



aRTE, CIDaDE e CRIaNÇaS

movimentando as fronteiras da capital federal





Guedes, Luênia
Ga Arte, cidade e crianças: movimentando as fronteiras da
capital federal / Luênia Guedes; orientador Luciana
Hartmann . -- Brasília, 2020.
236 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Artes Cênicas) --
Universidade de Brasília, 2020.

1. ARTE. 2. CIDADE. 3. CRIANÇAS. 4. MEDIAÇÃO ARTÍSTICA.
5. TROCA DE SABERES. I. , Luciana Hartmann, orient. II.
Título.

banca examinadora

Orientadora

Luciana Hartmann

Membro externo

Hanna Talita Gonçalves Pereira de Araujo (PPGAC/UFAC)

Membro interno

Jorge das Graças Veloso

Luênia Guedes

aRTE, CIDaDE e CRIaNÇaS

movimentando as fronteiras da capital federal

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Instituto de Artes - Universidade de Brasília - UnB.

Para obtenção do título de mestre em artes cênicas.
Sob orientação da Prof. Dra Luciana Hartmann.

Linha de Pesquisa: Culturas e Saberes em Artes Cênicas.

Brasília . 2020

a todas as crianças,
aos corpos invisibilizados,
às vozes silenciadas.

agradecimentos



Outro dia estava andando pelo meu quintal e encontrei uma teia de aranha muito grande e dourada, ela estava entre a minha casa e uma árvore. Eu olhei aquela cena, demorei-me, fiquei tão impactada com a imagem, primeiro por parecer que aquela trama sustentava minha casa, e segundo pela relação entre ser, fio e trama. Essa cena me atravessou.

Um vento bateu dentro de mim
Que eu não tive jeito
De segurar
A vida passou pra me carregar
Preciso aprender
Os mistérios do mundo
Pra te ensinar
Preciso aprender
Os mistérios do mundo
Pra te ensinar

Mistérios, Boca Livre

O amor me guia, me rege e me protege. Esse é o tempo da louvação ao amor.

Estamos ligadas, conectadas no tecido pelo mesmo fio sagrado. Eu sou grata ao Grande Mistério que pela força do Grande Espírito da Vida nos fez existir e nos presenteou com a dádiva do encontro.

Agradeço aos invisíveis, a tudo que não podemos ver, mas que opera em nós. Agradeço aos que vieram antes de mim. À minha família humana, minha mãe, Graça, e meu pai, Joaquim, que juntos me inventaram criança. Agradeço às crianças que compartilharam comigo seu tempo, seus desejos e suas criações. Agradeço aos seres com quem eu compartilho a vida no meu quintal, e a essa dádiva de viver em relação. Agradeço à Nina, Tupã e Zumbi, minha família canina e felina, que me movimenta e me ensina sobre os mistérios do planeta. Agradeço

pelo privilégio de estar guardada pelas paredes de barro da minha concha.

Agradeço aos encontros que me trouxeram a esse lugar de pesquisar-fazer arte:

Pedro Clerot, obrigada por, há quase 10 anos, me ajudar a ver que a arte também era pra mim, sou muito grata ao nosso encontro porque ele me diz: “deixa a sua luz brilhar e ser muito tranquilo”.

Thay Limeira, sou muito grata pela sua energia solar, sua força propulsora que alimentou esse sonho, primeiro como obra artística e depois como pesquisa de mestrado. Obrigada por semear esta semente comigo, e por, nesse tempo, habitar meu quintal, por inventar comidas para fome, por oferecer seu cuidado e amor. Louvo nosso encontro, ao amor colorido!

Arlene von Sohsten, amiga, que feliz tê-la encontrado naquela viagem à Colômbia, obrigada por me apresentar seu olhar para mediação em artes cênicas, nosso encontro ecoa neste trabalho, obrigada por me encorajar a fazer da arte meu “ser-viço”. Obrigada por ler e reler tantas vezes estes escritos, sempre com dedicação e criticidade.

Maysa Carvalho, você é meu carnaval. Obrigada por ser minha parceira de invencionices, por apoiar minhas loucuras criativas, eu sei que se eu falasse que ia fazer uma dissertação toda esculpida na pedra, você estaria fazendo isso comigo com todas nossas ferramentas - furadeira, dremel, lixadeira, etc (risos) - amo!

Aila Beatriz, “cumadre”, eu amo ter você na minha vida. Você parteja meu existir, você me “doula” nas travessias. Você me alegra com sua presença geminiana, um furacão de criatividade. Você me faz pulular. Obrigada por trocar seus saberes comigo nesta pesquisa.

Luciana Hartmann, poderia lhe fazer um agradecimento pela cuidadosa orientação, por acompanhar meu processo, por me ajudar a traduzir meus atravessamentos em reflexões, por me questionar, por conduzir esse processo de forma tão amorosa e generosa, mas sabemos que é bem mais que isso. O que temos aqui é uma parceria. Sou grata por compartilhar essa jornada de trabalho e pesquisa desde 2015.

Thales Branche, obrigada por me questionar e instigar conversas. Você trouxe vento, voz e música para o meu trabalho. Sou grata.

Ruah e Ester, a presença de vocês nesta pesquisa foi uma potência de acontecimento. Vitalidade. Obrigada por compartilharem comigo os caminhos, os passeios, as trocas.

Van San, encontro derradeiro deste trajeto. Obrigada por me emprestar seus olhos, suas mãos e seu sentir no recriar da dissertação em forma de livro.

Agradeço imensamente o privilégio de ter acesso a uma universidade pública, esse encontro transformou minha vida e me apresentou o mundo a partir de outros olhares. Agradeço por nesta casa, em 2015, ter feito amigos que depois se tornaram meu coletivo de arte ENTREVAZIOS - Maysa, Dagô, Gabriel e Thay. Agradeço à minha turma de mestrado - Quintas, Clarice, Guilherme, Mônica, Lúcia, Roustang, Maurílio, Kamala, Camila, Kika e Bruno - pelos encontros dádicos de troca e presença. Agradeço aos professores que me inspiraram neste percurso - César Ligneli, Paulo Petronilho, Súlivan Vieira, Roberta Matsumoto e Luciana Hartmann. Agradeço ao Programa de Pós-graduação - PPGCEN - e ao Departamento de Artes Cênicas, e em especial à Jéssica que sempre nos atendeu prontamente. Agradeço à possibilidade de frequentar e usufruir das políticas da Universidade de Brasília, ao privilégio de fazer pesquisa e de colaborar para (outras) produções de saber. Vida longa à educação pública de qualidade.

Evoé!

mo - vi - m e n - te - se

(pausa)

a gente se faz a muitas

POESIA

V

O

Z

E

S

afeto

terra

margem

poesia

criança

trocas

outras

arte

mulher

cidade

SOMOS MULTIDÃO

desejo

resumo



O objetivo desta pesquisa é habitar e investigar o território de troca entre e adultos e crianças, e discutir como a forma estética, política e pedagógica que os adultos atuam pode movimentar as fronteiras geográficas e simbólicas, bem como questões de dominação e poder. O trabalho se delinea a partir do mapeamento das ações de mediação artística e criação da obra - *DE VER CIDADE, Brasília numa caixa de brincar* - obra interativa desenvolvida a partir de uma pesquisa com crianças, e das interações entre adultos, crianças e a cidade de Brasília. A obra esteve aberta durante duas semanas em um equipamento cultural localizado na superquadra 508 sul da cidade de Brasília, patrimônio cultural da humanidade, e recebeu mais de 700 estudantes (4 a 12 anos) de escolas públicas de diferentes regiões administrativas do Distrito Federal.

Por meio do método da cartografia foram levantadas pistas que permitem analisar as políticas de relação que permeavam o programa educativo desenvolvido para aproximar e potencializar a experiência com a obra. A partir do envio de cartas para pes-

soas que participaram do projeto foi estabelecido um espaço de conversa que subsidiou o mapeamento das ações desenvolvidas — abordagens metodológicas, as interações físico-afetivas, as relações com espaço urbano — bem como as discussões sobre questões de forma e paradigmas que colaboram para desmantelamento das fronteiras entre adultos e crianças, conteúdo e sentido, arte e educação, a fim de ressignificar e forjar nessa brecha um lugar-entre, um território de troca, invenção e emancipação. Esse estudo parte de uma percepção sensível com os territórios corpo-criança e cidade-escola, e traz à tona discussões que transitam entre os estudos da infância, decolonialidade, pedagogias em arte e apontamentos do Modo Operativo And, que dedica-se a investigar os funcionamentos do acontecimento e das relações e as consequências que daí emergem.

Palavras-chave:

arte . crianças . cidade

mediação artística . troca de saberes

abstract



The objective of this research is to inhabit and to investigate the exchange territory between adults and children, and to discuss how the aesthetic, political and pedagogical way in which adults operate can move the geographical and symbolic boundaries, as well as issues of domination and power. The work is outlined from the mapping of artistic mediation actions and creation of the work - *DE VER CIDADE, Brasília numa caixa de brincar* - an interactive work developed from a research with children, and the interactions between adults, children and the city of Brasília. The work had been opened for two weeks in a cultural facility located in the superquadra 508 south of the city of Brasília, an intangible Cultural Heritage, and had more than 700 students (4 to 12 years old) visiting it, from public schools in different administrative areas of the Federal District.

Through the cartography method, clues were raised that allow to analyze the relationship policies that permeated the educational program developed to approximate and enhance the experience with the

work. From letters sent to people who participated in the project, a space for conversation was established that supported the mapping of the actions developed - methodological approaches, physical-affective interactions, relations with urban space - as well as discussions on issues of ways and paradigms that collaborate to dismantle the boundaries between adults and children, content and meaning, art and education, in order to resignify and forge in this gap a "place-between", a territory of exchange, invention and emancipation. This study starts from a sensitive perception with the "body-child" and "city-school" territories and brings up discussions that move between childhood studies, decoloniality, art pedagogies and notes of the "Modo Operativo And", which devotes itself to investigating the performance of the event and the relations, and the consequences that emerge from it.

Key words:

**art . children . city . artistic mediation
exchange of knowledge**



sumário

(...) de onde venho, para onde voo...

20

- 22** o (des)começo do caminho
- 28** primeiro (re)encontro: escola e cidade
- 30** segundo (re)encontro: carta-grafias do corpo
- 32** terceiro (re)encontro: o desencadeiar do corpo
- 34** para onde voo: outros caminhos e encontros



PISTA 0

orientações cartográficas

36

- 50** uma carta sobre o caminho

PISTA 1

pipa, libélula, avião:
descobrimo
brinquedos invisíveis

60

- 64** libélula . o coletivo ENTREVAZIOS
- 68** pipa . a obra DE VER CIDADE, brasiliana numa caixa de brincar
- 80** avião . (Re)descobrimo a cidade patrimônio
- 88** descobrimo brinquedos invisíveis
- 90** _ trajetos e visitas pela cidade
- 104** _ rastros e rabiscos da obra
- 112** obra pronta
- 113** _ escala monumental da obra
- 114** _ escala gregária da obra
- 115** _ escala residencial da obra
- 116** _ escala bucólica da obra

PISTA 2

um mapa possível para o trajeto

118

- 123** carta para outras margens, aproximando distâncias
- 147** as árvores deitadas . co-criando a mediação
- 151** escutar
- 153** olhar
- 156** caminhos para o fruir: mapas e planos de mediação



PISTA 3

inventando territórios de troca

164

- 166** cidade-criança a criança e a cidade
- 169** uma carta para Aila
- 184** movimentando fronteiras na cidade patrimônio
- 194** inventando territórios de troca



117





20

(...) de onde venho para onde voo...

caminho é meio

21

o (des)começo do caminho



foto da minha mãe graça .
eu corpo-criança
à esquerda
e minha irmã luylia
à direita.



No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz:
Eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar
não funciona para cor, mas para som.
Então se a criança muda
a função de um verbo, ele delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta,
que é a voz de fazer nascimentos —
O verbo tem que pegar delírio.

O livro das ignoranças, Manoel de Barros

Adoro essa poesia porque ela evoca a criança, voz que inventa mundos. A poesia me conecta com meu olhar miúdo, o mesmo olhar que vejo nesta foto de quando eu tinha 5 anos. Percebo na foto, minha presença inventiva, espontânea, em performance de mim mesma. Tanto a poesia quanto a criança me movimentam e me colocam à captura do delírio do verbo.

24

É esse delírio que busco instaurar nesse escrito, um escrever ativo¹, investigativo e brincante. Por isso, (des)começo este texto, resgatando meu estado criança, evoco para a cena minhas memórias de menina pequena, as aventuras de descobrir o quintal, o inventar de brincadeiras dançantes, lutinhas, pique-pegas e outras invencionices. Esse corpo investigativo também me faz colocar atenção à potência do mover, sobretudo da criança, que guarda uma potência de dupla mobilização, quando movimenta o espaço-tempo e, também, os adultos ao seu redor, e essa é uma das qualidades do mover que me interessa nesta pesquisa, o mover recíproco.

Quando eu-corpo mudei de tamanho e, conseqüentemente, o nível do meu olhar, pude perceber que meu mover foi limitado. Apesar de essa limitação corporal acontecer de modo muito marcante na escola, não é apenas nesse ambiente que isso acontece; apesar disso, quero levar minha atenção para esse lugar, pois foi nele que se forjaram muitas das minhas descobertas sobre mim e o mundo. Aos seis anos, quando entrei

na minha primeira escola, que ficava em um bairro de Planaltina, região administrativa que fica a 40 km do Plano Piloto, descobri um universo de possibilidades. Essa escola é cenário de muitas das minhas memórias afetivas, como as histórias que me faziam viajar por montanhas e florestas, os sabores das festas das regiões, os saraus poéticos, passeios e também o silenciamento e o encadeiramento² de meu corpo. Essas memórias suscitam sentimentos paradoxais e revelam a complexidade em pesquisar as relações institucionalizadas como ensino-aprendizagem.



25

1 **Artivismo** é o nome dado a ações sociais e políticas, produzidas por pessoas ou coletivos, que se valem de estratégias artísticas, estéticas ou simbólicas para amplificar, sensibilizar e problematizar, para a sociedade, causas e reivindicações sociais. **Artivismo** consolida-se assim como causa e reivindicação social e simultaneamente como ruptura artística—nomeadamente, pela proposição de cenários, paisagens e ecologias alternativas de fruição, de participação e de criação artística.

2 Encadeiramento é um termo cunhado por mim a partir da leitura do livro “O pensamento sentado” de Norval Baitello Júnior, que trata dos processos de sedação e sedentarismo do corpo. Posteriormente, ainda neste texto, o termo se atualiza para o “desencadeirar” a partir das proposições desenvolvidas na relação com estudos de antimetodologias no ensino das artes cênicas.

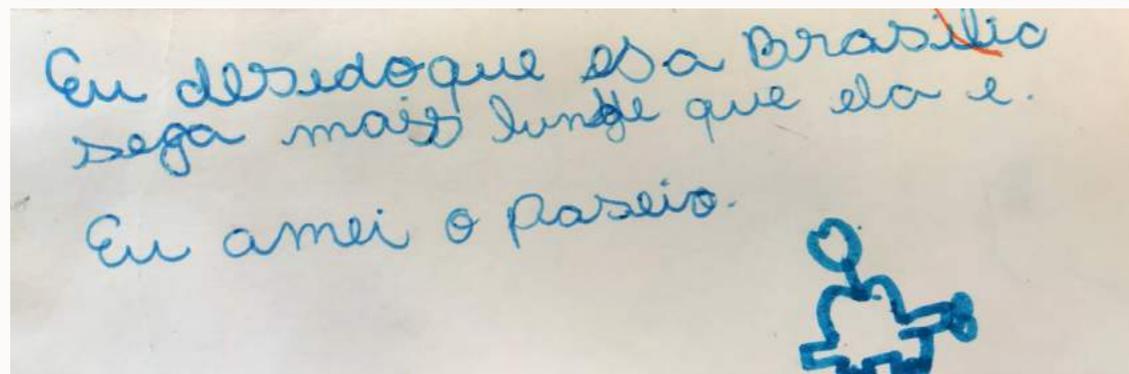
26

As reflexões sobre os territórios de aprendizagem começaram a ser revisitadas quando entrei na sala de aula como artista-educadora, durante o curso de graduação em Artes Cênicas (2010-2016). Ao entrar naquele espaço, eu (re)descobria afetos e ativava em mim momentos de descoberta e outros de profunda frustração. Quando eu era pequena e a frustração se instaurava, junto com ela vinha a sensação de inadequação, de se sentir incapaz de atender às expectativas de comportamento da instituição. A qualquer comportamento que fugisse ao padrão, a professora me interpelava com algum tipo de pedido de silêncio. Às vezes era um “senta essa bunda na cadeira” ou um “fica quieta”, ou o famoso “cala boca”, outras vezes chegava por um olhar de cima para baixo, noutras uma ação de padronização de vestuário ou de expressão de ser e estar no mundo. Mesmo passando mais de 20 anos dessa primeira sensação de silenciamento, invisibilidade e subalternização do corpo-criança, foram questões muito próximas a essas com que me deparei ao retornar à escola como artista-educadora. Percebi que são muitas as formas de silenciamento, mas

essa reflexão não se detém, apenas, em enumerá-las, ao contrário, busca mirar na potência poética do corpo, território de vivências e memórias, com o qual me relaciono pela via do estético, pela prática artística, almejando, assim, enunciar uma emancipação e, por que não, a (re) invenção do corpo (outrora) silenciado.

Esses métodos de silenciamento, quando criança, apresentavam-se para mim de forma naturalizada e como parte do espaço escolar. Meu corpo-criança na escola não identificava as complexidades do sistema educacional ao qual eu estava inserida, e questões como adoecimento dos professores, turmas lotadas, estruturas sucateadas, grades e muros coengendraram as situações de silenciamento e se imbricavam ao espaço-tempo da escola. Agora, percebo o impacto das experiências que vivenciei na escola, muitas delas me trouxeram para meu lugar de trabalho e pesquisa que ocupo hoje. Por isso, é a partir delas que sigo meu caminhar, meu refletir e meu criar. Desenho, então, esta narrativa compartilhando alguns encontros dessa jornada que se faz no habitar dos territórios de troca, e que me direcionam para o andamento deste pesquisar-fazer arte.

primeiro (re)encontro: escola e cidade



No ano de 2015, revisito antigas sensações da sala de aula: eu estava no fim do curso de Licenciatura em Artes Cênicas e naquele momento tinha outros atravessamentos e reflexões sobre o tema: o corpo na escola, bem como os processos de silenciamento. Revisitar memórias de silenciamento me gerou forte incômodo e me levou a observar como o tema do “silêncio” se apresentava como um discurso distorcido que,

geralmente, soava como imposição aos corpos-estudantes, como ferramenta de opressão, de invisibilidade e de controle corporal.

Naquele ano (2015), eu participava do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e acompanhava a prática docente de um professor de artes cênicas, numa escola pública de ensino fundamental 2, localizada em uma superquadra da Asa Sul, em Brasília. Surgia ali meu primei-

ro olhar para a relação do corpo com os territórios de aprendizagem, em especial os arredores da escola. Esta pesquisa resultou no artigo -*Minha Escola não é Minha, um olhar sobre os conflitos de uma escola pública no DF*³ - ela foi desenvolvida em um ambiente escolar típico das escolas públicas do Plano Piloto de Brasília, no qual os estudantes são oriundos de diferentes Regiões Administrativas, periferias geográficas e simbólicas, e que geralmente, não possuem vínculos com o território no qual está inserida a escola.

Um dos muitos desafios apresentados no cotidiano daquela escola, e de tantas outras no Plano Piloto, passa por essa lacuna de um senso de comunidade e vizinhança entre os estudantes, que muitas vezes são hostilizados pelos moradores de classe média alta que residem ao redor da escola. Assim, tendo como contexto essa comunidade escolar sem uma história compartilhada e com vínculos frágeis com o território escolar, eu investigava e propunha um diálogo com esses conflitos, abordagens metodológicas para o ensino das artes cêni-

cas que fizessem conexões com aquele cotidiano. Essa ideia da cidade como território de aprendizagem será novamente cenário das minhas inquietações, perspectivas que se apresentarão no decorrer da escrita a fim de investigar as potencialidades de fruição e aprendizagem que emergem da relação criança e cidade.

³ Acesso em: 15 set 2020.
Link disponível em:  (p. 945).



segundo (re)encontro: carta-grafias⁴ do corpo



Um ano mais tarde, a pesquisa que seguia em movimento chega a uma escola de Ensino Fundamental 1 em Sobradinho, região administrativa de Brasília, onde eu dava continuidade ao pesquisar-fazer no Programa de Iniciação Científica (PROIC). Naquela ocasião, meu trabalho era desenvolvido com crianças do 3º ano do ensino fundamental. Eu utilizava a contação de histórias como ponto de partida para que elas também compartilhassem suas histórias. Além disso, por meio de experiências com jogos teatrais e maquiagem corporal, elas eram estimuladas a contar suas histórias com desenhos feitos em seus corpos, tendo o corpo como o primeiro lugar da cena, noção apresentada pela pesquisadora Marina Marcondes Machado⁵. Conhecer a Marina, professora e pesquisadora das pedagogias do teatro, foi também um desses encontros que me modifica-

ram, ela me foi apresentada pela minha orientadora Luciana Hartmann. E suas perspectivas e atitudes me inspiram em muitos desdobramentos desta pesquisa, como vocês poderão descobrir ao longo da leitura.

Essa atenção ao corpo na sala de aula me implicou uma relação com as crianças em que “o corpo era bem-vindo na aula” e culminou em um artigo em formato epistolar – Histórias que o corpo conta: narrativas de pequenos contadores de histórias em escolas públicas no DF – endereçado à Marina. Uma carta na qual compartilho como minhas leituras e experiências mudaram o meu modo de olhar, movimentaram meu corpo e, talvez por isso, teve um fechamento tão simbólico em forma de carta, dessas que a gente escreve movida pelo afeto. Retomo então, nesta dissertação, o formato epistolar, como procedimento metodo-

lógico, para abrir conversas com outras pessoas que também me mobilizam, que me acompanham e que de alguma forma se relacionam com este pesquisar-fazer. Esta forma, a carta, além de abrir diálogos com outras vozes para além das referências acadêmicas, também abre um diálogo a partir do afeto e conversa de modo muito fluido com o mapear de pistas, proposta que se desdobra nesta pesquisa a partir do método da cartografia, o qual retomaremos na Pista 0 desta escritura.

⁴ Termo inventado para elucidar o formato epistolar, a escrita de cartas, como uma possibilidade de escrita acadêmica. O termo faz menção a um artigo escrito em formato epistolar como fechamento de uma iniciação científica no ano de 2016; na atual pesquisa, o formato epistolar ou a carta-grafia aparece como procedimento metodológico e se mistura com o método da cartografia que também orienta e dá forma a esse escrito, o que será desdobrado nas pistas deste texto.

⁵ Marina Marcondes Machado é docente na graduação e pós-graduação da Escola de Belas Artes da UFMG, na área de Artes Cênicas. Graduou-se em Psicologia na PUC/SP (1997), fez o Mestrado em Artes na ECA/USP (2001), o

Doutorado em Psicologia da Educação na PUC/SP (2007) e o pós-doutoramento em Pedagogia do Teatro na ECA/USP (2010). Marina trilha um caminho profissional interdisciplinar no teatro e na psicologia, conectada nos fluxos entre: arte e educação; estudos da infância e teatralidade; ensino universitário e cotidianidade. É líder do grupo de pesquisa AGACHO / Laboratório de pedagogias teatrais. E autora do site: www.agachamento.com.

⁶ A carta pode ser acessada em: , site da Marina, onde foi publicada em três partes e na sequência respondida por ela.



terceiro (re)encontro: o desencadeiar do corpo



Movida pela potência do fazer artístico, desafiando os conflitos de invisibilidade, silenciamento e encadeiramento dos corpos, eu encerro minha experiência na graduação com uma investigação de antiestruturas⁷ metodológicas que colocam em cena a potência poético-política do corpo no espaço escolar. Essa investigação aconteceu durante aproximadamente seis meses, com uma turma de sétimo ano, de uma escola de ensino fundamental 2, situada no Cruzeiro, Região Administrativa de Brasília. No encontro do meu corpo-artista-educadora com essa turma, propus uma experiência artística pautada na abordagem em espiral também postulada por minha correspondente Marina Marques Machado, que por meio dessa nomenclatura circular propõe:



“(...) um tipo de ensino que contemple teatro, dança, artes visuais e música de modo que as linguagens possam ser experienciadas pelo aluno como “arte” – e mais, que crianças e jovens sejam presenteados por experiências relacionais entre crianças, entre crianças e jovens, entre crianças e a concretude de materiais, entre crianças, adultos e jovens, entre arte e vida.”

| MACHADO, 2011, p.3 |

Essa abordagem me provocou a trazer para as crianças daquela turma uma proposta pautada na autoria e na produção de saberes a partir da poética de si, com a criação de narrativas cênicas, foto-performances e uma instalação-performática, que por fim se bifurcou num texto acadêmico – *Silêncio Na Escola! A Expressão do Corpo-estudante no Ambiente Escolar*⁸ – e em um vídeo-performance – *O corpo inquieto e a cadeira de Procusto*⁹ –, materializando a experiência corporificada da relação com escola, sendo ela o desfecho criativo daquela etapa da pesquisa sobre o desencadeiar do corpo no espaço escolar. E esse desejo de “desencadeiar” pensamento, modos e métodos segue mobilizando meu corpo, como poderá ser vivenciado no deslindar desta escrita.

⁷ A noção de antiestrutura, proposta por Marina, foi apresentada em seu artigo “Fazer Surgir Antiestruturas: Abordagem Em Espiral Para Pensar Um Currículo Em Arte”, e nos convida a discutir e experimentar um modo de ensino de arte mais arejado, flexível e polimorfo, questionando metodologias desgastadas pelo tempo e

pelos dilemas do ensino-aprendizagem.

⁸ Disponível em: 

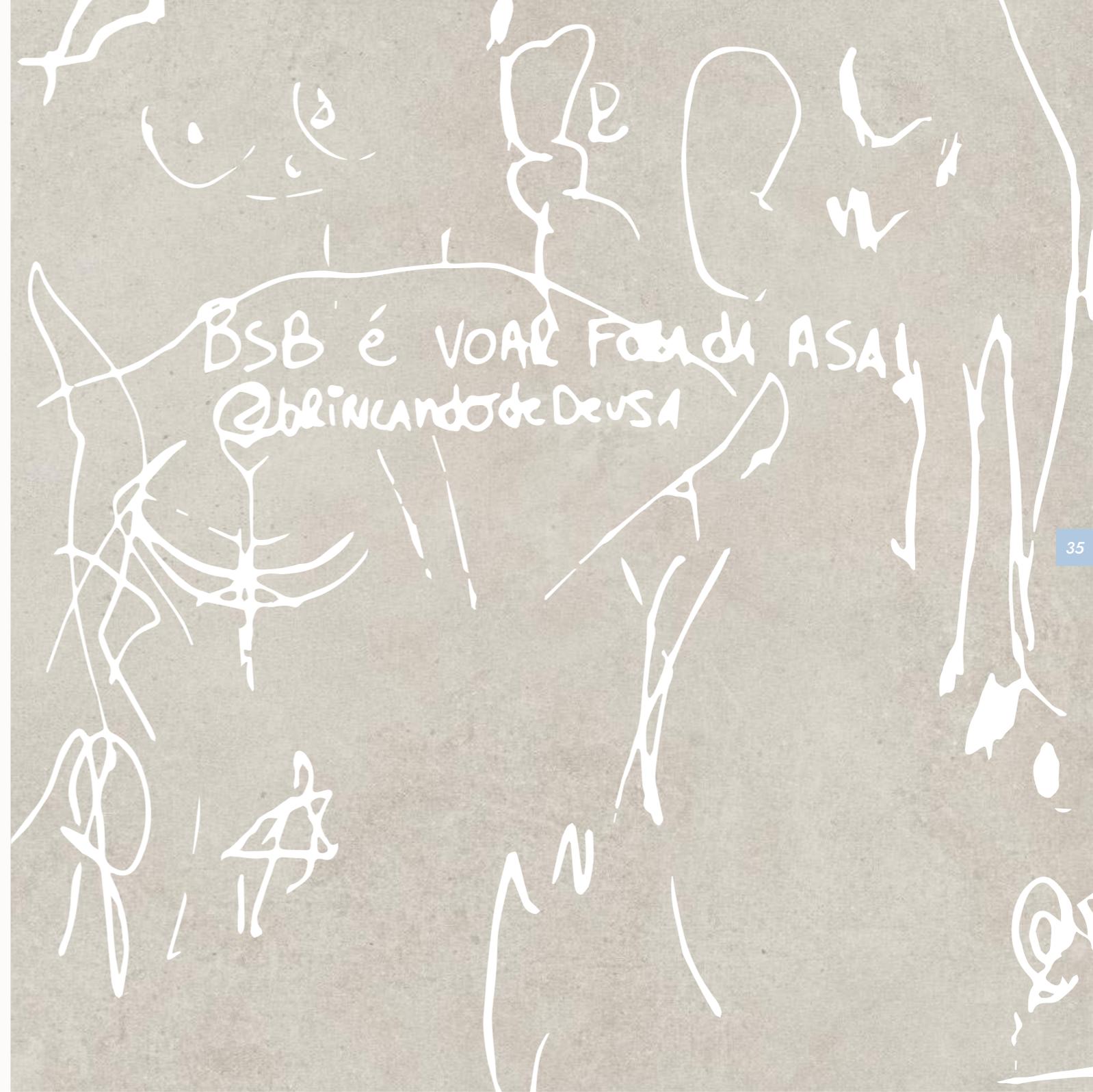
⁹ Procusto, segundo a mitologia dos gregos antigos, era um malfeitor que morava numa floresta na região de Elêusis (península da Ática, Grécia). Ele havia mandado fazer uma cama que tinha exatamente as medidas do seu próprio corpo, nem um milímetro a menos. Quando capturava uma pessoa na estrada, Procusto amarrava-a naquela cama. Se a pessoa fosse maior do que a cama, ele simplesmente cortava fora o que sobrava. Se fosse menor, ele a espichava e esticava até caber naquela medida. Vídeo disponível em: 

para onde voo: outros caminhos e encontros



Atravessada por esses encontros, seguiremos em direção ao processo de criação da obra “DE VER CIDADE, Brasília numa caixa de brincar”. A obra executada em 2019 é resultado da conjunção das minhas buscas e inquietações, outrora citadas. Ela será desvelada à luz da perspectiva cartográfica e para dar contorno a essa ex-

periência vou construindo pistas para um mapa de descobertas. Essas pistas remontarão o percurso de criação da obra, bem como alguns de seus desdobramentos e impactos nos lugares do(s) saber(es)-fazer(es) artístico(s). A seguir, para dar continuidade a esse caminhar, você encontrará as orientações para aproveitar melhor nosso percurso.



PISTA 0

orientações cartográficas

A COBRA GIGANTE



Hoje eu atingi o reino das imagens, o reino da despavbra.
Daqui vem que todas as coisas podem ter qualidades humanas.
Daqui vem que todas as coisas podem ter qualidades de pássaros.
Daqui vem que todas as pedras podem ter qualidade de sapo.
Daqui vem que todos os poetas podem ter qualidades de árvore.
Daqui vem que os poetas podem arborizar os pássaros.
Daqui vem que todos os poetas podem humanizar as águas.
Daqui vem que os poetas devem aumentar o mundo com suas metáforas.
Que os poetas podem pré-coisas, pré-vermes, podem pré-musgos.
Daqui vem que os poetas podem compreender o mundo sem conceitos.
Que os poetas podem refazer o mundo por imagens, por eflúvios, por afeto.

Manoel de Barros

Este trabalho surge de uma pulsão poética de (re)fazer o mundo. Seja por imagens, palavras, palavra-imagens ou até mesmo grafias inventadas. Essas grafias surgem de (meus) atravessamentos e se materializam aqui a partir das memórias aglutinadas no – tempo – meu corpo. Eu acolho o implicar de meu gesto nesse tecer de ideias. E por isso, também, convido a todas e todos ao mover, ao caminhar, ao mapear de si enquanto encontra as pistas que aqui serão reveladas. Inspirada nos escritos de Norval Baitelo Júnior (2012) sobre o “Pensamento Sentado”, provoço você a levantar e libertar o pensamento caminhante, e se permitir o vagar.

Nesta **escritura-caminhante**, as palavras serão fissuras, aberturas para (outros) universos possíveis e inventados. Elas serão, também, poemas, imagens insurgentes-concretas ¹⁰, e estarão a serviço do “delírio do verbo”, como nos diz Manoel de Barros, empenhadas em provocar encontros e fricções entre mundos. A própria ideia de escritura-caminhante já anuncia a forma **cartográfica** de pesquisar, em que as reflexões

surgem no fazer, no caminhar, no acompanhar dos processos, desvendando o trajeto, este, que se faz à medida que se caminha. Neste caminhar, vou compondo as pistas – modo pelo qual organizo essa escritura – que operam como pontos de atenção para o deslindar do texto, serão elas as chaves e também os portais para cocriação de (outros) sabores-saberes.

Esta escritura narra o mapeamento dos modos de operação e subjetividades encontradas nos cruzamentos entre o fazer e o pesquisar arte. Fricção que colabora para a convergência dos campos, e se catalisa no encontro com a obra “DE VER CIDADE, Brasília numa caixa de Brincar”. A obra instalativa – uma topografia de 20 blocos interativos que remetem a uma maquete modular, um brinquedo-meio, que carrega vestígios das escalas do plano urbanístico de Brasília, em suas quatro dimensões: monumental, gregária, residencial e bucólica – é um fragmento das minhas reverberações artísticas, que congregou num mesmo lugar pontos de inquietações da pesquisa e do fazer: **a reapropriação dos territórios de troca de saberes, o**

desmantelamento das estruturas colonizadoras nos espaços ditos como de “aprendizagem” e “fruição”, propondo o movimento das fronteiras entre adultos e crianças, arte e educação, margem e centro.

Tenho perseguido a interação forma-conteúdo no meu pesquisar-fazer, e isso também aparece na escrita, onde lanço mão do que tenho disponível dentro dos signos e tipografias e, assim, vou compondo poesias-imagens. Contaminada pela escrita e pesquisa da pesquisadora Marina Marcondes Machado, vou usando o hífen entre algumas palavras na tentativa de aproximar e trazer unidade para algumas noções, noutras vezes gerar uma pausa, um distanciamento temporário que provoque outras leituras possíveis e, sobretudo, essa brincadeira com as palavras tenta responder (algumas) perguntas inquietantes na pesquisa em arte: Como engajar o corpo na leitura deste escrito? Como falar de silenciamento corporal sem causar pelas vias desta leitura uma sensação de sedentarismo? Como supe-

rar certas dicotomias/oposições (corpo e mente, objetividade e subjetividade, norte e sul, ensino e aprendizagem) que ainda se apresentam como propostas de sistematização e estudo?

A resposta, dada de modo vivencial e total, será ela mesma um ato performativo; ou seja, para conversarmos sobre nossos princípios e procedimentos artísticos, podemos performá-los diante de nossos interlocutores – buscando formas-conteúdo com simplicidade e transparência.

| MACHADO, 2015, p.62 |

¹⁰ A inserção do termo faz alusão ao movimento vanguardista “poesia concreta” que se forja em caráter experimental e essencialmente visual, partindo do centro da palavra seu próprio suporte. Sendo o espaço gráfico, agente estrutural e qualificado. Link disponível em: [✦](#)

É a partir dessa perspectiva e dos apontamentos fenomenológicos propostos por Marina, que “volto às coisas mesmas”¹¹, observando e tentando dar forma a um “ser o que se é”. Com coerência, e alguma dose de contradição, procuro estar em movimento entre as palavras, noções e, de forma brincante, compor este pesquisar-fazer poético.

