tempo.

**15/09/2022**

*O momento me pareceu uma experiência de brincadeira coletiva, com pessoas amigas. Muito sorriso, risadas e improvisações ricas. O roteiro serviu como ponto de partida, mas o improviso tomou conta da vivência. O filme foi uma experiência para além do que a câmera “oficial” (Cineasta) registrou: muitas coisas acontecendo, mas todas em conjunto. Era uma brincadeira assim como a brincadeira é, sem finalidade, mas com devoção e a seriedade necessária de um processo artístico.*

Nossa experiência de pesquisa apresentou aspectos festivos e carnavalescos. Migliorin e Pipano (2021) mencionam que é comum que nas experiências em cinema-educação haja o que eles denominam de “mafuê”, que seria um embolado de linhas e pontos de convergência que criam processos, sem divisões estritamente pré-definidas (MIGLIORIN & PIPANO, 2021).

**22/09/2023**

*Apesar de já terem ensaiado, o improviso e a brincadeira mais uma vez foram a tônica do processo cinematográfico. As crianças se misturavam entre aquelas que estavam na cena, outras crianças que assistiam nos bastidores e outras que estavam lembrando o que iria acontecer na cena a seguir. Além disso, Cineasta que além de filmar dirigia o filme de acordo com o roteiro.*

*Este foi um momento de espontaneidade, coletividade e improvisação criativa, tendo por base os parâmetros acordados no roteiro. O que mais me chamou a atenção foi o quanto a amizade entre as crianças se revelava no quão bem elas se entendiam no aparente caos que é a feitura de um filme experimental. Além disso, o sentimento de fazer algo relevante, sensível e divertido para partilhar com colegas da escola e para além dela era o que motivava ainda mais a feitura daquela obra.*

*De fato, por mais que em linhas gerais o que foi filmado tenha tido por base o roteiro escrito e a experiência de ensaio filmado da semana anterior, as crianças criaram mais cinema para além do previsto. O cinema é criação de realidade, e no nosso caso a criatividade era viva e leve.*

De onde não se planejava sair nada em específico, o cinema se acomoda e aparece, despontando o seu teor estético e político da resistência aos males opressivos do capitalismo tardio. É potência de invenção de brincar e ser levada à sério. É expressão livre do que se pode ser e fazer. É cantar em uníssono e em polifonia, para além da supremacia de uma única imaginação (MIGLIORIN & PIPANO, 2021).

O momento de exibição do filme coroa toda a experiência, onde professoras, funcionárias e crianças assistem e sorriem, vendo as crianças performarem.

**25/10/2022**

*As crianças estavam bastante entusiasmadas, quase todas, em especial as que participaram do filme. Então, após muitas tentativas de conexão na Smart TV da*

*escola, finalmente conseguimos exhibir o filme. As crianças riram muito, pois estavam vendo suas colegas de um modo performático na TV, em uma história que elas criaram.*

*Pediram para ver novamente. Assistiram atentamente*

Como bem destacam Migliorin e Pipano (2021), a brincadeira, o desvio e o lúdico, assim como o cinema, não tem outro fim, mas sim reforçar o 'fracasso'. Em consonância com Jack Halberstam (2020), o desejo pelo rigor e a seriedade podem levar às formas e métodos convencionais de produção de conhecimento e à correção disciplinar. Estes não incentivam as viagens da imaginação, o pensamento peculiar e original e a dissidência, mas dependem de normas, rotinas, tradições e regularidades. E se o saber for mais indisciplinado? Se tiver menos recompensas? Que tal mais perguntas do que respostas?

Experimentar cinema na escola é assumir a possibilidade da força do imprevisível sem buscar por uma funcionalidade específica. Quando adotamos o caráter ético-estético do fazer coletivo com inspiração na noção de devir-criança, perdem-se as coordenadas, a câmera passa de mão e a montagem é fruto de diálogo. Ao fim do processo – que pressupõe a criação de outros processos – as imagens construídas não são propriedade de uma só pessoa, mas são do grupo. Acreditamos ser isso uma pista para a integração das crianças nas escolhas políticas que envolvem não só a cidadania paisagística ou o direito à cidade, mas todos os outros aspectos existentes da realidade e os vindouros.

A inclusão do cinema, não exatamente como uma disciplina nem como necessariamente uma metodologia, mas como algo a ser produzido pelas crianças, assim como um desenho ou uma brincadeira, fortalece e amplia a percepção, aproximando-a de uma poética e de uma sensibilidade artística que extravasa da escola para a cidade.

Abaixo, segue um trecho do nosso diário de campo, no qual refletimos sobre a experiência tão profícua e verdadeiramente coletiva e baseada na amizade:

25/10/2022

*Esse foi o último dia desse encontro tão significativo pra mim, onde pude experienciar o devir-criança da criatividade, o devir-criança do brincar, o devir-criança do cinema na educação. Sobretudo, o que mais me chamou a atenção foi o modo coletivo e leve de se criar processos. Tudo tão diferente do que o mundo adulto nos moldes do neoliberalismo atual propõem.*

O devir-criança da paisagem, da educação, do cotidiano e do cinema inspiram e participam na criação de novos mundos que dignificam não só as pessoas que estão na condição infantil, mas também as pessoas que estão fora dessa condição.

Ao confrontarmos os limites institucionais do ensino para a realização de uma obra fílmica, em seus processos básicos de roteiro, filmagem e edição, emerge uma potência política. O caráter coletivo da produção, aliado à abertura para o novo presente nas criações, estabelece um espaço de criação que foge aos moldes tradicionais da educação.

É notável a presença de uma missão criativa no processo, sem, no entanto, a cobrança de resultados finais específicos. O entusiasmo é o motor que impulsiona a criação, e a beleza é levada em consideração como elemento essencial na produção. A disposição em seguir o processo "à deriva" é um gesto que revela uma abertura à experimentação e à imprevisibilidade, onde objetivos iniciais são superados e transformados em experiências que se encaixam no devir-criança. A partir disso, é possível vislumbrar o devir-criança do cinema como uma contribuição significativa para os campos da educação, do cinema-educação e até mesmo da geografia.

Descobrir o mundo pela percepção através da câmera, descobrir paisagens e os afetos produzidos no atrito com o mundo e com outros corpos. Embora o pátio da escola seja um microcosmos, o cinema possibilita um exercício de autodescoberta e autoconhecimento, do reconhecimento de si permeado na própria paisagem e do perceber-se como parte integrante do mundo e da comunidade. Essas descobertas se tornam viáveis de acontecer a partir das escolhas que tem de ser feitas no cinema: para onde devo olhar? Para onde devo apontar a minha câmera? A que elementos quero chamar atenção? Quais elementos devo ocultar para dar sentido a

trama que estou tecendo? A quais devo dar visibilidade e quais devo tornar invisíveis? Qual plano? Qual câmera? Qual enquadramento?

Assim, pensamos nos desdobramentos que transcendem do pátio da escola: o quanto essa experiência de filmar influencia no próprio olhar e suas formas, bem como no imaginário das crianças? Tudo isso convoca a uma certa tomada de poder, na medida em que, antes de tudo, apontar a câmera para algo ou para algum lugar leva a um domínio do espaço, a uma objetificação, uma espécie de “ao enquadrar, eu estou dando ordem ao caos, eu estou dando um sentido ao que estou filmando”.

É um exercício de apropriar-se da imagem assim como de um meio de produção ou da própria cidade. Tudo está intricado com as escolhas. As crianças, ao performarem no pátio da escola, tomam posse de sua própria imagem. São elas que filmam, são elas que escolhem o que filmar mediante um roteiro prévio escrito coletivamente, e são elas que encenam da maneira como bem entendem a sua própria história, no nosso caso, no meio de um ‘faz de conta’ regado a risos e gargalhadas.

### 3.5 Conhecendo as autoras da obra

Amizade é...

assistir a um bom filme juntos.  
escutar alguém cantar ainda que desafine.  
saber o significado de compartilhar.

**Charles M. Schulz**

Vamos esboçar uma descrição rápida de cada uma das crianças participantes e criadoras da pesquisa abaixo, utilizando as imagens produzidas no filme feito pelas crianças para ilustrar melhor cada pessoa. Tivemos por base as nossas impressões das falas de cada criança sobre suas colegas.



#### Annabelle

8 anos, 3º ano do ensino fundamental 1. Sorridente, costuma ser afetuosa e carinhosa com suas amigas de turma. Participou bastante de nossa pesquisa desde o início, sempre apresentando alegria. Parece gostar de apoiar suas amigas, valorizando muito o senso de amizade de modo amável. Ficou uns dias doente no hospital, mas quando se recuperou, suas amigas e nós voltamos a ficar alegres pela sua saúde restabelecida e pela presença gentil dela. Seu nome foi escolhido por ela em menção à personagem principal de um filme de terror que envolve uma boneca chamada Annabelle.



### Arlequina

8 anos, 3º ano do ensino fundamental 1.

É extrovertida, muito simpática e bem humorada. É uma pessoa que sempre estava sugerindo ótimas ideias para o filme. Tem uma imaginação bastante frutífera, em especial na criação de imagens mentais, o que inspirou bastante o roteiro, a direção e a edição do filme. Apesar de ser uma máquina de ideias, apoia as ideias de suas amigas. É por isso que é muito agradável trabalhar com ela, pela sua excelente convivência, o que facilmente se encaminha para uma amizade. Seu nome foi escolhido por ela, e é uma referência a uma personagem super marcante e extrovertida de uma série de filmes de super-heroína.



### Bruxinha

8 anos, 3º ano do ensino fundamental 1.

Essa pessoa é muito participativa, simpática, boa de conversa e além disso poucas vezes faltou nossos encontros. Ela parece ter um apreço pelas artes, e por falar nisso, é uma excelente atriz. Não é à toa que sustentou a personagem mais complexa e evidente da história com visível empenho, o que a fez brilhar na trama. No dia que exibimos o filme para as/os colegas da escola e professoras, ela agradeceu e disse que gostou muito de realizar o filme. É comunicativa, sensível e bastante respeitosa com as colegas e professoras.

### Cineasta



8 anos, 3º ano do ensino fundamental 1.

Falar da Cineasta faz com que os afetos sejam acionados de modo singular. Desde o início, foi a criança que tivemos mais interlocução, não porque era a mais falante ou comunicativa de todas, necessariamente. Ela é

bastante atenta, articula experiências e teorias de modo sensato e faz sugestões pertinentes para o grupo.

Foi a única do grupo da pesquisa que não quis aparecer no filme, mas o filme todo passou por suas mãos, não só nas filmagens que foram integralmente feitas por ela, mas também o roteiro, embora este fosse totalmente aberto e dialogado, além de improvisado na hora da filmagem. Além disso, esteve muito presente na edição. Foi ela que me apresentou o CapCut, o aplicativo de edição para celular através do qual foi editada a obra de modo coletivo.

De fato, encontrar essa pessoa foi uma oportunidade potente que o campo proporcionou. Era visível o seu gosto pelas etapas de se fazer o filme – mesmo que o nosso não tenha tido exigências técnicas.