Para seguir nossa caminhada, proponho aqui algumas orientações, um momento para situar de onde partimos e como seguiremos este mapeamento. Começamos pela forma, pelo que se pode ver – palavra E imagens – que, em justaposição, construirão e habitarão esse tecido – espaço poético – de comunhão dos saberes em suas multiplicidades, operando aqui como um objeto de arte: o livro de artista.

Cada palavra potencialmente é uma imagem e cada imagem potencialmente é uma palavra [...] elas estão juntas na discordância de tudo, as palavras e as coisas, as palavras e imagens, e são nesses espaços que elas não calçam, que nós fazemos arte.

| PEREZ-ORAMAS, 2012 |¹²



O livro de artista é esse espaço poético, o entre. Espaço que o poeta venezuelano Luis Pérez-Oramas nos aponta para o acontecimento da arte, instaurado pelo transbordamento dessas fronteiras. Resultado da “co-laboração” no aproximar dessas distâncias, que no caso do livro de artista se dão pela fluidez entre palavras, imagens, códigos e signos; no campo da subjetividade se dá pela fricção, reflexão, e um trabalho intencional de borrar as fronteiras do modo colonizador. Minha proposta é deixar que esta estética – livro de artista – contamine minha escrita e permitir que o texto atue como território poético, espaço para a comunhão entre forma e conteúdo, numa perspectiva de troca e fluidez, movimento almejado neste mapear.

Ainda sobre o que está posto à visão, como função biológica. Os códigos, as cores, tipografias e modos de disposição dos textos, que serão utilizados nessa tessitura, compõem não só um campo sentido (semântico), mas também do sentir (poético), sendo, estes, recursos para instaurar um plano comum:

a conversa. Nesse sentido, atravessada pelos encontros da pesquisa – o método da cartografia e os rastros da obra “DE VER CIDADE” –, proponho a organização do texto por **pistas**, instigando no/a leitor/a o desejo de desvendar os saberes amalgamados neste espaço-tempo. As pistas se dispõem a partir de uma proposta de percurso mediada pela lógica do meu modo de operar – a visualidade – e, apesar de apontar um percurso linear, foram construídas aos saltos, retornos, orientadas pelos desejos e desafios que surgem no caminhar. As pistas começam antes mesmo de suas enumerações, pois cada gesto empenhado neste trabalho foi com intenção de expor à experiência com a arte. Mas, a pretexto da proposição de trajeto, estão dispostas três pistas.

¹¹ Termo apresentado pela autora no livro Merleau-Ponty & a Educação

¹² PÉREZ-ORAMAS, Luis. Trigésima Bienal de São Paulo. (Ações educativas) Luis Pérez-Oramas: Eco e Narciso. Disponível em: [✎](#)
Acesso em: 28 mai. 2020

A **pista 1. pipa, libélula, avião: descobrindo brinquedos invisíveis**, que dá contorno à obra, remontando desde a história do coletivo, os parâmetros plano-urbanísticos da cidade-patrimônio, até o processo de construção da obra. Obra pronta, partimos para a **pista 2. um mapa possível para o trajeto**, que marca abertura da obra a partir da interação com a criança, revelando também os processos de troca que aconteceram no desenvolver do programa educativo da obra, desde os momentos de preparação da mediação como as mediações, encontros entre crianças e adultos, escola e cidade. Estabelecido esse chão como espaço do nosso caminhar, abrimos a **pista 3. uma carta para movimentar fronteiras**, para trazer à cena paradigmas levantados nos territórios tangenciados na análise e reflexão dos meandros da obra e seus desdobramentos. Essa carta final evoca conflitos dos territórios subjetivos que se dão em relação com o corpo-criança e se propõe a colaborar com táticas para dissolver fronteiras impostas pela estrutura colonial, com seus modos de usurpação instalados nas relações entre adultos e crianças, em especial nos

espaços de fruição e troca de saberes.

Como procedimento de uma caminhante, integro nesse mapear, as cartas. Recurso apropriado de minha prática pessoal, à qual me dedico há mais de 15 anos, à escrita de cartas, cadernos de viagens e diários. A forma epistolar surge para compor (outras) formas de conversas, talvez mais afetivas, mas sobretudo dedicada às trocas entre pessoas com as quais tive a dádiva de cruzar durante a execução da obra e desta escritura. As cartas estarão no formato original de envio, já as respostas terão excertos analisados ao longo do texto. Além destas, alguns bilhetes e desenhos feitos pelas crianças estarão ao longo do trabalho, no mesmo plano da palavra escrita, não como ilustração, mas como tessitura operante.

Além disso, este fiar também conta com uma breve apresentação da minha trajetória, sob o título: **o (des)começo do caminho**, dedicada a rememorar os encontros, em especial os correlatos ao campo da pesquisa com crianças, que me trouxeram até esta etapa do percurso, o qual você já deve ter apreciado, antes de entrar na pista 0.

Outro ponto importante são as cores eleitas, que aparecem não como um recurso decorativo, tampouco por se tratar de uma pesquisa com crianças; as cores aqui dispostas surgem em correspondência com a relação forma-conteúdo e fazem uma analogia às escalas do Plano Urbanístico de Brasília, e corroboram a materialização deste mapa que aos poucos fui desenhando. Na pista 1 adentraremos nas escalas da cidade-plano, mas para título de elucidação gostaria mencionar que elas são a alma da cidade e organizam os modos de ocupação da urbis, e são inspiradas nestas quatro escalas: monumental, gregária, residencial e bucólica. E pelo que elas correspondem na obra, proponho a seguinte proposta de cores para o texto:

A cor **cinza** corresponde à  **escala monumental** e se refere ao **texto central**, as articulações entre as outras escalas textuais, são textos tecidos por mim a partir das fricções entre os territórios e criações investigados; as notas de rodapé também se apresentaram com esta cor; Também faz referência ao uso do concreto armado na arquitetura da cidade;

A cor **laranja** corresponde à  **escala gregária** e se refere às **citações diretas**, podendo ser de (outros e outras) autores e autoras, ou de textos autorais referentes a outros documentos;

O **amarelo** corresponde à  **escala residencial** e se refere às **cartas** remetidas durante a pesquisa; Traz essa relação de memória e lar.

A cor **verde** corresponde à  **escala bucólica**. No texto, refere-se a excertos poéticos, na forma do **poema**, mais propriamente dita;

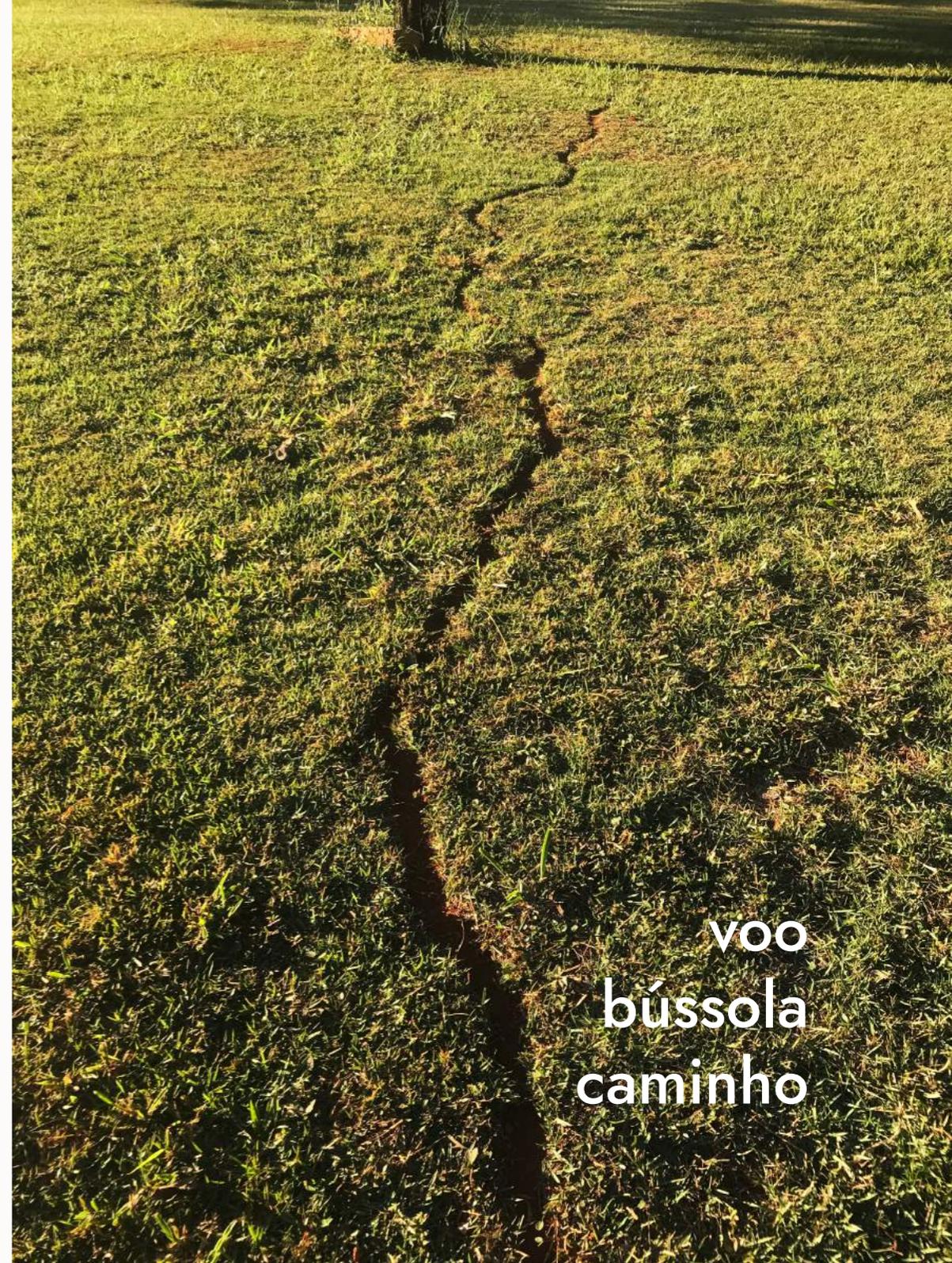
A cor **azul**, faz uma referência ao céu, ícone da cidade, e será usada nos **títulos**. 

Gostaria de salientar o uso do recurso **bold** que, além de reforçar a palavra, destaca uma noção importante que será retomada outras vezes no decorrer da leitura. Além disso, justifico que a formatação da letra em itálico será utilizada na diferenciação dos títulos e palavras estrangeiras. Por fim, e não mesmo importante, toda esta composição visual estará disposta no formato quadrado, propondo uma estética de livro e a quebra do texto como bloco vertical. Em consonância com a estética da obra, texto e imagens estarão dispostos em blocos, com espaços de respiro entre as partes. Além disso, o formato quadrado também colabora para a coexistência entre imagens e palavras de modo que as imagens não fiquem à parte num anexo ou apenas como ilustrações do texto. Dessa forma, teremos um melhor aproveitamento do suporte e a possibilidade de leitura simultânea de imagens e palavras.

Sigamos então, agora com orientações que se apresentam para além do que está posto ao ver, que pede de nós um olhar mais sensível, um reparar aten-

to. Em cooperação com o que é visto, chamo atenção para as questões subjetivas, que carregam em si a vitalidade da micropolítica, das forças que emergem da política do desejo, da subjetividade e da relação. Estas forças se entretecem aqui com as palavras-imagens, códigos, tipografias, memórias e juntas formam uma mesma trama.

Não seria fácil, para mim, tecer esta trama sem lançar mão da poesia, das materialidades e das invenções. Nesta escritura, vou brincando de inventar, como diria Manoel de Barros: “Não gosto das palavras fatigadas de informar (...) porque eu não sou da informática, sou da invencionática.” Me aproprio das imagens para que elas atuem como agentes mediadores de encontros, entre (nossos) mundos. Como meio, de desvendar o caminhar, compartilho estas (outras) orientações para localizar de onde e como fazemos essa pesquisa.



voo
bússola
caminho

Para seguir a tessitura de ideias, eu me aproprio da representação da **bússola**. Ela surge como palavra-imagem, que transpõe reflexões acerca desse pesquisar-fazer. A bússola que orienta meu caminho pesquisar-fazer, opera sob a “po-ética” e o desejo de movimentar meu próprio corpo a mirar outros pontos de vista. E, para além do ver, busca subverter a perspectiva hegemônica e de dominação colonialista-patriarcal-capitalista e questionar a manutenção de uma cosmovisão, pautada no privilégio do que é visto, em detrimento do que não é visto. Nesse sentido eu convoco – para o fazer e o para o refletir – uma presença em afeto e escuta recíproca, termo apresentado por Fernanda Eugênio em sua pesquisa do Modo Operativo AND, modo pelo qual também busco operar na minha prática, e no que poderemos mergulhar mais profundamente no decorrer deste caminhar. Implicada num plano comum, onde sou ao mesmo tempo quem observa e é observada, eu me lanço no descobrir de pontos de sensação, de tensionamento, de vulnerabilidade e de invenção.

Gostaria de trazer uma breve reflexão sobre a bússola, colocando em xeque duas perspectivas importantes de tensionar nesta reflexão: **o norte e a meta**. Se a gente visualizar a imagem de uma bússola: uma agulha magnetizada, sobre a figura-referência, a rosa dos ventos. A agulha gira livre e magneticamente na direção dos pólos da terra. Mesmo que geralmente falemos que a bússola aponta para o norte, observo que a agulha aponta de igual modo para os dois pólos magnéticos da terra – sul e norte – o que nos coloca, pelo menos, no lugar de questionar a orientação.

Observar o duplo apontamento da agulha da bússola nos leva na direção de perceber essa ambivalência de direcionamento, e que essa convenção de norte geográfico ou magnético pode ser questionada tanto quanto o funcionamento colonial imposto, que atua na manutenção de privilégios geográficos, políticos e simbólicos. Pensando nisso, gostaria de propor a flexibilização dos nossos olhares e apontamentos. Isso nos implica desacostumar com o olhar fixado em direções específicas – o norte,

o adulto, o saber formal – e, sobretudo, com tentar coexistir nessa multiplicidade das forças.

Uso a metáfora da bússola para questionar os funcionamentos da máquina colonial e para instaurar outras formas de orientar as práticas artísticas e de trocas de saberes. O educador José Pacheco, em suas falas, sempre nos atenta a esses pequenos modos operantes que estão altamente regidos pela lógica colonizadora e, pensando nisso, sempre que oportuno ele nos convida a **sulear**¹³. Junto com José Pacheco eu “re-localizo” a metáfora de “se nortear” e convoco nossa capacidade de olhar para várias direções, desacostumar nosso olhar fixado no alto, no norte, no adulto, no homem, no capital.

Nesta mesma direção caminharão comigo algumas pessoas que colocam em xeque o funcionamento da máquina colonial, uma máquina de produção de “outros”, de produção de hierarquias. Esse mesmo olhar também pode se aplicar aos espaços ocupados pela criança, e são essas questões que tentaremos desestabilizar por meio do

fazer, pesquisar e difundir da prática artística. Nessa direção, os estudos das infâncias e pós-colonialismo com suas pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras me orienta numa prática descolonizadora capaz de criar espaços para novos e novas protagonistas sociais subalternizados/as pela colonização (FARIA et al., 2015. p.13) .

Ainda como modo de operar nesta pesquisa, gostaria de compartilhar o método da cartografia, pesquisa que tem como parâmetro a sistematização do método feita por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup, Liliana da Escóssia, um grupo de pesquisadores e pesquisadoras que, a partir de seus estudos, sistematizaram o tema na forma do livro: *Pistas do método da cartografia* (2015).

¹³ Entrei em contato com o termo na III Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação (Conane), em Brasília (DF). De 15 a 17 de junho de 2019.

48

A cartografia é uma prática de pesquisa utilizada em diversas áreas como artes, política, filosofia, psicologia, dentre outras, e que surge como possibilidade de dar contorno às subjetividades presentes nos processos de pesquisa. O termo foi inicialmente apresentado pela geografia e, posteriormente, apropriado pelos filósofos Gilles Deleuze e Felix Guatari. É uma metodologia que ao mesmo tempo dá contornos para a pesquisa e abre possibilidades para se instaurar diferentes formas de acompanhar os processos que se entrecruzam nesta escrita. Eduardo Passos e Regina Benedita de Barros apontam que o método da cartografia na pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos (2014, p.17). E que a cartografia trata da subjetividade, de questões que podem ser ao mesmo tempo singulares e coletivas, que se fazem do mais íntimo e do que está fora, está sempre em movimento. Por isso, a proposta de uma escrita-caminhante cabe muito bem nessa

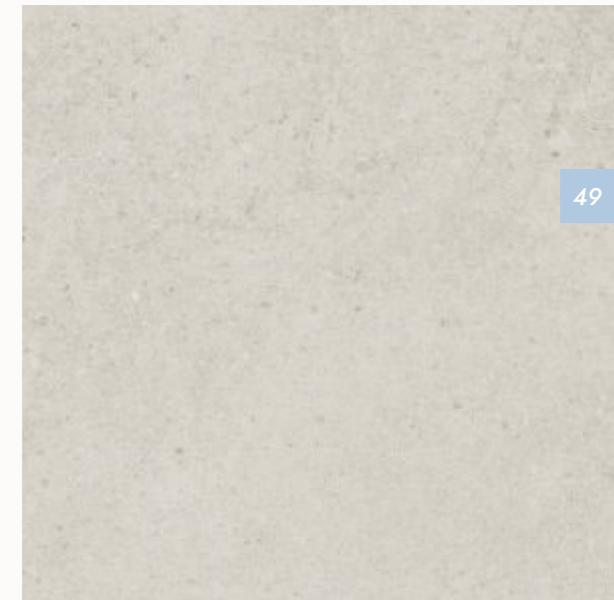
abordagem, pois ela se faz ao caminhar, está atenta, disponível para escuta, para o afeto, para mapear subjetividades, o que passa despercebido, o que é negado. E é por isso que ela não se sujeita a prescrições prévias, porque ela acontece na presença.

Mas nem sempre o método da cartografia foi algo entendido para mim, acho que justamente por ter essa qualidade de abertura e autonomia, que não devem ser confundidos com desleixo ou falta de rigor, muito pelo contrário, ela deve estar comprometida com uma perspectiva ética-política-pedagógica muito bem referenciada em uma ética pela vida. Minha primeira aproximação com essa abordagem foi em 2017 com a pesquisadora, psicanalista, curadora, crítica de arte e professora Suely Rolnik numa palestra na Semana do Pensamento Criativo que aconteceu na Caixa Cultural em Brasília. Naquele dia fiquei extasiada com as reflexões traçadas por ela, que tinham como partida a seguinte questão: *Como reapropriar-se da pulsão de criação contra seu abuso pelo regime colonial-capitalístico que a transforma*

em “criatividade”? Questão esta que se intersecciona com as questões que aqui delimito como ponto de ação, principalmente se traçarmos um paralelo com nosso contexto, percebendo que é esse mesmo regime que faz com que as instituições e os adultos se relacionem com o corpo-criança numa dinâmica de apropriação e abuso de suas pulsões criativas.

Ao me reaproximar da abordagem cartográfica em 2018, quando ingressei no mestrado em artes cênicas, pude fazer novos cruzamentos com a pesquisa com crianças e minha prática artística. No ano seguinte (2019), em preparação para minha qualificação, fiz uma viagem em solilóquio para Ouro Preto-MG, onde tive a oportunidade de me corresponder com a Arlene von Sohsten, minha parceira de trabalho que esteve comigo na coordenação do programa educativo da obra DE VER CIDADE. Na carta a que vocês terão acesso na sequência, compartilho como a cartografia se apresentava na pesquisa naquele momento. Como forma de recontar os momentos e etapas desta pesquisa, e também para re-

conectar com outros pontos de atenção articulados no desenvolver dessa escrita, compartilho com vocês a carta que remeti a ela.



uma carta sobre o caminho



Querida Arlene,

O real não está no início nem no fim,
ele se mostra pra gente é no meio da
travessia.

Guimarães Rosa

Querida amiga, te escrevo das serras de Minas Gerais. Te escrevo para te contar que descobri meu caminho nesta pesquisa. Quando digo “caminho”, é mais uma vez aquele meu desejo louco de brincar com as palavras, de reinventar mundos, se apresentando. E dessa vez o “caminho” do qual quero falar é meu hódos-metá 14, ou o mapear dos processos desta pesquisa. A ideia do caminhar é uma poética que me acompanha desde o tempo do ensino médio quando conheci o projeto Re(vi)viendo Êxodos 15, acho que já te falei o quanto esse projeto movimentou e movimenta até hoje minhas relações com a escola, um projeto que coloca o corpo-estudante em estado de viagem, de descoberta e estranhamento. Essa experi-

ência potencializou minha relação com a escola, em especial na pesquisa do corpo na escola, e semeou em mim a potência da troca de saberes para além dos espaços institucionalizados. Foi nesse projeto que percebi a memória sendo tecida no corpo. Foram nessas longas caminhadas que senti a poesia de Cora Coralina, Guimarães Rosa e Thiago de Melo atravessar delicadamente minha pele depois de um longo dia de andanças.

14 A abordagem cartográfica propõe uma reversão metodológica: transformar o méta-hódos em hódos-metá”.(PASSOS, KASTRUP 2009 : 11)

15 É um projeto da escola pública com que eu terminei meu ensino médio, o Centro de Ensino Médio Setor Leste. O projeto tem como eixos a Identidade, Patrimônio, e Meio ambiente. Foi idealizado pelo professor de história Luiz Guilherme Baptista e se desenvolve anualmente, desde 2001, envolvendo estudantes de nonos anos de escolas parceiras e de ensino médio, bem como alguns monitores – ex-alunos que participaram do projeto em anos anteriores. Eu participei como estudante em 2005 e depois como monitora em 2007, 2008, 2010. E agora com oficinas pontuais. Na web:@revivendoexodos.
Caminhada 2005:<https://www.youtube.com/watch?v=b3VvjZE1ZyE>

Essa experiência que eu vivi na escola foi muito marcante para mim, e esse talvez seja um ponto comum da nossa trajetória, haja vista que as suas experiências com Festival de Teatro da Escola também foram determinantes e mobilizadoras para criar o projeto Mediato – Diálogo com Espectadores, o qual nos reúne hoje nesta relação profunda com a arte-educação, como via de condução para uma experiência estética dilatada e sensível. Onde temos a bem-aventurança de colocar em prática nossas perspectivas estética-político-pedagógicas de saber-fazer-fruir as artes da cena e outras artistagens.

Ceguei hoje em Ouro Preto, e logo cedo você enviou uma mensagem, parece até que estava adivinhando que eu queria te escrever, já faz alguns dias que quero compartilhar com você alguns rumos que a pesquisa tomou e, mais que isso, gostaria de abrir alguns diálogos com você sobre o trabalho de mediação que desenvolvemos para o programa educativo do DE VER CIDADE. Hoje de manhã eu saí para reconhecer as ladeiras e escadarias de Ouro Preto, a cidade está com um ventinho frio, mas o sol brilha forte; andando pela cidade e contemplando as paisagens, eu percebi o quanto uma viagem pode desacostumar nosso olhar, a viagem, para mim, é sempre um caminhar pra dentro, e cá estou aproveitando cada parte desse caminhar para também me descobrir caminho. Você bem sabe que a palavra metodologia sempre foi um desafio pra mim, a ponto de, por algum tempo, perseguir uma antimetodologia, que, paradoxalmente mesmo usando o prefixo negador, seguia existindo ocupando o lugar como tal. É claro que esse rigor com as palavras e em especial com a palavra metodologia nunca se traduziu como um descuido com a prática, ou com um não planejamento das ações, aulas ou mediações. Ao contrário, minha questão com a palavra metodologia sempre foi um receio de me prender a metas fixas ou ações prescritivas, e o que justifica essa obsessão em buscar outras palavras é o desejo de encontrar um termo que melhor traduza minhas perspectivas estéticas de pesquisar-fazer artes.

Nesse sentido, a perspectiva cartográfica, que agora compartilho com você, não só dá contorno para meus ideais como também se entrelaça esteticamente com a obra DE VER CIDADE. Talvez a cartografia seja uma descoberta para você tal qual foi para mim no decorrer dessa pesquisa, por isso vou compartilhar um trecho que eu encontrei quando estava na busca do entendimento e acho que essa conversa traduz bem minhas perspectivas da abordagem.

- O que é cartografia? - É uma ciência geográfica que produz e estuda mapas. - Mas mapas de quê? - De territórios, ora bolas. - De territórios? - Sim. De países, cidades, regiões, estados... - Mas o que esse papo de geografia tem a ver com o que estou pesquisando? - Ora, até onde eu saiba, toda pesquisa trabalha com territórios. - Territórios? Hum, não entendi... - Sim, territórios. Podemos falar em territórios subjetivos, territórios afetivos, territórios estéticos, territórios políticos, territórios existenciais, territórios desejantes, territórios morais, territórios sociais, territórios históricos, territórios éticos e assim por diante. - Hum... - Cada saber lida com matérias que não são nada estanques, paradas, e que se caracterizam exclusivamente por serem relacionais, por estabelecerem relações entre si e com o seu meio. - E que matérias seriam estas? - Trata-se da vida, da subjetividade, de algo que é, ao mesmo tempo, singular e coletivo, que se faz entre o que é mais íntimo e aquilo que está fora, algo que está sempre em movimento, que nunca é exatamente uma coisa porque está sempre entre. - Acho que estou entendendo, embora esteja com uma pulga atrás da orelha... - Mostre-me qual seria

54

a pulga, então. - A questão que ficou para mim, o que não consegui ainda entender, é como mapear ou cartografar algo que nunca para? - Fale mais...- Como posso fazer um mapa de algo que sempre está entre, que não é exatamente uma coisa ou outra, que está sempre em mutação? - Agora é você que me confunde. Dê um exemplo para ficar mais claro. - Um fotógrafo, por exemplo, para que possa fazer um retrato 3x4 precisa que o outro pose em sua frente, de preferência o mais parado possível... - Aí que está a diferença. A cartografia não é uma fotografia 3x4, não é um retrato de algo, uma descrição de alguma coisa que já está pronta de antemão, pronta para ser mapeada ou fotografada. - Agora complicou... - Ora, é preciso que o próprio cartógrafo esteja em movimento, afetando e sendo afetado por aquilo que cartografa. O cartógrafo cartografa sempre o processo, nunca o fim. Até porque o fim nunca é na realidade o fim. O que chamamos de final é sempre um fim para algo que continua de uma outra forma. Se não conseguimos enxergar movimento é porque alguma coisa está impedindo, e lançar o olhar para isto é também função do cartógrafo. A cartografia é, desde o começo, puro movimento e variação contínua. - Parece que estou entendendo, mas ainda não consigo ver como uma cartografia funciona na prática. - Veja bem... Para cartografar é preciso, além de um saber específico, algo que é fundamental, sem o qual não há possibilidade nenhuma de cartografia. - Estou curioso... Que coisa seria esta? - Para cartografar é preciso estar num território.

| COSTA, 2014, p. 68 |

55

Depois de encontrar essa conversa, eu fiz novas conexões da cartografia com a pesquisa, pois essa nebulosidade de se delimitar a matéria ou o território da pesquisa era algo que me perpassava. Principalmente quando eu tentava delimitar os instrumentos de pesquisa, o que a partir dessa carta também vai se consolidando. Agora percebo que estar perdida também é caminho, e que essa abordagem pede de mim uma ousadia em “não saber”, em perder-se, em se abrir para o território em minha volta. Decidi, então, parar de buscar respostas fora e decidi buscar pistas dentro do trabalho que fizemos. Olhei para o programa educativo e como tudo foi se desenhando e as pistas estavam lá. Desde o começo, os mapas já eram presentes, a possibilidade de autoria que propomos na mediação, no encontro com as crianças também estava impresso no processo de Cocriação das Abordagens de Mediação com as Mediadoras. Decidi então mapear estas pistas que nos orientaram a cocriar uma prática artística com foco no caminho, nos trajetos da superquadra e no encontro com a criança. E levantar aspectos subjetivos orientadores para que nosso trabalho acontecesse como uma experiência estética potente, capaz de provocar o inventar de novos mundos em quem de alguma forma participou do projeto.

(...)

Um beijo,
Luênia Guedes
Ouro Preto, 15 de julho de 2019.

A carta foi remetida impressa via correios e sua resposta chegou ao meu e-mail algumas semanas depois. Arlene foi atenta aos detalhes e me respondeu com uma conversa reflexiva e analítica acerca das questões que levantei na escrita. Em algum momento desse trajeto, eu achei que a cartografia era algo que havia chegado a posteriori a construção da obra e seria formidável para o mape-

amento das reflexões que se desdobravam da experiência; a partir do diálogo com a Arlene e com minha orientadora Luciana Hartmann, pude perceber o quanto a cartografia esteve presente nos processos de criação da obra, ainda que eu não tivesse clareza de que estava atuando em modo cartográfico. Isso ficou evidente para mim a partir da resposta da Arlene, da qual compartilho um trecho a seguir:

O programa educativo da obra De Ver Cidade, bem como a ideia de cartografia, lembrou-me bastante uma figura que toma forma no séc. XIX na poesia de Charles Baudelaire como um símbolo da experiência moderna com a cidade e que no séc. XX é tomado por Walter Benjamin como objeto de estudo. O flâneur: o errante, caminhante, observador; uma mistura de curioso e despretenso; um olhar ambivalente pelo espaço urbano que é familiar e de estranhamento ao mesmo tempo; o arquétipo da experiência com o urbano. Ou como diz Honoré de Balzac o flâneur é própria “a gastronomia do olho”.

| SOHSTEN, 2019 |

No trecho acima, Arlene faz uma relação direta entre o programa educativo e a cartografia, a partir da figura do *flâneur*, essa figura se torna muito relevante, pois construímos o programa educativo sob essa perspectiva, não só por propor uma experiência em relação com a cidade, mas por nos expormos à uma cocriação de abordagens para que aproximasse crianças e adultos da experiência estética.

Desde que comecei a pesquisar arte, o uso (irresponsável) da palavra metodologia me causou um grande conflito, o que me fez ir fundo numa busca para entender o que é e para que servem as metodologias. Com isso pude perceber que o problema não estava na palavra em si, mas no uso equivocado e no desgaste causado por isso. Nos contextos de ensino-aprendizagem, o uso indiscriminado da palavra é ainda mais pungente, e por isso comecei a buscar meios de dar contorno à minha preocupação: praticando metodologias sensíveis aos contextos em que seriam vivenciadas. Nesse sentido, conhecer o método da cartografia não só ressignificou a pala-

vra como também as possibilidades de atuação de uma metodologia que está sempre sensível aos acontecimentos, o que confirma para mim que operar uma metodologia requer além dos parâmetros técnicos, parâmetros éticos e uma capacidade de criar em relação com as pessoas, com as matérias e com o ambiente à sua volta. Essa postura cria relações com a perspectiva fenomenológica que a pesquisadora Marina Marcondes Machado traz em sua pesquisa quando ela faz a seguinte pergunta: “Como se poderia “atingir uma pedagogia fenomenológica”, considerando que esta deveria ser, de forma coerente com aquele método filosófico, uma pedagogia sem pressupostos iniciais, traçada simplesmente no caminho da criança tal qual ela se apresenta?” (2010:14)

A inquietante pergunta da autora faz coro com as minhas inquietações dentro das minhas práticas como artista-educadora, em especial nas relações com as crianças. A intenção de trabalhar a partir de uma “pedagogia sem pressupostos iniciais” pode gerar uma ideia equivocada de que irá se trabalhar sem

planejamento, sem rigor ou ainda que nos colocaremos diante das crianças sem nenhum preparo inicial, sem materiais ou planos. Afastando essa primeira ideia, de que realmente poderia ser um lugar muito irresponsável e arriscado, chamo atenção para o que para mim aparece como uma postura de disponibilidade na relação de troca de saberes, apurada na escuta sensível e recíproca. Essa questão encontra desdobramento também no artigo da mesma autora *Fazer Surgir Antiestructuras: Abordagem Em Espiral Para Pensar Um Currículo Em Arte (2012)*. Nele ela propõe antiestructuras no ensino de artes, numa tentativa de trazer movimento e cruzamentos entre as linguagens das artes. Foi nesse artigo que encontrei ressonância com os meus conflitos com as questões metodológicas e os desafios com que eu me deparava na pesquisa com crianças no âmbito da escola.

Eu percebia que muitas vezes a estrutura, ou a falta dela, era um problema a ser enfrentado na escola. Começava pela estrutura física que se revelava um desafio em meio às salas, quase sem-

pre, pequenas diante das turmas superlotadas da escola pública, a falta de uma sala ambiente e adequada para o movimento e acomodação corporal, isso sem falar de questões insalubres como falta de ventilação, teto de zinco e grades nas janelas. Todas essas questões eram o primeiro desafio; o segundo que eu levanto, não em ordem de importância, são as estruturas pedagógicas e organizacionais que a escola está servindo. São diversos mecanismos de vigilância, controle e até mesmo modos de leitura e aplicação de currículo que se diz em movimento, mas que na verdade parece parado num tempo em que a escola servia como lugar de adestramento humano. Então, pensar com a Marina, antiestructuras e consequentemente antimetodologias para o ensino das artes era se colocar na contramão de um sistema altamente estruturado na colonização do ser e do saber. É se lançar numa espécie abismo, confiante na invenção de parquedas coloridos como diria Ailton Krenak (2019), confiante também por meio de uma postura de agachamento, abertura, escuta recíproca e muito trabalho

anterior ao encontro com as crianças, e com a escola.

Quase sempre o abismo será navegável – a barquinhos de papel (para citar a poesia de Guimarães Rosa), a histórias compartilhadas, a pedagogias sensíveis e atualizáveis ao encontro. Se estivermos dispostas a cocriar uma experiência de troca a partir das trajetórias de cada um de nós, esta será provocadora de sentidos e servirá para desestabilizar papéis de poder do sistema colonial que a nossa escola sofre ainda hoje, reproduzindo uma máquina colonial de gerar subalternidades e dominação.

Agora percebo como a perspectiva ética orienta uma metodologia e foi por isso também que procurei enunciar nesta pista como os estudos decoloniais andam juntos com os procedimentos utilizados na pesquisa, desde a criação da obra até a análise e articulação da pesquisa acadêmica. Foi a partir dessa conexão que fiz o levantamento dos aspectos subjetivos e a recriação dos caminhos percorridos durante a criação da obra e seus desdobramentos, e assim fui desenhando esta dissertação, um mapa

que mistura escalas e olhares diferentes, que se forja no movimento e encontro entre os territórios da arte/educação, adulta/criança, arte/cidade, corpo/mente, norte/sul, centro/margem. Construí este mapa como quem desenha sua cidade inventada, povoada por crianças, poesias, práticas, desejos e invenções. Exposta a pista 0, convido você a seguir o caminho da descoberta pela pista 1, a qual recria a construção da obra DE VER CIDADE, Brasília numa caixa de brincar. Aproveite o caminho!

PISTA 1

pipa, libélula, avião: descobrindo brinquedos invisíveis



“Criar
É uma palavra que deriva da criança
E essa palavra quando acesa nos balança
E esse balanço faz o mundo estremecer”

Cabeça sem tampa | Saci Wère

Começamos como quem começa uma brincadeira, sem tempo marcado. Convido você a parar um pouco e reparar no que se esconde entre as linhas, palavras e imagens desenhadas neste escrito. Como uma brincadeira de desvendar, de descobrir, de ver além. Depois de apresentadas algumas “orientações” do nosso caminhar, revelo a pista 1, um conjunto de rastros ou descrições que darão contorno à obra instalativa *DE VER CIDADE, Brasília numa caixa de brincar* do coletivo ENTREVAZIOS, inaugurada em abril de 2019 no Espaço Cultural Renato Russo (ECRR) em Brasília. A partir de textos extraídos do caderno de criação, desenhos, fotos, poemas e a palavra escrita, recriarei a topografia inventada para a experiência artística de crianças e adultos na/com a cidade, bem como alguns dos desdobramentos dessa interação.

Para dar esses contornos ao trabalho, sairemos ao encontro das coisas aladas que inspiram essa obra, a **Libélula** – que revela o coletivo ENTREVAZIOS, responsável pela direção artística da obra. A **pipa** – que revela a materializa-

ção das experiências com a cidade em forma de objeto artístico: *DE VER CIDADE, Brasília numa caixa de brincar*. O **avião** – o plano urbanístico, o desenho, a cidade que inspira a obra. Os **brinquedos invisíveis** – a potência lúdica, brincante e inventiva que a cidade guarda, revelada pelos trajetos, encontros, rastros e rabiscos do processo criativo. E por fim a abertura da **obra pronta**.

Esta é uma proposta de percurso, uma possibilidade de se aproximar de uma experiência que se deu por inquietações e encontros. Este formato, além de abrir várias possibilidades poéticas e reflexivas, também me lança e um desafio: como criar uma superfície comum de contato com quem aprecie essa tessitura e as memórias guardadas da obra, bem como seus desdobramentos? Meu trabalho será recriar espaços, imagens e sensações para facilitar contato com estes encontros: artistas com as poéticas/conflitos da cidade; crianças e adultos em criação/fruição; pessoas e materialidades.



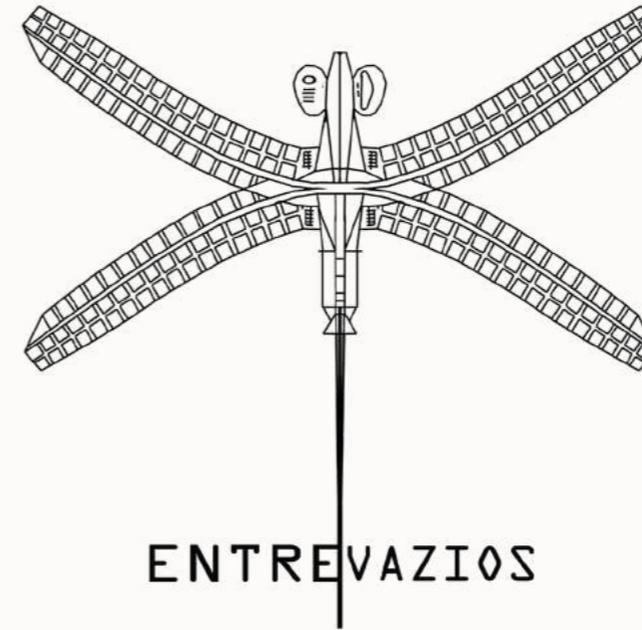
na cidade com asas o céu é tudo.
por um céu ao alcance possível.

libélula - o coletivo ENTREVAZIOS



Como mencionado anteriormente, a obra e o campo para onde se lança meu olhar investigativo é uma criação do coletivo ENTREVAZIOS, um grupo de cinco multiartistas sediado na capital federal, Brasília, sendo a concomitância constituída por atrizes, atores, performers, artistas visuais, cenógrafos, engenheiros e produtoras. Surgiu em 2014 a partir de um processo criativo e de pesquisa vinculado ao Laboratório Transdisciplinar de Cenografia (LTC), Programa de Extensão de Ação Continuada da UnB, coordenado pela Profa. Dra. Sônia Paiva, do Departamento de Artes Cênicas. Naquele ano estava acontecendo o processo seletivo nacional para a Mostra das Escolas de Cenografia do Brasil, sob a curadoria da Profa. Sônia Paiva, para um dos mais importantes eventos de cenografia do mundo, a Quadrienal de Praga, que aconteceria em junho de

2015. Foi a partir dessa chamada que fomos provocados a nos juntar para desenvolver um trabalho artístico que fomentasse as multiplicidades do labor cênico e da área do desenho da cena¹⁷. Como a perspectiva do LTC, como o próprio nome já diz, é transdisciplinar, esse era um critério basilar para a formação do grupo, e foi a partir dessa provocação que reunimos um grupo de estudantes de múltiplas linguagens e campos de atuação. A primeira formação do grupo era composta por (todos ainda como estudantes) Iasmim Kali e Pedro Sena do curso do Design Industrial, Roberto Dagô do curso artes visuais e Maysa Carvalho e eu do curso de artes cênicas, todos do Instituto de Artes da Universidade de Brasília.



17 O termo desenho da cena (design de cena) surge como desdobramento da noção de cenografia, que tenta ampliar sua área de atuação, bem como a intersecção com outras áreas do labor cênico. O cenógrafo, professor e pesquisador do campo Ronald Teixeira, vê o design de cena como um território de problematização e mutabilidade constantes, no qual se instala o imaginário da cenografia, do figurino, do desenho de luz, corpo e som. (2015. p 14) No LTC, o desenho da cena é compreendido como uma atividade transdisciplinar que exige inteligência coletiva: a soma de indivíduos reunidos colaborativa e coletivamente em torno da criação, planejamento e produção de projetos; uma coletividade que reflete o novo artista/intelectual que deve entender de artes, ciências, tecnologia e comunicação para dar conta da complexidade dos tempos que correm. (Sônia Paiva 2015. p 22)

O início do processo criativo do nosso trabalho, com título homônimo ao coletivo, deu-se no segundo semestre de 2014. Em fevereiro de 2015, o coletivo fez parte da seletiva de projetos de estudantes brasileiros de cenografia para a Quadrienal de Praga: Espaço e Design da Performance, sediada pela primeira vez em Brasília. A diretriz conceitual para a criação dos trabalhos tinha como tema Políticas, e foi a partir dessa diretriz que começamos nossa investigação e criação, que culminou num trabalho

artístico grafado em forma de Livro de artista¹⁸ ou livro-objeto, no qual se inseriram os desdobramentos do nosso fazer – intervenções urbanas a partir do corpo como território cênico – e os processos e percursos das ações criadoras de cenografias, caracterizações e performatividades. Destes processos se originam a obra e também o nome do coletivo ENTREVAZIOS, selecionado para a mostra de estudantes da 48ª Quadrienal de Praga. A seguir, apresento algumas imagens do livro de artista ENTREVAZIOS.



Após a conclusão do livro-objeto ENTREVAZIOS¹⁹, o coletivo se reorganizou com a saída de dois colaboradores do projeto e se consolidou como grupo, naquele momento com três integrantes: Luênia, Maysa e Dagô. A partir daí, segue nossa trajetória com inquietações que ocupam as fronteiras entre as artes cênicas e visuais, com artistagens e intervenções que colocam o corpo em diálogo e cocriação com as poéticas da cidade. Nossa perspectiva artística propõe o alargamento e ocupação dessas fronteiras artísticas, forjando novos territórios de invenção e troca de subjetividades. Os trabalhos ocupam as fronteiras entre as artes cênicas e visuais e misturam diferentes técnicas como a cenografia, a maquiagem, a performance e as intervenções urbanas que colocam o corpo em diálogo e cocriação com a paisagem urbana. Nos anos seguintes desenvolvemos cenografias para alguns coletivos artísticos, dentre elas podemos destacar a cenografia para o experimento cênico visual *Edifício Aurora*, direção de Hugo Casarisi (2016); a cenografia para o espetáculo de contação

de histórias do programa educativo do Centro Cultural de Brasília (CCBB) *O encanto das águas* (2017); a direção de arte para o espetáculo *O jardim das delícias* do grupo Liquidificador (2018); a Cenografia do espetáculo *Boca Seca*, direção de Roberto Dagô (2019).

Em 2018, no início da execução do projeto DE VER CIDADE, o coletivo agregou mais duas pessoas: a produtora e curadora de cinema Thay Limeira e o músico e engenheiro Gabriel Tomé. E esse foi o núcleo de adultos responsável pela direção artística da obra. A ficha técnica completa com o nome de todos os colaboradores poderá ser consultada nos anexos desta escritura.

¹⁸ Livro de artista ver contextualização na pista 0

¹⁹ Mais informações sobre a trajetória e outros trabalhos do coletivo podem ser encontradas no Instagram: @entrevazios e no site: ✨

pipa - a obra DE VER CIDADE, brasília numa caixa de brincar



O que existe entre? O que permeia o planejado, o traço? O que esconde os eixos que se cruzam, o que há entre corpos transeuntes, olhares e dizeres? Qual o lugar da criança na cidade? Quais brinquedos e brincadeiras a cidade guarda? Há espaço de fruição na paisagem urbana de Brasília? Para quem é a “cidade patrimônio”? Quais são os espaços de troca de saberes na cidade? Essas foram algumas das inquietações que fizeram surgir a obra instalativa: *DE VER CIDADE - Brasília numa caixa de brincar*, inventada pelo coletivo ENTREVAZIOS. O projeto inicial, idealizado por mim, surge concomitantemente ao desejo de ingressar no mestrado em 2017. Porém, antes de se construir como forma topográfica, ainda no germinar de ideias, ela foi uma máquina de escuta, digamos que essa máquina foi a semente desta pesquisa, que se desdobrou em topografia inventada e agora: esta tessitura cartográfica.

Naquele momento inicial eu imaginava uma parafernália que mobilizasse as crianças a se mover, a contar suas histórias, a performar seus universos.

O tema da escuta versus silenciamento do corpo-criança seguia me inquietando, principalmente no contexto da educação formal de crianças. E foi sob o desejo de inventar recursos para minimizar essa distância entre adultos e crianças que eu tentava materializar a máquina da escuta como um objeto artístico, um brinquedo-meio. Ainda no território da imaginação, a máquina tinha diferentes formas, engenhocas, portas articuladas com olhos, furos, alto-falantes, espaços de interação, era uma prolixidade de brinquedos que, se tomassem forma, eu apostava que abriria espaço para que as crianças performassem a si mesmas.

Foi então que resolvi aproveitar a oportunidade de um edital de fomento do Governo do Distrito Federal (2017), o edital do Fundo de Apoio à Cultura (FAC), para escrever um projeto que me ajudasse a transformar as ideias em materialidades. Como naquela altura eu já tinha uma trajetória como artista e educadora, achei que seria conveniente escrever o projeto no justo encontro da minha pesquisa com crianças, em especial as relações de silenciamento corporal

na escola e a pesquisa do coletivo ENTREVAZIOS, cujas produções permeiam o espaço urbano, suas poéticas e as relações entre corpo e cidade. O que me provocava a pensar a aprendizagem e a experiência artística para além do espaço escolar.

Vale ressaltar também que o projeto foi inscrito numa linha de apoio de Educação Patrimonial, uma vez que dava continuidade à pesquisa das poéticas que surgiam das fricções entre o planejamento urbanístico e a relação com as pessoas, tema investigado desde 2014 pelo coletivo. O projeto DE VER CIDADE nasce, então, no entrecruzar dos territórios da minha pesquisa e do coletivo: entre a criança e a cidade.

A seguir compartilho um trecho do projeto original apresentado para o FAC:

O projeto DE VER CIDADE é uma ação artístico-educativa com foco na educação patrimonial para crianças. Traz a cenografia como espaço autônomo para composição de narrativas sob o olhar e protagonismo da criança. A obra tem como conceito as referências estéticas das escalas da cidade patrimônio: residencial, bucólica, monumental e gregária. Tomando as relações das escalas como referência, o Coletivo ENTREVAZIOS, que comanda a cenografia do projeto, cria uma obra cenográfica que propõe uma relação com o corpo-criança, que na interação com a obra poderá criar narrativas cênicas, visuais e performáticas com a cenografia construída e deslocada para um espaço de convívio da cidade. As experiências vividas na interação com a obra serão mediadas por um grupo de artistas-educadores capacitados pelo Mediato Diálogo com Espectadores. A obra ficará aberta durante duas semanas, com visitação gratuita, aberta ao público escolar e espontâneo de todas as idades.

| Projeto original submetido ao FAC. 2017 |

Como mostra o trecho ao lado, objeto descrito no projeto do FAC, a primeira proposta da obra era entendida como uma espécie de cenografia autônoma, um objeto artístico que provocaria o corpo para composição e fruição estética. Essa abordagem se sustentava na nossa experiência com a criação cenográfica para o teatro e na potência da materialidade como narrativa cênica. Ao longo do desenvolvimento da obra fomos aglutinando outras noções, e a obra foi se construindo como um objeto estético topográfico, com blocos que podiam ser movidos e diversos dispositivos interativos. E mais tarde acabou recebendo a nomenclatura inventada pelo coletivo de **topografia sensível**.

O projeto escrito e submetido em 2017 teve resultado final de seleção no segundo semestre de 2018. Começamos o processo criativo no final do mesmo ano e a obra foi inaugurada no dia 28 de abril de 2019. Em fevereiro de 2019 demos início ao processo de construção da obra que, além de encontros em ateliê, tinha saídas pela cidade. Nossa proposta não era construir uma obra

“para crianças”, que estivesse a serviço de um nicho de mercado, ao contrário dessa perspectiva mercadológica, queríamos criar uma obra que estivesse em diálogo e que fosse acessível ao toque e olhar das crianças. Na tentativa de tentar alcançar esse lugar, de colaboração com crianças, convidamos algumas crianças para participar de diversos momentos de criação do projeto, e desse modo elas participaram: das visitas de campo, mão na massa, da inauguração e das rodas de troca de saberes. Momentos estes que serão melhor descritos no decorrer desta pista e na pista 2.

Antes de abrir a parte material do processo, gostaria de expor as inquietações que forjaram nossa justificativa na proposição desse projeto. Propor um projeto artístico-educativo que coloca foco nos espaços de protagonismo da criança nas relações com a cidade, nos faz reparar nas profundas mudanças culturais e sociais que colaboram no tensionar e questionar dos processos de aprendizagem e de reconhecimento dos bens culturais. Em especial, as relações de ocupação e pertencimento das crianças com a *urbis*. Indagações sobre os espaços de fala e produção de conhecimento da criança, sobre a valorização da diversidade cultural nos processos de aprendizagem e a ampliação do território do saber para além dos muros da escola, e dos espaços de fruição para além dos espaços culturais foram alguns dos questionamentos que nos levaram a perceber os pontos frágeis desse contexto.

Outro ponto que gostaria de ressaltar é a noção de protagonismo infantil, amplamente difundida. Para pensar sobre esse tema, precisamos primeiro observar qual o nosso papel na relação

com as crianças. Convencionalmente, uma cena pode ter vários papéis: protagonista, coadjuvante, antagonista, figurante. Quando pensamos na necessidade de se reclamar o protagonismo infantil, é porque geralmente a criança tem sido invisibilizada nas relações com adultos. Muitas vezes diminuída por ainda não “ser” ou não “saber” o que os adultos sabem.

Desde que lugar parte nossa interação com a criança? Geralmente parte do “alto”, não só física como também subjetivamente, a partir do momento em que alimentamos a ideia de que nós, adultas e adultos, detemos todo o conhecimento e que, por isso, devemos “ensinar” as crianças, perdemos a chance de abrir uma relação de troca de saberes. Por isso, eu me propus a ir à raiz da palavra protagonismo, justamente para entender por que se fez tão importante falar sobre o protagonismo infantil. Reconhecendo a importância da palavra, e por saber que elas também carregam sentidos imbricados, proponho a atualização do termo para **autoria**²⁰, na tentativa de colaborar para

o dismantelamento da oposição entre adultos e crianças. Uma vez que num espaço saudável de troca de saberes, adultos e crianças podem compartilhar suas autorias. Isso requer uma escuta apurada e recíproca, e também que saíamos do alto de nossas certezas. Quando estivermos mais sensíveis e disponíveis à poética da criança, poderemos instaurar uma relação de troca, na qual cada uma das partes compartilhará suas autorias, sem hierarquizar as experiências, pois cada história tem seu lugar e toda existência é importante no mundo.

²⁰ A autoria nos fala deste posicionamento frente ao novo que é, num primeiro momento, da ordem do sensível, captura dos excessos – que produzem dor, prazer, comoção, o sublime – num corpo que se abre para o mundo, mas que logo retorna e necessita transformar essa realidade e a si mesmo. (SORDI, 2003)

A partir da identificação de algumas lacunas nos processos de aprendizagem e a falta de representatividade da criança na valoração dos bens culturais, elegemos a linha de educação patrimonial para a escritura do projeto. Nossa abordagem se fundou no diálogo criativo entre a **arte** e a **educação patrimonial**, por meio de uma **cenografia interativa** que extrapolou os espaços do **teatro**, e que por meio de trajetos sensíveis ganhou autonomia nas paisagens da cidade-patrimônio, oportunizando outras relações de **troca de saber** e **fruição** entre **adultos e crianças**.

O projeto abriu um espaço temporário para criação de narrativas pessoais a partir da interação com a obra e ainda provocou outros vínculos com os bens culturais da cidade. A ideia era proporcionar para crianças a possibilidade de reconhecimentos e descobertas sobre a cidade, pelas quais poderíamos desdobrar outras questões como o processo de marginalização, gentrificação e de diferenciação que enfrentamos no Distrito Federal, uma relação que muitas vezes é de contraponto entre as Regi-

ões Administrativas e a cidade Plano – o centro. Apesar de estarem, em alguma medida, mapeadas pelo coletivo, essas questões se evidenciaram no encontro do público com a obra, e foi a partir da mediação que pudemos problematizar, refletir e recriar possibilidades de abordar esses conflitos, questões estas que terão aprofundamento na pista 2.

A valoração dos bens culturais da cidade pelo olhar da criança era outro desafio que o projeto se propunha tocar. Nossa expectativa era que, a partir de uma experiência patrimonial pelo brincar, pela interação e modificação do território, pudéssemos gerar relações afetivas e de sentido com a cidade que colaborassem para fomentar a preservação dos bens culturais, o senso de pertencimento das crianças à cidade e ampliar suas referências.

Apesar de Brasília ser uma cidade reconhecida como Patrimônio Cultural da Humanidade, isso não é sabido por todas as pessoas que vivem na região, e poucas entendem o que isso significa ou reconhecem o alcance e relevância do tombamento da cidade. Nesse sentido, a

obra se propunha trazer um recorte estético de cada uma das escalas da cidade. Com 20 blocos interativos, ela recriou experiências vivenciadas nas quatro escalas do Plano Urbanístico de Brasília: Monumental, Gregária, Residencial e Bucólica, reconhecida como Patrimônio Cultural da Humanidade desde 1987. Os blocos imprimem a ludicidade do plano urbanístico de Brasília, com traços de outras obras artísticas da cidade, como o painel *O Sol Faz a Festa* de Athos Bulcão, localizado no Teatro Nacional Cláudio Santoro, Escala Monumental de Brasília.

As crianças puderam vivenciar as escalas por meio da interação com dispositivos imagéticos como espelhamentos, janelas transparentes, quebra-cabeças, olhos-mágicos e outros dispositivos táteis. Além da interação com as materialidades da instalação, o projeto conta com um programa educativo próprio, com ações de articulação de escolas públicas e mediações, que propõe trajetos e interações com a paisagem urbana, onde a cidade se torna território vivo de aprendizagem e fruição.

As mediações aconteciam no entrecruzar de experiências na cidade, com trajetos pela superquadra próxima ao equipamento cultural ECRR, e interações entre as crianças, a obra, e o material educativo. Todas as atividades eram propostas por uma equipe de mediadoras capacitadas pela Mediato Diálogo com Espectadores, que em conjunto com a direção geral do projeto desenvolveu o programa educativo da obra. Mediato é uma iniciativa artístico-educativa de formação de públicos para experiências com a arte que existe desde 2014, idealizada pela educadora e pesquisadora Arlene von Sohsten, com quem atuo em colaboração nesta iniciativa desde 2017. Por meio de projetos que atendem crianças e adolescentes, em especial de escolas públicas, a Mediato²¹ já aproximou mais de 37 mil estudantes à experiência com a arte.

²¹ Ver mais detalhes e:  ou @mediato.art no instagram.

Para melhor visualização do escopo geral do projeto, apresento abaixo uma mídia que mostra o plano de exposição, bem como as ações vinculadas à obra.

Programação

DE VER CIDADE

Brasília
numa caixa
de brincar

Domingo, 28/04

16h às 19h - Abertura da obra
17h às 18h30 - Mediação - Rolê Cultural

Sexta, 03/05

15h às 17h - Troca de Saberes: (re)construindo territórios afetivos
- vivência de mapa afetivo com Sônia Rampim e Paulo Peters –
IPHAN

Domingo, 05/05

15h às 17h - Troca de Saberes: Construindo territórios de troca entre
adultos e crianças. Mediado por Luciana Hartmann (UnB)

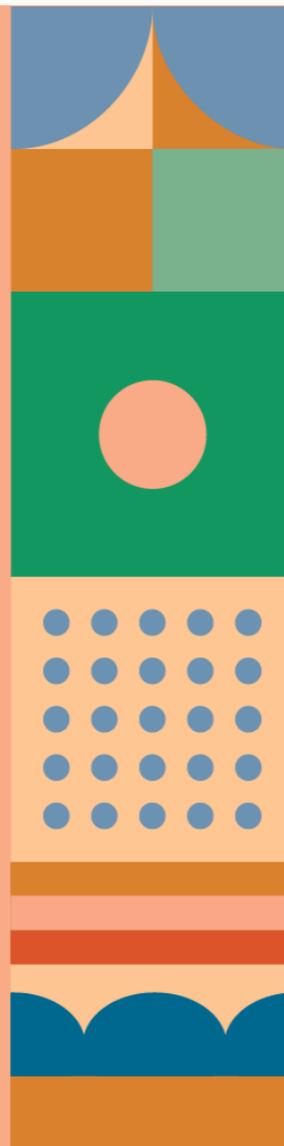
Quarta, 08/05

15h às 17h - Troca de Saberes: Transdisciplinaridade na arte com
Sônia Paiva - Laboratório Transdisciplinar de cenografia - UnB

Sábado, 11/05

10h às 12h - Fruindo a obra com Coletivo ENTREVAZIOS
15h às 17h - Desmontagem criativa da obra

Visitação de ter a dom 28/04 a 12/05



A imagem ao lado faz uma síntese das ações vinculadas ao projeto, cujo plano final de exposição teve, além da fruição com a obra, uma série de atividades acopladas como as mediações agendadas para o público de institui-

ções de ensino, as trocas de saberes, as mediações com acessibilidade, trocas sobre o processo criativo e os desdobramentos desses encontros que serão abertos ao longo desta dissertação.

O projeto teve duração de seis meses (dez/18 a mai/19), e nesses meses compreenderam as seguintes etapas:

■ Pré-produção:

Reuniões com o núcleo criativo, reuniões com núcleo de produção e gestão, contratação de fornecedores, compras de materiais, saídas a campo e confecção dos blocos; dez/18 a abr/19.

■ Produção:

Exposição aberta durante duas semanas, mediações agendadas para público escolar, programação paralela à exposição, registro audiovisual; 28/04 a 12/05 de 2019.

■ Pós-produção:

Produção de relatórios finais; prestação de contas; partilha de resultados com envolvidos; mai/2019.

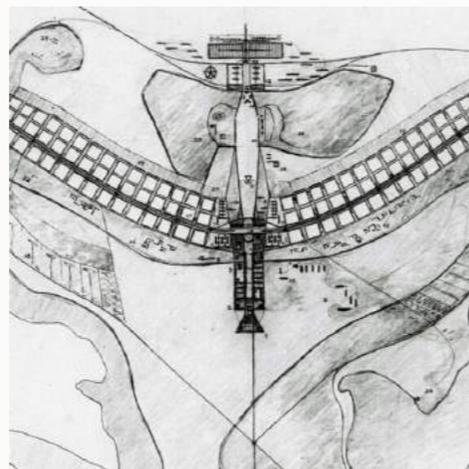
78

Para seguirmos nossa abertura de processo e desmontagem da obra, precisamos fazer uma breve pausa no trajeto, a ideia de desmontagem que apresento faz uma analogia aos “ensaios de desmontagem” cunhado por Flávio Desgranges (2006), um dos propulsores da mediação em artes cênicas no Brasil. Os ensaios de desmontagem se utilizavam de “exercícios semelhantes aos que os artistas realizaram no processo de construção do espetáculo” levando “os participantes a experimentar, ainda que por curto período, algumas atividades que os próprios criadores da cena poderiam ter experienciado durante o processo de concepção da montagem teatral” (DESGRANGES, 2006, p. 166). Nesse sentido, vou seguindo essa tessitura, tentando proporcionar aos apreciadores do tecido uma maior aproximação e afeto ao que foi a experiência com a obra.

Nosso desvio acontece para contemplarmos um pouco das paisagens da Capital, a fim de (re)descobrir as quatro escalas do Plano Urbanístico de Brasília. As quatro escalas: monumental, gregária, bucólica e residencial fazem parte

do recorte estético que orienta a criação da obra e vem sendo mobilizadora da criação do coletivo desde seu primeiro trabalho. Então, apesar da familiaridade do grupo com esse recorte, é importante retornar ao plano inicial da cidade para entender o que significam esses conceitos e como eles se apresentam na obra.

avião - (re)descobrimo a cidade patrimônio



imagens do
plano urbanístico
de lúcio costa

foto.
aérea de Brasília



Brasília, cidade que inventei
Lúcio Costa

“Brasília, cidade que inventei.” Gosto desta pequena fala e assinatura, presente no relatório do Plano Urbanístico de Brasília, de 1957, inventado pelo arquiteto e urbanista Lúcio Costa, especialmente por trazer à tona a potência da invenção, noção cara e fundante nesta pesquisa, seja no (re)aprender das relações de ensino-aprendizagem ou, por melhor dizer, trocas de saberes ou no inventar de uma obra que recria as escalas da cidade. O tom de invenção também justifica a camada de ludicidade presente no plano urbanístico, o qual ele fez de modo simples e com boas doses de poesia e utopia. O desenho ini-

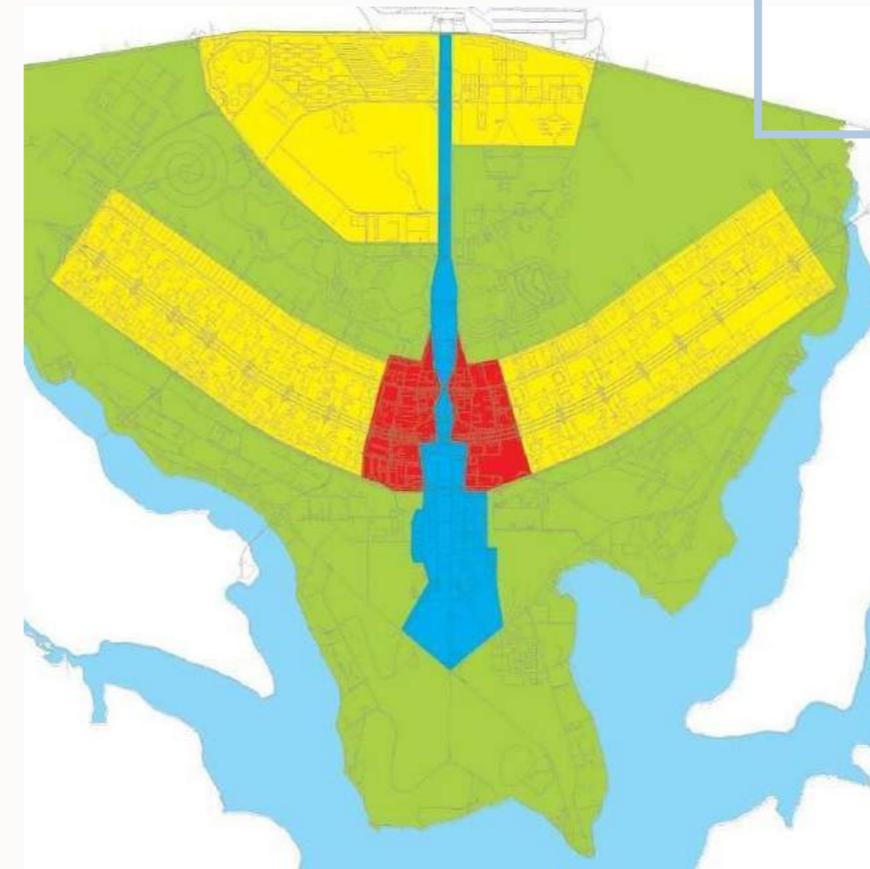
cial, como pode ser apreciado acima e no início desta pista, “Nasceu do gesto primário de quem assinala um lugar ou dele toma posse: dois eixos cruzando-se em ângulo reto, ou seja, o próprio sinal da cruz (COSTA apud Relatório do Plano Piloto de Brasília, 2018 p.30).” Gesto que também carrega em si a tradição colonial, desbravadora, como se não fosse nada até então. Desta primeira memória colonizadora da história da nova capital, nasce o encontro do eixo rodoviário com o eixo monumental, faz o marco inicial, que foi tomando forma de avião, libélula, pássaro ou bicho alado que possa voar por nossa imaginação. Esse encontro

dos eixos também pretendia propor um entrecruzar dos espaços público e privado, no encontro dos eixos, tal qual esta pesquisa – que se propõe criar relações entre mundos.

Do desenho inicial, que se flexibiliza para se adequar à topografia do planalto central e se emoldurar pelas águas do Lago Paranoá, desdobra-se o conceito das escalas da cidade, que são a alma da cidade e que juntas formam o Conjunto Urbanístico de Brasília reconhecido pela UNESCO como Patrimônio Mundial da Humanidade em 1987, 27 anos depois da inauguração da cidade, ocorrida em 1960. O plano do urbanista propõe uma horizontalidade entre os edifícios e monumentos, garantindo uma apreciação do céu muitas vezes

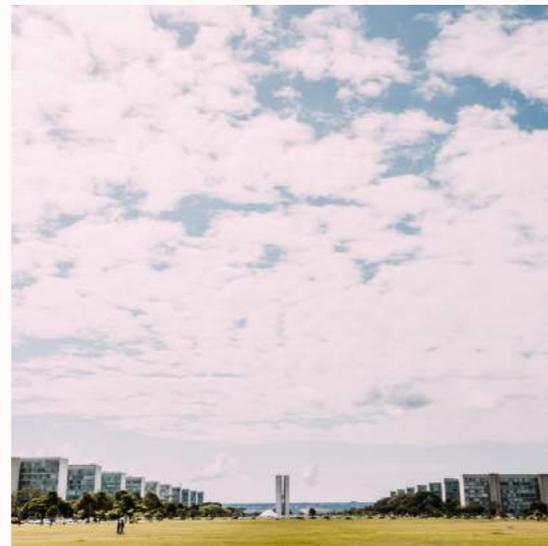
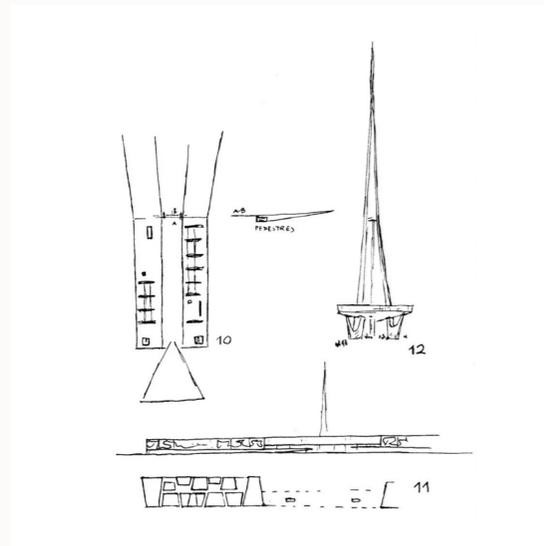
comparada ao encontro com o mar, a cidade também é protegida por um cinturão verde que faz dela uma cidade-parque. Apesar de apontar os desenhos das escalas, a partir do plano de ocupação da cidade, o conceito de “escala urbana” só foi tornado público por Lucio Costa em entrevista concedida ao jornalista Cláudio Ceccon e publicado na seção de Arquitetura do Jornal do Brasil em 18 de novembro de 1961. Cada uma das escalas – monumental, gregária, residencial e bucólica – corresponde a uma vivência urbana proposta aos moradores da cidade em relação à escala humana, são quatro cenários compostos por volumetrias e organização espacial distintas, como pode ser visto no mapa das escalas:

Mapa de escala predominante por área



fonte .
plano piloto 50 anos
- cartilha de preservação-
brasilíia,
| iphan 2007 |

A Escala monumental, no mapa representada pela cor azul, está localizada no eixo monumental e vai desde a Praça dos Três Poderes até a Praça do Buriti. Nessa escala, o corpo adquire dimensão coletiva, o grande gramado entre as vias do eixo monumental serve como cenário para ocupação do povo. É nessa escala que estão grande parte dos monumentos ligados ao poder público e gestão do Estado, e juntam no mesmo espaço outros monumentos ligados à arte e à cultura como o Teatro, o Museu e a Biblioteca Nacional.

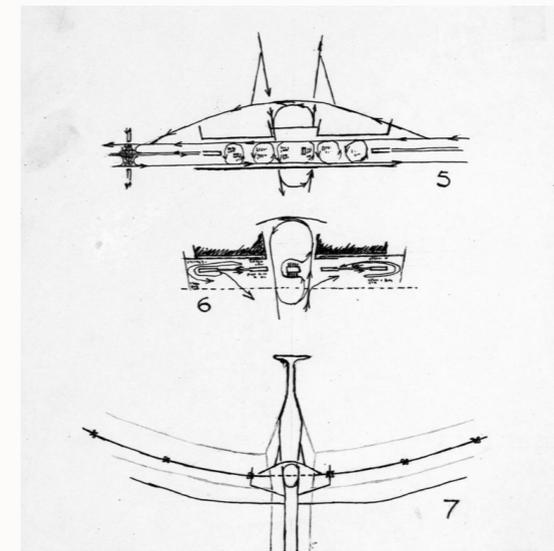


à esquerda .
 esboço do plano
 de lúcio costa

à direita .
 foto
 de thaís mallon

à esquerda .
 esboço do plano
 de lúcio costa

à direita .
 foto
 de thaís mallon



A escala gregária situa-se no encontro dos dois eixos (monumental e rodoviário) que dão forma ao avião, com foco central na plataforma da Rodoviária, marcada pelo encontro do Plano-Piloto com as demais regiões administrativas do Distrito Federal e pela convergência dos setores comercial, bancário, hospitalar, cultura, rádio e TV. Nela os espaços são deliberadamente reduzidos e concentrados, a fim de criar o ambiente propício ao encontro.