Além disso, sempre que se propunha a fazer algo, era em conjunto com as amigas, pois ela gostava de escutar a opinião de cada uma. Por esse e por outros motivos, ela é considerada uma querida em seu grupo, e eu tenho gratidão por ela ter me apresentado uma solução tão eficaz que foi o aplicativo de edição que utilizamos.

Cineasta é a única que não está com retrato porque foi a única realizadora do filme que realmente não gostaria de aparecer na frente das câmeras. Contudo, seu desenho, que inclusive inspirou a capa de nossa dissertação com esse balão, foi autorizado a ser exposto em nosso trabalho e é a imagem que a representa aqui. Seu nome “Cineasta” se deu por causa de sua inclinação à sétima arte.

### Diabinha



8 anos, 3º ano do ensino fundamental 1.

Não apresentamos o entendimento de que ser a diabinha de uma história é algo negativo. Quando as crianças escolheram seus nomes, ela escolheu esse. É, inclusive, um tipo de personagem que sempre aparece nas festas carnavalescas de nossa cidade. Essa pessoa é muito simpática e de riso fácil. É fácil de conviver em grupo e está sempre apoiando

suas amigas. É bem observadora, perspicaz e bastante espontânea. Pareceu sempre estar à vontade e bem-humorada durante nossos encontros.

### Fada



8 anos, 3º ano do ensino fundamental 1.

As outras crianças concordam que a Fada parece que escolheu uma personagem que já parece com ela na “vida real”. Ela é a definição de uma pessoa boazinha, calma e muito fácil de conviver. É delicada, sorridente e amiga de todas e todos. Sua presença traz suavidade e paz para o espaço.

Observamos também que, durante as aulas, Fada sempre participava, parecendo gostar do momento. Ela e a Bruxa são as principais personagens do nosso filme.

Como mencionamos, todas essas crianças apresentavam uma forte ligação de amizade entre si. Consideramos que isso impulsionou de maneira singular os caminhos de nossos encontros. Após esta breve introdução das realizadoras diretas do filme, vamos seguir para a descrição e comentários da obra.

### 3.6 Investigando o filme “Praça do Terror”

Nesta parte, vamos analisar o filme enquanto obra cinematográfica. O filme é intitulado de “Praça do Terror”.

O acesso aos frames em formato de linha do tempo do filme na íntegra está no [link](https://drive.google.com/file/d/1Q1RJAYO5nfkzqCr7yh00G6nuvbNMTdCb/view?usp=sharing) <https://drive.google.com/file/d/1Q1RJAYO5nfkzqCr7yh00G6nuvbNMTdCb/view?usp=sharing> . De modo a não revelar a identidade das crianças, colocamos emojis que correspondem às suas expressões na obra.



Imagem 5 - Cartaz do filme “Praça do Terror”

Durante o processo da pesquisa, mantive uma presença constante na escola, o que me permitiu estar atenta e próxima ao que as crianças expressavam. Embora a cidade e suas paisagens tenham surgido em algumas conversas, o foco do estudo se deslocou para os locais que as crianças consideravam mais relevantes.

Ao assistirmos ao filme pela primeira vez, podemos inferir que sua história aparentemente não tem ligação com a paisagem do espaço público ou do entorno da escola. No entanto, o modo coletivo de se fazer a obra, desde antes do roteiro até a montagem e exibição, foi algo que muito nos chamou a atenção. Depois, percebemos que a própria história nos conta outras histórias que envolvem paisagens e espaços públicos, incluindo os próximos à escola.

O desejo das crianças, de fato, era que a obra fosse filmada no espaço público. Todas as participantes de nossa pesquisa conheciam diversos locais dentro do Sítio Histórico de Olinda que poderiam ser ótimas paisagens para os momentos em performance, de acordo com a narrativa fílmica. No entanto, sair para filmar fora dos limites da escola envolvia riscos, autorizações extras e principalmente tempo das crianças, os locais que foram mencionados ficaram na nossa imaginação, após discussões e tomadas de decisão.

É por esse motivo que o filme é intitulado “Praça do Terror”. O filme foi pensado em ser do gênero terror, e a praça seria a praça do Homem da Meia Noite, onde começa a trama. Nela, as crianças pensaram em começar o filme brincando, aproveitando os brinquedos públicos da praça.

Além da Praça do Homem da Meia noite e da Igreja de Guadalupe, foram indicados pelas crianças enquanto locais que elas gostariam de filmar a obra a sede da Troça Carnavalesca Mista Cariri Olindense, localizado praticamente em frente à Escola. Lá era o local onde as crianças tinham aulas de música e onde os sons altos da percussão provocam um sentimento de alegria.

Os conceitos de paisagem e lugar se dissolvem e se reconstituem de acordo com as percepções subjetivas das crianças. Para as crianças de nossa pesquisa, como nenhuma era frequentadora da igreja, mas algumas já tinham a visitado, por exemplo, ela foi narrada como uma paisagem sombria em função de sua aparência soturna, pelo menos para o efeito no filme. Por outro lado, o Cariri e a Praça são locais alegres, de brincadeiras e socialização, em razão das atividades desenvolvidas ali cotidianamente.

No início do filme, a Fada estaria na praça, contemplando o dia e cantarolando. De repente, aparece a Bruxa ao seu lado, oferecendo doces à Fada (Frame 1). A Fada aceita, e vai junto com a Bruxa até a casa dela (Frame 2; Frame 3). A casa da Bruxa ficaria localizada nos cantos da Igreja de Guadalupe, que, para as crianças, foi narrado como um local escuro e de “dar medo”. Os doces que a Bruxa oferece à Fada fazem com que ela fique desacordada, e então a Bruxa esconde a Fada em um local mais escuro ainda, que seria, idealmente para as crianças, dentro da própria Igreja Católica de Guadalupe. Quando a Fada acorda, ela se dá conta que estava capturada pela Bruxa (Frame 4).



Frame 1



Frame 2



Frame 3



Frame 4

Arlequina, Annabelle e Diabinha, que estão passeando próximo à praça, procuram pela sua amiga Fada, e acabam achando esquisito aquele monte de doces suspeitos e um “cheiro horrível” no ambiente. Após entrar escondido na casa da Bruxa (Frame 5), encontram a Fada e a soltam de onde ela estava presa (Frame 6).



Frame 5



Frame 6

De volta à praça (do Homem da Meia Noite), a Bruxa vai atrás da Fada e de quem tiver resgatado ela. A Bruxa, com um spray mágico, consegue capturar todas de modo desprevenido: Arlequina, Annabelle, Diabinha e a Fada. Quando muda a cena, estão todas presas dentro da casa da Bruxa. Elas ficam revoltadas com a Bruxa, que diz “eu quero que vocês parem de gritar, ninguém vai escutar vocês!” (Frame 7). As meninas resistem e fogem, mas imediatamente a Bruxa consegue prendê-las mais uma vez, fazendo uso de uma poção mágica mais forte ainda, que fazia desacordar as personagens. No entanto, a Fada, que também tinha acesso aos poderes mágicos, conseguiu escapar daquela captura.



Frame 7

Quando Arlequina, Annabelle e Diabinha acordam do ocorrido, elas estavam esquecidas de tudo que ocorreu. Naquele momento, elas estavam todas presas na casa da Bruxa novamente. Dentro de sua casa, a Bruxa finge ser amiga das personagens, que ficam passivas naquela situação, achando que a Bruxa é boa para elas. No entanto, elas estavam sob efeito de magia feita pela Bruxa.

A Fada, que observa escondida as meninas serem enganadas pela Bruxa, tenta resgatar todas daquela situação e voltar a um estado de paz. No entanto, a Fada é percebida pela Bruxa que acaba correndo da Fada. Como as meninas tinham esquecido de quem era a Fada, também correram e tentaram se esconder dela, acreditando que a Fada era má e iria fazer algo contra elas.

Cada personagem se esconde em um local, com medo da Fada. Estes locais não foram planejados durante o roteiro, pois neste ponto a improvisação e a brincadeira durante a filmagem tomaram conta da história. A Fada acaba encontrando uma personagem de cada vez, jogando um pó mágico que fazia elas

ficarem desacordadas e depois relembrar do passado e de toda história que aconteceu envolvendo a Bruxa.

A Fada, que tinha fé e esperança no perdão e na anistia, estava determinada a jogar o pó mágico na Bruxa. Ao entrar em contato com o pó da Fada, a Bruxa se sentiu muito arrependida e tomou a atitude de tomar uma poção que a própria Bruxa tinha guardado a sete chaves em seus aposentos, a qual tinha o poder de livrar-se desses poderes mágicos que ela costumava fazer, voltados aos dissensos, cisões e violências dentro da sua comunidade (Frame 8).



Frame 8

Assim, a Bruxa deixou de procurar complicar o cotidiano da praça, reconciliando-se com todas as outras personagens, que a perdoaram prontamente. Após o abraço sincero da amizade, elas poderiam voltar a brincar na praça livremente, sem serem ameaçadas por algum poder que busca restringi-las (Frame 9).



Frame 9

O filme, enquanto aspecto da realidade, e a experiência fílmica se configuram em um espaço-tempo de abertura e exposição, tanto das personagens, quanto das pessoas que assistem o filme. 'Praça do Terror' apresenta sujeitos atravessados por afetos tais como angústia, terror, raiva e alegria.

As caracterizações e cenários que emergiram durante a filmagem aparentavam ser fruto de repetidos ensaios, enquanto na realidade, foram majoritariamente um resultado de brincadeiras espontâneas, tal qual o carnaval. Nessa vivência, a coletividade permeava a experiência, permitindo que cada indivíduo se tornasse o que quisesse: bruxa, fada, boneca, ser mítico, personagem de quadrinhos ou até mesmo uma câmera. A magia do cinema se revela em seus usos mágicos, aqueles que transcendem a ideia de registro da realidade e alcançam o campo do devir, da criação livre e espontânea. Nessa brincadeira, que assim como o carnaval é um momento de liberdade e expressão, a coletividade dava o tom da experiência.

É possível dizer que essa experiência, além de mobilizar o território do devir-criança, transita pelo devir-carnaval de Olinda, em movimentos que se encontram na produção de uma obra de arte que se desdobra de modo imprevisível, sempre a se reinventar. A potência política dessa experiência reside na possibilidade de criar outras formas de vida e inventar outros mundos possíveis, abrindo caminhos para a liberdade e a transformação.

A liberdade de expressão e a subversão dos padrões sociais que acontece no carnaval ou num cinema de brincar chama a atenção para a emergência de

novos modos de ser e de se relacionar. Não se sabe como vai terminar, mas carrega consigo o potencial de criar novas realidades e desvendar o desconhecido.

Procurando uma entrada na análise do curta-metragem realizado pelas crianças, percebemos que a paisagem do espaço público externo à escola aparece apenas em um breve e curto momento do filme (Imagem 4), e em um vislumbre passageiro ela rapidamente sai do plano para dar lugar ao movimento rápido das crianças que interagem no pátio da escola em sua performance *semi-improvisada* e quase que espontânea da gravação de seu filme.