A escala residencial é marcada pelo conjunto de edifícios residenciais, ao longo das asas sul e norte do avião, sobre pilotis. Que também pode ser entendida por superquadra. Os pilotis, característica marcante das superquadras, são um conjunto de colunas que sustentam o prédio e ao mesmo tempo deixam o térreo livre, como uma espécie de palafita, que garante aos transeuntes o acesso visual e físico entre os blocos, é o quintal de quem vive nos apartamentos. As superquadras residenciais são intercaladas pelas entrequadras comerciais, e seu projeto modelo previa também equipamentos com atividades de recreação, ensino e saúde. A escala residencial talvez seja a maior contribuição do urbanista à cidade, pois ela oferece um

outro jeito de morar, diferente dos condomínios fechados, uma vez que nela o chão é público, seu tombamento garante que não sejam colocadas cercas e muros, desse modo tem-se um espaço livre para ir e vir, o que promove encontros e convivência.

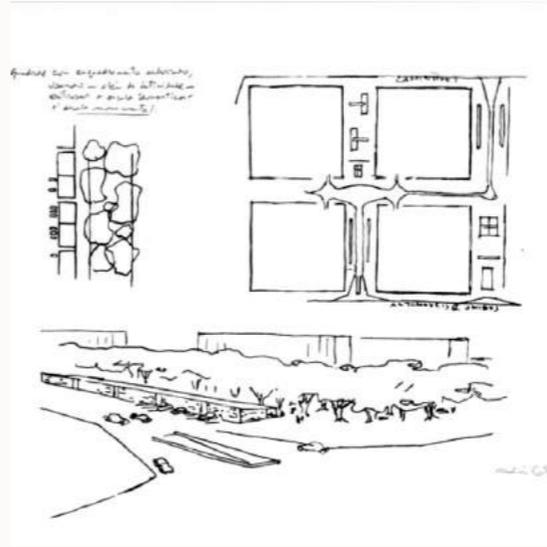
à esquerda .
 esboço do plano
 de lúcio costa

à direita .
 foto da superquadra
 308 sul
 de thaís mallon



à esquerda .
 esboço do plano
 de lúcio costa

à direita .
 foto
 de thaís mallon



A escala bucólica permeia e conecta as outras escalas, é marcada pelos grandes gramados, pela arborização da cidade, as praças, a orla do lago e os parques. Ela oferece aos moradores da cidade o desfrute e o deleite encontrados na relação com a natureza e faz de Brasília uma cidade-parque.



descobrimos brinquedos invisíveis



Depois de sobrevoar a cidade, descobrimos mais sobre seu plano, suas asas. Agora sairemos a caminhar, percorrer caminhos pela superquadra para descobrir os brinquedos que a cidade esconde. Para perceber que a brincadeira não prescinde de um brinquedo, que um estado brincante pode transformar um lugar. Para descobrir essas brincadeiras possíveis, saímos pela cidade na

companhia de quem ainda não normalizou o olhar: as crianças. Juntos – adultos e crianças – fizemos da cidade um laboratório de criação da obra DE VER CIDADE. Nosso trabalho foi investigativo. Sons, texturas, objetos, jardins, relações entre os corpos e o mobiliário urbano, tudo foi matéria para nossa criação. A seguir, compartilho nossos trajetos e caminhos pela cidade e criação da obra.



trajetos e visitas pela cidade



colagem de fotos dos
passeios pela cidade

fotos .
thaís mallon
crianças .
samuel e ester

Durante o processo de criação da obra, fizemos duas visitas estratégicas com as crianças por alguns lugares da cidade. Antes destas, fizemos algumas visitas para mapear os lugares para a visita com as crianças e fomentar a consolidação do caminho artístico do trabalho. A sequência de fotos acima mostra a segunda visita pela superquadra 308 sul, e nela tivemos o registro fotográfico profissional de Thaís Mallon, artista responsável pelos trabalhos audiovisuais do projeto. O objetivo dessa visita era fazer o registro da interação das crianças com o mobiliário urbano e, a partir dessa interação, colher subsídios para planejar o programa educativo do projeto, bem como a capacitação das mediadoras,

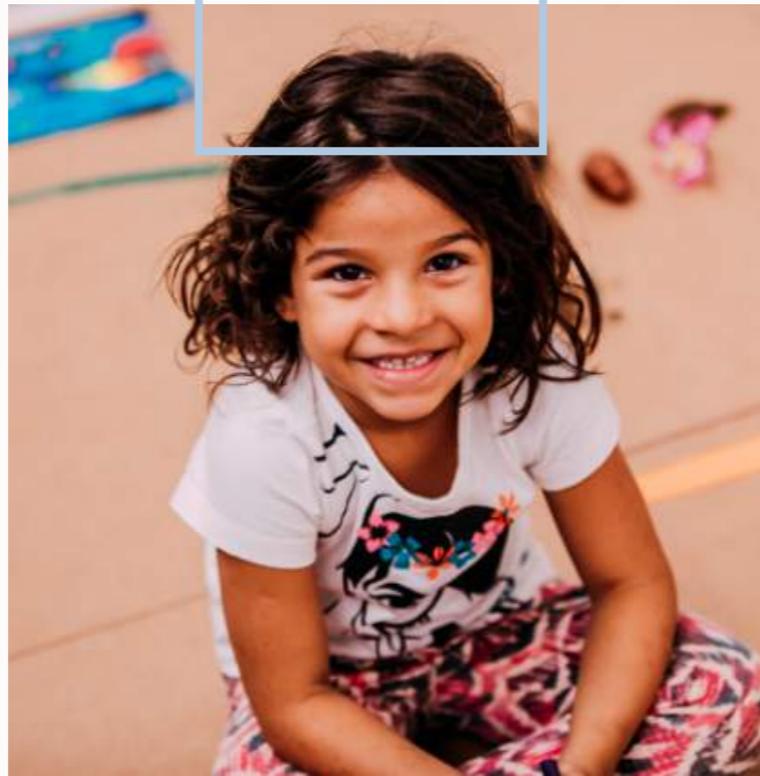
uma vez que já havíamos feito outra visita com as crianças e mapeado algumas questões de acesso e interação que foram propulsoras dos primeiros passos do escopo da obra. Desta visita também produzimos um pequeno vídeo²² que sintetiza o processo de criação, o qual introduzo neste momento como possibilidade de aproximação sensorial com processo criativo.

22 Disponível em: 

A primeira saída de campo com as crianças aconteceu dia 11 de janeiro de 2019, e contou com a presença do Ruah e da Ester.

colaboradora .
ester
alves

Ester tem seis anos, estuda e mora na Vila Planalto. No DE VER CIDADE, ela colaborou nas descobertas da potência brincante da cidade. Adorou descobrir os mistérios da cidade, como os nomes riscados nas árvores. Durante a pesquisa de campo na visita ao Teatro Nacional ela desejou “ter um quadrado daquele labirinto”. Ela também participou da abertura da obra e das trocas de saberes entre adultos e crianças.



colaborador .
ruah
oliveira
benther



Ruah tem quatro anos, mora na Vila Planalto. Adora brincar de menino-gato. No DE VER CIDADE, ele colaborou nas descobertas da potência brincante da cidade. Participou das pesquisas de campo, da abertura e de trocas de saberes entre adultos e crianças. “Eu tenho quatro anos, eu já brinquei muito e eu já fui naquele parquinho que tem um foguete, e eu tenho medo de subir”.

Para esse encontro, elegemos lugares que colocariam as crianças em relação com as escalas do plano urbanístico da cidade. Para isso, elegemos dois lugares: a superquadra 308 sul, que além de ser uma superquadra modelo também é vizinha do Espaço Cultural Renato Russo, espaço que acolheu a residência artística da obra e sua exposição; e o Teatro Nacional Claudio Santoro, espaço que propõe uma relação com a escala monumental e também proporciona uma experiência com uma obra de arte integrada à arquitetura. Neste primeiro encontro, estávamos atentos ao que acontecia no encontro das crianças com a cidade, principalmente no que tange ao recorte das escalas. Para isso, traçamos um trajeto com cinco paradas (quatro na superquadra e uma no Teatro Nacional Cláudio Santoro), que propunham diferentes interações das crianças com a *urbis*.

A superquadra é considerada uma das características mais importantes do Plano Urbanístico de Brasília, e acabou se tornando a marca registrada da cidade modernista. A proposta rompe

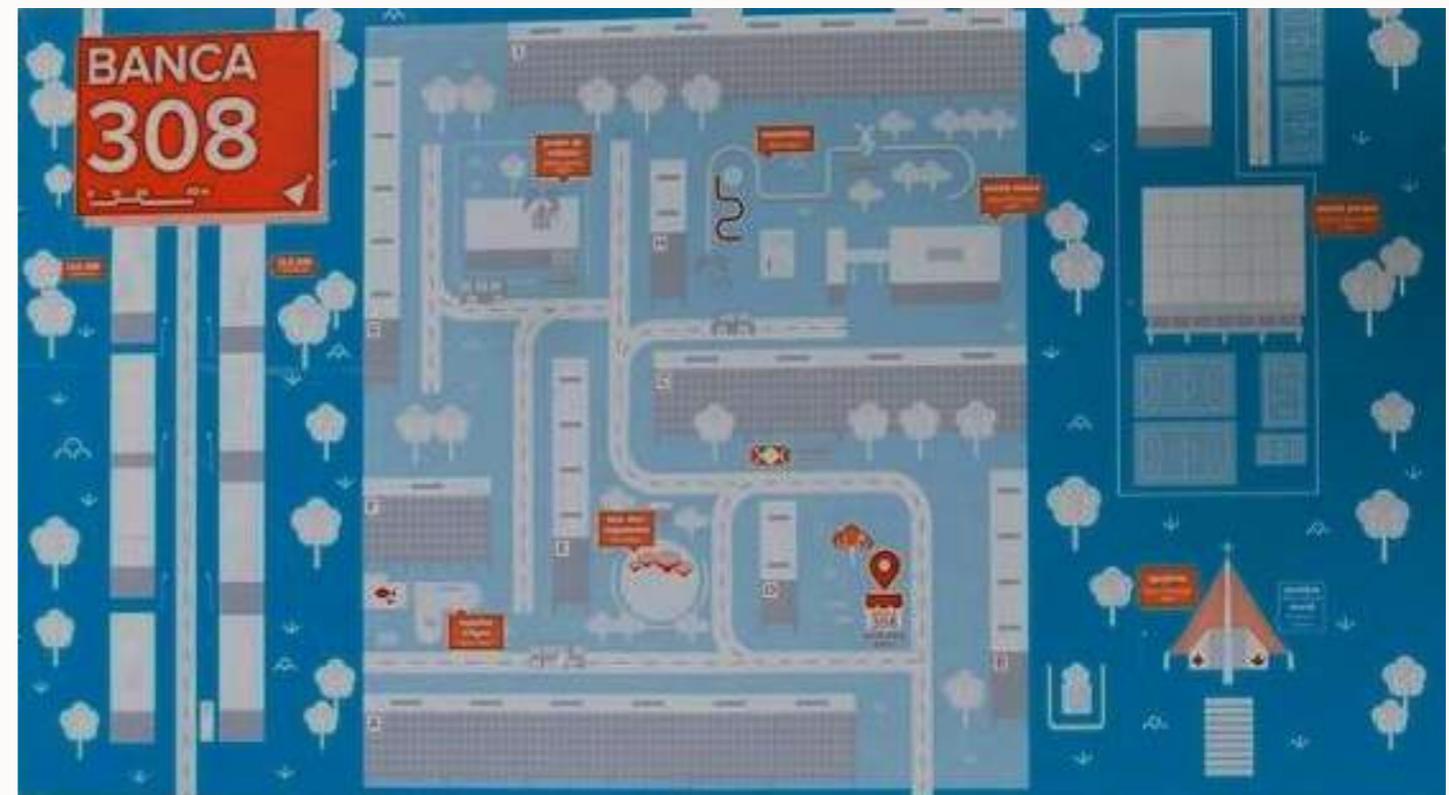
as estruturas urbanísticas tradicionais de quarteirões e propõe um amplo bosque entremeadado de blocos residenciais de até seis pavimentos, com pilotis livres que junto com os jardins desenhados por Burle Marx²³ compõem o quintal de quem mora na quadra, cuja proposta era garantir que o chão fosse público, que a visão e o deslocamento entre os blocos fossem livres e fluidos. A 308 sul faz parte de uma unidade de vizinhança e por isso é abastecida de um comércio local, biblioteca, clube, cinema, igreja e equipamentos educacionais (jardim de infância, escola-classe e escola parque) que comportariam o Plano Educacional de Anísio Teixeira.

A superquadra 308 sul foi escolhida como cenário da experiência por ser uma das “quadras modelos” de Brasília e por integrar uma série de experiências que verificamos com grande relevância para a fruição da obra, como o projeto paisagístico de Burle Marx, a presença de escolas públicas e equipamentos culturais em suas intermediações. Apesar de esse modelo ser um plano para toda a escala residencial, apenas se consolidou

na unidade de vizinhança²⁴ formada pelo quadrilátero das superquadras 107, 307, 108 e 308 sul. Nelas estão todas as propostas planejadas por Lúcio Costa para a escala residencial. Isso mostra que, assim como a ideia da superquadra não foi amplamente implementada, o plano no geral também sofreu algumas alterações em relação à proposição original.

²³ Roberto Burle Marx foi um multiartista Brasileiro nascido em 1909, arquiteto, paisagista, pintor, ceramista, ecologista e músico. Sua obra é principalmente conhecida pelo paisagismo de parques e jardins. Ele transportou o paisagismo para a lógica das artes plásticas, numa percepção estética singular, através do uso da textura, cor, volume, sombras, transformando o espaço. Ele foi responsável por grande parte dos jardins de Brasília, dentre eles, os da 308 sul. Fonte: 

²⁴ O conceito de Unidade de Vizinhança origina-se das ideias do arquiteto e urbanista Clarence Arthur Perry para o Plano Regional de Nova York, de 1923, no qual ele a define como uma área residencial com relativa autonomia para com o conjunto maior, que seria a própria cidade, criando uma relativa autossuficiência em termos de oferta de determinados serviços, tanto públicos quanto privados. (Cartilha Superquadra de Brasília. Iphan, 2015)



O complexo cultural Espaço Cultural Renato Russo ²⁵ também faz parte da unidade de vizinhança e fica próximo à superquadra, e por isso foi escolhido pelo grupo para acolher a obra, por estar ao mesmo tempo conectado com a superquadra e com a via W3 sul, pista de grande fluxo rodoviário e de transporte público provenientes de várias regiões administrativas do Distrito Federal. Além disso, o complexo é um espaço público com grande importância na formação artística da cidade, que desde 1974 contribui com ela, seja pela sua programação que acolhe diversas linguagens artísticas como também pelas suas atividades formativas como oficinas e cursos, as quais fizeram parte da trajetória dos integrantes do coletivo. Tendo todos esses aspectos mapeados, o coletivo participou de um chamamento do ECRR propondo a execução do projeto DE VER CIDADE. Felizmente fomos selecionados para a ocupação do espaço nos moldes de uma residência artística com um ateliê para feitura dos blocos, exposição da obra e uma parceria entre o programa educativo da obra e do ECRR.

Um aspecto peculiar do plano de exposição é que a obra seria exposta na Praça Central do espaço, garantindo o livre acesso a ela por quem passa pelo espaço durante as travessias entre a W3 sul e a superquadra ou o comércio local. Junto com essa proposição de ocupação, nossa proposta de programa educativo em parceria com o Rolê Cultural do ECRR incluiu trajetos na superquadra, proporcionando assim uma experiência expandida de fruição artística.

²⁵ Para saber mais sobre a história e estrutura do Espaço Cultural Renato Russo acesse: 

fotos do coletivo

à esquerda .
ester
à direita .
ruah



“Ruah demonstra medo de altura e do desnível; Ester apresenta domínio de subida, descobre palavras (intervenções) nas árvores; Ruah, após descer da árvore, descobre tampinhas de plástico em meio à terra e brinca com galhos soltos pelo chão.”

| trecho do diário de criação . 11/01/19 |

Como a saída com as crianças era algo que demandava certa produção, de alinhar as disponibilidades e os quereres, tínhamos de aproveitar esse encontro para ir junto com elas, para se afetar pelo que as afetavam, para além das nossas expectativas. A exemplo disso, na primeira parada, percebermos o olhar atento do Ruah que ultrapassava as majestosas árvores que ficam na frente do bloco G da superquadra 308, e chegava ao que poderia ser apenas um lixo deixado para trás e acabou virando brinquedo. Nosso afeto estava direcionado ao que não estava posto, ao que estava em alguma medida invisível aos olhos dos adultos. As árvores já estavam dadas como potente parada no trajeto, agora, as interações que surgiriam com ela, e para além dela, só poderíamos descobrir se estivéssemos abertas para esse afeto, de reparar nos atravessamentos que se passam na cidade, sejam as folhas que caem, os microlixos, as linhas desenhadas no concreto, as alturas de meio-fio e sinalizações urbanas, até os parquinhos, brinquedos estruturados, por que não?

Depois da parada das árvores, seguimos o caminho pelos pilotis do bloco I, que fazia uma espécie de pista de corrida livre até a próxima parada, o *espelho d'água* do bloco F, e lá fomos nós, correndo com a Ester e o Ruah, descobrindo as rampas e escadas, até chegar a um dos pontos de maior interesse dos trajetos na superquadra, o *espelho d'água* com carpas que, como pode ser visto na foto acima, deixou as crianças muito conectadas com os peixes e com a água. A terceira parada no trajeto foi na *Praça dos Cogumelos* que poderá ser apreciada em imagem, posteriormente, no caminhar



desta dissertação quando percorrermos os caminhos das mediações feitas pelo programa educativo da obra. A praça nos convidava a experimentar as diferenças de alturas, as texturas do concreto e areia, e as experiências de ressonância ao batucar as superfícies de concreto que remetem a cogumelos de chapéu. Naquela interação, recolhemos importantes afetos que posteriormente serviriam de fomento para criação material da obra e também para as brincadeiras disponíveis para as mediações. É importante ressaltar também que a

visita com as crianças foi imprescindível para definir as alturas dos blocos da obra, uma vez que vimos como era decisiva a disposição dos bancos de concreto, bem como outras intervenções disponíveis no plano paisagístico proposto por Burle Marx, quase sempre muito acessível ao subir e descer das crianças. Foi a partir dessa percepção que definimos que a obra precisaria estar muito acessível à interação com o corpo-criança e também à mobilização do adulto em direção ao chão.

Façamos um salto agora para a última parada deste passeio com as crianças e sigamos para o Teatro Nacional Cláudio Santoro, cujos painéis externos têm assinatura de Athos Bulcão, um dos mais representativos artistas de Brasília que, dentre sua vasta obra conta com painéis de azulejos, mármore, madeira, pinturas, desenhos, gravuras, dentre outros, foi capaz de propor uma relação de obra de arte integrada à arquitetura e com isso possibilitou que a fruição de arte na cidade não prescindisse de ir a uma galeria, oportunizando o acesso à arte para os transeuntes.



O impacto com este monumento começou antes mesmo de chegarmos ao Teatro, ainda quando estávamos no eixo monumental, a Ester já havia percebido a pirâmide que segundo ela parecia um brinquedo gigante que ela tinha vontade de escalar. Ao chegarmos lá, tanto ela quanto o Ruah tiraram os sapatos e começaram a experimentar o plano inclinado, pedindo nossa ajuda escalar alguns blocos. Além disso, a Ester também mencionou que “ficar no quadrado era uma forma de se sentir segura naquele labirinto”.

O painel externo do Teatro Nacional é uma das poucas obras do artista que tem título, *O Sol Faz a Festa* (1966), uma obra de arte com maior dimensão integrada à arquitetura do Brasil. Os painéis foram encomendados por Oscar Niemeyer, e fixados nas paredes norte e sul do monumento, o que garante que seja tocado pelo sol durante todo o dia, o painel em concreto é formado por uma malha de blocos com cinco padrões que partem de 30 x 30 cm (e se amplia de 30 em 30 cm até 90 cm). Segundo o próprio inventor, a obra traz peso e leveza, uma vez que, ao ser tocada pelo sol, confere leveza no seu jogo de luz e peso nas sombras projetadas pelos prismas de concreto, característica que faz com que a obra carregue em si a disciplina e a liberdade, capaz de a cada momento revelar uma nova paisagem.

Neste ponto do trajeto podemos perceber como o método da cartografia estava imbricado no processo, mesmo isso não sendo algo premeditado. Lanço o olhar para como o processo se desenrolou, mapeio os cosmos do processo e vou desvelando uma pesquisa que se deu pelos encontros e desencontros, e que operou na dissolução da dicotomia sujeito-objeto. Criança, cidade, artistas estavam envolvidas no mesmo campo, cada uma com suas trajetórias, colaborando com suas inquietações, desejos e histórias.



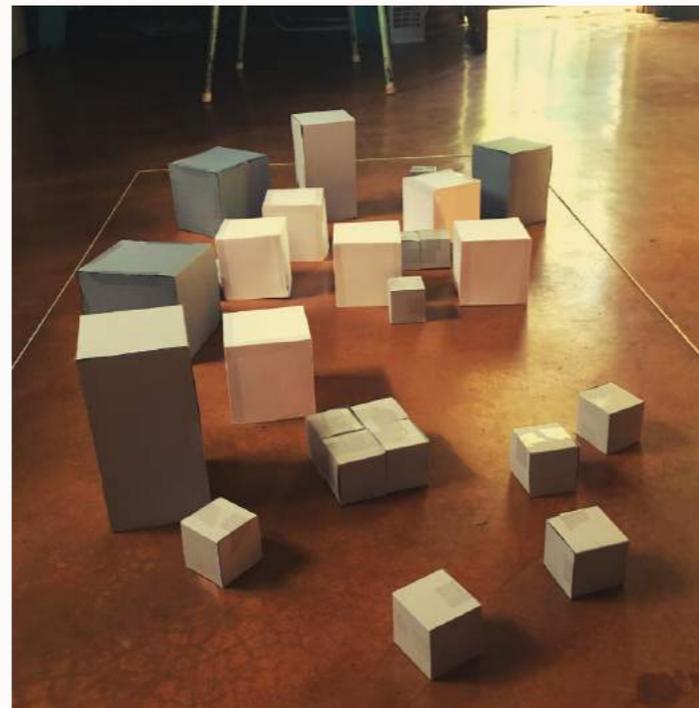
fotos do coletivo

à esquerda .
thay e ester
à direita .
ruah



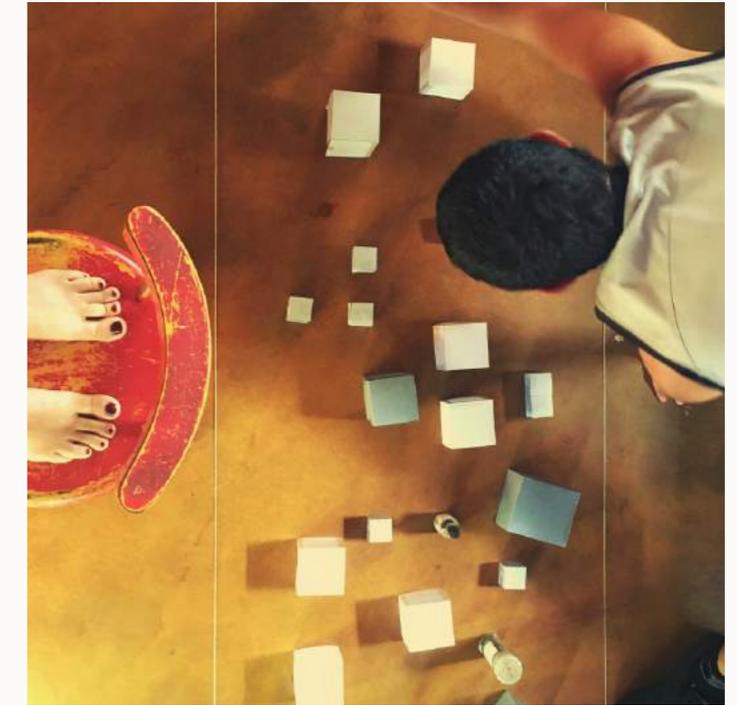
Para confirmar a potência da cartografia como mapeamento da subjetividade que permeia o processo, rememoro como o encontro com *O Sol Faz a Festa* teve grande influência no nosso processo criativo, a começar por evocar a brincadeira em pleno eixo monumental, escala que abarca os poderes da cidade, mas que também acolhe o encontro das pessoas no cruzar dos eixos, e mistura nesse encontro os mais diversos

desejos e caminhos. Em alguma medida este deslocar de “função” era um dos nossos desejos: inaugurar outros lugares do brincar e descobrir os brinquedos escondidos na Brasília concreta. A estrutura de blocos, proporcionalidade e o convite à escalada foram rastros que se implementaram no nosso criar. Como pode ser visto na primeira experimentação de maquete da obra na imagem a seguir:



fotos do coletivo .

registro da construção
da maquete da obra



rastros e rabiscos da obra



Encontro a encontro, a obra foi se desenhando, e antes de tomar a forma de maquete (foto anterior) passou por outras formas, como modo de acompanhar os rastros dos processos, nas saídas de campo, encontros com as crianças e reuniões do coletivo, sempre tínhamos à mão nosso caderno de criação, a fim de capturar gestos e rabiscos que se desdobravam daquele momento de criação. Ao fazer isso, estávamos operando cartograficamente, acompanhando e registrando o processo como ele se desenrolava. Neste ponto compartilho os rastros dos encontros: chuvas de ideias, palavras e imagens.

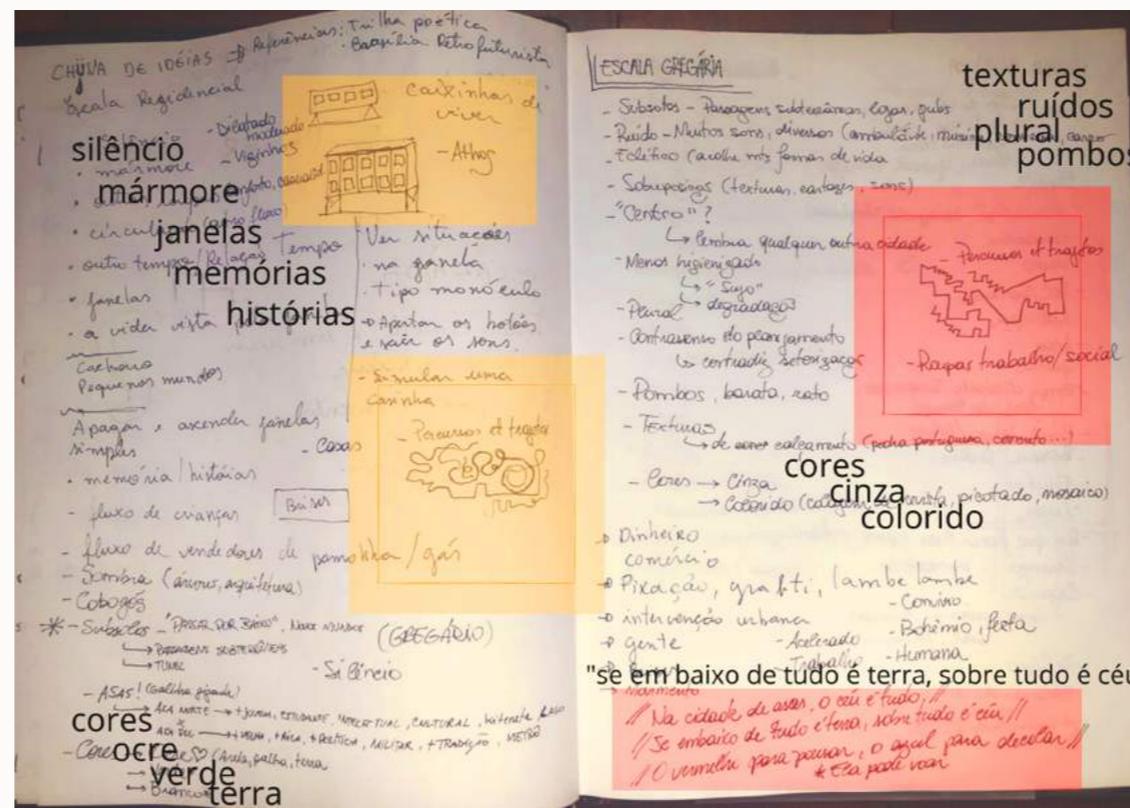
Os encontros na cidade, fossem eles com as crianças ou não, eram verdadeiras expedições, momentos de coleta de dados, memórias, vestígios que mais tarde se aglutinariam na massa cimentícia que revestiu a obra. A se-

guir, abro nosso caderno de criação e compartilho o momento em que vamos deixando as imagens desses encontros se transformarem em palavras, para posteriormente se amalgamarem em uma coisa só: o objeto artístico.



foto .
caderno de criação com
intervenções digitais

Na imagem ao lado, gostaria de chamar atenção para os trajetos em destaque, cujas linhas vão tomando forma das sensações, fazem-se gesto, delineiam-se como síntese do corpo em movimento pela cidade. À direita, algumas palavras e rabiscos, rastros dos encontros com as crianças, e dos nossos corpos, abertos ao afeto. A escala residencial revela sinuosidade no caminhar, traz contemplação, esconde histórias nas janelas, mistérios por trás de portas. À esquerda (acima), chuva de ideias do que nos afetou no encontro com a parte gregária da cidade. Ir ao setor comercial sul, por exemplo, é quase como estar em qualquer centro urbano, paredes riscadas, intervenções urbanas, pombos, pessoas em situação de rua, a pluralidade, a diversidade coexistindo num setor da cidade, que agrega, mas também separa e distancia.



"se em baixo de tudo é terra, sobre tudo é céu"

Na cidade de asfalto, o céu é tudo,
Se embaixo de tudo é terra, sobre tudo é céu,
O vermelho para passar, o azul para decolar,
E o verde para ir.

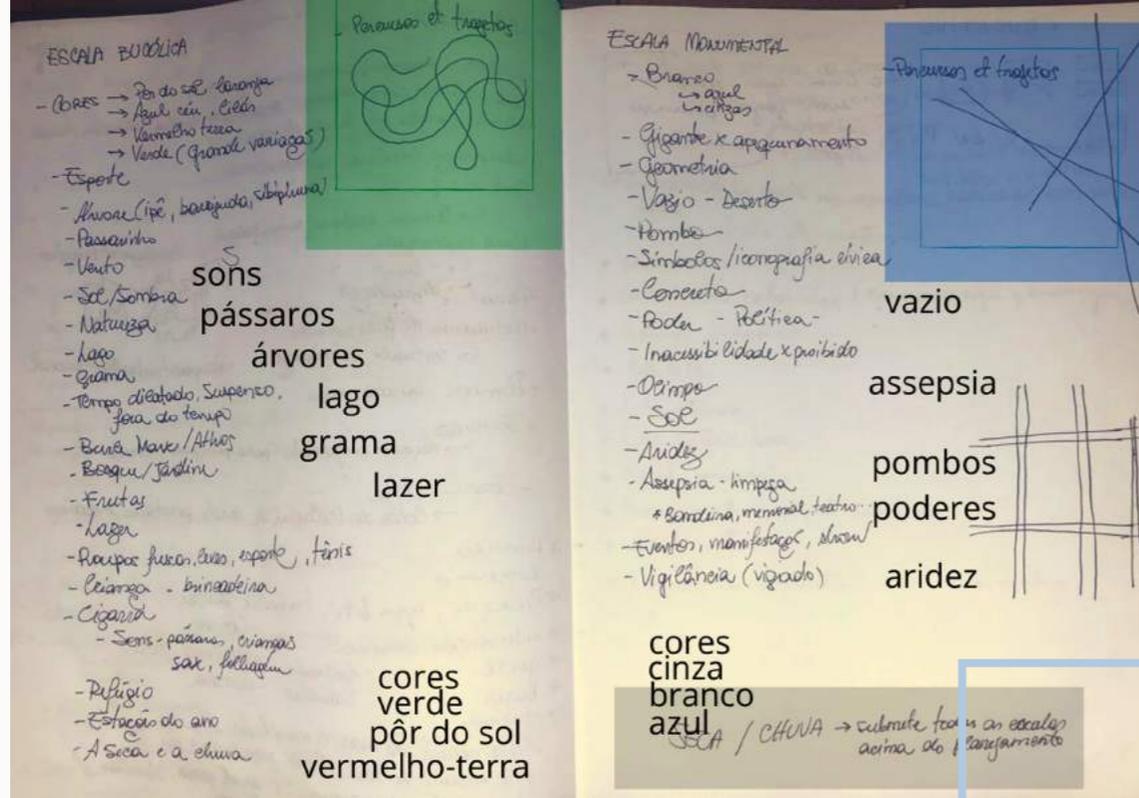


foto .
caderno de criação com
intervenções digitais

À esquerda um ensaio de palavras-imagens que pululavam em nós, depois de apreciar uma outra qualidade de tempo ao pôr-do-sol na cidade-parque. O privilégio do espaço verde, dos bosques, da imensidão de gramas e jardins por toda parte (pelo menos na cidade-pla-

no), e o encontro com o céu, este que está para todos, seja nas asas da capital ou nas cidades que a orbitam. À direita, seguimos atravessados pelas linhas retas, pelo vazio, aridez, uma espécie de ordem e organização, o branco, o cinza do concreto e a monumentalidade do céu azul.

Depois de “alimentar os pássaros imaginários”²⁶, demos continuidade ao criar, agora, a partir de desenhos e croquis de uma obra que a cada dia se materializava um pouco mais. Nosso escopo inicial para os desenhos seria a partir

dos blocos modulares, divididos em quatro alturas, cada um correspondente a uma escala e cada bloco guardaria uma dessas experiências angariadas na nossa relação com as crianças e cidade.

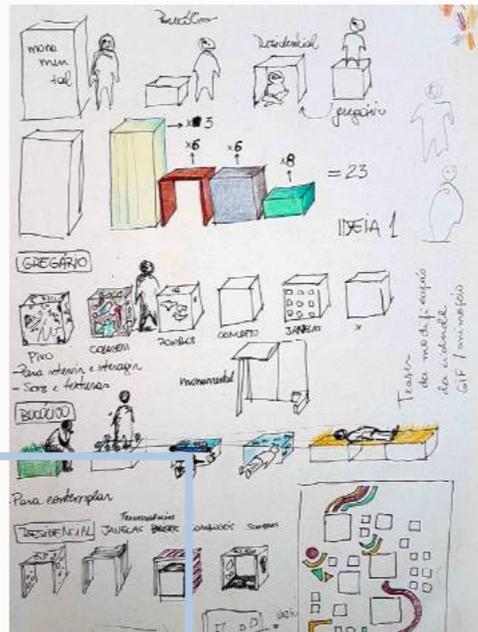
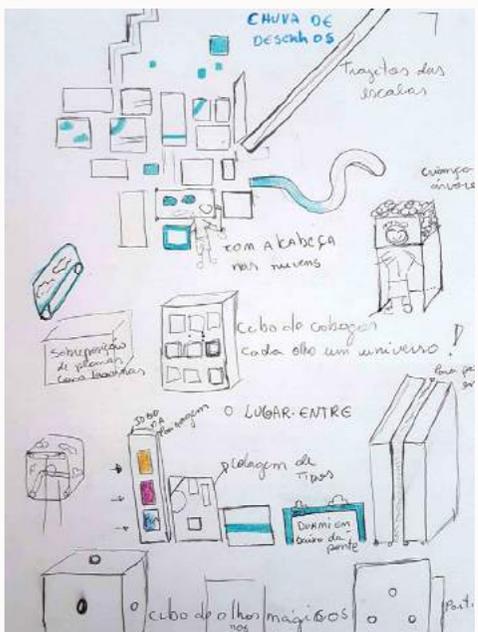


foto .
caderno de criação com
intervenções digitais



26 Frase do coletivo Transverso, que tem grande presença nas intervenções urbanas da cidade, e que desde 2014 tem sido influência artística nas criações do ENTREVÁZIOS.

Como pode ser apreciado nos croquis iniciais da obra, os primeiros rabiscos já apontavam as relações de alturas e acessibilidade das crianças. Além disso, cada uma dessas quatro alturas correspondia a uma escala. Sendo que as caixas de maior altura, 150 cm, traziam experiências da escala monumental; as de 110 cm, da escala gregária; as de 80 cm, da escala residencial; e as de 40 cm, da escala bucólica. Outro aspecto que também aparece nas caixas são que as quantidades de cada uma delas também correspondem à proporção da escala na cidade, logo, a maior quantidade de caixas é da escala bucólica. Apesar de termos feito essas diferenciações no processo criativo, assim como na cidade, as caixas e as experiências com as escalas se misturam. Não há uma separação estanque entre cada uma das caixas, o que há é um convite para experimentar poéticas da cidade guardadas no brinquedo inventado.

Precisarei acelerar um pouco nosso processo de (re)materialização da obra, porque receio que não terei páginas suficientes para descrever cada

parte da construção da obra. Depois dos primeiros desenhos, começamos a testar as alturas, proporções, com maquetes de papel. Na sequência definimos que a quantidade total dos blocos seria 20, e dentre elas as experiências com as quatro escalas. Apesar de passar por aqui em linhas, levamos algumas semanas para concluir os desenhos técnicos e paralelamente inventar a massa que seria nosso “concreto”. Depois de tudo desenhado em medidas exatas, o serralheiro e marceneiro Neto Bauer iniciou o esqueleto dos brinquedos. Como pode ser visto na sequência de fotos acima.

Na foto acima podemos perceber a obra em processo de tomar forma, com peças feitas de estrutura metálica, madeira, e que posteriormente no ateliê seriam revestidas com uma textura cimentícia tal qual a estética do concreto armado da arquitetura modernista da capital.

A foto ao lado remonta aos momentos do processo, de mão na massa, em que contamos com a participação de algumas crianças, como Ruah, Ester e Samuel que aparece na foto ao lado.



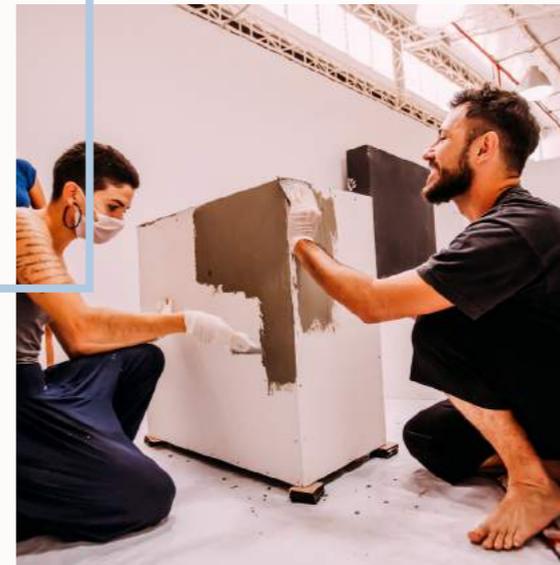
trabalhos técnicos de
neto bauer

foto .
thaís mallon

fotos do coletivo

à esquerda .
luênia e dagô

à direita .
samuel



A participação do Samuel aconteceu de forma não planejada, como estávamos com um ateliê aberto na área de oficinas do ECRR, e Samuel também estava fazendo uma oficina de pintura, no dia que fomos fazer o passeio pela Superquadra ele acabou indo com a gente. Depois desse dia, sempre que ele ia fazer sua oficina de pintura ele passava no nosso ateliê para colaborar um pouco com a obra. Quando terminamos a primeira peça “o bloco dos cobogós”, nós fizemos um encontro com a Ester e o Ruah para fazermos testes, queríamos saber se a manipulação dos blocos seria possível mesmo pelas crianças pequenas. Já que uma das premissas do trabalho era a relação contínua com as crianças antes de darmos seguimento no desenvolvimento fizemos esse primeiro encontro, registrado pela foto abaixo.



Outro momento de experimentação da obra foi quando estávamos fazendo alguns acabamentos da obra como: dispositivos sonoros, luminosos e texturas. Nessa etapa, convidamos um grupo de crianças autistas para interagir com os blocos; a ideia era poder, a partir deste encontro, ajustar o acabamento da obra de modo que pudessemos equalizar estes detalhes no encontro da obra com crianças do espectro autista. O encontro foi articulado a partir do contato com a Viviane, mãe de um adolescente autista e representante do Movimento Orgulho Autista Brasil – MOAB, que durante a preparação do programa educativo também fez

uma sensibilização com as mediadoras.

Foram cerca de 40 dias de ateliê aberto e trabalhos quase diários, e no final o trabalho ia madrugada adentro. Foram meses de passeios, encontros, mão na massa de cimento, lixadeiras, tintas e poesias até construímos nossa Topografia Sensível: DE VER CIDADE, Brasília numa caixa de brincar. Uma obra que abre espaço para o brincar, que mobiliza o corpo para mais perto do chão, um espaço interativo para a composição de narrativas com a cidade. A seguir um registro fotográfico (de Thaís Mallon) da obra pronta e instalada na Praça Central do Espaço Cultural Renato Russo.

obra pronta



Cada bloco recebeu um nome (usado apenas internamente pelo grupo) que expressasse um pouco da experiência daquele bloco. A fim de facilitar a visualização de quem não fruiu a obra, a seguir compartilho uma lista com os nomes e uma breve descrição dos dispositivos artísticos de cada bloco, organizados a partir das quatro escalas:

escala monumental da obra

A Escala Monumental da obra traz em seus dois blocos a experiência do vazio, da contemplação, do céu, de olhar a cidade de outro ângulo.

Bloco 1 – Olhos-Mágicos (dimensões: 80 x 80 x 150 cm)

Um bloco com todos os lados fechados, com uma porta onde é possível entrar, tanto de dentro quanto de fora é possível ver e ser vista. Propõem-se diversos pontos de vistas, alturas diferentes, de dentro para fora e vice-versa.

Bloco 2 - Uma porção de céu (dimensões: 80 x 80 x 150 cm)

Um bloco com as laterais fechadas, e a superfície translúcida com uma imagem do céu. Há uma porta pela qual é possível entrar, o chão da caixa tem uma textura de grama. Propõe-se uma experiência com a contemplação, vazio, escuta.

escala gregária da obra

A Escala Gregária (110 cm de altura) na obra é recriada em seus três blocos com experiências do encontro, os sons da cidade, as possibilidades de intervenção e a composição de texturas.

Bloco 3 - Intervenções

(Dimensões: 80 x 80 x 110 cm)

Bloco com acabamento cimentício, a peça foi disponibilizada com canetões, giz de cera e outros dispositivos que favorecessem as intervenções das crianças. A peça cria uma experiência análoga às intervenções encontradas em muros, paredes e espaços urbanos.

Bloco 4 - Pessoas invisíveis

(Dimensões: 80 x 80 x 110 cm)

Ao colocar o ouvido na peça, é possível ouvir a paisagem sonora do Setor Comercial Sul. Sobre a peça, aplicações em adesivo transparente de transeuntes, vendedores, pombos e outros elementos encontrados na escala gregária.

Bloco 5 - Jogo Triedros e Brises

(Dimensões: 80 x 80 x 110 cm)

Um bloco que traz a estética dos brises encontrados na arquitetura modernista da cidade. Além dos brises, um jogo triedro, em que cada uma das faces traz um dispositivo. Face 1 “textura cimentícia”, face 2 uma cor, face 3 uma foto de uma parede no Conic.

escala residencial da obra

Os cinco blocos da Escala Residencial (80 cm de altura) revelam, em suas janelas e gavetas, histórias e memórias das pessoas que habitam a cidade, transformam em brincadeira a comunicação entre os blocos, e oportunizam a composição de painéis criativos.

Bloco 6 - Cada Janela uma história

(Dimensões: 80 x 80 x 80 cm)

A estética do bloco faz referência ao elemento vazado, cobogó, comumente encontrado na arquitetura de Brasília. Por meio de um pequeno furo em cada janela, são revelados os universos de cada casa a partir de uma foto. As fotos são retratos da infância do coletivo e de pessoas que colaboraram com a obra.

Bloco 7 - Jogo Imãs/Criação de Painéis

(Dimensões: 80 x 80 x 80 cm)

Duas laterais do cubo têm superfície imantada, aplicações de recorte quadrados dupla face são dispostos de modo a criar um jogo de criação de painéis, de um lado das peças a textura cimentícia (comum em toda obra) e de outro motivos inspirados em Athos Bulcão, siglas de BsB e setas.

Bloco 8 - Interfone 2 em 1

(Dimensões: 80 x 80 x 80 cm)

Um grande bloco formado por dois que se separam em 40x80x80. Blocos que representam os blocos residenciais com fachada traseira em cobogó com uma escala figurativa e detalhes internos. Os dois blocos se comunicam por meio de um interfone conectado a um walkie-talkie, instalado nas laterais das peças, de modo que os dois blocos se separem pelo espaço e ainda podem manter contato.

Bloco 9 - Cobogó

(Dimensões: 80 x 80 x 80 cm)

Dois lados da peça com uma estrutura vazada que recria o cobogó e dois lados sólidos revestidos com a textura cimentícia, dentro do bloco uma plotagem de imagem dos jardins da cidade.

Bloco 10 - Gavetas de Memórias

(Dimensões: 80 x 80 x 80 cm)

Jogo de interatividade entre os participantes, deixando mensagens e lembranças para próximas visitas dentro das gavetas da peça.

escala bucólica da obra

A Escala Bucólica revela a poesia dos bosques e parques com 10 blocos no nível mais baixo da obra (40 cm de altura), possibilitando com o deslocar dos blocos a composição topográfica, a invenção de uma outra cidade. Os blocos dessa escala guardam os sons da cidade-parque, aproximam os corpos para relação com o nível mais baixo, para a altura da criança pequena, para o chão, para o sentar, o deitar e o contemplar do céu.

Bloco 11, 12 e 13 - Gramados e parques (Dimensões 80 x 80 x 40 cm)

Três blocos revestidos com uma textura felpuda e aconchegante na cor da textura cimentícia. Propõe-se uma experiência com tempo dilatado dos parques e bosques de Brasília.

Bloco 14 - Experiência do Céu (Dimensões 80 x 40 x 40 cm)

Uma espécie de rolo/esteira de nuvens em acetato que vai passando acima da cabeça de quem se deita no chão, coloca a cabeça dentro da peça e contempla o céu dentro do bloco, tampo em acrílico.

Bloco 15 - Experiência Sons da Cidade (Dimensões 40 x 40 x 40 cm)

Caixa com sons de cigarras, pássaros, crianças etc. A pessoa pode deitar e colocar a cabeça numa textura de grama enquanto escuta a cidade.

Bloco 16 - Experiência Sons de Chuva (Dimensões 40 x 40 x 40 cm)

Caixa com som de chuva, é possível ouvir colocando o ouvido (ou o corpo) fora da caixa.

Bloco 17 - Sombras Projetadas (Dimensões 80 x 40 x 40 cm)

Bloco que traz a experiência de passagem de tempo a partir da luz e da sombra projetadas. Um jardim tridimensional colocado centro do cubo com tampo de acrílico recebe luz de pontos diferentes, essa mudança de foco e ângulo de luz vai gerando novas projeções. As crianças podem escolher acender ou apagar as quatro lâmpadas.

Bloco 18, 19 e 20 - Composição Topográfica (Dimensões 40 x 40 x 40 cm)

Três caixas com textura cimentícia por fora, tampo de acrílico translúcido e dentro cores da paleta da obra e texturas da cidade, como terra e folhas secas. A ideia é abrir espaço para uma composição entre os cubos, a partir do manuseio deles.

A obra está pronta! Remontada bloco a bloco para apreciação. Mas você deve estar se perguntando: onde estão as crianças e os adultos nestas cenas? Finalizamos esta pista com um momento marcante, a abertura da exposição no dia 28 de abril de 2019, onde a Ester, acompanhada do Ruah, cortou a linha de inauguração da topografia inventa-

da pelo coletivo ENTREVAZIOS. Aberta nossa obra, seguiremos para a pista 2, na qual descobriremos as subjetividades imbricadas nas interações com a obra, como os trajetos na cidade e como se forjaram os planos de mediação.

27  Assista o vídeo da obra pronta disponível em:

abertura da obra

foto .
thaís mallon



PISTA 2

mediação: um mapa possível para o trajeto

118 Chegamos à Pista 2, nela abriremos um pouco dos caminhos, encontros e desencontros que aconteceram durante esta jornada. Neste trajeto, teremos a cidade como cenário dos acontecimentos. Este mapeamento dos percursos tenta demarcar pontos importantes do encontro que foram propulsores de reflexões e outras produções de sentido sobre a prática artística e as relações que delas se desdobram. Começamos pela cidade, mais precisamente pela superquadra 308 sul e depois fazemos uma breve viagem ao Acre por meio de uma carta que levou as noções da mediação artística para outras margens do país. Ao re-

gressar desta viagem, abrimos reflexões sobre a mediação em artes cênicas, bem como a apropriação desta noção para o contexto de outras experiências artísticas que propõem a corporificação da experiência artística, que é o caso da obra aqui analisada. Voltando para a superquadra 308 sul, encontramos as árvores deitadas que em seu gesto de abaixar nos inspiram a cocriar táticas de abordagens para mediação a partir de uma relação de reciprocidade e afeto. Por fim, encontraremos os caminhos percorridos na mediação da obra analisada a partir do segundo trecho da carta para Arlene, compartilhada na pista 0.



119 A experiência com a obra começava pela cidade, e, quando digo isso, não me refiro apenas ao encontro das crianças com a superquadra 308 sul, como é possível perceber na foto numa das paradas da mediação que chamamos de “mapa do trajeto” que, apesar de não ser a primeira parada, era onde as crianças visualizavam o mapa da su-

perquadra 308 sul, lugar onde acontecia uma parte importante da mediação da obra; quando falo do encontro com a cidade, refiro-me também ao trajeto da escola até o Plano Piloto. Ainda hoje me lembro da sensação de ir para escola em dia de passeio, o percurso era momento de diversão e descoberta.

Fernanda Muller e Cristian Dutra (2018) no artigo *Percursos Urbanos: (im) possibilidades de crianças em Brasília e Florianópolis* suscitam uma importante reflexão sobre os percursos na cidade, eles apontam que a organização em “ilhas de atividades” acabam por tornar o tempo no traslado também uma dessas ilhas de atividades, esse processo é apontado pelos autores como um processo de “insularização da infância”. Essa noção aponta como os processos de controle e segurança interferem nas relações da criança com a cidade, onde a rua acaba se apresentando como um lugar de perigo e, conseqüentemente, um lugar inadequado para as crianças.

Outra relação que podemos traçar com essa noção das “ilhas de atividades” é a própria disposição geográfica da cidade, que acaba por criar ilhas, que orbitam em volta de uma espécie de ilha central que é o Plano Piloto, a área de tombamento. Não por coincidência, até pouco tempo as Regiões Administrativas eram chamadas de Cidades Satélites, nomenclaturas que reforçam a sensação segregacionista enfrenta-

da na cidade. Essa situação corrobora o processo de alheamento e afirma a importância de projetos que promovam o movimento entre essas ilhas, facilitando o acesso às experiências artísticas e aos equipamentos culturais.

A escola também tem importante papel no acesso aos equipamentos culturais, eu sempre estudei em escolas públicas e, na maior parte do tempo, nas Regiões Administrativas. A primeira vez que fui ao teatro, aos 14 anos, foi por meio da minha professora de teatro que me deu um ingresso da Orquestra do Teatro Nacional; aos 15 anos também tive oportunidade de ir pela primeira vez ao cinema de um shopping do centro da cidade com a escola. Mais de 15 anos se passaram desde então e essa é ainda a realidade de muitos estudantes, certamente o número de projetos culturais que atuam em relação com a escola cresceram, e hoje já percebemos que as iniciativas de integração de arte e educação começam no ensino fundamental.

Esse contexto justifica por que meu trabalho transita nas vias da produção artística e na formação de novos

públicos para experiência com a arte. Sobretudo, nas ações de difusão que democratizam o acesso à experiência artística, uma vez que estas experiências podem colaborar para que essas distâncias entre as ilhas sejam apenas geográficas. Na obra DE VER CIDADE, tivemos a oportunidade de criar esse entrecruzar de experiências, formando um cenário propício para fruição artística, favorecendo que crianças que geralmente não têm acesso aos equipamentos culturais tivessem a possibilidade de fruir uma obra de arte, e ainda ampliar essa experiência para uma relação com a cidade-patrimônio.

Início esta pista tentando demarcar quando a experiência começa porque, para o trabalho da mediação, esse que desenvolvemos na Mediato, tudo que acontece com a criança no dia do encontro com a obra vai interferir na sua fruição, geralmente neste dia acompanhamos de perto cada etapa da experiência, a começar pelo embarque das crianças no ônibus para o “passeio”. Quando eu vou à escola apresentar o projeto Mediato, sempre falo que a ex-

periência começa “antes de começar”, que precisamos criar as melhores condições para a fruição e, por isso, damos esse suporte na logística para tentar minimizar os inibidores da experiência como, por exemplo, um possível estresse no embarque das crianças.

Você deve estar se perguntando o que é essa mediação que a Mediato faz? Como acontece esse trabalho de formação de novos públicos? Em setembro de 2019, participei do 3º Seminário de Arte e Educação da Universidade Federal do Acre - UFAC, lá tive a oportunidade de compartilhar minha pesquisa de mestrado, semanas antes da minha qualificação, foi uma oportunidade de exercitar a síntese e também difundir um pouco das minhas inquietações sobre os processos de marginalização, que naquele instante ganhavam outra perspectiva, já que eu me localizava em uma (outra) margem, nesse caso o estado do Acre, que vive outros desafios da marginalização. Na ocasião conheci outros pesquisadores, e um deles me questionou como a gente entende a mediação para as artes da cena, que, apesar de ter se fundado a

partir das metodologias teatrais, não se detém apenas aos contextos do espetáculo, como é o caso do DE VER CIDADE, que propõe essa flexibilização de linguagens.

Como forma de atuar meus procedimentos de pesquisa e interlocução, escrevi uma carta, a qual compartilho aqui para que possamos, antes de continuar desvendando os processos de mediação da obra, compreender a perspectiva de mediação que temos trabalhado. A carta foi enviada por e-mail a Thales Branche²⁸, professor e pesquisador no curso de artes cênicas da UFAC.

28 Artista multidisciplinar, professor e pesquisador em artes da cena. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Pará (2008), mestrado e doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA (2012 e 2017), com estágio sanduíche na Universidade de Paris X Ouest Nanterre La Défense (2015-2016). Trabalha como ator, músico, diretor teatral, diretor musical e preparador vocal. Academicamente, tem experiência na pesquisa em artes com ênfase em Performance Vocal, Processos de Criação, Etnocnologia e Imaginário.

uma carta para outras margens, aproximando distâncias ²⁹



Antes de te escrever esta carta, eu imaginava que poderia separar alguns artigos, nomes e referências sobre o que temos³⁰ entendido por mediação em artes cênicas. Mas o que me passa, no sentido de atravessamento, aqui (meu corpo, meu lugar, meu fazer), é que a mediação tem se expandido para um lugar de experiência, singularidade, e se desdobrado em uma (outra) experiência estética (para além da que nos propomos a mediar – o espetáculo). O que se apresenta em mim agora é o desejo de enunciar, para você que me lê, o que vislumbramos como mediação a partir de meus afetos, de nossos olhares, e mais próximo do modo como operamos essa noção.

Começo a carta falando de atravessamento e, de pronto, me deparo com um desafio: como engajar seu corpo nesse (re)descobrir da mediação? Irônico desafio, eu diria, pois, de certo modo, isso acaba por instaurar uma espécie de mediação, e me desafia a inventar uma forma de te aproximar, de fazer circular afetos, de te levar comigo nessa

29 Essa carta também está disponível em formato de áudio, com intervenções musicais do destinatário. Esse formato foi apresentado no 4º Seminário de Arte e Educação da UFAC em outubro de 2020. Disponível em:

30 Meu olhar e o da Arlene, a partir do trabalho que temos feito em mediação no projeto Mediato Diálogo com espectadores. Projeto que, desde 2014, atua na aproximação de novos públicos ao teatro.

(re)descoberta, a propor: uma perspectiva possível para a mediação, em especial, as artes da cena. Para isso, tentarei construir aqui uma tessitura que mescle algumas referências bibliográficas e outras narrativas de nossa prática.

Foi a Arlene von Sohsten que me apresentou a mediação em artes cênicas, nós nos conhecemos em 2015 em Bogotá, Colômbia, num congresso acadêmico, naquela ocasião não trocamos muito, foi um encontro rápido com a pesquisa de ambas, sem aprofundamentos. Dois anos mais tarde, ela estava executando a 3ª edição do Mediato Diálogos com Espectadores, e eu estava murchando como professora em uma escola particular em Brasília; depois de conhecer melhor a proposta do projeto, tomei a decisão de me demitir e atuar como mediadora, mesmo sendo um projeto de apenas dois meses. A Arlene costuma dizer que foi uma entrevista dupla, já que eu estava para decidir se sairia da escola pelo projeto, eu gosto de pensar que minha paixão encontrou a paixão dela. Nós temos uma perspectiva poética e estética da mediação muito parecida, nossa forma de trabalhar é muito complementar, a Arlene tem a destreza de decupar uma teoria, é uma tradutora dos conceitos, ela disseca, mastiga, vai fundo nas teorias, apropria-se delas sem perder a acuidade poética. Para mim, parece mais fluido trazer uma perspectiva mais material para os conteúdos, gosto de ativar o sensível, de engajar o corpo. Somos forma e conteúdo em movimento contínuo de troca.

Atualmente, o projeto Mediato está em transição para se tornar uma empresa de mediação e nós temos desenvolvido isso juntas. No início de setembro de 2019, oferecemos um curso de mediação em artes cênicas e lá operamos num modo que nos pareceu alcançar esse desejo de **unir forma e conteúdo** e suscitar esse lugar de **corporificação do saber**, porque miramos na potência do encontro e também da matéria, talvez por ela (a matéria) se fazer ponto de encontro entre nós, uma zona de confluência entre visível e invisível. Lugar para onde a mediação conduz sua expe-

dição. Mas antes de seguir essa expedição voltemos para o atravessamento no corpo.

No curso, para partilharmos nosso caminho sobre a mediação, tratamos de criar esse lugar de engajamento corporal, colocando em cena o sujeito da experiência, e evocando a palavra experiência, como palavra aberta, lugar a ser habitado. Pois é a partir da noção de experiência de Jorge Larrosa Bondía que a Arlene vai defender a noção de Mediação como (dilatação da) experiência estética³¹. No primeiro dia do curso envolvemos o grupo numa atividade de olhos vendados, uma guiança que inverte a ideia de quem guia é quem tem os olhos abertos, ao contrário, quem tem os olhos fechados sabe seu caminho. Quem tem os olhos abertos acompanha, inventa formas (não diretivas) de comunicação e cuida para que o vendado não se machuque no caminho. Os participantes estavam em duplas e saíram a explorar os espaços internos e externos de uma sala na Universidade de Brasília. Nosso intuito era evocar o conceito de experiência de Bondía(2015), sendo ela o que nos acontece, um “isso que me passa”, e vislumbramos que com aquela proposta poderíamos evocar esse entendimento pela via estética, sendo aquela vivência um “isso” possível de atravessar aqueles corpos, ou pelo menos, era nossa intenção.

Essa atividade de olhos vendados também trazia à tona outras noções que nos eram caras de compartilhar naquela ocasião. E essa potência de traçar relações com os fazeres da arte e da educação surgia de forma fluida na conversa ao final da atividade. Uma delas é a noção de aprendizagem, que para nós conversa com a proposta de Virgínia Kastrup (2015) de aprendizagem inventiva, na qual ela fala que “aprender não é somente ter hábitos, mas habitar um território.

31 Título da dissertação de mestrado da Arlene, uma das principais referências de mediação que compartilho neste escrito.

Habitar um território é um processo que envolve o “perder tempo”, que implica errância e também assiduidade, resultando numa experiência direta e íntima com a matéria (p. 22)”. Aquela atividade provocava uma errância e também estranhamento, outra noção importante para essa qualidade de aprendizagem que estávamos buscando instaurar no corpo dos participantes. A ideia de aprendizagem inventiva da Kastrup vai na direção contrária de inteligência, relacionada a soluções de problemas, ao invés disso, envolve a invenção de problemas, diferente da capacidade de adaptar-se ao meio, sugere a invenção de si e de um mundo próprio. Essa abordagem busca diluir a ideia de mestre detentor do saber e implicar os participantes ou futuros mediadores num plano de efeitos, no encontro de diferenças mútuas, a serem tocados pela diferença e a se aproximarem da ideia do mediador como agente, e da relação como espaço de troca.

Para adentrar esse lugar da troca, precisávamos tentar inventar um chão comum, minha proposta nessa etapa da partilha era movimentar a ideia de baixo/cima, dentro/fora, norte/sul, adulto/criança. Disponho no chão da sala uma constelação de palavras com as quais iria abrir diálogos com o grupo. Junto com essa constelação de palavras, sentadas em círculo, apreciamos um conto de Rubem Alves intitulado “A Inutilidade da Infância³²”, o texto vai mostrando cruel e delicadamente como quase sempre estamos a ver a criança como uma espécie de “não ser”, um potencial meio de produção. Com a simples pergunta “o que você vai ser quando crescer”, Rubem Alves (1980) evidencia como os adultos estão sempre a forjar a criança como um “outro” desprovido de presente, paradoxalmente à sua potência de presença e devir. Como o projeto de modo geral atua com infância e juventude, tomamos como base as perspectivas dos estudos decoloniais da infância, que tenta romper os padrões de dominação e poder impregnados nas relações adultos-crianças.

Olhar para a criança, como território de saber, tem sido um exer-

cício de pensar as infâncias e me leva a perceber que esse lugar abarca muitas noções, algumas já apresentei brevemente nesta carta, mas quero chamar atenção para as possibilidades de acontecimento que ela traz em si, a inventividade, o devir e o disruptivo. Essa experiência da infância não precisa necessariamente estar vinculada à idade, a uma temporalidade linear, ela pode estar ligada ao acontecimento, à arte, a inventividade, ao imprevisível, a uma des-idade (ABRAMOWICZ; CRUZ, 2015, p. 166). Pensar a infância e colonialidade traz uma outra dimensão do que entendemos por infância, contesta a ideia etimológica “daquele que não tem voz”, e nos mostra que criança própria pode interrogar e produzir novos saberes sobre si. Me faz pensar também que este estado de des-idade pode ser algo a ser perseguido. Me parece emergente a necessidade de estabelecermos contato com esse eu-criança, de mobilizarmos nosso olhar, de ir ao chão, de mover e de inventar.

A criança e inventividade me levam ao próximo ponto dessa tessitura, a narrativa, que também é meio dessa (nossa) aproximação. Arlene (2016) aponta a narrativa como uma das possibilidades de dilatação e ainda afirma com Roland Barthes (2015) que “para falar de um texto de prazer, é necessário escrever outro texto de prazer, ou, ainda, para falar de arte, é preciso fazer arte, outra arte: poesia.” A narrativa tem sido uma das vias de instaurar o fruir, de conduzir o espectador ao lugar da experiência estética. A narrativa não está a serviço da informação, e assim como a mediação não se ocupa de explicações, ao contrário, tenta instaurar um lugar de ruptura e suspensão.

Da narrativa se desdobra a produção de semelhança, outra noção importante sistematizada por Arlene, que eu tenho tentado deixar que ocupe também a ideia de alteridade, palavra que, a meu ver, está em esgotamento, principalmente nos contextos da educação.

³² Esse texto faz parte de um pequeno livro de contos “Estórias de quem gosta de ensinar” e também pode ser lido no endereço:  Acesso em: 15 jul. 2019.

A produção de semelhança no contexto da mediação, para mim, também toma forma da obra “Caminhando”, de Lygia Clark, na qual o/a participante corta uma fita de papel, torce um dos lados e une as duas pontas e assim constrói uma fita de Moebius [August Ferdinand Moebius (1790-1868), matemático alemão], depois a recorta no comprimento da fita, de modo que se criam entrelaçamentos cada vez mais estreitos e complexos, levando o participante sempre a um ponto de bifurcação que o coloca em contato com seu desejo e a imprevisibilidade que se faz nesta autoria. Experimenta, assim, um percurso que revela a ambivalência do objeto não orientável, sem lado dentro/fora, lado de cima/baixo. Impactada pela potência dessa obra, gosto de pensar a alteridade como a fita de Moebius, uma relação que se pauta no movimento e na troca. Que preserva a diferença sem alienar-se “da/o outra/o”.

A fita traz um movimento marcante da mediação que é o estreitamento das relações entre o real e o ficcional. E para falar sobre isso podemos retornar à criança, à inventividade, para pensar a potência desse entre-lugar. No curso, tentamos construir esse lugar no momento em que eu acendi uma vela no meio da sala e, assumindo uma personagem narradora, contei a história de uma viagem e a história dentro da história, que foi intencionalmente escolhida e se chama “a história da verdade”. A história conta a saga de uma jovem que sai em busca da verdade, que atravessa rios, florestas e sobe até montanhas em busca da pessoa da verdade. É uma aventura instigante, que, ao final, no encontro com a “tal dona verdade” acaba por revelar algo tão inquietante que, infelizmente, não consigo compartilhar por escrito, mas que certamente poderei te contar em uma noite estrelada em volta de uma fogueira.

Às vezes me parece que abro uma porta e dentro, abro outra, e dentro outra, e outra... para mim, a troca muitas vezes toma o mesmo movimento espiralado que este texto sendo tecido. Vou tratando de dar foco a alguns pontos, no desejo de que estes pontos te orientem como

pistas para que você possa inventar seu próprio caminho no desvendar (e no fazer) da mediação.

Partindo da ideia da mediação como (dilatação da) experiência estética, a Mediato tem sistematizado um caminho que se aponta como bússola para o fazer da mediação. Neste caminho possível, nos vemos como ponte e também como fita de Moebius. E por isso a nossa ideia de mediação está focada no “como”, na prática de atividades artístico-pedagógicas que provoquem a (dilatação da) experiência. Gostamos de pensar que todos os momentos da experiência de mediação são importantes, desde a relação com as/os mediadoras/es, até mesmo o percurso da escola ao teatro.

Apesar de a mediação envolver muitas nuances e etapas da recepção teatral, gostaria de compartilhar a sistematização que fazemos no Mediato, que a separa em dois momentos: **pré e pós-espetáculo**. O pré-espetáculo sintetizamos como um momento de descobrir e sensibilizar. A partir de jogos, vivências, atividades que mobilizem os espectadores a descobrir (outras) linguagens, oportunizamos estreitamentos e sensibilizamos o corpo, como quem alimenta a terra a ser cultivada. Dilatando os sentidos para a experiência com a obra teatral. O pós-espetáculo é o momento de refletir e criar, nesse momento de retorno à obra, fazemos mais perguntas do que damos respostas, instauramos um espaço para produção de semelhança, produção de narrativas e (re)criações da experiência estética do/no corpo. Ambos os momentos, idealmente, acontecem na escola em formato de oficinas práticas de aproximadamente 1h30.

Bom, essas pistas enunciam um pouco do que temos praticado com a Mediato, claro que o pequeno recorte que fiz de modo nenhum se aproxima do esgotamento do tema e ainda deixa de fora perspectivas de outros pesquisadores que há algum tempo estão produzindo conhecimentos no campo da recepção teatral, a saber, posso citar o Flávio Desgranges, uma das principais referências de mediação teatral no Brasil, cunhando

especialmente o termo formação de público; Glauber Coradesqui que traz a mediação como forma de “contenção do abandono” da obra e Maria Lúcia Pupo que traça importantes relações entre a educação e a mediação artística/cultural.

Eu prefiro olhar a mediação como uma tessitura que se deslinda do/no encontro entre teorias e práxis, público e obra, permeada de uma poética que se pauta na escuta sensível, no olhar atento, na aproximação e na troca. Nessa trama, o estético é o fio que conecta os pontos, é a via das relações. Gosto de pensar que a mediação é um modo operativo de instaurar relações, e para isso nos mantemos atentas ao que emerge na cena, e tudo é matéria de mediação, e, quando digo cena, não me refiro apenas à cena do espetáculo, mas à cena que encontramos em cada escola, os conflitos que emergem dos contextos dos estudantes que se transformam em matéria para o criar e recriar de (outras) narrativas, no exercício do estético, em que o ético se imbrica.

E retomo ao início dessa expedição, o **entre**, a zona de atenção onde a mediação atua, ponto de encontro e criação de (outros) mundos. Retorno ao ponto de início parafraseando a fala de Virgínia Kastrup (2015) para partilhar como vejo a agente da mediação, o/a mediador/a. Gosto de ver a/o mediador/a como um/a “atrator/a” com a qualidade de atrair, de arrastar consigo, de guiar uma expedição a um mundo desconhecido, de fazer acontecer o contato, de possibilitar a intimidade, de acompanhar, e mesmo de arrastar consigo, de puxar. Não para junto de si, mas para junto da matéria, para o devir da matéria, seguindo, acompanhando sua fluidez. Cada agenciamento da mediação é um ponto de bifurcação, de proliferação de possíveis, de multiplicação de fontes, de ramificação. Cada agenciamento abre a possibilidade da continuidade da propagação. Contudo, há um ponto de bifurcação, assim como há na obra “Caminhando” de Lygia Clark uma zona de indeterminação, e o resultado não é garantido. E por isso também gosto de pensar a mediação, e o modo

como a operamos, como um caminho possível, como uma abordagem estético-pedagógica pautada na política da invenção, sendo a arte a via desse modo operante.

Espero que essa breve partilha possa te servir como acesso ao que aqui estamos chamando de mediação, mas que certamente extrapola os significados da palavra. Te escrevo às margens da Capital Federal, do (meu) quintal cerrado, ao sons de cigarras cantadeiras que inventam chuva. Que os bons desejos que nossas irmãs evocam possam chegar aí, no Norte, nas outras margens do nosso país.

Com afeto,
Luênia Guedes
Brasília 29/09/19

Apesar de não ter recebido uma resposta direta para a carta, a partir dela muitas conversas sobre o pesquisar-fazer arte se desdobraram, a arte foi matéria de nossa aproximação e por alguns meses foi também caminho para troca entre o Centro e o Norte do país. A carta traz muito da minha poética como artista-educadora e enuncia questões muito caras para essa pesquisa, as quais eu gostaria de enraizar agora, são elas: a infância e a mediação em artes cênicas.