**Imagem 6** - Vislumbre da paisagem do espaço público

Embora a obra realizada no âmbito da nossa pesquisa pareça não ter alguma relação com a paisagem ou com o cidadania paisagística, é pela paisagem que entramos, como se abríssemos uma janela, ou melhor, é por ela que saímos, como uma possibilidade de intervir, interagir ou protagonizar nos nossos espaços de existência. No frame que aparece, distante, a silhueta dos prédios da cidade vizinha Recife, a paisagem aparece como que para se fazer lembrar que ela está ali, enquanto uma participante que estaria 'ausente' ou fora de campo da filmagem, fora da escolha, do quadro, da cena.

Mas não é apenas aqui que a Paisagem efetivamente aparece. Em termos éticos e estéticos, a paisagem é permeada por poderes em toda a trama. Primeiramente, a praça é percebida como um local cuja paisagem é a do comum, onde se brinca e se socializa. É o espaço público efetivamente, e que na trama tem uma centralidade. No momento em que a Bruxa começa a interferir, com ações centralizadoras, as personagens são proibidas de circularem pela praça, que é o que causa o problema principal da história.

Essa ação da Bruxa causa efeitos imprevisíveis na comunidade. Além da interrupção no ato de contemplação da paisagem que a Fada estava tendo no

começo do filme, há um tipo perigoso de ameaça à vivência que começa com aquele ato: a expulsão de se estar num local público para um espaço privado.

Parece-nos que a Bruxa atua como um poder assim como o do mercado em um espaço público de interesse, que faz uso da persuasão e da força para expulsar e deslocar os indivíduos, de acordo com seus interesses. É perceptível nas paisagens, e em Olinda não é diferente, os efeitos dos interesses privados em conflito com os interesses públicos: desapropriação de comunidades para construção de um shopping; expulsão de moradias para a invasão de outros moradores em áreas específicas, configurando a gentrificação; criação de muros e barreiras físicas que impedem a livre-circulação de um pedestre em áreas de condomínio e vários outros exemplos.

O interesse da Bruxa não era coletivo, mas próprio, e a questão problemática é que seus interesses interferiam no bem-estar coletivo, prejudicando sujeitos. De semelhante modo, por possuírem dinheiro e poder, certos sujeitos acabam por se tornar “donos” da praça, da cidade ou da região.

No decorrer do filme, a Bruxa foi, aos poucos, capturando as pessoas que até então estavam vivendo suas vidas. Começou cerceando a Fada, e depois prendeu e impôs limites às outras personagens. A trama parece sugerir que, caso não tivesse um ponto de transformação na trama, a Bruxa iria continuar ganhando poder e influência sob mais e mais pessoas, de acordo com os seus objetivos.

Percebemos também que a Bruxa faz uso de poderes cada vez mais potentes para deter os movimentos e as expressões das personagens. Ela brada que ninguém vai escutar a revolta delas, mas por que exige que se calem, se ninguém vai ser capaz de ouvir? Parece refletir o medo das pessoas que estão no poder quando ameaçam e fazem uso da violência porque sabem que seus motivos são injustificáveis e injustos.

O último e mais potente poder lançado pela Bruxa atuou sobre a memória das personagens. Sem a ciência de seus conflitos anteriores e seus motivos para alguma revolução, nada é feito. É como se tudo estivesse bem e ninguém tivera sido prejudicado. É neste momento que a Bruxa atinge o ápice de seu poder, é onde está satisfeita com suas conquistas: tem as personagens sob seu poder e elas não sabem que são dominadas, inclusive considerando a Bruxa enquanto uma pessoa boa para elas.

Essa situação alude a algumas formas de reação diante dos problemas sociais, culturais, econômicos e territoriais enfrentados no Brasil. Mesmo após séculos de colonização, extermínio e escravidão, o discurso é de que parece haver uma perda de referência da história, uma falta de memória. Há quem diga que existe uma democracia, mas pode ocorrer a impressão de que ainda não olhamos com a devida atenção, reflexividade e crítica necessária a tudo o que nos ocorreu enquanto povos que teriam tido uma história em comum.

Foi preciso a Fada, e aqui poderia ser colocada a Fada enquanto a força de organização coletiva, com o uso de um poder subversivo para que, finalmente, elas recuperassem as memórias. A situação pode representar a necessidade de que alguém ou algum grupo que percebe um ponto de vista diferente, faça intervenções para que algo mude efetivamente e parece apontar que, se ninguém se incomoda e não se coloca em risco em determinadas situações, talvez nunca outras pessoas irão perceber a sua própria situação injusta.

Infelizmente, lutar contra injustiças presume riscos. Houve quem apresentou coragem e disposição para assumi-los. É injusto o fato de que quem tanto já sofreu tenha que tomar atitudes perigosas para que haja mudança. Essa foi uma das formas que tantas pessoas na história se arriscaram, lutaram e contribuíram para que tenhamos acesso a alguns direitos. Essas atitudes são tomadas visando o bem viver da comunidade, em consonância com os valores democráticos. A cena também sugere que, quando toda uma situação parece chegar ao seu ápice no que concerne à perversão. Dessa forma, há a necessidade de mudança no cenário pelos atores sociais, e de união entre eles.

O efeito principal do exercício do poder na Bruxa sob a paisagem foi a segregação e as limitações do direito de mobilidade. Esse é um direito que não existe para tantas pessoas ao redor do mundo e, em especial, no Brasil. As crianças constituem um grupo singular o qual o urbanismo moderno no Brasil pouco considerou, reservando à elas alguns parques, praças e instituições como a creche e a escola.

Limitar o livre trânsito é uma falta de respeito que prejudica a experiência de paisagem. É um dos principais pressupostos que impedem o exercício da cidadania paisagística de qualquer sujeito. Nesta ótica, se crianças estão profundamente limitadas ao direito de ir e vir, alcançar a prática democrática que é escolher os

valores paisagísticos seria uma utopia distante para elas, sendo quase que improvável.

A praça torna-se do ‘terror’ quando a Bruxa toma conta dela. Quando não há oportunidade de contemplação da paisagem. Quando não há forma de fruição da vida que não seja associada à presença da Bruxa. A Bruxa conseguiu, por um breve momento, convencer de que a situação era agradável e sem problemas. Fazendo um paralelo dos poderes da Bruxa na trama com os poderes do mercado, é possível pontuar que atualmente, na vida de tantas crianças, a parte divertida da vida está associada ao consumo e ao mercado. É, por exemplo, ter acesso à compra de brinquedos industriais, enquanto não há parques suficientes com brinquedos, e tantas vezes os brinquedos estão deteriorados.

Na obra “Praça do Terror”, por sua vez, os aspectos valorizados são coletivos. Há uma busca pela harmonia e coletividade. Não há conciliação com os poderes que oprimem: A Bruxa apenas torna a ser amiga de todas quando seus poderes motivados por vontades egoístas e centralizadoras deixam, efetivamente, de existir e exercer influência.

No filme, as crianças escolheram mostrar um caminho que nem sempre é o mais comum nas narrativas contemporâneas: a personagem que sempre buscou prejudicar o grupo se arrepende e é perdoada pelas que até então sofriam por sua causa. Em tempos que presenciamos discursos ‘justiceiros’, essa atitude do filme indica uma perspectiva política. As crianças souberam discernir os poderes da Bruxa e suas motivações da pessoa da Bruxa, que no final só queria ser acolhida e experimentou, pela primeira vez na história da narrativa, uma alegria genuína e compartilhada. Todas, naquele ponto, sabiam bem que aqueles valores que ela carregava no passado não eram bem-vindos. É esse tipo de sabedoria que o filme mobiliza.

O filme “Praça do Terror” é, em si, a paisagem que estamos desde o início de nosso trabalho buscando: uma paisagem relacionada à poética, feita no âmbito da espontaneidade dentro do território do devir-criança. Suas implicações políticas se envolvem com a estética da própria obra e suas nuances de crítica a poderes centralizadores que impedem a livre circulação de todas as pessoas.

A obra abraça a cidadania paisagística porque, dentro da história, as crianças buscam uma democracia verdadeira, e não um autoritarismo ou ditadura. Essa democracia é atravessada, inevitavelmente, pelo direito à mobilidade e à expressão

de suas escolhas, tanto coletivas quanto individuais. São essas percepções que configuram uma narrativa da paisagem: o âmbito da experiência que é permeada por afetos e valores éticos e estéticos.

De fato, o filme inaugura universos dentro do Sítio Histórico de Olinda, uma vez que o cinema cria realidade, e não é apenas uma representação descolada da vida. Desse modo, relacionamos a criação da obra “Praça do Terror” enquanto uma narrativa de paisagem coletiva em Olinda, feita por crianças que vivem em Olinda e se inspiram em Olinda.

Consideramos que instigar esse caminho no âmbito de nossa pesquisa com inspiração cartográfica traçou um movimento que culmina na inscrição deste filme na composição de mais uma das poéticas olindenses. O poder dessa obra, bem como todo o processo que a envolve, é o poder da arte que não está à venda nem pertence a uma só pessoa, mas é uma expressão coletiva no sentido de promover a democracia. Interpretamos isso devido ao teor de busca e valorização da boa convivência e companheirismo que permeia toda a trama, em especial no final.

Percebemos que a imagem da obra ganha vida própria, pois ela possui uma autonomia. É a sensibilidade que evoca uma poética. As imagens escapam e ganham outros sentidos e interpretações pelo/a espectador/a que as vislumbra. O cinema na escola pode possibilitar o exercício do olhar, que muitas vezes é desestimulado: olhar o mundo, olhar a paisagem, olhar a cidade, adquirir um profundo conhecimento do lugar, e por conseguinte de si mesmo e da sua comunidade e uma consciência da paisagem.

Não se trata de ensinar para onde se deve olhar ou não, ou em quais elementos devemos focar a atenção, mas, por meio do cinema, a percepção deve ser descoberta, assim como descobrir-se na cidade. Essa experiência pode provocar um olhar mais atento para a paisagem e a nossa participação nela.

Para além do conhecimento que proporciona ferramentas para desvendarmos a cidade, fazer um filme pode ser um caminho para a compreensão de que há uma paisagem, e não só eu posso questioná-la, mas também intervir, criar mundos. A paisagem, assim como o cinema, deixa de presumir apenas espectadores/as e ganha novos sujeitos ativos. É uma co-relação estreita que podemos tecer.

Lembrando o cineasta Pedro Costa mencionado por Larrosa (2013), é preciso ter um pouco de atrevimento para podermos produzir coisas. A paisagem não é

espontânea, é algo que aparentemente está ‘posto’, mas está permeada de enquadramentos e exclusões, pois a paisagem, acima de tudo, é percepção, e percepção é algo construído. Os sujeitos de poder pretendem dar visibilidade a determinados aspectos em detrimento de outros, assim como buscam inibir a participação e o direito não só de percebê-la, mas de transformá-la.

Em suma, “Praça do Terror” é uma imagem de uma comunidade onde o poder do mercado não é o ditador da paisagem. É uma ilustração da cidadania da paisagem, de uma paisagem permeada por afetos, mas que não pertence unicamente a ninguém e a todas ao mesmo tempo. Essa é a discussão central da cidadania paisagística.

Quando se fala no direito à paisagem, pode-se inferir que é algo supérfluo, talvez porque a paisagem possa ser vista mais como um fetiche. E, de fato, quando esta é compreendida pela ótica do acesso a certas paisagens-símbolo de poder aquisitivo, há esta relação.

Entretanto, em nossa discussão, a paisagem está visceralmente ligada à ideia de cidade e, nesse sentido, ter direito à cidade significa também ter direito à paisagem. Quando os sujeitos se apropriam da cidade e do seu valor de uso, apropriam-se também da paisagem, decidem sobre o seu destino, arbitram sobre o seu ordenamento. O que há de singular na cidadania paisagística no âmbito do direito à cidade é o poder democrático e cidadão de escolha de valores paisagísticos, ou seja, as decisões que podem interferir na percepção espacial a qual envolve afetos e a própria fruição estética, até porque consideramos que os valores estéticos são aspectos importantes para a cultura e o cotidiano – mas não se esgota nisso.

Cidadania paisagística também é o direito de ‘caminhar’, indo e vindo, bem como o de pausar o trajeto e cantarolar sobre o quão lindo se sente que o dia está ou sobre subir um monte e sentir a brisa. A paisagem que tratamos aqui não é a vista de um ponto apenas, é uma inscrição de si no mundo que se relaciona com uma vida utópica na qual não há, em última instância, o capitalismo e suas forças.

No filme que trabalhamos, parece que os espaços como praças e parques são queridos. E se, ao invés de mais parques e praças, toda a cidade tivesse o aspecto de praça, onde as crianças, adolescentes, pessoas adultas e idosas pudessem brincar e andar sem correr riscos? Até porque faz parte de uma perspectiva inclusiva o entendimento de que todas as idades também têm o direito

de brincar sem sentir constrangimento. E se realmente não tivesse lixo a cada esquina? E se a cidade fosse integralmente pensada e estabelecida na perspectiva da pessoa com deficiência, seja ela qual for, e não apenas com adaptações pontuais? E se, além de direitos básicos, tivéssemos direito a ter um bom tempo contemplando uma joaninha em cima de uma folha sem pensar que aquilo é perda de tempo? E se tivéssemos direito à pausa para realmente fazer nada sem sentir culpa? E se pudéssemos ter a liberdade incondicional para parar e elaborar teorias diversas sobre existência do universo e sobre os dramas da vida sem que sejamos taxados de desnecessárias? E se pudéssemos fazer quantos filmes quisermos sem o compromisso de ganhar dinheiro com isso, quais seriam os filmes mais vistos? Quais paisagens seriam possíveis? É nesta frequência que nosso trabalho propõe instigar reflexões para as práticas do cotidiano.

### 3.7 Poéticas Olindenses: devir-criança da paisagem no cinema

De vez em quando  
Descanso para a vista:  
Lua entre nuvens

**Bashô**

A nossa Parte 2 sobre o Sítio Histórico de Olinda e suas poéticas pode, agora, parecer deslocado de nosso trabalho, pois em nosso alcance de análise tratamos do conceito de Paisagem, assim como o de cidadania paisagística e devir-criança. A cidade de Olinda ainda não apareceu em nosso alcance de análise, apesar de ser um de nossos maiores interesses e impulsionadores de nosso intento de pesquisa.

Como foi exposto na parte 2 de nosso trabalho, a cidade é famosa por suas poéticas. A vasta e icônica produção artística com inspiração e menção à Olinda está relacionada às narrativas que começaram no século XX, de uma cidade que apresenta uma certa paisagem, uma certa cultura popular e um carnaval famoso.

Foi importante mencionar esse arsenal artístico sobre a cidade para situarmos o/a leitor/a acerca da cidade que estamos falando. A escola de nossa pesquisa está localizada nesse local famoso, e estamos falando de uma paisagem que muito já apareceu em escritos, pinturas, músicas e danças.

Relembramos que nossa pesquisa não apresentou o objetivo de mostrar o que há de especial em Olinda em relação aos outros locais, nem dissertar sobre a 'essência' desta localidade, bem como não visamos "descobrir" ou revelar outras narrativas insurgentes que acontecem no cotidiano da cidade, pois compreendemos que nosso trabalho não se localiza na frequência de "dar voz" a quem já tem, mas de valorizar a potência política da criação artística e poética, mesmo que seja algo mais espontâneo e brincante.

Nosso trabalho, desde os anos anteriores ao mestrado, foi pensado, escrito e realizado em Olinda, e sim, se inspira na curiosa tradição de se fazer arte. É tanto que concebemos enquanto obra artística aspectos do presente escrito, bem como o filme feito pelas crianças. Essas obras já participam de um processo que integra mais uma de tantas artes feitas na cidade. Às vezes, há tradições que são interessantes.

Olinda não tem um jeito único de se expressar, como sabemos, não há uma univocidade completa. A provocação aqui está centrada na possibilidade de se fazer arte em Olinda sem ser sobre o fato da cidade ser histórica e famosa no Brasil todo. É possível fazer arte em Olinda sem mencionar nada sobre a própria cidade de Olinda. E ainda assim fazer parte desse repertório tão diverso!

Concordamos que a cidade histórica é inspiradora. Uma pergunta que aqui assinalamos, porém, é a seguinte: nas periferias desse local, ou até mesmo nos trechos não-patrimonializados do sítio histórico, será que há a mesma inspiração?

As crianças de nossa pesquisa se inspiraram em Olinda para fazer a obra de arte, sem mencionar em nenhum momento a palavra “Olinda”. Elas não se inspiraram na narrativa já consagrada acerca de Olinda, mas sim em suas experiências, que talvez nem tanto se relacionem ao imaginário da cidade, a não ser quando estudam sobre Olinda na escola ou participam de um bloco de carnaval, que aí sim, é algo que faz parte do cotidiano de muitas crianças que moram no local.

O carnaval é um momento de pausa sagrada do trabalho e das atividades burocráticas, uma oportunidade de viver plenamente o aqui e agora, sem tanto medo de experimentar o novo. É um espaço aberto, não só aos blocos que aparecem, mas também às experiências que se desenrolam em tempo real, sem roteiro pré-estabelecido.

Assim, nosso processo de pesquisa se assemelhou a essa experiência carnavalesca, permeado pela abertura, pela não-premeditação e pelo viver o momento presente. As peças do quebra-cabeça sem imagem final iam se formando à medida que caminhávamos, descobrindo novas perspectivas e conexões que nos levaram além das imagens estáticas do patrimônio. O resultado foi uma obra de arte em constante evolução, que celebra o devir-criança do cinema em Olinda e sua relação poética com o carnaval.

Em nosso campo, observamos que a cidade estava lá, mas não era compreendida como um patrimônio histórico, mas em um espaço permeado de afetos diversos: a igreja escura, a sede do bloco carnavalesco que é um lugar que gostamos de frequentar, a praça que a gente brinca, a casa grande e bonita que tem umas flores na frente e fica naquela esquina que eu queria, o lixo que estraga a rua, a escola que é “minha escola”.

O Sítio Histórico de Olinda sintetiza aspectos peculiares do Brasil em um território tão pequeno: as casas coloniais e preservadas são como o poder que veio da Europa, ainda tão conservado em nossos valores enquanto país. As periferias

seriam como os limites espaciais e simbólicos que os cidadãos de bem não ultrapassam. Nas músicas, nas artes visuais e na literatura, o que chama atenção é uma junção de influências de povos, em especial dos povos descendentes de África e os originários pindorâmicos. É através das artes que Olinda, assim como o Brasil, se acomoda e busca despressurizar um pouco, mas só um pouquinho, do sofrimento do racismo, da desterritorialização, da violenta pobreza e tantas outras questões sérias.

É um espaço relacionado e associado ao povo progressista por motivos históricos e culturais. É por isso que explicitamos que a produção artística acerca da paisagem de Olinda está relacionada, pelo menos no início, a uma certa elite cultural. Em tempos mais recentes, essa cidade viu ser ocupada por pessoas jovens, marcando presença de músicas como o brega e suas danças que não eram tipicamente associadas à Olinda histórica, mas sim às periferias da Região Metropolitana de Pernambuco. O resultado: surgiram vozes a dizer que certas músicas e práticas descaracterizam a cidade-patrimônio. A impressão que dá é que há certas coisas que podem estragá-la, tirar o seu brilho.

Não concordamos com essa perspectiva de que Olinda teria um estilo único e cristalizado. Compreendemos a importância de se valorizar certas tradições, histórias e artefatos culturais, mas também entendemos que, talvez, falte mais a 'Olinda' figurada para a cidade de Olinda. A ideia de que Olinda é um local democrático poderia ser uma verdade. O ar boêmio que essa cidade é incubida não altera no fato de que olhando de perto, há segregações.

Não consideramos que seja um dado irrelevante o fato de que, mesmo com tentativas, não conseguimos na pesquisa que nossas interlocutoras apresentassem narrativas sobre a cidade de Olinda especificamente, mas tenhamos conseguido falar sobre um território inespecífico de modo mais abrangente, unindo fantasias da imaginação e questões sociais comuns a tantas pessoas no mundo. Esse é um achado da pesquisa: a liberdade de criação do inédito dentro Olinda.

No mais, não só Olinda, que já apresenta uma tradição com as artes, mas todas as outras cidades do Brasil, podem se inspirar e incorporar cada vez mais as artes no cotidiano de modo espontâneo.

Mas o que isso tem a ver com a cidadania paisagística das crianças na cidade de Olinda? Como explanamos, o cinema pode ser compreendido em sua relação estreita com a paisagem no que concerne a percepção e tomadas de decisão do que se deseja que entre ou não naquele quadro.

Além dos aspectos mencionados na análise do filme “Praça do Terror”, salientamos que nossa experiência de campo foi apenas uma parcela das diversas possibilidades que envolvem fazer cinema de modo verdadeiramente coletivo e a prática política. O cinema, além de ser um modo de expressão e de criação de mundo, também é um modo de pensar. Não só pela obra pronta, mas durante os processos de um filme, é possível acionar sensibilidades que carregam potencialidades éticas e estéticas.

A criação de imagens, quando não está comprometida com o mercado, a auto-promoção e à uma expressão forçada por terceiros, é uma metáfora de uma vida urbana renovada. Não há a pressão de se fazer aquela imagem, mas ela acontece porque se quer comunicar algo.

É sintomático que em nossos tempos tenhamos amplo acesso aos dispositivos audiovisuais e, mesmo assim, vemos que no tiktok, rede que atualmente parece chamar mais a atenção de crianças como as da nossa pesquisa, a quantidade de vídeos é enorme, mas grande parte é uma versão de uma versão de uma versão de um áudio pronto, que foi importado de um contexto aleatório ou feito para viralizar, e ele vai sendo requeitado e utilizado até a próxima tendência.

Fizemos cinema independente, ou pelo menos tentar fazê-lo com crianças, sem motivações mercadológicas ou por engajamento, é um ato de resistência. Mesmo que tendo o celular em mãos, vimos em nossa pesquisa que é possível traçar rotas dissidentes da perversidade do capitalismo contemporâneo e, através de uma tela, promover alguma suspensão das influências de forças que buscam diminuir as expressões genuínas dos povos e, de modo especial, as crianças.