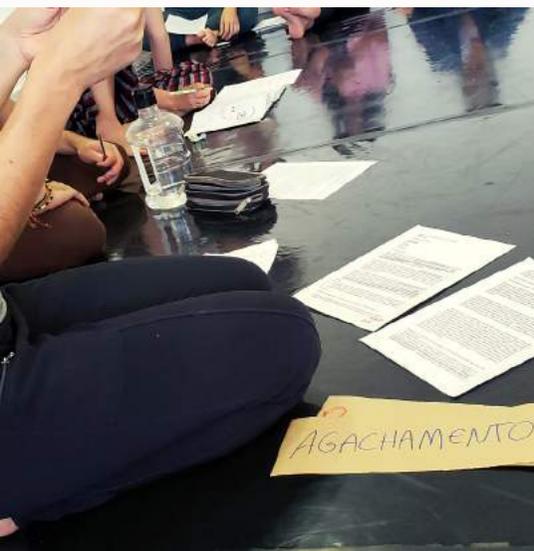
Na carta, quando falo sobre a infância, eu relato sobre um momento em que compartilhei reflexões acerca do tema em um curso de mediação para

artes da cena, que eu e Arlene facilitamos em setembro de 2019. Gostaria de salientar algumas questões da forma – o modo como o tema foi abordado – que também traz o conteúdo – metodologias de mediação – imbricado. Primeiro, ressalto a preparação do ambiente com uma série de proposições: criar uma constelação de palavras no chão (foram utilizadas palavras escritas em folhas de papel) para deslocar o céu de conceitos (também conhecido como lousa); voltar o olhar para baixo, agachar-se, experimentar no corpo outros níveis; sentar em roda, compartilhar histórias, (re)descobrir a criança dentro e fora, como pode ser apreciado na foto abaixo:

Segundo, destaco a metodologia de fazer perguntas, também utilizada na forma como desenvolvemos as mediações, e inspiradas no livro “Por uma pedagogia da pergunta”, de Paulo Freire e Antonio Fagundes (1985), e no método *Inquiry Teaching* de Laurel Schmidt (2006), que visam construir a via da experiência pelo questionamento. Perguntando ao invés de afirmar, abrindo assim as possibilidades de coconstrução de saberes, espaço para autonomia, autoria e desenvolvimento de um pensamento crítico. Assim como na obra de Freire e Faundez (2017), um livro “falado”, a nossa proposta, tanto na mediação propriamente dita quanto no compartilhamento dessa abordagem, é abrir um espaço de diálogo, onde haja espaço de fala de todas as partes, e isso não se resume apenas a uma voz falada, mas também a uma noção expandida da voz e da escuta, temas que serão discutidos logo mais.

A partir dessa proposta, seguimos para as seguintes perguntas: O que é infância? Quem modela a infância? O que é ser criança? Pelo diálogo gerado

pelos perguntas começamos a dispor as palavras no chão, como portais para perspectivas éticas e estéticas desdobradas na troca com as/os participantes, pela conversa e pelo compartilhar histórias. Essas foram algumas das táticas usadas no encontro, as quais rememoro e ressignifico aqui neste escrito.



registro do curso de mediação em artes cênicas

foto.
dani dumoulin

(Re)começamos pela pergunta: O que é infância? No curso fizemos a leitura de um conto do Rubem Alves (1980), que rememoro aqui, pois nos conduz para uma reflexão muito sensível sobre esse tema. O conto intitulado *A inutilidade da infância*, faz parte do livro *Estórias para quem gosta de ensinar*, do qual compartilho um trecho a seguir:

O pai orgulhoso e sólido olha para o filho saudável e imagina o futuro.
“Que é que você vai ser quando crescer?”
Pergunta inevitável, necessária, previdente, que ninguém questiona.
“Ah! Quando eu crescer, acho que vou ser médico!”
A profissão não importa muito, desde que ela pertença ao rol dos rótulos respeitáveis que um pai gostaria de ver colados ao nome do seu filho... Engenheiro, diplomata, advogado, cientista...
Imagino um outro pai, diferente, que não pode fazer perguntas sobre o futuro.
Pai para quem o filho não é uma entidade que vai ser quando crescer, mas que simplesmente é, por enquanto...
É que ele está muito doente, provavelmente não chegará a crescer e, por isso mesmo, não vai ser médico, nem mecânico e nem ascensorista.
Que é que seu pai lhe diz? Penso que o pai, esquecido de todos os futuros possíveis e gloriosos e dolorosamente consciente da presença física, corporal da criança, aproxima-se dela com toda a ternura e lhe diz:
“Se tudo correr bem, iremos ao jardim zoológico no próximo domingo...”

| ALVES, 1980 |

Esse texto me sensibiliza muito e me leva a reparar como muitas vezes nós colocamos a infância como um momento de pré-produtividade – sob a ótica capitalista – e com isso confundimos o ser com o que ele faz, melhor, com o que se produz para o sistema. Acabamos reduzindo a infância a um momento de inutilidade, e isso se torna justificativa para uma série de comportamentos dos adultos em diminuir as experiências e saberes inerentes às crianças. O que corrobora para que sigamos validando da noção etimológica da palavra infância – em

que “fan” é igual falante e “in” constitui a negação do verbo, ou seja, “infans” refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar; e, com uma postura adultocêntrica e colonizadora em “educar” e “transmitir” conhecimento, castramos e atravessamos o fluxo vital do ser criança, confirmando com essa atitude que a criança ainda não é.

Mas quem concebe a ideia de infância? Certamente não são as crianças que pensam e formulam essa noção. Sobre isso, Anete Abramowicz e Ana Cristina Cruz colaboram para esse entendimento com a seguinte reflexão:

Há uma infância que modela a criança. Quem concebe a infância é o adulto, que a pensa de maneira pregressa, e assim retira a potência e a possibilidade de transformação que há na própria infância. A criança está empobrecida no aluno, no pequeno consumidor, empobrecida em ideias pré-concebidas de infância.

| ABRAMOWICZ; CRUZ, 2015, p. 165 |

Certamente essa modelagem começa no início de nossas vidas, e de modo muito pungente na escola, onde também se afirma a ideia de utilidade, confundindo o bem viver com propagandas de um “desenvolvimento” de sucesso. Numa perspectiva sempre futura, perde-se a possibilidade de viver os acontecimentos, recheados de potência criativa e transformativa. Percebemos que a noção de infância é algo construído pelo adulto, com fim de conter nela o acontecimento, o devir, o não ser e o não saber.

A ideia da infância carrega possibilidades de acontecimento, de inusitado, de disruptivo, de escape que nos interessa para pensar a diferença e, obviamente, a infância. O que se quer dizer é que a experiência da infância não está vinculada unicamente à idade, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, já que ligada ao acontecimento; essa experiência está ligada à arte, à inventividade, ao intempestivo, ao ocasional, vinculando-se, portanto, a uma des-idade.

| ABRAMOWICZ; CRUZ, 2015, p. 166 |

As autoras abrem, com o trecho uma costura muito importante, uma vez que a criança carrega em si a mesma potência da experiência com a arte, a potência do inútil, que instaura a fruição, a *aisthesis* e o prazer. O sistema colonial-capitalista se apropria da infância e a coloca como instrumento de consumo, é comum escutarmos que tal metodologia faz com que a criança aprenda brincando, como se o brincar estivesse a serviço de uma ideia de aprendizagem-slogan, uma promessa que vende uma “criança inteligente” e, logo, um adulto produtivo, subproduto da máquina colonial. O mesmo acontece com a arte, principalmente com as expressões artísticas experimentadas pelas crianças. Espera-se que seja produzida uma “arte para crianças”, como um produto que alcance um *target*, um nicho de mercado, colorido, infantilizado, com vozes bizarras e abordagens lobotizantes. Com isso, a arte deixa de ser expressão genuína e passa ser estratégia de venda, justificada pela “necessidade de entretenimento”, ou, paradoxalmente, um remédio para conter os corpos pululantes das crianças.

Muitos adultos esperam que uma experiência artística possa resolver um problema, aplacar uma dor, a ausência da família, a falta de tempo de qualidade, a falta de entretenimento. Também se espera que essa arte, além de ser “para crianças”, seja educativa, isto é, que ela tenha uma utilidade mercadológica. Não quero dizer que a criança não vai aprender ao brincar, ou numa experiência artística, porque ela vai; o que não quero é recair na afirmativa simplista de que a arte e a brincadeira devam servir como estratégias e meios a serviço do consumo, uma distorção do fruir e do brincar.

Essa reflexão sobre “arte para crianças” foi algo que permeou a idealização da obra DE VER CIDADE, e um trabalho que teve forte influência foi uma exposição realizada pelo CCBB, recebida em Brasília entre outubro de 2008 e janeiro de 2009 com o provocante título *Arte para Crianças*, sob concepção e curadoria de Evandro Salles. A exposição reuniu obras de diversas linguagens, artes visuais, vídeo-histórias e teatro, com artistas como Athos Bulcão, Cildo Meireles, Ma-

riana Manhães, dentre outros. Apesar de a exposição ter esse título, “não se trata de obras produzidas para um público específico, ou de uma arte infantilizada”, palavras do curador, que no programa impresso da exposição traz uma provocante reflexão acerca da arte **com** crianças e dos processos de mediação. Nesse texto ele segue dizendo que “não existe arte de ou para crianças, adultos, mulheres ou homens.” Até este ponto, eu concordo com ele e acredito na importante mudança de comportamento de adultos, artistas, educadores e mediadores, que passa desde a quase imperceptível alteração de conectivo – arte com crianças – até um contínuo trabalho de mudança de postura – poética – nas relações com crianças. E, quando falo postura, refiro-me não somente ao aspecto subjetivo da palavra como também ao aspecto literal, de estar mais próxima da criança, de se abaixar, o que sabemos que isoladamente não resolve essa questão, mas colabora, junto com uma série de políticas, para uma relação de troca mais recíproca e descolonizadora.

Evandro segue o texto discor-

rendo sobre o intuito da exposição em estabelecer canais para que arte fosse experimentada e vivenciada de forma direta, em sua complexidade. Apesar de concordar com Evandro que precisamos pensar-fazer uma arte **com** crianças, é importante ressaltar que, quando fala da arte ser vivenciada de “forma direta”, ele faz uma crítica aos processos de mediação, o que não quero afirmar como equívoco, mas se faz importante localizar a noção de mediação que ele critica – uma mediação que explica a obra, uma ideia pautada no ensinar, uma leitura unilateral da obra, geralmente feita pelo/a adulto/a mediador/a – e que, mesmo tendo fundamento, não pode ser reduzido e simplificado a isso, pois isso pode acabar enfraquecendo um campo que também é artístico e estético. Ao invés, precisamos abrir caminhos para instaurar a mediação, sobretudo nas artes da cena, como um espaço gerador de reflexão, inventividade e fruição, e que também colabora para a difusão da arte, democratizando e garantido acesso linguístico e físico à experiência com arte.

Fazendo um paralelo na relação

arte e criança aqui discutida, podemos ver a relação cidade e criança. É comum que pensemos que há um lugar específico para as crianças na cidade e, se ao falar sobre isso, você está imaginando os parquinhos, isso confirma nossa tendência segregadora e adultocêntrica. Francesco Tonucci, cartunista e pedagogo, em uma entrevista ao site Educação e Território, postula que uma escuta efetiva da criança pode colaborar para uma mudança de paradigma no planejamento das cidades, geralmente pensado para o homem adulto. E ainda completa: “Eu não quero uma cidade infantil, uma cidade pequena. Não quero uma cidade montessoriana. Quero uma cidade para todos. E para estar seguro de que não esquecerei ninguém, escolho o mais novo.” (TONUCCI, 2016).

Voltando para escola, desafios como esse de colocar a arte a serviço de uma produtividade, ou como acessório dos processos capitalistas, isso fica bastante evidente quando se espera que professores e professoras de arte cumpram uma função de organização de eventos e/ou produtores e produtoras

de espetáculos para datas comemorativas como dia das mães, Natal e outras datas da escola “laica” (não tão laica assim). Quase sempre se concentra as expectativas não no processo ou relação com os saberes da arte, mas sim em um resultado, um produto, uma fotografia que servirá como atestado da produção artística da escola – podendo recair nas ferramentas de marketing, vendas e fidelização dos adultos consumidores de escolas. Mas será que isso ocorre porque a escola é má, capitalista, ou por pura maldade desses adultos?

Para não entrar num lugar de culpabilidade ou de terceirização de responsabilidade, ou simplesmente fazer um discurso de reclamação que nos exima da responsabilidade, precisamos refletir sobre onde esse processo inicia e como se forja, para assim termos táticas consistentes para o desmantelamento dessa máquina de modelagens empobrecida de vitalidade. Sigamos com perguntas, na tentativa de evocar diálogos e possíveis respostas. Como foi que a escola se tornou um lugar de práticas colonizadoras? Falar desse processo pode

ser um grande desafio, e certamente não se limita a uma reflexão que tange somente às práticas pedagógicas ou às perspectivas éticas na escola, essa conversa extrapola esse campo, vaza para nossas relações sociais, interpessoais e até mesmo intrapessoais. Neste escrito, não alcançarei todas as dimensões e os diferentes pontos de vistas para onde podemos mirar essa questão. Por hora, interessa-me traçar relações sobre o processo colonizador e as relações ditas de ensino-aprendizagem entre adultos e crianças.

Uma perspectiva para mirar essa questão é pela autopercepção de que nós também somos resultado de uma educação colonizadora, de um processo colonizador que atua como uma máquina de gerar “outros” e que corrobora o distanciamento entre adultos e crianças, gerando nos adultos uma ideia de privilégio que, ao chegar ao alto de suas certezas, tratam de invalidar outras formas de vivenciar o mundo, perpetuando, assim, a ideia de que somos nós, os adultos, que detemos o saber, o poder. E não é uma simples coincidência que isso se

pareça com regimes fascistas. Alimentar um sistema de educação pautado pela dominação e pelo poder é fazer a manutenção de relações adoecidas e violentas, desde uma perspectiva mais íntima até perspectivas mais macro, mas todas elas condicionadas pela ideia de conquistar e explorar.

Dizer que somos educadores-colonizadores porque também tivemos uma infância colonizada não resolve a questão. Reconhecer esse processo é apenas um rastro desse percurso e podemos ir um pouco mais além. Maximiliano López (2008), aborda essa reflexão de modo muito interessante em seu artigo “Infância e Colonialidade”, e mais do que me fazer ir além na origem da nossa educação colonizadora, também nos faz refletir como até discursos positivos da educação podem ser cooptados pelo *modus operandi* colonizador-colonizado ou opressor-oprimido, como diria nosso professor Paulo Freire.

À luz disso, tenho pensado muito sobre o termo “alteridade”, muito usado por educadores, artistas e entusiastas da educação. Sempre que escuto esse

termo, fico preocupada com o esvaziamento de sentido e com o desgaste da palavra ao ser usada como remediação de um sistema de reprodução e cooptação do sistema colonial. Digo isso porque em alguma medida pensar alteridade – “alter”: outro, “dade”: ser – cria, além da necessidade de reconhecer o outro em sua individualidade, também um processo de diferenciação, de separação e dicotomização que, em certa medida, apresenta-se como um risco de isso atuar na manutenção, ainda que inconsciente, de que há um ser superior em relação ao outro, e com isso recriamos regimes meritocráticos, machistas, fascistas, e tantos outros, que de modo geral operam sob o mesmo princípio: a dominação.



Para colaborar com essa reflexão e concentrar nela nosso recorte de estudo – infância e colonialidade – cito um trecho do artigo de Maximiliano Lopez, que nos leva a observar um pouco antes de nossa infância colonizada:

Pois nós somos o Outro. Ao princípio fomos o Outro da Europa, mas como nossa subjetividade se constituiu na relação colonial, ou seja, a partir dos discursos e do poder disciplinar das metrópoles europeias, aos poucos acabamos sendo o Outro para nós mesmos. Por isso que a pergunta pelo Outro e a pergunta pela identidade se confundem. Nós somos o Outro e isso nos arrasta a um infinito labirinto de espelhos. Somos presas de uma circularidade constitutiva. Pois, se somos o Outro, então, olhamo-nos desde fora. Mas nós também somos aquele que está fora, o que faz com que não consigamos determinar com clareza qual é nosso lado do espelho. Fomos constituídos na falta e a partir desta. Fomos constituídos como “não ser”, frente a um Outro que se nos apresentava como “ser ideal”. Fomos pensados como infantes. Mas nossa infância não consiste em uma inocência, um começo, senão em uma minoridade. Duplamente condenados: a “não ser” e a não poder parar de “procurar o ser”. Ambas as condenações articuladas a partir de um sutil mecanismo que leva o nome de processo civilizatório, segundo o qual somos iguais na ideia, mas diferentes no tempo. Ou seja, somos iguais, mas “ainda não” alcançamos o estado de igualdade. Esse “ainda não” é a essência do poder colonial, consistente em uma suspensão temporal infinita que integra subordinadamente. Esse mecanismo constitui, como o entendera Foucault, um exercício positivo do poder, um poder que, ao invés de dizer “não”, diz “ainda não”, instaurando assim um desejo que subjuga mais que qualquer punição.

| LOPEZ, 2008. p 35 |

É no mínimo inquietante perceber nossa capacidade de transitar por diferentes papéis, seja nas relações interpessoais ou até mesmo nas relações intrapessoais, e trazer à tona a nossa primeira relação – consigo mesma –, parece-me crucial porque é nela que exercitamos as relações com o mundo ou com isso que chamamos de “fora” ou de “outro”, algo que Lopez contorna muito bem com a noção de um “infinito labirinto de espelhos”. É vertiginoso falar e refletir sobre isso, que dirá atuar de forma minimamente consciente de que somos presas de nossas próprias aversões, ou que somos forjados nessa lógica e que hora ou outra ela poderá direcionar nossas atitudes. Observar, reparar, identificar e se “desidentificar” dos processos colonizadores em nós nos abre possibilidades mais factíveis de operar de um modo mais ético e saudável. É como tomar certa distância do jogo, olhar de fora e poder atuar com mais intencionalidade.

Nós fomos o outro. As crianças são os outros dos outros. O autor relembra as justificativas civilizatórias usa-

das para dominar e violar os corpos dos povos originários, não precisamos nos esforçar muito para perceber como, em nome de justificativas educativas, corremos o risco de operar na mesma lógica.

Se nos colocarmos em busca de uma ética descolonizadora, com práticas sensíveis aos contextos, podemos cocriar uma arte e uma infância livre, passível de ser “inútil”. Onde se possa viver o prazer, o perder tempo, o inventar. Se conseguirmos abrir espaço para uma infância autêntica, certamente estaremos colaborando para adultos mais saudáveis, com mais autoria, senso de responsabilidade, pertencimento e pensamento crítico. Mas qual o papel do adulto na relação com as crianças, como um adulto pode colaborar para que a criança possa usufruir desse momento que chamamos de infância? Bom, aqui é que entra a mediação, ou melhor, uma perspectiva de mediação com foco nas artes da cena.

Apesar de a mediação em artes visuais estar bem estabelecida no Brasil e no mundo, as atividades de dilatação da experiência das artes do corpo

e do espetáculo ainda não são muito pungentes, em especial no centro-oeste. Segundo Flávio Desgranges (2008), principal referência de mediação teatral no Brasil, podemos compreender esta no âmbito de projetos que visem a formação de público como iniciativas que viabilizem o acesso dos espectadores ao teatro, tanto o acesso físico, quanto o acesso linguístico. Ele ainda completa que o acesso físico compreende a viabilização da ida ao público ao teatro, garantindo assim o acesso aos equipamentos culturais. E o acesso linguístico atua no âmbito da linguagem, com ações pedagógicas que criem um terreno fértil para as relações entre o público e a obra teatral.

A pesquisadora Maria Lúcia Pupo (2011, p. 114) complementa que a mediação artística certamente apresenta superposições com a preocupação educacional, o termo emerge dentro de uma outra filiação. Ele designa o *modus operandi* do ideário da chamada democratização cultural. Ideário este também pungente nas ações propostas pela Mediato, quando observamos os resultados

obtidos nos últimos seis anos de trabalho, que já somam mais 37 mil estudantes espectadores atendidos.

O trabalho desenvolvido pela Mediato, além de garantir acesso às experiências com a linguagem teatral e outras linguagens, também atua na difusão de obras locais, a formação de novos públicos, e fortalece a consolidação da área da mediação em artes cênicas no Distrito Federal, criando caminhos de atuação para jovens artistas-educadores e fortalecimento da economia criativa local. É importante verificar a complexidade e importância das ações da mediação como aspecto que agrega valor à experiência artística, não que as obras de arte prescindam da mediação, mas ela servirá como agente (de dilatação) da experiência artística, e em última instância será uma (outra) experiência estética, como aponta Arlene von Sohsten (2016) em sua pesquisa de mestrado, outrora citada.

As ações de facilitar tanto o acesso físico quanto linguístico foram balizadoras no desenvolvimento do programa educativo da obra *DE VER CIDA-*

DE, Brasília numa caixa de brincar. Isso fica evidente pela proposta de unir um trabalho educativo à experiência com a obra, algo que estava proposto desde o início, e não foi acoplado como acessório a posteriori. É muito importante salientar que a mediação não pode ser reduzida a uma explicação da obra. Uma obra artística prescinde da mediação, mas se pensarmos no ideário da democratização cultural como aponta Maria Lúcia Pupo, perceberemos o quanto ela pode colaborar para que a experiência com a arte expanda os limites dos centros urbanos e das classes sociais mais altas.

Gosto de ver a mediação como “um mapa possível para o trajeto”, não por acaso, a ideia de caminho possível também é abordada na carta, característica marcante para pensarmos a cartografia como “hodos-metá” (a inversão do *meta-hodos*) dessa pesquisa e também dessa produção artística. A cartografia nos coloca nesse estado de disponibilidade, e os mapas e métodos se tornam uma referência para (re)criarmos caminhos possíveis para experiência artística.

O desenvolvimento da mediação,

ou mapa possível, para a obra aconteceu concomitante ao processo de construção dos blocos do *DE VER CIDADE*. Durante esse processo, eu e Arlene desenvolvemos o programa educativo da obra, que não se resume apenas aos processos de mediação – procedimentos pedagógicos que incluem um momento de trajeto sensível pela cidade e interação com a obra –, mas que, além disso, também contava com a articulação do público escolar, agendamentos, o desenvolvimento do material educativo impresso e o acesso físico ao equipamento cultural onde a obra estava instalada.

Mas para além das atividades sistematizadas, ações de sensibilização que preparem o espectador para dialogar com a obra, gostaria de frisar a importância de se coconstruir uma perspectiva ética orientadora das ações da mediação. Uma vez que trabalhar com práticas e profissionais da arte não garante uma atuação com uma perspectiva horizontalizada, decolonial e sensível. Essa postura não está dada e por isso se faz imprescindível que a cada trabalho abramos espaço para atualização e

capacitação dos artistas-educadores que estarão na relação com as crianças e adolescentes. Foi isso que fizemos no curso de mediação relatado na carta e também no encontro de cocriação de abordagens de mediação da obra DE VER CIDADE, do qual compartilho detalhes a seguir.

Como apresento na carta, nossa proposta de capacitação de mediadoras passa pela mesma forma que entendemos a mediação, atuando de modo consistente e criando uma relação de integração entre forma e conteúdo. Pensando nisso, desenhamos uma vivência para as artistas-educadoras do DE VER CIDADE, que aqui eu chamo de Encontro de Cocriação de Abordagens para Mediação. A seguir compartilho como se deu esse encontro e como essa experiência foi relevante para o encontro das crianças com a obra. Junto com essa partilha, compartilho alguns pontos de apreciação na superquadra 308 sul, lugares que foram cenários do nosso encontro com as mediadoras e posteriormente com as crianças das escolas. Essa costura entre as ações feitas na

capacitação e os pontos da cidade confirma a importância de acompanhar os processos de criação.

as árvores deitadas - cocriando a mediação



Depois da chegada e acolhida das crianças, esse era o primeiro lugar da cidade (ver foto) que elas apreciavam, foi por ele também que começamos a sensibilização com as mediadoras: Aila Beatriz Oliveira, Natália Solarzano, Letícia Braga e Dani Dumoulin. As duas primeiras foram contratadas pelo projeto, as outras duas eram componentes da equipe do educativo do Espaço Cultural Renato Russo.

Localizadas entre os blocos residenciais e o Complexo Cultural Renato Russo, as árvores deitadas, nome escolhido durante o processo da obra, cria uma espécie de moldura para os blocos. Esse, geralmente, era o primeiro lugar que íamos com os estudantes depois da acolhida. Foi esse também o primeiro lugar da cidade que chamamos a atenção das mediadoras no processo de cocriação das abordagens de mediação da obra.



Escutar, olhar e sentir. Escutar além do que o ouvido escuta, escutar com o corpo todo, escutar as cores, escutar as poesias, escutar a cidade e, sobretudo, escutar a criança. Olhar a partir de níveis diferente, tentar perceber os detalhes, as fissuras e os desvios. Olhar nos olhos, olhar disponível, às vezes apenas observar... Sentir a cidade, se perceber corpo, aqui-agora. Sentir o mundo fora em ressonância com o mundo dentro. Ativar um sentir expandido, racionalizar menos, se permitir afetar, ser atravessada pela cidade, pelos lugares, pelas pessoas.

| **Fala inicial do Encontro de cocriação de abordagens de mediação** |



Essa foi minha provocação quando encontramos com as mediadoras no primeiro dia do encontro de cocriação de abordagens para mediação do projeto DE VER CIDADE. Minha proposta com essa tripla provocação – escutar, olhar e sentir – era sensibilizar nosso corpo a se colocar nas relações (com a cidade e com a criança) partindo de uma qualidade de presença sensível. E, se eu queria instigar um estado de sensibilidade e escuta nas mediadoras, essa também seria a forma-conteúdo do nosso encontro.

Nosso ponto de encontro era sempre o Espaço Cultural Renato Russo. Tivemos três dias de encontros presenciais de aproximadamente três horas e meia, além do estudo do referencial teórico para apreciação individual, feito em modo assíncrono, pelo qual foram disponibilizados alguns referenciais desta pesquisa como textos da Marina Marcondes Machado e alguns textos sobre educação patrimonial organizados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Abaixo compartilho o cronograma geral dos encontros:

| **terça** | **23/04/19** |

14h -Fala sobre mediação e experiência (Arlene e Luênia);

15h30 -Saída de campo na cidade;

16h30 -Construção de mapa afetivo da cidade;

17h30 -Partilha sobre o dia;

Feitura dos planos de mediação em casa.

| **quarta** | **24/04/19** |

14h -Experiência na cidade, de olhos vendados;

15h -Textos a partir dos mapas conceituais e questionamentos trazidos pelas mediadoras;

16h -Fala sobre Educação Patrimonial com Paulo Peters do Iphan.

| **quinta** | **25/04/19** |

14h -Apresentação dos planos de mediação de cada dupla;

16h -Encontro sobre mediação para crianças autistas;

18h -Finalização. Ajustes nos planos de mediação.

No primeiro dia, saímos pela cidade com essa provocação de (re)descobrir a cidade, de estar sensível a ela, pois seria cenário dos nossos encontros com as crianças e também o contexto da fruição da obra. Saímos em percurso com as mediadoras, provocando-as para que se conectassem com o sensível, com o invisível aos olhos. Depois de aproximadamente uma hora de apreciação sensível da cidade, retornamos ao Espaço Cultural Renato Russo e construímos um mapa afetivo rememorando a experiência vivida. Além disso, tínhamos sempre um tempo para discutir as relações das experiências com o referencial teórico, este que vai se entrecruzando com a narrativa dessa experiência.



Como já foi contado na pista 1, a obra surge do desejo de escuta, um tema que, a medida que se dedica atenção, expande-se e toma formas cada vez mais subjetivas e complexas. Para falar de escuta, também precisamos falar de voz e silenciamento. É comum escutarmos adultos falando que é necessário “dar voz às crianças”, estes geralmente pesquisam o universo infantil, percebem os conflitos de poder, mas ainda permanecem arastando nas palavras o paradigma de que as

escutar



crianças não têm voz, quando na realidade elas são voz e desejo pulsante, oprimidas por adultos bem intencionados que desejam ensiná-las, educá-las, colocar limites e fatalmente as silenciam, não só a voz falada, mas a voz como desejo, discurso, estética, ação, movimento e autoria. Pensando nisso, coloco em discussão a noção de escuta

sensível, noção que persigo em minha prática e cujos sentidos tentamos também disseminar e expandir. “A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado (BARBIER, 2004, p. 94)”. A colocação de Barbier nos leva a perceber que, apesar de dizer que precisamos “escutar as crianças”, nem sempre estamos

disponíveis para uma escuta real, em vez disso, muitas vezes ouvimos um relato da criança e entramos nos lugares que ele cita acima, como o julgamento: “Ah, mas isso não deve estar doendo tanto” ou entramos no modo comparação e achamos que é empatia: “Ah, eu caí outro dia e nem chorei”. Com esses processos invalidamos os sentimentos e descobertas das crianças, subalternizamos suas experiências. A escuta sensível nos propõe uma outra postura em relação à criança e quiçá ao mundo. A ideia de escuta se expande para além dos ouvidos e se amplia para uma percepção mais abrangente – do próprio corpo e dos outros corpos – em relação ao mundo ou à criança e, nesse sentido, leva-nos a colocar-nos de modo sensível nas relações, sobretudo com crianças. Penso que a escuta parte de uma auto-escuta primeiramente, essa postura nos provoca, ao estar em relação seja com a

criança ou com o mundo, uma ação de autoetnografia constante, e nos acontecimentos que se sucedem com as crianças é imprescindível exercitar esse modo. Muitos teóricos que falam sobre as relações com crianças, sobre protagonismo, sobre empatia abordam o tema da escuta. Para corroborar essas ideias, além dessas outras leituras anteriores, trago as perspectivas do “Modo Operativo And” (MO_AND), pesquisa da antropóloga e artista Fernanda Eugênio, a qual tive o privilégio de vivenciar em dois momentos, primeiro numa oficina em março de 2019 e que me atravessou de tal modo que em janeiro de 2020 participei do Lab de Versão no Rio de Janeiro, neste aprofundamento com a pesquisa do MO_AND, percebi suas intersecções com os estudos da minha pesquisa. A pesquisa do MO_AND dedica-se a investigar os funcionamentos do acontecimento e das relações e as consequências que daí emergem. Propõe-se a experimentar a frequência das bordas, beiras, quase-abismos. Encontrar e desencontrar quantas vezes for (im)preciso. Sua proposta de reparar no irreparável apon-

ta a necessidade de abirmos mão de um regime de certezas, o regime do “É”, que nos fragmenta, que nos coloca em ciclos viciosos de sofrimento, e por isso ela se faz presente aqui nesta escritura:

O Modo Operativo And (MO_AND) é uma investigação dos funcionamentos do acontecimento e da relação, dos modos como nos posicionamos e das consequências que daí emergem. É uma investigação dos jogos de improvisação envolvidos no trabalho de construir e sustentar, em ato, a convivência recíproca. É também uma ética, na medida em que procura frequentar uma modulação dos funcionamentos vitais que opera no plano do não-saber e da não expectativa, uma modulação que todas e todos já temos conosco, mas que tende muitas vezes a ser obscurecida por um outro mecanismo, que costuma ser o privilegiado na cosmovisão ocidental moderna: aquele do significado e da representação – e, ainda, aquele da sobressignificação interpretativa.

| EUGÊNIO, 2019 p.49 |



olhar



Apesar de a obra se chamar DE VER CIDADE, é ao olhar que ela nos propõe, digo isso tanto pela perspectiva da forma, dos objetos em si, que trazem dispositivos de olhar, que instiga um olhar através, uma dedicação ou um perder tempo, tempo de contemplação, quanto pelos sentidos que permeiam as ações dos adultos que estão mediando a obra. Sobre ver e olhar, a filósofa Marcia Tiburi nos traz uma importante contribuição:

Ver não nos faz pensar, ver não nos choca ou nem sequer nos atinge. As mediações do olhar, por sua vez, colocam-no no registro do corpo: no olhar – ao olhar – vejo algo, mas já vitimado por tudo o que atrapalha minha atenção retirando-a da espécie sintética do ver e registrando-a num gesto analítico que me faz passear por entre estilhaços e fragmentos a compor – em algum momento – um todo.

| TIBURI, 2012 | ³³

³³ Esse texto me foi apresentado no projeto mediato na primeira edição na qual fui mediadora em 2017. Link: [👁️](#)
Publicado em 13/12/2012.

Era esse olhar que queríamos instigar nas artistas-educadoras, um olhar com o corpo todo, uma abertura para a experiência, para o atravessamento, e para a cocriação de poéticas que pudessem surgir a partir das interações do projeto. Se elas estariam entre a obra e a criança, nada mais coerente de que fossem implicadas num processo metodológico que tivesse como premissa uma abordagem estética sensível. Nesse sentido, propomos que elas se abrissem para atravessamentos na cidade, que buscassem singelezas, fissuras, texturas, que seguissem as pessoas, que trocassem histórias com os zeladores do prédio, que imaginassem as histórias de quem vivia ali, que se demorassem na descoberta das paisagens bucólicas da quadra, que colocassem sua visão a serviço de um olhar aguçado, de um reparar cuidadoso.

A própria matéria da obra provoca uma (outra) qualidade de observação, o que fica evidente na maioria de seus blocos, que quase sempre lançam uma provocação de olhar além, de se demorar, de ampliar a experiência para o corpo todo. No “bloco das pessoas invisíveis”, por exemplo, a fruição acontece nesse lugar do olhar além, coloca-nos numa

postura investigativa, a caixa guarda alguns sons da cidade, e, à medida que se aproxima ou se movimenta ao seu redor, descobrem-se certas silhuetas de corpos que habitam os ambientes gregários da cidade, de modo geral, corpos também invisibilizados, como pessoas em situação de rua e vendedores ambulantes. Quase sempre as crianças descobrem essas inserções semi-invisíveis na peça antes dos adultos. E esse dado não sugere que a criança estivesse parada observando, ao contrário, no ato de mover que elas empreenderam era possível ver jogos de reflexo entre a luz e as aplicações da peça e com isso se descobre as pessoas invisíveis. Bloco a bloco a obra vai criando um estado de interação, suas experiências passam por blocos de olhos-mágicos, com possibilidades de observar do outro lado da porta e também ser observado, tudo isso em vários níveis de altura.