## Desdobramentos: linhas e imagens

"Nós, que precisamos de janelas por onde possamos olhar, embora sem a garantia de ver... Nós, que desejamos paisagens, imaginamos cenários, desenhamos espaços, ainda que limitados pelo enquadramento das janelas... Nós precisamos delas. Necessitamos de espaços pelos quais possa entrar algum vento e alguma luz, arejamentos e luminosidades, eventuais janelas abertas. [...] Nós, que desejamos as janelas e as disfarçamos com cortinas. Nós, que também a revestimos de grades... Nós, que olhamos das janelas, o que vemos nelas?

Vemos quase sempre através de alguma janela, mas temos dificuldade em ver nela o que ela insiste em nos mostrar. É que uma janela se dispõe como uma abertura para que possamos nos ver, sob a escusa de apreciarmos a vista. É que, da paisagem que vemos, já não podemos nos retirar. Essa é a condição de ver da janela o que a janela nos possibilita ver. Vê-la é também ver-nos. É colocarmo-nos em relação com o que foi visto. Olhar até que se veja - esse é o modo imperativo de ser janela. É assim que ela se imprime em nós. Após termos visto, ainda que fechemos a janela, as imagens permanecem. Nem mesmo as cortinas, tampouco as grades podem mais nos proteger do que nos perpassou. Já nem se faz mais necessário olhar para ver - acontece. Talvez seja mesmo um acontecimento o que se vê pela janela. Por vezes um acontecimento mínimo, quase imperceptível, mas que nos retém ali, naquela posição, justo naquele olhar que nem sabemos, ao certo, o que nos faz ver. Só muito depois nos damos conta do que foi visto, após já ter sido, quando já nem é mais. Quem sabe venha daí a nostalgia da janela..."

(Bernardina Leal, 2009.)

Em nossa pesquisa, a imagem se fez presente enquanto forma de pensar. A imagem da paisagem pictórica, a imagem da paisagem da experiência, a do cinema, a da nossa pesquisa enquanto imagem. As imagens perpassam a nossa construção, contribuindo, inclusive, com o entendimento de nossa própria produção.

É por esse motivos, e também por ter inspiração cartográfica, que ensaiamos algumas ilustrações e linhas de fluxos que dissertam sobre os movimentos da nossa pesquisa. A busca foi a de pensar por imagens.

Na nossa primeira parte, trouxemos conceituações de Paisagem e de Infância que se associam ao histórico dessa noção. Essas primeiras partes são entendidas como itinerários, como conceitos que possuem uma historicidade e vão sendo preenchidas de conceituações de acordo com a quem interpreta e inventa uma nova explicação.

Buscamos deixar nítido que acolhemos as concepções mais “errantes” de paisagem, relacionada à experiência, e de infância, aproximando-se do devir-criança. Esses dois conceitos – Paisagem e Devir-criança – tornam-se associados em nossa pesquisa.

Na parte dois, a tônica foi as narrativas poéticas sobre a cidade de Olinda, em especial ao seu Sítio Histórico. Assim, trouxemos algumas informações a respeito de sua fama, pois o que nos interessa aqui é a produção artística na e da cidade.

A parte três é o coração que pulsa todo o nosso trabalho. É a parte que versa sobre questões teóricas a respeito da nossa metodologia, que foi concebida em processos e cuja inspiração central gira em torno da cartografia e cinema, em uma espécie de artesanaria metodológica.

Além disso, na parte três consta trechos de nosso diário de campo, bem como o filme “Praça do Terror”, produzido pelas crianças que fizeram esse trabalho. Buscamos registrar interpretações, impressões e comentários a respeito do nosso próprio processo de pesquisa através do Diário de Campo e procuramos tecer um esboço de análise a partir do filme das crianças.

Nossa jornada de pesquisa foi como uma aventura rumo ao desconhecido, e depois de passarmos pelo campo tivemos que juntar os pedaços de um quebra-cabeça. No entanto, percebemos que essa metáfora ainda não era a adequada, pois um quebra-cabeça pressupõe uma imagem pronta e fechada. O que tínhamos em mãos era uma obra de arte em construção, cuja forma final é

uma incógnita, assim como uma escultura livre. Enquanto tiver alguém a ler este trabalho, interagindo com nosso texto, esse quebra-cabeça vai sendo montado indefinidamente. A nossa pesquisa não termina na escrita final da dissertação, mas continua plena no mundo, sujeita a intervenções múltiplas.

As memórias fragmentadas foram costuradas juntas, formando um coro que entoia a canção que permeia este texto: o devir-criança do da paisagem e do cinema. Essa transformação contínua aconteceu em Olinda, um lugar que se revelou fundamental para a nossa compreensão da geografia do cinema. O carnaval, em sua dinâmica de devir, também se mostrou relevante para nossas reflexões.

Para fechar nosso escrito, trazemos imagens. Essas imagens são relacionadas à inscrição de nosso movimento de pesquisa e à potencialidades paisagísticas da discussão que tecemos aqui.

A primeira imagem é o primeiro cenário. Nele, a imagem é uma ilustração de uma vila ou cidade na qual estão indicados os seguintes aspectos: escola; poder; paisagem; democracia; devir-criança; cidadania paisagística.

Nesta ilustração, percebemos que o poder está emanando de alguns centros, com força que se movimenta através de ondas que se espalham por toda a comunidade. O 'poder' está emanando da 'escola' como ondas de rádio através das pessoas adultas, bem como no edifício no qual políticos exercem sua influência. Esse edifício é denominado "democracia" porque supostamente é estão pessoas escolhidas pelo povo, apesar de ser uma questão no Brasil o fato de que grande parte dos políticos estarem subordinados aos poderes do mercado.

É por este motivo que o prédio da 'democracia' não está próximo ao povo, mas está recluso ao centro financeiro da cidade e representa a elite econômica. O conjunto de prédios com cifrões ao redor ilustram o mercado que, além de exercer 'poder' em toda comunidade, manda na 'democracia' e está separada com muros fortes e cercas de proteção robustas do resto do povo. No cerne desse conjunto de prédios, que é o centro financeiro, está a suposta 'cidadania paisagística', que existe apenas enquanto um discurso. Na prática, é o capital que busca definir a paisagem e, mesmo que existam resistências contra suas decisões, grande parte das vezes é quem define as paisagens.

O 'devir-criança' está, principalmente, representado pelas crianças que brincam fora dos muros do centro financeiro, mas também está nos lampejos de algumas ações de pessoas adultas também. É o que procuramos ilustrar na

imagem. Notamos umas setas da parte do 'devir-criança' para a 'escola', que é o movimento das crianças até a escola.

As crianças vão até a escola e apresentam o devir- criança, mas na nossa imagem há sutis barreiras que buscam minar essas expressões dentro da 'escola'.

O 'devir-criança' entra na escola, mas não é tão estimulado enquanto postura tradicional. No cotidiano, há muito de brincadeiras e espontaneidade na escola, mas a principal característica da escola nesse contexto é o processo de ensino-aprendizagem. A 'escola' é um dos espaços de poder exercido por pessoas adultas, assim como a 'democracia' e a 'cidadania paisagística'.

Por fim, percebemos que a 'paisagem' está distanciada da comunidade, como que fosse uma mera vista. A paisagem aqui para nada serve a não ser um valor comercial quando convém. Também é possível notar que a maioria dos sujeitos retratados na imagem estão de costas para a paisagem, como se fosse algo que se pode escapar.

Nossa pesquisa propõe um esboço de desenho urbano renovado na segunda imagem. Afinal, nossas discussões até aqui culminam em uma ideia de cidade.

Na segunda imagem, é possível perceber a mescla da 'paisagem' e do 'devir-criança' enquanto aspectos estéticos e éticos da prática cotidiana, onde a 'paisagem' não é entendida como uma mera vista do alto, mas envolve os sujeitos e a comunidade, contendo-os e sendo por eles construída.

Nossa contribuição de pesquisa centrou-se na junção da 'paisagem' com o 'devir-criança' a partir da criação de cinema, onde o filme é a própria paisagem enquanto aspecto da realidade a ser percebido e criado. No filme abordado em nossa pesquisa, o 'devir-criança' enquanto imprevisibilidade e potência criativa que transcende unicamente a infância é um aspecto preponderante.

Em nosso redesenho urbano da comunidade da cena 1, as crianças e pessoas adultas, em suas diversas possibilidades de existência, movimentam-se pelo espaço em seus próprios ritmos. Notamos que toda a comunidade ganhou um aspecto de praça, com maior fluidez e integração entre os elementos.

Neste cenário, a 'escola' não está fechada e isolada da comunidade, mas é porosa e de fato integrada com o resto da população. As crianças ainda vão para a escola normalmente, têm seus momentos preciosos que a educação escolar pode propiciar, mas também há uma abertura maior para ter aulas fora da escola, bem como a projetos externos à escola que são edificantes e que podem interagir no

espaço escolar.

A 'cidadania paisagística', que antes estava restrita ao poder financeiro, agora está presente no cotidiano de crianças, adolescentes, adultas e idosos. Não há aquele poder opressor do mercado na vida das pessoas, e elas podem escolher o que querem para sua comunidade, inclusive no âmbito paisagístico.

Sendo assim, juntamos 'poder' e 'democracia' com a palavra "praça", que é basicamente toda a paisagem da comunidade. Isso porque neste cenário o poder não está mais restrito a certos sujeitos, mas seria verdadeiramente do povo, e de acordo com as escolhas coletivas, assim como o filme "Praça do Terror" propõe. Por isso, só faz sentido falar de poder neste cenário quando acompanhado da ideia de democracia.

Elaboramos essas imagens porque, além de nossa pesquisa prezar pela imagem, estamos aqui buscando ilustrar mais nitidamente que as críticas e propostas tratadas em nossa dissertação visam implicações na paisagem. É esse aspecto que nos "diferencia" da discussão do direito à cidade de modo mais amplo. A cidadania paisagística mobiliza as escolhas que dizem respeito, propriamente, ao que pode ser percebido no espaço público no cotidiano.