Sabendo dessa proposta estética da obra, o olhar também foi implicado no encontro com as mediadoras. Sensibilizadas pelas paisagens da cidade, com os pensamentos livres das cadeiras, provocamos nas mediadoras uma qualidade de olhar que estava para além da função fisiológica do ver.

caminhos para o fruir: mapas e planos de mediação

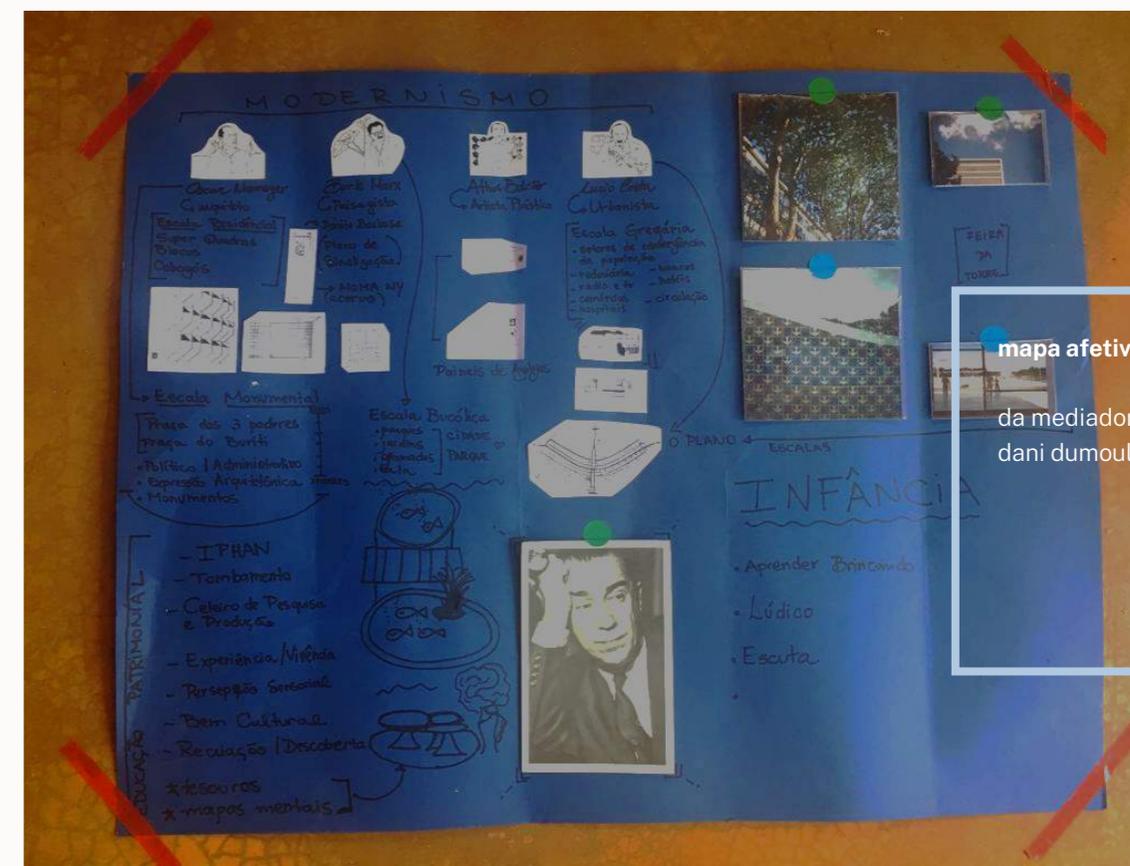


Para construir propostas de mediação para obra, foi pedido para que as mediadoras criassem um mapa, propondo um trajeto sensível pela cidade com experiências – jogos e exercícios – que pudessem potencializar a experiência com a obra. Isso aconteceu depois das experiências com a cidade, as trocas sobre os referenciais teóricos e alguns exercícios com mapas. Mais uma vez ressaltado como era importante para o trabalho que as ações fossem desenvolvidas de modo consistente, colocando em cena, desde o início, princípios “po-éticos” e metodológicos balizadores para o trabalho.

Para mostrar como isso aconteceu e também como reverberou no encontro com o público, trago a segunda parte da carta escrita para Arlene, na qual rememoro etapas do encontro com

as mediadoras, onde trabalhamos com mapas, e também um momento de encontro do público com a cidade, no qual pude compartilhar formas de aproximar a experiência da arte com as mediadoras. Segue o trecho ao lado:

(...) Foi muito bom perceber essas confluências entre a forma e o conteúdo, essas fricções entre o objeto estético (DE VER CIDADE) e a proposta de mapeamento dessa pesquisa. Cruzamentos que aproximam os territórios da pesquisa, o dentro e o fora. Os mapas têm sido elemento muito presente nesta pesquisa, a primeira vez que o mapa apareceu nesse recorte do programa educativo foi no pedido para que as artistas-educadoras construíssem um mapa conceitual a partir de suas experiências com os temas que permeavam nossos referenciais teóricos do programa. A exemplo disso, podemos ver o mapa conceitual da mediadora Dani Dumoulin que agregou o desenho, a fotografia e o texto para articular suas experiências pessoais com a cidade e o referencial teórico proposto.



mapa afetivo-conceitual .

da mediadora
dani dumoulin

O segundo momento foi quando vivenciamos a construção coletiva do mapa afetivo a partir da atividade que fizemos na superquadra com as mediadoras. Essas duas experiências também foram propulsoras para que a relação com mapas também fizesse parte do trajeto que as mediadoras propunham para as crianças e/ou público espontâneo, sendo integrado como uma “parada” no trajeto, momento muito singular que sempre revelava olhares diferentes para a experiência na cidade.

Por esse motivo, considero que a parada “mapa do trajeto” (foto que abre esta pista) seria um rastro (material e subjetivo) instigante para essa nossa conversa, e por isso a escolhi para nos inspirar nesse diálogo, porque, para mim, esse era um ponto do trajeto que me afetava muito. Lembro-me de um dia de mediação em que estávamos atendendo um grupo de adolescentes em situação de vulnerabilidade social, nesse dia eu estava auxiliando a mediadora, nós saímos do Espaço Cultural Renato Russo em grupo, fizemos uma roda de apresentação nos pilotis do bloco I, seguimos uma fruição pelas árvores deitadas, e na travessia do bloco G ainda sentia que o grupo estava um pouco fechado, estávamos tentando uma conexão, criar espaço de troca, naquele momento o conteúdo era coadjuvante, eu buscava relações comuns em nossas vivências de mundo, eu compartilhava com eles minhas memórias de quando eu morei e estudei no Paranoá, cidade na qual eles residem. Naquele momento era fundamental criar um vínculo, ainda que mínimo, com aqueles jovens para que a experiência com a cidade e a obra acontecesse. Então estabelecer essas relações com eles, fosse pela minha trajetória em ter crescido na periferia, fosse no corpo, em ficar numa postura parecida com a que eles estavam ao se agachar para conversar, era fundamental para criar uma superfície de contato, espaço fundamental para a troca de saberes.

Depois de estabelecido esse vínculo, todos nós fomos ficando mais à vontade para o encontro, o que foi potencializado também quando chegamos num dos pontos do trajeto na superquadra: “o espelho d’água”,

naquele momento a atmosfera mudou, os corpos sorriram com o inusitado aquário a céu aberto, os braços se descruzaram e o corpo se abria para um momento de encantamento, como dizia Guimarães Rosa: “perto de muita água tudo é feliz”. Foi feliz vê-los por um tempo em suspensão e talvez esse contraste com as suas realidades tenha sido algo marcante naquela experiência. O rolê seguiu, passamos pela “Praça dos Cogumelos”, onde abrimos nosso corpo para outros níveis do sentir, ao convidá-los a reparar no que estava à volta, a reconhecer as árvores, a experimentar a acústica do mobiliário presente na praça, àquela altura já estávamos trocando muito mais. Eles já estabeleciam produção de semelhanças com o que descobriam na cidade, já contavam suas histórias. De lá seguimos para a parada “mapa do trajeto”, para onde quero dedicar um pouco mais nossa atenção. Para compartilhar a memória de uma pequena viagem, apreciamos por alguns minutos o mapa da 308 sul³⁴, que fica na banca da Conceição³⁵. Quando chegamos lá e paramos na frente do mapa, abrimos um espaço de tempo para que eles se localizassem e fizessem relações com o percurso. As reações foram diversas, uma que me chamou atenção foi a de um adolescente que olhava todos os lugares que havíamos passado e se impressionava com a distância, ele dizia não acreditar ter andado tanto, achei interessante essa percepção ao encontrar o mapa. Seu estranhamento mobilizava outras construções subjetivas. Percebi a importância do distanciamento, achei potente o mapa ter sido encontrado depois de percorrer o caminho e revelar o todo a partir da experiência vivida. Naquele encontro com o mapa, eles buscavam os nomes dos lugares visitados, eles desvendavam as histórias, os conteúdos, ressignificando as relações entre conteúdo e sentido.

³⁴ Mapa feito pela artista, arquiteta e designer gráfica Gabriela Bilá.

³⁵ Conceição é jornalista e desde 2015 mudou de carreira e montou uma charmosa banca na superquadra modelo 308 sul, onde reúne uma vasta seleção de obras relacionadas à capital.

Foi relembrando esse encontro que percebi a potência do mapa nesta pesquisa, foi aí também que percebi que os mapas poderiam orientar nosso olhar para ir mais fundo no programa educativo e descobrir outros pontos afetivos desse plano comum que desenvolvemos. É para o encontro com os mapas e esse pequeno momento de suspensão para onde quero chamar nossa atenção, é nele que me inspiro para tomarmos certa distância do caminho percorrido até aqui. Para que possamos fazer como aqueles jovens, olhar e (re)descobrir o caminho percorrido, refletir sobre ele e ainda abrir outras possibilidades de (re)fazê-lo.

Ao se lançar, comigo, no mapeamento dessa experiência, te convido fazer parte da construção dos instrumentos de análise dessa pesquisa com a criação de um mapeamento afetivo da sua experiência como colaboradora da cocriação do programa educativo do projeto DE VER CIDADE. Te implico nessa etapa do caminho sem expectativas que me ofereça respostas, ao contrário, te provooco a mapear subjetividades e afetos que você acredita que influenciaram na cocriação do programa educativo. Para além disso, te convido a encontrar pistas sensíveis em sua memória corpo-vivo, sejam momentos da cocriação da mediação ou da mediação propriamente dita, ou até de outras etapas do projeto que você julgue relevantes e afetivas. A ideia é extrapolar a fronteira do planejamento do programa educativo e encontrar outros pontos que alimentam o trabalho de construção desse ethos estético-político-pedagógico que desenhamos a muitos corpos na obra DE VER CIDADE. Não se prenda aos formatos, deixe que o invisível te movimente, e se aventure nesse mapeamento. Te aguardo tão logo para que sigamos esse diálogo.

“Tudo é real, porque tudo é inventado.”

Guimarães Rosa

Duas semanas depois do envio da carta, recebi a resposta da Arlene ³⁶ por e-mail. De forma afetiva e artística ela começa sua resposta com um trecho do livro “O pintor da vida moderna”, de Charles Baudelaire, que compartilho a seguir:

A multidão é seu universo, como o ar é o dos pássaros, como a água, o dos peixes. Sua paixão e profissão é desposar a multidão. Para o perfeito flâneur, para o observador apaixonado, é um imenso júbilo fixar residência no numeroso, no ondulante, no movimento, no fugidio e no infinito. Estar fora de casa e, contudo, sentir-se em casa onde quer que se encontre; ver o mundo, estar no centro do mundo e permanecer oculto ao mundo, eis alguns dos pequenos prazeres desses espíritos independentes, apaixonados, imparciais que a linguagem não pode definir senão toscamente.

| BAUDELAIRE apud SOHSTEN, 2019 |

36 Carta disponível nos anexos dessa dissertação

Ela usa essa referência para tecer as relações entre o trabalho que desenvolvemos no programa educativo e a cartografia, colocando em evidência o “*flâneur*: o errante, caminhante, observador; uma mistura de curioso e despretensioso; um olhar ambivalente pelo espaço urbano que é familiar e de estranhamento ao mesmo tempo; o arquétipo da experiência com o urbano.” Foi nossa primeira experiência com mediação na cidade, e esse era um lugar que gerava isso que a Arlene coloca como olhar ambivalente e mostra como os processos de aprendizagem com/na cidade são capazes de serem ampliados, inclusive para quem propõe a experiência, ponto importante a ser ressaltado para que não pareça que a aprendizagem é algo “para as crianças”, ao contrário, a experiência com a arte, com a cidade, com o aprender, implica adultos, crianças, transeuntes e a própria cidade.

Em outro ponto da carta da Arlene, ela rememora algumas perspectivas que foram e são muito importantes no trabalho de mediação:

Mediato 2018: você percebe que a cena a ser mediada não era o espetáculo, mas o cotidiano violento dos alunos. “Eu só me dei conta que estávamos mediando o que ‘estava em cena’ depois da experiência que tivemos no CEF 201 de Santa Maria, aquela escola estava (está) imersa a um contexto grave de violência e vulnerabilidade social.” Esse trecho do seu relatório de 2018 do Mediato é um exemplo de como o hódos-metá está na sua prática. Mediar o que era emergente naquele momento é a concretização **do caminho trazendo as metas**, é estar permeável/poroso ao ambiente, às pessoas, às circunstâncias.

| SOHSTEN, 2019 |

Essa fala ressalta a importância em estar sensível aos contextos da mediação, em se colocar na relação com um corpo disponível para o afeto e, sobretudo, em poder expandir essa perspectiva de atuação para o contexto de quem vai atuar diretamente com crianças e adolescentes, que, no caso desse projeto, tal expansão foi possível ao abrir um espaço de troca com as mediadoras a fim de se criar uma perspectiva de trabalho mais coesa, e colaborar para algo que eu enunciei outrora nesse texto, como táticas para o desmantelamento de práticas artístico-educativas colonizadoras. Essa intenção se consolida como prática e pode ser percebida também pela Arlene quando ela comenta o seguinte:

Esse talvez foi o grande desejo do treinamento das mediadoras, no DE VER CIDADE: despertar a sensibilidade para o que poderia estar em cena na relação criança-obra e criança-cidade. Sabemos que alcançar esta sensibilidade leva tempo. Tivemos apenas três dias de capacitação da equipe e duas semanas de exposição, mas apesar do curto período avalio que conseguimos. Conseguimos sensibilizar as mediadoras, não apenas pelo treinamento, mas pela própria obra.

| SOHSTEN, 2019 |

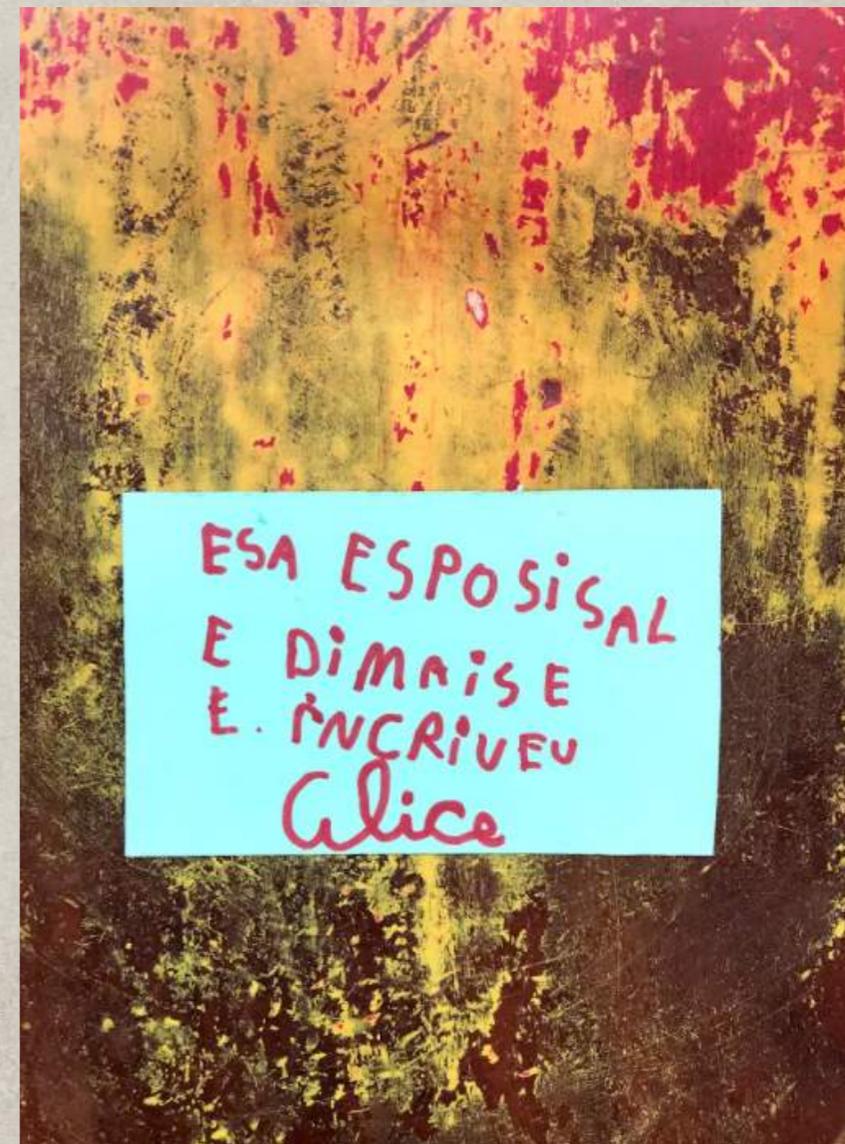
A ideia era conseguir borrar fronteiras, dicotomizações ou segregações que separam conteúdo de sentido, corpo e mente, centro e margem, que geram privilégios e subalternidades, que limitam o aprender aos espaços, modos e formatos específicos. A intenção não é negar as singularidades, mas gerar movimento entre, e conseguir criar um terceiro lugar, um lugar-entre, a partir da troca entre as partes, do vínculo, do afeto, da escuta recíproca e de práticas engajadas com a descolonização. Para que a experiência artística pudesse ser tão potente para a mediadora quanto para a criança, e, se possível, vazando para os espectadores da experiência mediada, neste caso as pessoas que ocupam a cidade: moradores, comerciantes, zeladores, passantes e etc. Todos faziam parte, de algum modo, desse território inventado da experiência artística.

PISTA 3

inventando territórios de troca

Os limites da nossa conversa se avizinham, e é a pista 3 que traz apontamentos e retornos sobre as questões enunciadas por essa escritura-caminhante. Pelos encontros e desencontros que esta experiência nos possibilitou, refletiremos sobre as relações: cidade e criança, adultos e crianças, ensino e aprendizagem, estes que se desdobram nas paisagens da cidade-criança Brasília. A conversa começa na agradável Praça dos Cogumelos pela interlocução feita pela carta enviada para Aila Beatriz Oliveira, uma das mediadoras da obra. Contaminada pela circularidade proposta pelo mobiliário da praça,

essa partilha aponta alguns desafios de dominação e poder que operam nas relações ditas de ensino-aprendizagem. Depois de acompanhar essa conversa, questionamos as fronteiras da cidade com a pergunta: “Para quem é a cidade-patrimônio?” e apontamos possibilidades para o dismantelamento das fronteiras, ainda que simbólicas, que segregam e deslegitimam o direito à cidade e às experiências artístico-culturais. Fechamos a pista, ainda imbuídas pelo mover e versar com, aberta para a transformativa potência do encontro, na contínua busca pela política do “E”.



cidade-criança: a criança e a cidade



crianças da escola classe
SHIS 01.
praça dos cogumelos,
superquadra 308 sul
brasilíia

foto .
aila beatriz

Convido todas e todos a se demorar um pouco reparando nessa foto. Começamos pela forma, por observar os detalhes, tudo que se desenha, a tentar recriar os sons. Essa é a foto da primeira mediação do projeto, feita pela mediadora Aila. Enumero quantas coisas podem nos chamar atenção nessa fotografia, gosto de dedicar meu olhar ao **engajamento dos corpos**, as sombras desenhadas no chão, os breves saltos capturados, a **multiplicidade de corpos**, os **diferentes níveis de altura experienciados**, a interação da escala bucólica com a escala residencial e, sobretudo, gosto de perceber a qualidade estética gerada pela **ocupação de um espaço público, que fica no centro da cidade, por crianças que residem em outras margens** ou outros centros, outras ilhas. Acho especialmente vigorosa a redescoberta da potência brincante da cidade, **brinquedos invisíveis** que são ativados pelas crianças no encontro delas com as arquiteturas abstratas dessa cidade modernista.

A foto mostra um dos pontos do trajeto da mediação da obra *DE VER CI-*

DADE, a Praça dos Cogumelos, uma praça do projeto de jardinagem do artista plástico Burle Max, como mencionado na pista 2, considerado um dos mais importantes paisagistas do modernismo. A praça ativa muitos sentidos na pesquisa. Ela carrega na sua forma elementos cruciais como os diferentes níveis de olhar, a forma circular, a ludicidade e a brincadeira, tantas vezes, despercebida na cidade. Faz-se importante também mencionar.

Mais uma vez traço uma intersecção entre lugares e pessoas para abrir a reflexão sobre determinados eixos dessa pesquisa. Escolhi essa graciosa praça para acolher uma conversa entre duas pesquisadoras, Aila Beatriz Oliveira e eu. Nós nos conhecemos na escola, e juntas compartilhamos experiências afetivas e desafiadoras em uma escola pública de ensino médio em Brasília. Alguns anos mais tarde, nós nos encontramos na licenciatura em Artes Cênicas. Outro motivo para abrir este diálogo com a Aila é por seu lugar de pesquisa e trabalho, suas atuações transitam entre a arte e

uma carta para aila



Cara amiga,

Essa é uma conversa entre pesquisadoras, pesquisadoras do viver. Essa palavra – pesquisadora – tem grande importância pra mim, por dois motivos: um por ser um lugar de (re)existência, e segundo por ter um ethos poético e político, ambos performados por nós: mulheres. A primeira atitude de (re)existência aparece no uso da palavra no feminino, quando o próprio corretor sugere “pesquisadores” e grifa em vermelho a palavra pesquisadoras como se estivesse errada, e frente a isso seguimos nos fazendo existir nesse lugar: o da pesquisa acadêmica. A perspectiva poético-político se revela no labor do nosso criar, no performar de uma relação artística-educativa ou, como você gosta de dizer, no arte-conhecimento. Eu também gosto desse aglutinar de palavras, e nisso percebo que estamos imbuídas do mesmo desejo, gerar um mundo novo em nós. Pois cá estamos nós, pesquisadorAs, borrando as fronteiras entre arte e saber, gerando movimento entre os territórios. Eu acredito que nossas práticas transparecem muito da nossa poética. Uma ética em rede, um entendimento de que tudo se relaciona, de que estamos conectadas na mesma rede de saberes, que também pode ser entendida como um rizoma ou a teia da grande tecelã, que faz de nós parte e também todo. Misturando o poético e o político, criando um fluxo entre os campos de saberes – entre adultos e crianças, a academia e saberes tradicionais – fazemos arte. Sinto que essa perspectiva nos conflui num fiar comum, e por isso te escrevo, para abrir uma conversa sobre essas conexões, e em especial

os saberes tradicionais³⁷. No projeto DE VER CIDADE, a Aila atuou como mediadora e por isso também se coloca nessa interlocução, gerando materiais de análise e diálogo.

Durante o processo de mediação das escolas com a obra, alguns temas emergiram e acabaram me motivando a abrir essa conversa. Um deles é a reflexão sobre a ideia de conteúdo, ou uma ideia enrijecida de conteúdo muitas vezes vislumbrada pela escola e por educadores, que geralmente passa pela transmissão de informações. Muitas vezes confundimos informação com conhecimento ou ainda com aprendizagem. Voltaremos a refletir sobre essa relação de informação e aprendizagem depois da carta para Aila. A carta foi remetida pelos correios na mesma viagem, anteriormente citada, para Ouro Preto em julho de 2019.

37 Importante localizar a perspectiva sobre os saberes tradicionais que, no nosso contexto, são de matrizes ameríndia e afro-brasileira, e que se faz campo epistêmico forjado em práticas, rituais, modos de fazer, rezas, benzimentos, manifestações artísticas, religiosas, dentre outras tradições de sabedoria oral. Que, apesar de ter relação com os povos originários, geralmente são excluídos na academia em detrimento de uma perspectiva epistêmica eurocêntrica e colonizadora.

um olhar para nossas atitudes no lugar-entre adultos e crianças, e no que eu tento dar forma nesta pesquisa como territórios de troca. Estar em relação é inerente ao nosso viver, é nossa graça e nosso desafio, é como aprendemos a viver, e sobre isso talvez você também possa nos falar a partir dos saberes tradicionais.

Hoje está muito frio em Ouro Preto. Saí em busca de um café pensando em você, que é uma amante dos sabores doces da terra. No café, sentada perto da janela, eu sentia o calor do sol fecundando meus pensamentos, foi acalentador, harmonizou muito bem com um bolo de especiarias. No mesmo lugar, uma família: uma mãe, dois filhos gêmeos, pai e avó. Eles estavam lanchando bem próximo a mim, e daquele lugar eu comecei a reparar na relação deles. Os adultos tentavam encadear as crianças, os meninos queriam comer de pé, explorar o espaço, se mover, mas isso não era possível... aquela situação me inquietou, e me levou a mais uma vez reparar nas relações de nós, adultos, com as crianças. Desse ímpeto de controle e dominação que sofremos desde a infância e que segue em nosso corpo enquanto adultos. Direciono nosso olhar para observar os sintomas apenas como sintomas de uma relação adoecida. Acho difícil inventar políticas para as relações sem que nos concentremos nelas. Por isso sigo inventando problemas de pesquisa, argumentos artísticos e brincadeiras para habitar essa brecha entre adultos e crianças, e nela usar toda minha curiosidade de artista-pesquisadora para se (re)inventar.

Essa situação que acabo de compartilhar com você tem algumas relações com nosso trabalho no DE VER CIDADE, pois se trata de uma relação que envolve crianças, tal qual a mediação da obra. Nosso encontro com as escolas era um território muito fértil de aprendizado, e não somente pela relação com as crianças como também pelas outras relações que se desdobravam, como o encontro com o espaço urbano, os pilotis, os espaços de convívio, os porteiros e os professores e professoras das

turmas. Cada relação um campo de troca.

Como ponto de encontro para essa reflexão, eu escolhi um ponto do nosso trajeto – a **Praça dos Cogumelos**. Acho que ela traz em sua forma questões muito peculiares como a forma circular, a qualidade sonora que acontece na interação com o concreto armado e as alturas diferentes. Acho que a forma vai revelando os conteúdos subjetivos para onde podemos conduzir nosso diálogo. Favorecendo que possamos verificar, também, as complexidades que surgem desses encontros: os paradigmas do conteúdo e sentido; controle e disciplina.

38 O rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. São os decalques que é preciso referir aos mapas e não o inverso. Contra os sistemas centrados (e mesmo policentrados), de comunicação hierárquica e ligações preestabelecidas, o rizoma é um sistema a-centrado não hierárquico e não significativo, sem General, sem memória organizadora ou autômato central, unicamente definido por uma circulação de estados. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 15).

39 Na sabedoria dos povos ameríndios a aranha simboliza as infinitas possibilidades da criação. Suas oito patas representam os quatro ventos da mudança e as quatro direções da roda da cura, e o seu corpo tem o desenho do número oito com duas formas ovais interligadas pela cintura. A Aranha é a manifestação da energia feminina da força criadora que tece os belos desenhos da vida, e sua teia possui centenas de intrincados padrões que capturam a luz do alvorecer. (SAMS; CARSON, 2000, p.46)



mediação da obra
feita por mim,
para adultos e crianças

foto .
thaís mallon

Essa foto da Thaís Mallon traz um outro ponto de vista para o mesmo lugar, e nos chama atenção para a forma circular em concreto que também abre espaço para a circularidade na relação. A interação entre adultos e crianças, numa perspectiva circular, desestabiliza certos papéis de poder que muitas vezes seguem sendo reproduzidos nos espaços de aprendizagem. Infelizmente as relações ditas de ensino-aprendizagem seguem propagando uma ideia hierárquica dos professores em relação às crianças, e isso também surgiu na relação de alguns professores com vocês, mediadoras. Não acredito que simplesmente fazer o círculo re-

solva as questões de dominação e poder entre adultos e criança, talvez essa ação comece modificando a forma, o nosso olhar, e movimentando outros aspectos subjetivos em relação às nossas posturas, uma vez que nosso corpo ocupa um nível diferente das crianças, o que nos implica em nos manter atentos, com uma escuta sensível apurada e aberta para uma relação de reciprocidade. Sobre essa noção de circularidade, gosto de conversar com a Kastrup (2015) que no seu artigo “Aprendizagem, arte e invenção” aponta a circularidade como ponto nodal de uma aprendizagem inventiva. Um aprender a aprender, que coloca foco na circularidade habitada por um movimento de reciprocidade entre processo e produto, problema e solução, adultos e crianças.

Esse espaço onde a invenção se dá, o qual a Kastrup chama de zona de indeterminação, é o mesmo lugar subjetivo para onde me lanço nesta pesquisa. E também é para onde te implico nesta conversa. Partindo dessas ideias te pergunto: como te afetaram os desafios dos paradigmas conteúdo/sentido e controle/disciplina, nos processos de mediação do DE VER CIDADE? Chamo sua atenção para o dia de mediação em esses temas emergiram de forma pungente. Me refiro à mediação da Escola Classe X, onde percebemos alguns desafios com esses temas. Me lembro de que cheguei e seu trajeto com a turma já havia começado, vocês estavam próximos às árvores deitadas e instigava as crianças a escutar os sons da cidade, o barulho do bloco residencial, o som da rua. As crianças estavam conectadas com vocês, elas andavam perto, mas não em fila, saltitavam a novidade do encontro. Na sequência elas começaram a explorar as árvores deitadas, as formas retorcidas mobilizavam seus corpos e novamente entra em ação o poder de dupla captura do movimento, quando um dos adultos próximos não se conteve com o “não controle” de turma e te interpelou questionando sobre a segurança das crianças. Eu me lembro de como essa interferência no meio da mediação te afetou, e a partir daquele momento eu segui o trajeto escutando todas as inquietações do

professor, permitindo assim que a mediação seguisse. Ele questionava todas as propostas inventivas em detrimento a uma ideia de cuidado e segurança das crianças, me questionava se você contava e recontava as crianças. Eu olhava você implicando as crianças numa caminhada em cardume e ele, ao meu lado, via suas propostas como um risco, não parecia haver espaço para outros formatos. Essa mediação foi certamente uma das mais desafiadoras e não era pelo número ou condições das crianças, certamente o maior desafio foi lidar com as ansiedades de um professor que tem uma imagem distorcida das relações entre adultos e crianças, principalmente para os paradigmas de controle e disciplina.

Pensando na mediação como uma teia de encontros e aprendizagens, gostaria de te instigar a fazer um mapa afetivo desses encontros em você. Em que lugares eles te afetam, que pistas você mapeia para entender essa circularidade inventiva entre esses lugares e diversos papéis das relações de aprendizagem? Te convido a compartilhar suas sabedorias de mãe-mulher-artista-educadora, sua forma brincante e criadora de produzir conhecimento, abro espaço para seu saber, sua brincadeira, sua voz.

Com amor,
Luênia Guedes
Ouro Preto, 18 de julho de 2019.

A Aila Beatriz Oliveira me respondeu por e-mail e depois de um agradecimento afetivo pela surpresa da carta, ela começou sua narrativa com um conselho Tolteka que diz assim:

Os Toltekas (povo originário mexicano) afirmam que não tirar conclusões devia ser um compromisso para o nosso bem viver já que cada ser nesse planeta vive em seu próprio sonho ou em uma realidade completamente subjetiva. Tudo isso pra dizer que sua carta foi um dispositivo lindo que me instigou a me comunicar nesse lugar da escrita onde posso esboçar em palavras escritas meu sonho pessoal.

| OLIVEIRA, 2019 |

Nesse pequeno trecho a Aila enuncia duas questões importantes para nossa reflexão, a primeira é a ideia de não tirar conclusões e a segunda é a ideia de que cada ser vive em seu próprio sonho e em sua subjetividade. As duas conversam com as noções que me inspiram no meu labor, e que também são colocadas por outras autoras, como a Virgínia Kastrup quando fala da noção de aprendizagem inventiva, na qual ela diz que “a aprendizagem abarca devires, que exige uma errância, um desprendimento de si ou até mesmo um sacrifício do eu existente” (2015, p. 24). O que colocamos em questão aqui é a capacidade de se colocar na relação com as crianças (e também com os adultos) com uma disposição para descobrir e inventar outros mundos, abrindo espaço que o aprender aconteça de modo autêntico.

Ainda sobre a aprendizagem, e como entendemos esse tema dentro do trabalho de mediação, gostaria de compartilhar um texto que produzimos a quatro mãos em abril de 2020. Que traz uma reflexão sobre a relação de informação e aprendizagem, a partir de um trecho do livro de Jorge Larrosa Bondía: **“Muitas coisas acontecem, mas quase nada nos toca”** (BONDÍA, 2015, p. 18).

Este é um ponto importante para o trabalho de mediação. As ações para aproximar o público de uma obra de Arte não são baseadas em informações. Mas por quê? Vejamos, o objetivo da INFORMAÇÃO é se esgotar nela própria, sem deixar dúvidas. Em um curto espaço-tempo ela é capaz de saciar; é pontual e objetiva. Já o trabalho de MEDIAÇÃO quer provocar a curiosidade e a inventividade, despertando desejos, perguntas que guardam sensações e memórias que serão capazes de continuar se desenvolvendo ao longo do tempo. Usando as palavras do filósofo Walter Benjamin quando fala sobre a narrativa, a mediação seria uma “lenta superposição de camadas finas e translúcidas”. Ela preserva o inacabamento e os silêncios, ela não se entrega de imediato e por inteira, ela “conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver”, semelhante a uma semente que pode germinar e crescer. Isso não quer dizer que não usamos informações no trabalho de mediação. A informação está a serviço do nosso objetivo que é a sensibilização e a ampliação do repertório estético, e não o contrário. A mediação não é explicativa, imediata, nem se consome como a informação. Nosso foco sempre será a experiência com a Arte, por isso o par informação-opinião, que é responsável pelo declínio da experiência, é observado com muita cautela no nosso trabalho de formação de novos públicos.

| GUEDES; SOHSTEN, 2020 |

O trecho sintetiza de forma muito eficiente nossa preocupação com o excesso de informação, bem como o excesso de opinião, questões apontadas por Bondía como inibidores da experiência, e com que também nos defrontamos durante a mediação. A informação ou os conteúdos informativos não precisam ser excluídos do processo de mediação, a ideia é articulá-los dentro de uma experiência, esta que na perspectiva de Bondía tem o corpo como território de passagem, lugar de acontecimentos. Ao contrário das perspectivas controladoras, muitas vezes disfarçadas e justificadas em procedimentos metodológicos, a experiência acontece em uma pessoa, num tempo e espaço que não podem ser controlados. Assim como o corpo, ela está em movimento, é mutável. A experiência é algo singular, mas que produz pluralidade, única, irrepetível, sensível, que nos acontece, que nos toca, que nos modifica.

Se pensarmos com Bondía sobre a importância do corpo na experiência com a arte, poderemos vislumbrar por que no trabalho da mediação em artes

cênicas é imprescindível o envolvimento dos estudantes de forma corporificada. Para além das mentes pensantes sobre cadeiras, provocamos com a mediação uma dilatação da experiência estética. Essa experiência passará pelo corpo, pelo afeto. Por meio das interações entre corpos, objetos, materialidades, musicalidades etc. A mediação vai trabalhar na sensibilização para a experiência com a Arte. E isso acontecerá a partir da nossa capacidade (como artistas-educadoras) de dar passagem, de também ser via para o estético, uma postura que não será de imposição, suposição, oposição, mas sim de exposição, a fim de provocar nos espectadores um estado de abertura para a obra. Não podemos garanti-la, pois a experiência sempre será individual, subjetiva, incerta, irrepetível e efêmera (do aqui e agora). Mas podemos cultivar um terreno fértil para dilatar os sentidos, abrir os poros para o encontro com a Arte. Assim, potencializamos a experiência do público com as obras, além de criar um espaço onde o indivíduo se sinta motivado e capaz de dialogar com o que foi visto, vivenciado.

A perspectiva do engajamento corporificado, aspecto importante na mediação em artes cênicas, também é algo que perpassa os estudos da aprendizagem inventiva da Kastrup (2015), citada em outros momentos deste texto; é importante ressaltar que esse estado de engajamento é desejável que esteja presente, também, nos corpos de quem propõe a mediação, para que o trabalho aconteça de forma consistente e pos-

sa alcançar a tão almejada experiência com a arte.