# Paisagem

Poder



escola

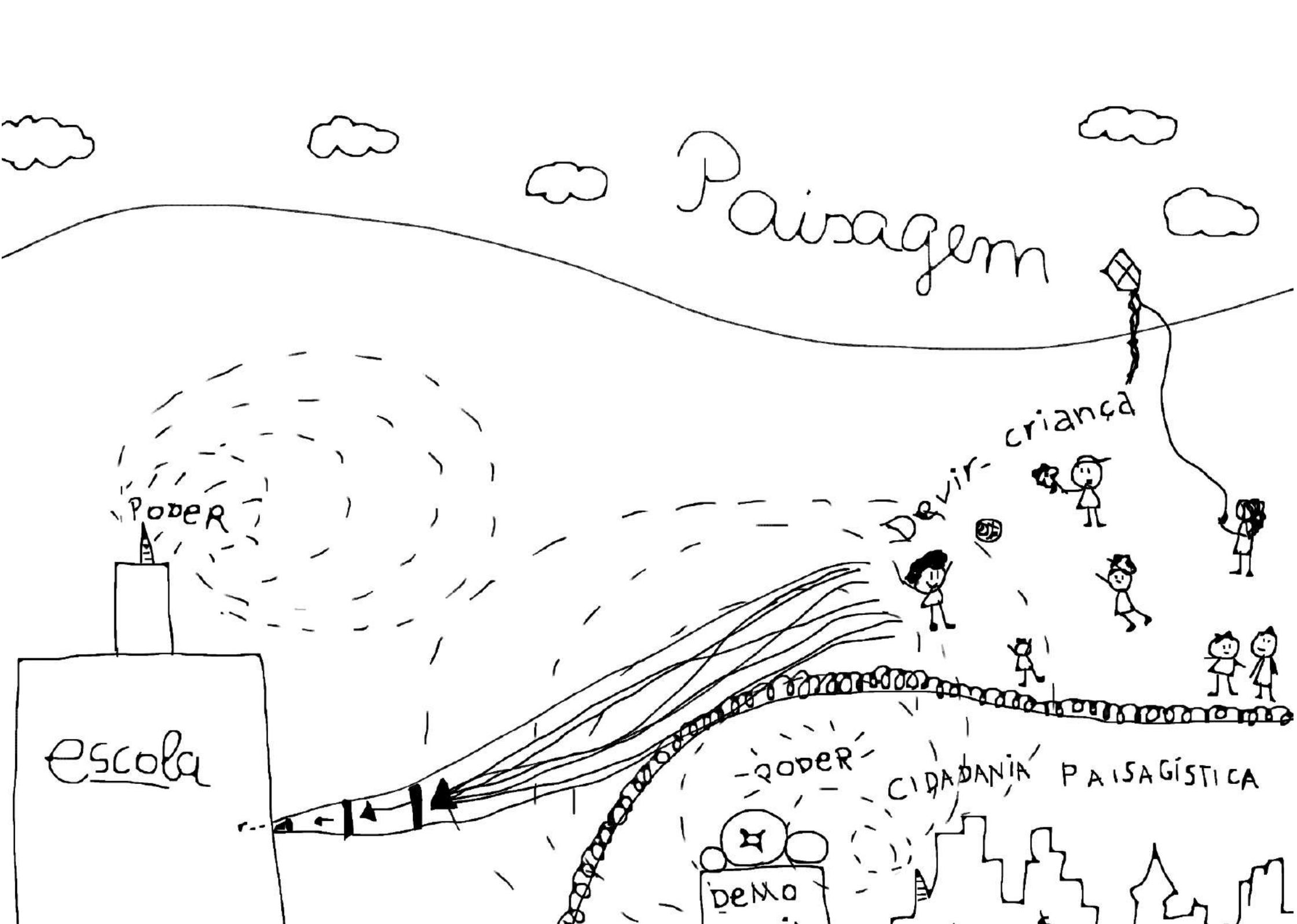
Devir-criança

Poder

CIDADANIA PAISAGÍSTICA



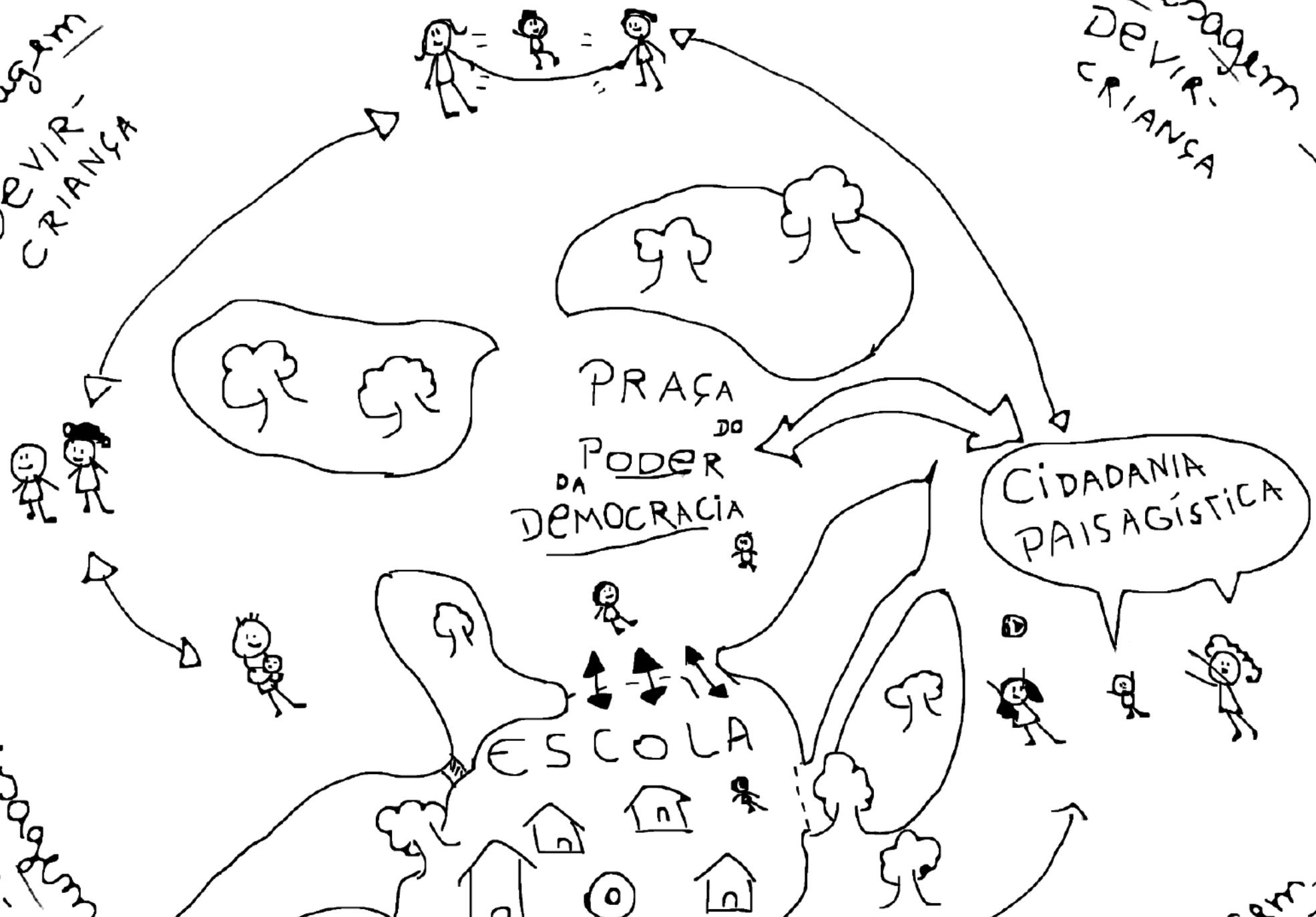
Demo



Paisagem  
DEVIR-  
CRIANÇA

Paisagem  
DEVIR-  
CRIANÇA

Paisagem  
DEVIR-  
CRIANÇA



Para fechar nosso escrito, queremos exibir uma construção de linhas de fluxos que visa ilustrar os movimentos que a nossa pesquisa buscou relacionar, com as linhas de conexões entre aspectos concernentes à nossa discussão.

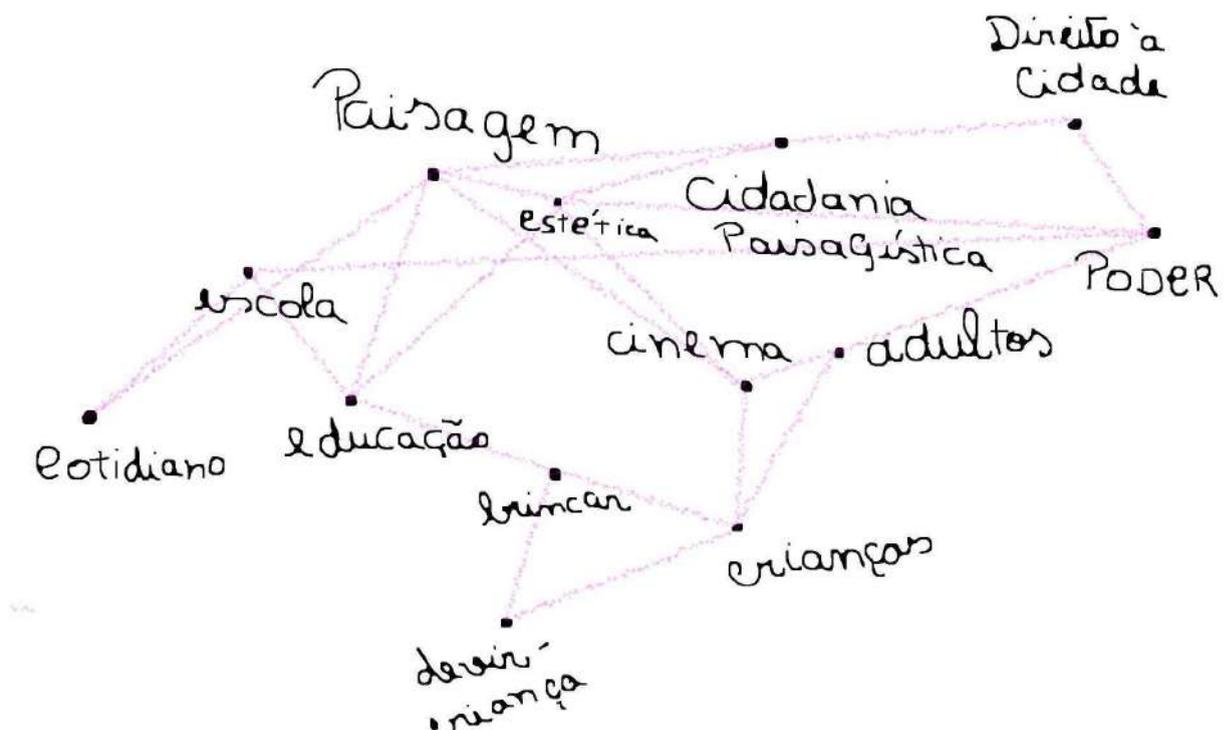
As três linhas de fluxos abaixo buscam um desenho que conta a história do antes, durante e depois do movimento de nossa pesquisa de campo. Todos os conceitos que estão postos são os que percebemos algumas relações em formato de rede ou uma espécie de rizoma, como que linhas de fluxos e intensidades.

A primeira imagem (linhas de fluxos 1) é uma representação da disposição dos conceitos antes do campo, onde tínhamos a leitura e as ligações entre cada componente das linhas de fluxos de modo singular. Vamos especificar alguns componentes relevantes em nosso processo de pesquisa:

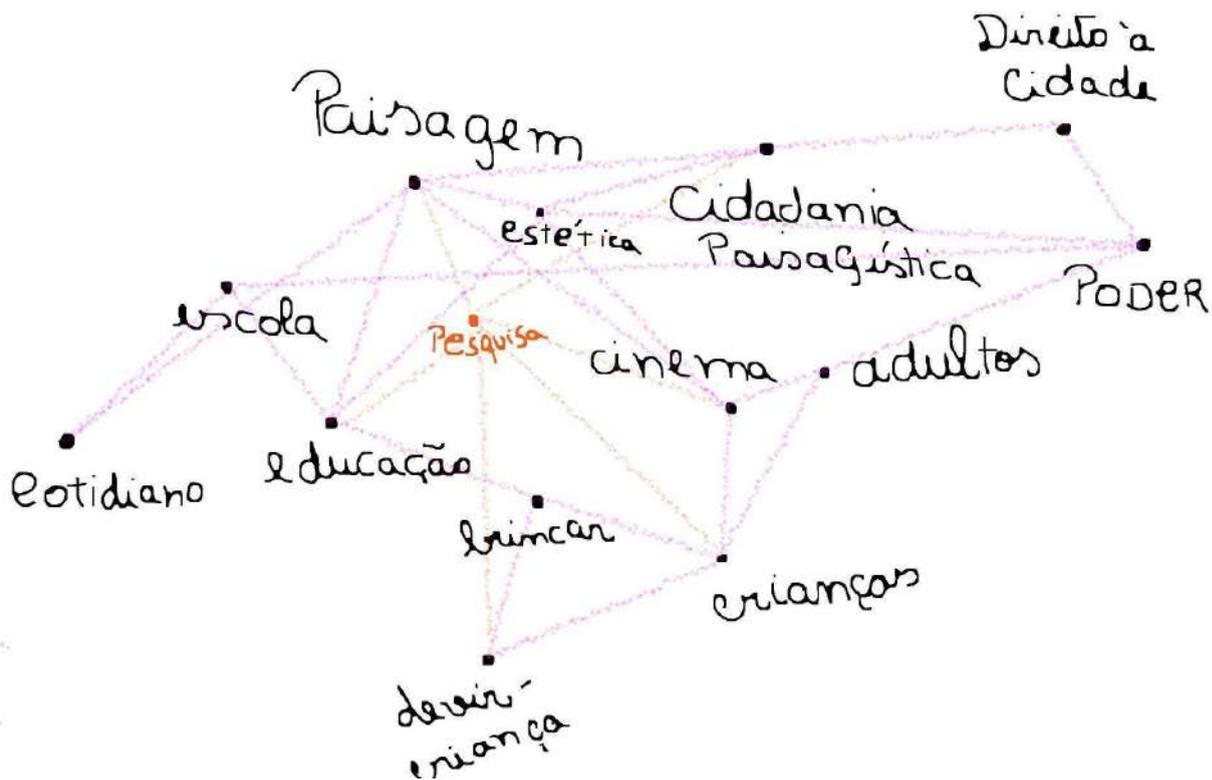
A paisagem se relaciona com a estética, o cotidiano, a cidadania paisagística, a educação e o cinema. As crianças estão ligadas ao brincar, à educação, aos adultos, ao devir-criança e ao cinema.

Em outro lado do mapa, o poder está ligado aos adultos, à escola, à paisagem, ao direito à cidade e ao cinema também. As demais conexões das linhas de fluxos abaixo foram tecidas ao longo de nossas partes teóricas.

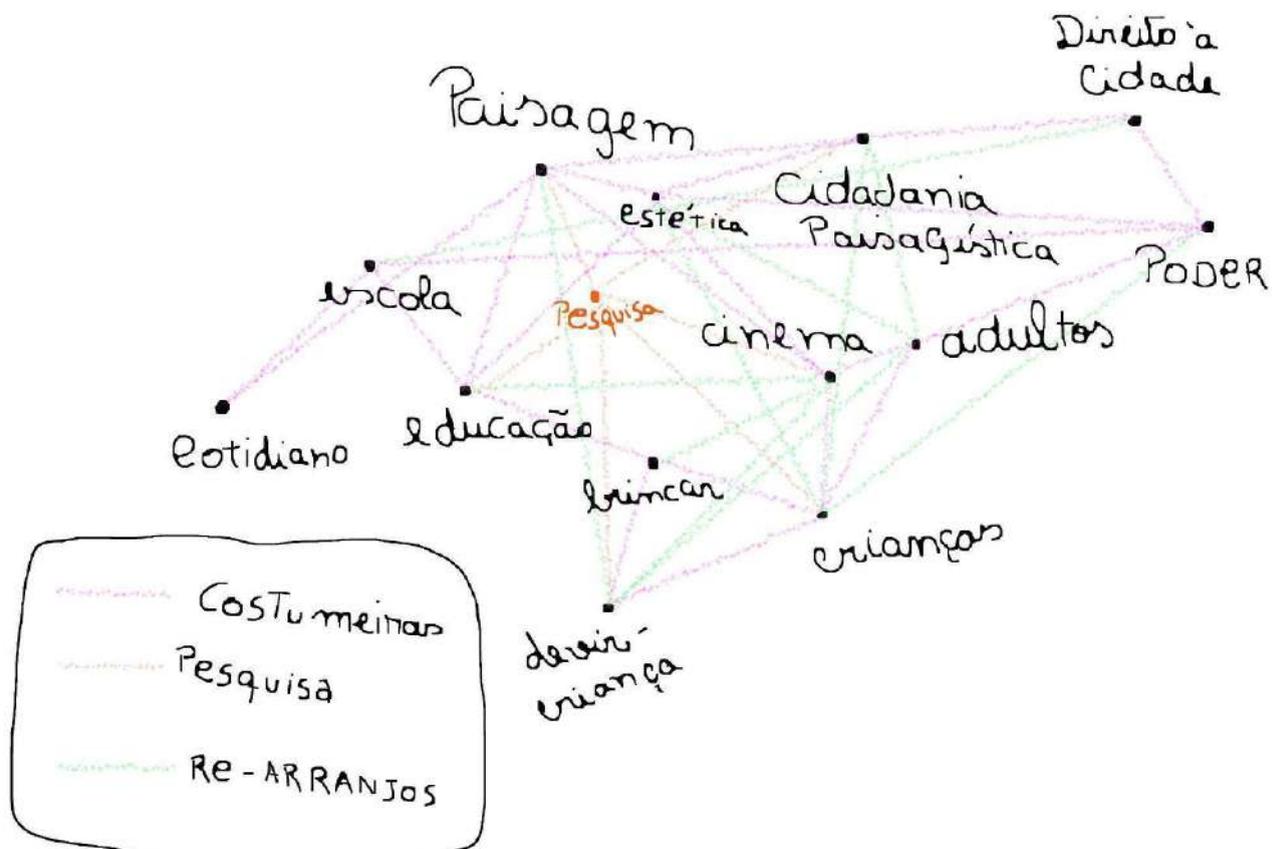
### Linhas de fluxos 1:



Linhas de fluxos 2:



Linhas de fluxos 3:



A nossa pesquisa buscou inaugurar um movimento na cidade de Olinda. Um movimento minúsculo, mas um movimento que se mostrou potente, como vimos em nossa pesquisa. As Linhas de Fluxos 2 são as mesmas da anterior, mas com a inclusão de nossa pesquisa neste mapa (linhas laranjas). O nosso trabalho é da área de educação, mobilizando o conceito de devir-criança e de paisagem, instigando a criação de cinemas com crianças para a construção de novas paisagens e que integram o exercício da cidadania paisagística. A nossa pesquisa interfere em territórios conceituais e práticos.

Após nosso movimento de pesquisa de campo e da jornada do cultivo dos encontro com as crianças, o presente escrito busca discutir a respeito de todos esses conceitos, ensaiando um raciocínio de re-arranjo de linhas anteriores ao campo. Fizemos assim porque nosso campo nos trouxe achados importantes, os quais iremos expressar abaixo nas Linhas de Fluxos 3.

As linhas verdes são as conexões possíveis que a nossa discussão trouxe para o campo das infâncias, em especial nas pesquisas que agenciam a noção de devir-criança, cinema-educação e direito à cidade.

Primeiramente, salientamos a relação do cinema com o brincar e a educação. Em nossa pesquisa, o cinema não apareceu na escola como um recurso pedagógico ou um instrumento para ganhar dinheiro, mas principalmente como uma brincadeira.

Apesar de ser um cinema relacionado fortemente à brincadeira, não consideramos que não seja algo relevante e necessário. Tanto é que esse novo arranjo conecta o cinema com a cidadania paisagística, pois compreendemos o cinema enquanto criação e invenção de realidade, e, como é percebido, como criação de paisagem.

Outra ligação importante que trouxemos em nosso trabalho foi o direito à cidade integrado à instituição escolar, pois através inclusive do cinema, mas não unicamente este, é possível o exercício da cidadania urbana de bebês, crianças, adolescentes e pessoas adultas.

Outras duas conexões em nossa pesquisa foi a paisagem com o devir-criança. Ensaíamos uma percepção do espaço que abraça a imprevisibilidade e a potência criativa, inclusive da improvisação criativa. Neste ponto, também conectamos os sujeitos que são crianças ao poder, mas pelo viés

da Democracia. É com essa linha que é possível falar e ter como prática a cidadania paisagística e o direito à cidade para as crianças.

A legenda das Linhas de Fluxos 3 corresponde às linhas, que, com inspiração nas contribuições de Deleuze e Guattari, cunhamos de ‘costumeiras’ aquelas mais relacionadas ao senso comum e ao nosso entendimento antes da realização da pesquisa de campo. Essas são todas as linhas rosadas.

As linhas alaranjadas correspondem às linhas de nossa pesquisa e nossa busca por conexões, na tentativa de construção de um pensamento coeso.

As últimas linhas, as verdes, chamamos de “re-arranjos” porque ilustraram as linhas sob influência de nossa pesquisa. É como a imagem ou o mapa da instauração de um movimento que nos propomos relacionar. Esse movimento pode ter sido esboçado em nosso processo de pesquisa, bem como também pode ser uma proposta para desdobramentos futuros, seja no âmbito acadêmico, no formato de uma pesquisa, ou em outras intervenções artísticas e educacionais.

## Referências

BARATA-SALGUEIRO, Teresa. Paisagem e geografia. **Finisterra**, v. 36, n. 72, p. 37-53, 2001.

BARBOSA, David Tavares. Cidadania paisagística. **Revista de Geografia (Recife)**, v. 35, n. 1, 2018.

BARBOSA, David Tavares. **Ver, estar e ser na paisagem: cidadania paisagística e o direito à paisagem na cidade do Recife/PE**. Tese (Doutorado em Geografia - Programa de Pós Graduação em Geografia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 310 p. 2020.

BARRETO, Juliana C. De Montmartre nordestina a mercado persa de luxo: o Sítio Histórico de Olinda e a participação dos moradores na salvaguarda do patrimônio cultural. 2008. **Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Urbano**. Universidade Federal de Pernambuco.

BESSE, Jean-Marc. **O gosto do mundo: exercícios de paisagem**. Rio de Janeiro: eduerj, 2014a.

BESSE, Jean-Marc. **VER A TERRA: SEIS ENSAIOS SOBRE A PAISAGEM E A GEOGRAFIA**. São Paulo: Perspectiva, 2014b.

CALVINO, Ítalo. **Cidades Invisíveis**. Tradução Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

CASTRO, Lúcia Rabello de. **Crianças e jovens na construção da cultura**. NAU Editora, 2001.

CASTRO, Lúcia Rabello de. **A aventura urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro**. 7Letras, 2004.

CAUQUELIN, Anne. **A invenção da paisagem**. Martins, 2007.

CORAZZA, Sandra Mara. Para artistar a educação: sem ensaio não há inspiração. CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcrita em educação**, p. 17-40, 2013.

COSTA, Luciano Bedin. A cartografia parece ser mais uma ética (e uma política) do que uma metodologia de pesquisa. **Paralelo 31**, p. 10-10, 2020.

COSTA, Maria Helena Braga e Vaz da. Espaço Tempo e a Cidade Cinemática. **Espaço e Cultura (UERJ)**, NEPEC - UERJ, v. 13, p. 63-75, 2002.

COSTA, Maria Helena Braga e Vaz da. Cidades e Lugares Culturais, Espaços e Geografias Fílmicas: Compondo Imagetivamente o Lugar. **Espaço e Cultura (UERJ)**, v. 36, p. 139-153, 2014.

D'ANDREA, T. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e

sujeitos periféricos. **Novos estudos CEBRAP**, v. 39, p. 19-36, 2020.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 1: A imagem-movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 2 - A imagem-tempo**. São Paulo: editora 34, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs-capitalismo e esquizofrenia-Vol. 3**-trad. o Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora, v. 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs-capitalismo e esquizofrenia-Vol. 4**-trad. Suely Rolnik-Rio de Janeiro: Editora, v. 34, 1997.

Devir. *In*: **Dicionário Michaelis Online**. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?id=XWKq>>. Acesso em 30 de novembro de 2021.

ERKAN, T. As paisagens imaginárias de Frans Post. **Mneme - Revista de Humanidades**, v. 13, n. 31, 17 out. 2012.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

GOMES, P.C.C. Espaço público, espaços públicos. **GEOgraphia**, v. 20, n. 44, p. 115-119, 2018.

GUIMARÃES, Iara Vieira; LOPES, Jader Janer Moreira. As experiências espaciais das crianças no espaço urbano. **Educar em Revista**, v. 35, p. 307-325, 2019.

Halberstam, Jack. **A arte queer do fracasso**. Trad. Bhuvi Libanio. CepeEditora, 2020, 258p.

HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite: território e multi/ transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

KASTRUP, Virgínia. O devir-criança e a cognição contemporânea. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 13, p. 373-382, 2000.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da Cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 32-51.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre educação e filosofia**. Autêntica Editora, 2011.

KOHAN, Walter Omar; FERNANDES, Rosana Aparecida. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020.

LANGIE, Cíntia; RODRIGUES, Carla Gonçalves. RASTROS DE ARTESANIA NA

PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Revista Signos**, v. 39, n. 2, 2018.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & Realidade**, v. 28, n. 2, 2003.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas** / Jorge Larrosa - 6 ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência** / Jorge Larrosa ; tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1 ed; Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LARROSA, Jorge. Como entrar no quarto da Vanda: notas sobre a investigação como experiência (tendo como referência três filmes e alguns textos de Pedro Costa) e considerações sobre a investigação como verificação da igualdade (tendo como referência alguns textos de Jacques Rancière). *In*: KOHAN, Walter; MARTINS, Fabiana; VARGAS, Maria Jacintha (orgs). **Encontrar escola: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2013.

LEAL, Bernardina. Janela. *In*: KOHAN, Walter Omar; XAVIER, Ingrid (Orgs). **Abecedário de criação filosófica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

MACIEL, Caio Augusto Amorim. Espaços públicos e geo-simbolismos na “cidade estuário”: rios, pontes e paisagens do Recife. **Revista de Geografia (Recife)**, v.22, p. 12-20, 2005

MACIEL, Caio Augusto Amorim; BARBOSA, David Tavares. PAISAGEM. **GEOgraphia**, v. 23, n. 50, 2021.

MARTINS, Rebeca Fernanda da Silva. Olinda para quem? o processo de tombamento do sítio histórico da cidade de Olinda (1968-1980). **Dissertação de Mestrado**. Programa do Pós-Graduação em História. UFRPE. 2020.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Realidade**, v. 33, n. 1, p. 35-47, 2008.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

METONÍMIA. *In*: **Dicionário Michaelis Online**. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/meton%C3%ADmia/>>. Acesso em 30 de novembro de 2021.

MIGLIORIN, César. **Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos**.

Niterói: Editora da UFF, 2014.

MIGLIORIN, César. PIPANO, Isaac. **Cinema de brincar**/Cezar Migliorin, Isaac Pipano. - Belo Horizonte, MG: Relicário, 2018.

MONTEIRO, Luiz Carlos. **Musa Fragmentada: a poética de Carlos Pena Filho / Luiz Carlos Monteiro**. - Recife. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Teoria da Literatura, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro, processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978

NASCIMENTO, Eliane Maria Vasconcelos do. Olinda: uma leitura histórica e psicanalítica da memória sobre a cidade. **Tese de Doutorado**. UFBA. Salvador, 2008.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. Lugares geográficos e(m) locais narrativos: um modo de se aproximar das geografias do cinema. In MARANDOLA JR, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia (Orgs.). **Qual o espaço do lugar?: geografia, epistemologia, fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

PEIXOTO, Nelson Brissac. Ver o Invisível: a ética das imagens. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. P. 301-319

PRICE, P. L. In: JOHNSON, C. et al. (Eds.) **The Wiley-Blackwell Companion to Cultural Geography**. Chichester: Wiley-Blackwell Ed., 2013. p. 118-129.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p.84-130.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. 1. ed. São Paulo: EXO experimental; Ed. 34, 2005.

SANTOS, Milton. Paisagem e espaço. In.: **Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia**. 6 ed. São Paulo: EdUSP, 2014. p.

SARMENTO, M.J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Participação social e cidadania ativa das crianças. In RODRIGUES, Davi (Org.) **Inclusão e Educação. Doze Olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo. Summus Editorial. 2006

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação**, 41(2), 232-240. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.31317>. 2018.

SCHMIDT-LOSKE, Katharina; WETTENGL, Kurt. 2020. "Framing the Frame:

Frans Post's View of Olinda, Brazil (1662)". **The Rijksmuseum Bulletin** 68 (2):101-25.

SILVA, Andreson Henrique da. ORIGINAL OLINDA STYLE: A CONSTRUÇÃO DE UM TERRITÓRIO SIMBÓLICO AFETIVO PELA CENA MUSICAL OLINDENSE. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós Graduação em Comunicação, UFF. 2021

SKLIAR, Carlos. **O ensinar enquanto travessia: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação**. Salvador: edufba, 2014.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 2013.

SOUZA, Solange Jobim e; Resignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. *In*: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 1996.

SOUZA, Solange Jobim e; CASTRO, Lucia Rabello de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. *In*: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Ed.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. Cortez Editora, 2012

TUAN, Yi-Fu. **Landscapes of fear**. U of Minnesota Press, 2013.

VASCONCELOS, Priscila Batista; MACIEL, Caio Augusto Amorim; LACERDA, Norma. "PELAS FRESTAS E BECOS DO PATRIMÔNIO": O LUGAR DO (IN) VISÍVEL NO CENTRO HISTÓRICO PROTEGIDO DO RECIFE. **Revista de Geografia (Recife)**, v. 35, n. 1, 2018.

XAVIER, Ismail. **O Discurso Cinematográfico**. São Paulo-SP: Paz e Terra, 2005.

ZOURABICHVILI, François; GOLDSTEIN, Víctor. **O vocabulário de Deleuze**. 2004.

## Apêndices

### Autorização da Instituição

Eu, \_\_\_\_\_, diretor(a) da Escola Municipal, autorizo a realização da pesquisa com o título: Paisagens e Infâncias: experiências no Sítio Histórico de Olinda, pela mestrand Ana Julia Lacerda Meira Menezes, do Mestrado Acadêmico em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), sob orientação da Professora Doutora Patrícia Maria Uchôa Simões.

Os objetivos da pesquisa consistem em compreender como as crianças ocupam os espaços públicos no município de Olinda, em especial nas áreas próximas ao Sítio Histórico de Olinda. A pesquisa envolve atividades de roda de diálogo com as crianças entre 7 e 10 anos e produção de desenhos e de um audiovisual.

As atividades de registro das informações para a pesquisa não causam nenhum risco, incômodo ou desconforto para as crianças. Essas observações serão registradas em gravações de vídeo e/ou de áudio, além de anotações no caderno de campo, a partir da observação participante.

Os registros construídos junto às crianças serão utilizados apenas para fins acadêmicos, apresentações em eventos científicos, processos de formação docente e aulas. A realização dessa pesquisa é de grande relevância tanto no campo teórico como para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas de educadores e educadoras, pois contribui para aprofundar os conhecimentos sobre as crianças, as culturas infantis e as relações sociais construídas no espaço público.

A pesquisadora e sua orientadora colocaram-se à disposição para esclarecimentos e dúvidas a respeito da pesquisa.

Por estar ciente dos objetivos e importância da pesquisa, autorizo a referida pesquisadora a frequentar a instituição de educação básica para realização dos registros necessários para o desenvolvimento da pesquisa, bem como autorizo a instituição a fornecer à pesquisadora os dados que forem necessários.

Olinda, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

Diretor(a) da Escola Municipal

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**  
**FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES**

Termo consentimento livre e esclarecido

Prezados(as) pais e/ou responsáveis,

A pesquisadora Ana Julia Lacerda Meira Menezes, estudante de mestrado da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco está realizando sua pesquisa de mestrado sobre espaço público no município de Olinda. A pesquisa tem o objetivo de realizar encontros com crianças que moram próximo ao Sítio Histórico de Olinda, com conversas acerca do espaço público de Olinda.

As atividades de registro das informações para a pesquisa não causam nenhum risco, incômodo ou desconforto para as crianças. Essas observações serão registradas em gravações de vídeo e/ou de áudio.

Para a divulgação da pesquisa, é necessária a autorização dos(as) responsáveis para a apresentação dos vídeos e desenhos produzidos pelas crianças em eventos acadêmicos como formação continuada, congressos, seminários e aulas, com a finalidade científica e educativa.

A realização dessa pesquisa é muito importante, no sentido de aprofundar os conhecimentos sobre a criança e a infância, e desta forma, contribuir para a educação e cidadania.

Esperamos contar com a colaboração de todos(as) e estamos à disposição para qualquer esclarecimento.

---

Ana Julia Lacerda Meira Menezes. Pesquisadora. Fone: (81) 9 xxxx-xxxx

---

Eu declaro ter sido informado(a) sobre a pesquisa e autorizo a pesquisadora Ana Julia Lacerda Meira Menezes apresentar vídeos e desenhos da criança em eventos científicos e acadêmicos, como formações de professores, apresentações em congressos e seminários.

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) responsável: \_\_\_\_\_