O segundo trecho da resposta da Aila Beatriz Oliveira, para onde quero levar nossa atenção, é algo que a princípio estava delimitado nesta pesquisa como as relações de poder e dominação na relação entre adultos e crianças, mas que não se detém apenas nestes limites, o que podemos perceber na fala a seguir:

Aquele dia foi muito desafiador e demorei semanas pra decantar tudo o que aconteceu. Me senti extremamente desajustada a ser interpelada pelo professor. Hoje consigo perceber que internamente eu lidei com uma relação de poder. Ele era um homem branco. Ele era um professor da Secretaria de Educação do DF. Ele era fisicamente bem mais alto que eu. Ele tinha apoio dos professores, monitores e dos moradores da quadra. Naquele momento percebi uma certa assimetria entre mim e esse homem: ele podia mais que eu e isso me trouxe o desajuste. Hoje tenho a sensação de que o professor também percebeu essa relação de poder e usufruiu dela reafirmando seu lugar fomalizado, privilegiado e maior em relação a mim. Muito nítido também na relação dele com as crianças.

| OLIVEIRA, 2019 |

Nessa fala podemos identificar questões de assimetria nas alturas entre a mediadora e o professor, o que a priori não deveria ser um problema, mas acho importante que olhemos para a forma, mais uma vez, porque ela já traz uma série de condicionamentos imbricados que demandam uma maior sensibilidade nas nossas políticas de convivência. Isso se replica nas nossas relações com as crianças. Geralmente os adultos estão num nível físico mais alto que as

crianças, assim como o professor estava em relação à Aila, isso interseccionado a outros recortes como classe social, raça e gênero, acabam se tornando justificativas, conscientes ou não, de algo que está posto como um modo operativo hegemônico, o da dominação e do poder, herança colonial.

Estas justificativas de controle podem se disfarçar de muitas formas, na resposta a Aila Beatriz Oliveira ainda pontua:

Quando se é adulto numa relação com crianças controlar é muito mais fácil para o adulto. Já que tendemos a hierarquizar nossos sonhos partindo do tamanho dos corpos, tempo cronológico dos corpos, cor da pele, gênero, etc. Controlar as crianças nos traz uma falsa garantia que nossos sonhos individuais são mais adequados, maduros e experientes... Somos maiores então podemos.

| OLIVEIRA, 2019 |

Além dos aspectos de dominação pelo poder, gênero, raça, ainda existem outros modos, talvez dissimulados, que se confundem com os processos “educativos” e que transitam no extremo oposto do controle e coerção, podendo também ser identificados como compaixão ou um senso de salvamento, sobre isso a pesquisadora Fernanda Eugênio reflete que:

A compaixão, que poderia ser muito mais vastamente experimentada enquanto “sintonia forte” –um “sentir-com” que não para de abrir brechas para a sintonização entre estranhos, alheies e díspares –, tendeu, ao contrário, a exercer-se como parte de jogos de poder destinados a continuamente separar sujeitos e sujeitades, distintas e dependentes. Assim, o lugar possível para o exercício da relação de “sintonia forte” da compaixão foi consecutivamente confiscado por uma lógica moralista, “educativa” e “salvadora” –lógica que salva sob a condição de colonizar; que consente em incluir sob a condição de civilizar; que enxerxa outres sob a condição de vê-los faltantes –e que atua por perpetuação da falta, de modo a permitir que um eu hierarquicamente superior possa, em loop, exercer a sua bondade e expiar a sua culpa.”

| EUGÊNIO, 2019, p.21 |

Na tentativa de provocar o deslocar da “compaixão” da perspectiva reduzida do discurso religioso, Eugênio nos coloca a reparar nesta, pelo viés do “sentir-com”, apostando no aglutinar, no diálogo e nas potências da coletividade, cocriação e cooperação como modos micropolíticos de instaurar uma outra forma de propor trocas de saberes. Pensando nas inter-relações da pesquisa do co(m)passionamento com os problemas evocados por essa pesquisa com crianças.

Quero salientar o importante paradoxo apresentado neste recorte de texto, verificando que os processos de cisão e diferenciação, pautados na hierarquização e poder entre e adultos e crianças, atuam na manutenção de uma distância ou no fortalecimento de uma fronteira entre esses dois lugares. O distanciamento do adulto do “mundo da criança” forjou-se num alheamento, e não escuta, e colaborou para a manutenção da imagem paradoxal de que os processos de aprendizagem precisam ser “salvadores e educativos”. Ancora-dos nessa perspectiva salvadora, porém

insensível aos contextos das crianças, e por vezes aos próprios contextos pessoais, o adulto indiferente segue atuando como agente colonizador: um adulto detentor do conhecimento que opera na lógica capitalista de “de-tensão” e domínio.

Trazer o co(m)passionamento ou a compaixão para nossa reflexão é se reapropriar das palavras usurpadas pelo mecanismo colonizador, que usa como força o poder e a fé, e reabrir suas possibilidades de atravessamento e transformação. Por isso, evoco a potência do COM para a pesquisa e, sobretudo, para as relações de troca de saberes, e neste caso em especial: entre adultos e crianças. Ativar o “com” e o “co” sustenta a busca por uma zona de reciprocidade, apostando no movimento entre as partes como fonte mobilizadora de vida e invenção de mundos.

Ativar o **com** me faz abrir outro ponto de reflexão, outrora enunciado pela imagem apresentada na carta. A imagem que mostra adultos e crianças em volta de uma das formas circulares da Praça dos Cogumelos. Na carta eu

agrego à imagem a noção de circularidade inventiva de Kastrup (2015), esta que, segundo a autora, acontece numa zona de indeterminação, entre condição e condicionado, processo e produto, problema e solução. Espaço também entendido como “inter-isso” na pesquisa do MOD_AND, uma fronteira para qual eu concentro minha energia e prática para “trans-formar” em lugar-entre, espaço de troca, o espaço da mediação.

Essa circularidade evocada pela forma, também conversa com as linguagens artísticas que se misturavam na obra, que a partir de uma experiência com uma cenografia interativa e a relação dos corpos com a cidade, fazia circular saberes, provocando diferentes atravessamentos. A partir dessa multiplicidade de linguagens, identificadas pelos recursos utilizados nas mediações como os jogos teatrais e as proposições sensoriais na relação com a cidade, criava-se um lugar de indeterminação, fronteiro, que também conversa com a abordagem espiral proposta por Marina Marcondes Machado, uma vez que articula experiências de diversas lin-

guagens da arte, deslocando também a mediação em artes cênicas para outros lugares de experiência, como a cidade. Esta proposta que pode ser entendida,

[...] como algo que designa um (anti)método, um modo de fazer adulto no ensino de arte, maneira que busca o hibridismo e estabelece um contraponto ao paradigma das “linguagens artísticas”: trata-se de misturar, propositalmente, o que pode ser teatro, dança, artes visuais e música, nos primeiros anos de vida, na pretensão de desescolarizar estes processos: teatralidade, corporalidade, espacialidade e musicalidade são âmbitos artístico-existenciais de todos nós, experienciados ao longo da primeira infância, explorados e (des)organizados ao longo da vida – mesmo na vida daqueles que não foram à escola formal.

| MACHADO, 2015,. p 54 |

Acho importante reiterar que no DE VER CIDADE não tentávamos dar conta de alcançar um lugar de ensino, mas sim um lugar de experiência, distinta da expectativa normatizante muitas vezes atribuída à escola, a obra permite certa libertação das expectativas formais de aprendizagem, e muitas vezes distorcidas, como já refletimos. Além disso, nossa proposta é questionar os territórios ditos de aprendizagem, e isso também na dimensão física da escola. Nas propostas de mediação da obra, o lugar da aprendizagem alcança o espaço da cidade, e mais uma vez nos coloca diante do desafio de movimentar essas fronteiras.



movimentando fronteiras na cidade patrimônio



Pra quem é a cidade-patrimônio?



Essa foto mostra um momento muito singular no projeto, estudantes de uma escola pública usufruindo dos pilotis de um bloco da superquadra. Essa cena, que pode ser vista como uma possibilidade de movimentar as fronteiras da cidade, também me gera alguns questionamentos: para quem é a cidade-patrimônio? Quem usufrui da área de tombamento da capital federal? Qual o território da aprendizagem? O que aconteceu com o plano da cidade? No desejo de apontar caminhos para essas questões vou compartilhar um relato de um dia das nossas mediações.

O ônibus chegava por volta das 9h, ele parava na via W2, entre a superquadra e o Espaço Cultural Renato Russo; as crianças eram recebidas pelas mediadoras que na área de passeio, sob as árvores barrigudas que emolduram os blocos residenciais, faziam uma atividade de interação com as crianças. Em círculo, jogos com nomes e de movimento aqueciam seus territórios particulares para as experiências que aconteceriam a seguir. Depois da acolhida, as crianças eram convidadas a descobrir o território

à sua volta. A Aila costumava convidar as crianças a usar binóculos mágicos, inventados com as próprias mãos, a mediadora Natália gostava de contar histórias sob as pernas dos blocos (pilotis), cocriando com as crianças um universo novo a cada turma, com cobras gigantes (as árvores deitadas), blocos com pulmões respiradores (os cobogós) e histórias fantásticas.

Cada mediadora, a partir de suas relações com a cidade e com as relações que surgiam com a turma – o que mudava de acordo com o número de crianças, a idade, e como eles chegavam para a visita –, recriava a experiência de mediação. Tudo poderia interferir, o percurso de ônibus, se alguém passou mal na viagem, a presença dos professores, etc., e tudo pode ser material para a experiência de mediação. A mediação acontece pelos vínculos que se dão com o que está em cena, os acontecimentos não precisam ser negados, eles podem se tornar matéria para a experiência.

A chegada das crianças na superquadra era sempre um impacto. Era inusitado ver cerca de 40 crianças de-

sembarcando, ocupando os bosques, transitando pelos pilotis. Depois da chegada, o grupo de dividia em dois e seguia por percursos diferentes, acompanhados pelas mediadoras. Num certo dia, esse impacto ficou muito claro, a estranheza de ver tantas (e aquelas) crianças vivenciando a cidade foi exposta. A mediadora estava fazendo uma parte do percurso que passa pelos pilotis do bloco I, ao se aproximar com grupo de crianças andando como um cardume, o zelador as interpela com a notícia de que não seria permitido passar pelos pilotis. Nós já imaginávamos que em algum momento isso poderia acontecer e também por isso compartilhamos com as mediadoras que, segundo o plano urbanístico de Brasília, todo o chão da superquadra, o que inclui os pilotis, é uma área de uso público, o que garante que toda e qualquer pessoa possa atravessá-la livremente, passando por debaixo dos blocos. Naquele instante a mediadora perguntou o motivo do impedimento e o zelador informou que as crianças iriam sujar os pilotis, a mediadora disse que compreendia e que poderiam não pas-

sar, mas compartilhou que aquele era um lugar de passagem, de todas as pessoas. Naquele momento ficava nítido que havia uma diferenciação. Sabíamos que a questão não era com o zelador, que ele estava “seguindo ordens” e que, provavelmente, ele também não usufruía daquele espaço, que era apenas seu lugar de trabalho. Perceber a fala do zelador, que provavelmente mora numa Região Administrativa, destacada desse centro tombado, dessa cidade utópica, reforça a ideia de que aquele espaço era destinado a um grupo de pessoas, um recorte de classe e raça muito específico.

Os corpos das crianças incomodavam; aquela cidade não tinha sido feita para elas (será?). Sob a desculpa da ordem e limpeza, segrega-se. Nosso trabalho foi de sensibilizar e ao mesmo tempo “legitimar” a presença das crianças no espaço de convívio da cidade. Nós sabíamos que naquele momento estávamos propondo mais que uma experiência artística, estávamos, pela arte, fazendo um “pequeno” levante como aponta Hakim Bay (1997), uma proposta de libertação, uma possibilidade aberta,

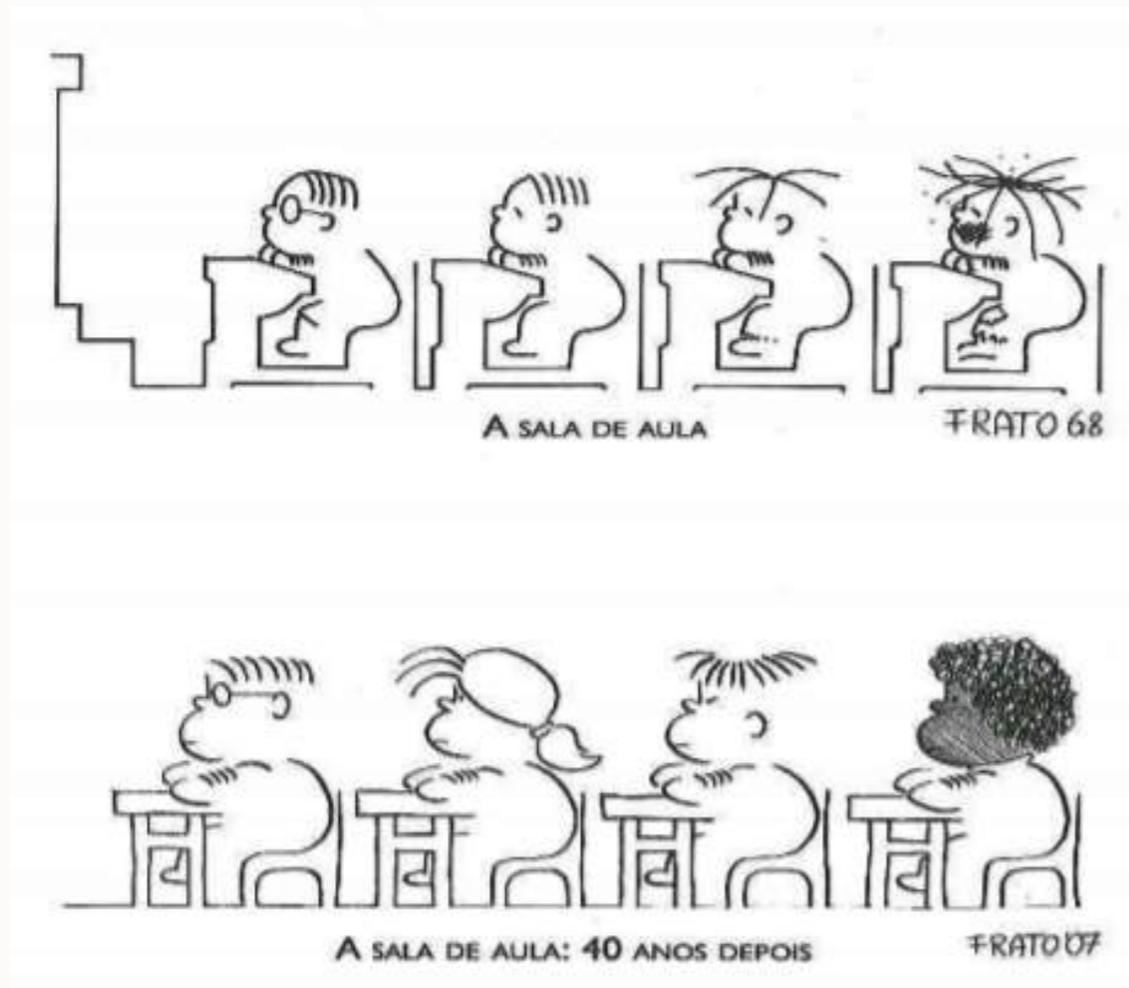
que não propõe soluções permanentes, mas sim instaurar uma zona intermediária, uma área de movimento, que nasce da necessidade de borrar as fronteiras entre centro e a margem.

A ocupação das crianças na cidade traz à tona uma importante reflexão: para quem a cidade foi projetada? Francesco Tonucci, pedagogo e cartunista italiano, produz uma série de quadrinhos que contestam os modelos de ensino (ainda) vigentes, conhecido também por criar a iniciativa “Cidade das crianças”, ele aposta na transformação do espaço urbano pelo olhar da criança. Em uma entrevista ao site Educação e Território, Tonucci (2016) trouxe importantes colocações sobre o que podemos desejar de uma cidade, afirmando não querer uma cidade infantil, mas uma cidade para todas as pessoas, onde meninos e meninas possam tê-la como espaço seguro para o brincar, e não precisamos, nessa perspectiva, separar o aprender. Nessa entrevista, ele também postula conflitos com que nos deparamos nas vivências do projeto, quando ele diz que “As crianças pedem, à escola e à cidade, mais

autonomia e mais liberdade. E seus pais pedem, à escola e à cidade, mais controle, mais vigilância e mais proteção. São duas visões conflitivas e devemos escolher de que lado estamos”, (Tonucci, 2016).



Essa perspectiva de vigilância e proteção são justificativas comuns nas relações com as crianças, como a situação relatada pela mediadora Aila, e acaba por condicionar o regime de encadeamento dos corpos, este que também pode ser visto como um território dominado pelo “poder” do adulto, como denuncia Tonucci na tirinha abaixo:



Cenas como essa, retratada por Tonucci sob o pseudônimo Frato, ainda são realidade em muitas escolas, mas ações como as propostas pelo projeto DE VER CIDADE confirmam a importância de criar espaços de troca que extrapolem o cubículo da cadeira, as paredes da sala e também os muros da escola. Essa perspectiva se alinha com a noção de Cidade Educadora que, segundo Helena Singer (2015) organizadora da Coleção “Territórios Educativos – Experiências em Diálogo com o Bairro-Escola”, explica que é um lugar que extrapola os muros das escolas no trabalho de educar, articulando toda comunidade e seus conflitos, criando no território geográfico em volta da escola, um espaço para vivências positivas, um lugar de aprendizado, proporcionando, a partir da relação com o outro, uma ação transformadora tanto nos estudantes quanto na comunidade. A noção de cidade educadora surgiu em 1990, no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras que aconteceu em Barcelona. Quatro anos depois, os repre-

sentantes das cidades presentes sistematizaram uma carta com os princípios que devem fazer parte das cidades educadoras. A carta explica que a cidade será educadora quando:

(...) reconheça, exerça e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços), uma função educadora, isto é, quando assuma uma intencionalidade e responsabilidade, cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças e pelos jovens

| CARTA CIDADES
EDUCADORAS, 1994 |

Jaume Trilla Bernet, um dos participantes do Congresso Internacional de Cidades Educadoras, dando continuidade aos estudos acerca do tema, desenvolveu uma reflexão sobre a cidade que propõe três dimensões: “la ciudad como entorno o contenedor de recursos educativos –**aprender en la ciudad**–; la ciudad como agente educativo –**aprender de la ciudad**–; y la ciudad como contenido u objetivo educativo –**aprender la ciudad**–.” Bernet (2005). Apesar de diferentes, as três dimensões são complementares e se mesclam quando pensamos no potencial educativo presente no aprender na e da cidade.

Os significados do território –seja ele geográfico ou não –estão diretamente associados aos sentimentos, memórias e imagens construídos sobre o espaço e sobre os relacionamentos que nele se estabelecem. São essas relações afetivas com o território e com o coletivo que pautam todo o processo de criação e gestão de um equipamento comunitário.

| **CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2011 p 28** |

Se o território pode ser entendido como um espaço de vínculo, como aponta o trecho acima, como conectar as crianças com um território com que

elas não se relacionam? A pergunta a ser feita talvez seja anterior a essa, por que essa cidade acabou se configurando de forma segregada, afastando parte da

população do convívio com os espaços tombados?

A despeito do que se diz comumente que Brasília foi construída a partir da poesia, utopia e humanismo, lendo o relatório do Plano Urbanístico de Brasília, encontrei uma fala de Lúcio Costa que reitera uma perspectiva dicotomizada da cidade, que se arrasta até os dias de hoje. No trecho de sua fala, feita a partir da primeira visita à capital em 1987, ele comenta a surpresa ao ver a rodoviária do Plano Piloto à noite repleta de trabalhadores das regiões administrativas comendo e bebendo antes de voltar para suas casas. Chamo atenção para o trecho onde ele diz: “É um ponto forçado, em que toda essa população que mora fora entra em contacto com a cidade. Então eu senti esse movimento, essa vida intensa dos verdadeiros brasilienses, essa massa que vive fora e converge para a rodoviária.” (Relatório do Plano Piloto de Brasília, p.12) Nesse trecho podemos verificar certo alheamento quando ele destaca a população que mora “fora”, e que, apesar de se ter sonhado uma cidade para o convívio,

para o livre transitar sem muros entre os blocos, com grandes áreas de parque, parece que nesse sonho, também, a cidade era para certos tipos de pessoas. É lamentável, mas isso se ratifica na sequência de sua fala:

Isto tudo é muito diferente do que eu tinha imaginado para esse centro urbano, como uma coisa requintada, meio cosmopolita. Mas não é. Quem tomou conta dele foram esses brasileiros verdadeiros que construíram a cidade e estão ali legitimamente.

| **Relatório do Plano Piloto de Brasília, p.12** |

Apesar de reconhecer sua expectativa um tanto segregadora, por fim ele reitera a legitimidade de pertencimento da cidade. Trinta e sete anos após essa fatídica fala, ainda hoje nos deparamos com essa segregação na cidade, o que pode ser confirmado pelo estranhamento de grande parte da classe média que vive na área residencial da cidade e que, com justificativas de ordem e segurança, acabam por estigmatizar estudantes que frequentam as escolas das superquadras. Essa situação é muito grave, pois, além de cercear os direitos das crianças e adolescentes à cidade, ainda marginaliza seus corpos, afastando deles as possibilidades de usufruir dos espaços públicos a partir de um lugar de pertencimento.

Ainda pensando a relação cidade e criança, proposta por esta pista, não posso deixar de mencionar as importantes contribuições da Geografia da Infância, campo com o qual me aproximei durante a pesquisa pelo evento Colóquio Internacional Crianças e Territórios de Infâncias em abril de 2018 e que, a partir dele, outros diálogos se desdobraram.

Como o encontro e troca com os pesquisadores Jader Lopes e Maria Lídia Fernandes, que, no artigo *A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância (2018)*, enunciam que:

Falar em Geografia da Infância, ler a infância, tendo como viés de entrada esse encontro que o espaço geográfico permite, é, para além de um significativo encontro geracional, assumir as crianças com suas potenciais presenças e como sujeitos explícitos de enunciações no espaço e no tempo e que não estão fora da dimensão política, tanto simbólica quanto material nas sociedades.

| LOPES, FERNANDES, 2018, p. 210 |

Negar a cidade como espaço de construção da infância é negar uma importante faceta social, por isso se faz importante criar táticas que instauram, no nosso caso pela via da arte, possibilidades de reapropriação dos espaços urbanos como direito de todas as pessoas. Nesse sentido, podemos voltar à primeira pergunta e apontar que, a partir de ações como essa, poderemos fazer dessa fronteira uma brecha, espaço a ser reinventado, alargado como área de vínculo, contato. E como ação conseguinte, ter a cidade como espaço de fruição e troca de saberes.

inventando territórios de troca



Outrora eu trouxe para nossa discussão uma fala de Tonucci que me inquietou bastante, no trecho “As crianças pedem, à escola e à cidade, mais autonomia e mais liberdade. E seus pais pedem, à escola e à cidade, mais controle, mais vigilância e mais proteção. São duas visões conflitivas e devemos escolher de que lado estamos” (Tonucci, 2016), ele fala do conflito entre adultos e crianças e conclui que devemos escolher de que lado ficamos. Ora, talvez nossa primeira resposta seja: do lado das crianças, mas receio que essa perspectiva de lado siga alimentando o alheamento e a separatividade entre esses universos. Muitas vezes reclamamos dos processos de dicotomização e, como resposta, agimos de forma dicotômica, separatista, que mesmo engajada de uma luta importante acaba por retroalimentar essa distância. Meu objetivo não é dar respostas, mas apontar caminhos, e essa reflexão me

leva a imaginar que um caminho possível para esse conflito seja retomar a noção de movimento na tentativa de instaurar um lugar-entre, espaço de invenção e troca, cocriado a partir do movimento, da escuta e de uma intencionalidade ética. A proposta de instaurar/inventar um “lugar-entre” se sintoniza com políticas de convivências estudadas pelo Modo Operativo AND e aposta na descoberta dessa zona indeterminada como um “inter-isso” lugar de afetação recíproca e situada. Forjar esse lugar invisível e temporário, como aponta Hakim Bey, coopera nas ações de micropolíticas, levantando necessários para a construção de territórios de troca.

Faz muito tempo que os processos de distanciamento e separação vêm me inquietando, e um dos desejos dessa pesquisa foi tentar apontar caminhos possíveis para colaborar para o trânsito e algumas vezes a integração entre as

partes separadas. Essas partes podem ser entendidas pela segregação entre centro e margem, onde se imbricam outras questões como classe, raça, gênero etc.; norte e sul; corpo e mente; lugar de aprender e lugar de brincar; e também essa diferenciação entre adultos e crianças, que não negamos, mas que geralmente se endossa em padrões de privilégio e dominação.

Não vejo uma solução específica, senão uma série de posturas “po-éticas”, muitas delas já apontadas neste escrito, que podem colaborar para o que eu gosto de pensar como movimento das fronteiras. O movimento tem sido matéria imprescindível nesta pesquisa, e também um tema difícil de contornar, fugidivo para mim mesma, que estou implicada nela. E, apesar de terem tantas outras palavras-portais nesta investigação como: criança, cidade, corpo, território, troca etc., é a palavra movimento que inicia o texto de apresentação desta dissertação:

mo - vi - men - te - se

Movimento é força que permeia a pesquisa, entranha-se de forma invisível, feito o vento, e se faz ver hora ou outra em formas, conceitos e modos de operar. Há uns cinco anos eu li um livro que tem tudo a ver com essa conversa, chamado “O Pensamento Sentado. Sobre glúteos, cadeiras e imagens”, de Norval Baitello Júnior (2012). Nesse livro, o autor nos instiga a um pensar-mover, na direção de perspectivas menos sedentárias ou fixa-

das. Ele questiona nosso sedentarismo de um modo complexo e provoca uma possível libertação da(o) nossa(o) andarrilha(o) inquieta(o). A primeira relação que eu teci com esse texto foi com as questões de dominação corporal (do saber, do sentir, do mover) que as crianças (e não somente elas) enfrentam na escola, ou nas relações definidas como ensino-aprendizagem, como o próprio autor critica “uma educação que desqualifica

a inquietude, que não aceita a agitação como forma expressiva e cognitiva, que não sabe aproveitar a incansável energia da curiosidade e da experimentação infantil” (BAITELLO, 2012).

Essa relação (corpo-quietude-aprendizagem) seguiu como matéria mobilizadora nesta pesquisa, nela eu me identifico com a andarilha inquieta e também com a criança, e talvez por isso, por me perceber ainda a criança inquieta, que esse tema segue presente nas minhas investigações. Também percebo que a pesquisa com crianças tem produzido atitudes muito relevantes no dismantelar do sistema encadeador, que atua como um subproduto da máquina colonial, disfarçada de pretextos “educativos”, “disciplinadores” e “civilizatórios”, que fazem da criança um dos últimos territórios de subalternidade e dominação colonialista. Que (ainda) funciona como modo operante e, por isso, a emergência de colocarmos em xeque as relações de poder entre adultos e crianças, em especial nos contextos de troca de saberes, que é o lugar onde interfiro artisticamente de modo a corroborar

para a desestabilização desse modo operante.

Seguindo ainda com Baitello nessa conversa, gostaria compartilhar a imagem que ele nos apresenta sobre o nômade, para seguir a ode ao movimento, que logo mais se justificará, ainda nesta carta. O autor consegue dar forma e movimento ao próprio texto, que vai sendo tecido aos saltos, com capítulos curtos e inquietantes. No capítulo onze –Perambular, Experimentar e Correr Perigo – ele nos apresenta a figura nômade, cujo verbo seria “experimentar”. Ele diz que a descoberta requer movimento, que numa perspectiva nômade nossas narrativas são tecidas pelos pés. “Foi com os pés que nossos ancestrais reuniram a experiência acerca do mundo. Foram os pés que transformaram o mundo em trama de caminhos, em uma narrativa experimentada, vivenciada (Baitello 2012 p 34)”. Gosto do caminhar como atitude que abre (outros) percursos, e alguns com qualidade desejante, tais quais os trajetos que se desenham nos grandes gramados de Brasília, pela transeunte que, conectada à sua andari-

lha inquieta, reinventa os caminhos da/na cidade.

Abrir caminhos também envolve riscos. O risco não fica de lado no texto proposto por Baitello, ele diz que caminhar é ir em direção ao desconhecido e, portanto, ir ao encontro do próprio medo e que narrar seria reviver o sobressalto. Como no nomadismo onde:

A vida era feita de surpresas e descobertas, voltadas para o horizonte dos caminhos e das possibilidades de experimentar, perambular, peregrinar, o perigar, o experimentar. A raiz de todos esses verbos, o per-indo-europeu, com o significado de conduzir, levar, também produz, em grego, “póros” (viagem, passagem) e, em latim, porto e porta (como abertura, lugar de passagem). Mas ainda há outro sentido para o per-indo-europeu: tentar e arriscar; delas nascem as palavras perigo e experiência.

| BAITELLO, 2012, p. 35 |

Fascina-me essa multiplicidade que a palavra contém em si e, ao mesmo tempo, abre uma vastidão de sentidos que ela pode ter, a palavra se torna semente e propaga a possibilidade de nas-

cer novos mundos ou adubar outros territórios. Concomitantemente ao fascínio, lança-me numa certa zona de perigo, pois para cada leitor(a) a palavra vai evocar memórias e experiências, então de

certa maneira, uma conversa, um escrito, é sempre um risco. Certamente não seremos as mesmas depois de uma conversa. Se estivermos em movimento, porém, poderemos nos deslocar na direção de outros pontos de vistas para tentar inventariar, de modo vasto, os sentidos, fazendo um movimento de mergulho na intenção que foi colocada no momento de cada palavra escolhida.

A partir da multiplicidade de palavras com o radical *per*, apresentadas pelo autor, escolho a palavra **peregrinar** como uma confluência das noções: movimento–caminho–experiência. Justifico que essa é uma escolha temporária, que servirá como porto para algumas imagens que quero levantar nessa conversa. Servirá também para situar e revelar as inúmeras narrativas que as palavras carregam em si. Para que, cada vez que voltamos a elas, sejamos surpreendidos com outras descobertas.

Escuta e troca são outras palavras importantes nesta pesquisa. Eu gosto de trazer as palavras, pois elas conseguem carregar a potência de um mundo novo. Gosto de pensar junto com

Paulo Freire que elas estão grávidas, e com Jorge Larrosa Bondía que elas produzem sentido, criam realidades e funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Nesse sentido, colocar-se em relação pede uma série de engajamentos e pede também um dispor. Um despir-se de ideias enrijecidas, pede certa malemolência e capacidade de (auto) transformação. Transformações que acontecem quando estamos disponíveis para o diálogo. Para dar forma a esse pensamento, convido todos e todas para a leitura das imagens do filme curta-metragem do artista surrealista checo Jan Švankmajer (1983), “Dimensões do diálogo”⁴³.

O filme, dividido em três partes, evoca uma multiplicidade de matérias que envolvem estar em diálogo com alguém. Na primeira parte uma dimensão antropofágica do diálogo e sua potência criação de algo “novo”, algo que emerge do encontro, uma composição ou “posição com” (nossos) mundos. Trago à tona essa questão da conversa e já aproveito para costurar essa parte de nosso tecido, com as perspectivas do MO_AND.

O MO_AND abre uma questão importante: “como viver juntos/as?” e, a partir desse questionamento que pede um “como”, enuncia-se a política do “E”, o espaço do com, do “co-sentir”, do “com-passionamento”. Percebo que esse “como” se forja a partir de uma entrega, um questionar sobre o que achamos e interpretamos. Instiga-nos a construir uma zona de contato, uma espécie de “Inter-isso”, questão entre-nós, (...)para encontrar, a cada vez, a multiplicidade do “inteiro” que é o comum. Comum enquanto diferença consequente da relação. Relação que é viva enquanto segue diferindo, des-cindindo e dissentindo. (EUGÊNIO, 2017, p. 22)

Essas noções estão totalmente imbricadas na investigação, elas aparecem no modo como entendemos e operamos a mediação, orientando de modo transversal nossas atitudes diante das relações que se desdobram do pesquisar-fazer arte. Colabora também para a aproximação entre a arte e a educação, como paradigma que nos instiga a co-criar táticas, a partir das nossas diferenças, encontros e desencontros, capazes

de instaurar outros mundos possíveis.

Termino essa reflexão pelo meio, “já que estamos sempre a meio ou em meio de qualquer coisa e viver é sempre gerúndio.” (EUGÊNIO, 2013, p. 59).

hódos-meta

as últimas cartas - considerações finais



outro dia descobri que
o céu era meu também
{nossa voz}⁴⁴

Toda vez que vejo essa foto, passeio nos olhares dessas três crianças. Um que me olha nos olhos, que me indaga a curiosidade, que me pergunta o interesse do olhar; o outro que repara no outro; e um que olha para um céu passível de tocar, de inventar. Aprecio e me demoro nesse olhar que se movimenta, que parte de vários pontos de vista. Essa é pra mim uma qualidade importante, uma abordagem possível e que me orientou neste pesquisar. Essa qualidade permeou esta escrita, abrindo diálogos afetivos com diversos lugares e pessoas.

Gosto de ler imagens, elas trazem muitas palavras. Já faz algum tempo que tenho me colocado no desafio de pesquisar-fazer arte com crianças, comecei em 2015 com a pretensa ideia de “dar voz” às crianças. Segui inquietada pelo silenciamento e encadeamento dos corpos e agora percebo que a fixidez⁴⁵, que atravessa essa questão de diferentes formas também se instala em nosso modo operante. A obra DE VER CIDADE foi um pretexto para criar com as crianças uma aposta de cocriar entre-lugares (Homi Bhabha), de instaurar processos

circulares de aprendizagem (Kastrup), de criar zonas autônomas temporárias (Hakim Bey), de forjar o terceiro espaço (Desgranges), de perceber as fronteiras como lugar de encontro e diálogos (Anzaldúa) e inventar (outros) territórios de troca de saberes e experiências.

Durante todo esse processo-execução do projeto, pesquisa e escrita da dissertação – minha intenção foi evocar a presença das crianças. Persegui o com em diversos momentos, agora, chegando num limite de tempo e espaço desta pesquisa, percebo que ainda há muito a

⁴⁴ Com “nossa voz” me refiro às vozes que foram silenciadas, a começar por algumas que ainda habitam em mim, vozes de minhas vivências, vozes de outras crianças, vozes marginais. A primeira emancipação surge na fala. Voz é desejo. Voz é discurso. Voz é estética.

⁴⁵ Um aspecto importante do discurso colonial é sua dependência do conceito de “fixidez” na construção ideológica da alteridade. A fixidez, como signo da diferença cultural/racial no discurso do colonialismo, é um modo de representação paradoxal: conota rigidez e ordem imutável como também desordem, degeneração e repetição demoniaca. (Bhabha. 2013 p. 105)

se percorrer, que ainda precisaremos inventar formas para que suas vozes – muitas vezes silenciadas – encontrem espaços para que se façam presente, e que sejam legitimadas, sobretudo no ambiente da pesquisa acadêmica, onde nos defrontamos com desafios de forma e suporte que ainda estamos questionando e reinventando. Nesse sentido, também sabemos que a pesquisa em arte tem se colocado disponível para o acolhimento dessas (outras) formas de produção, que surgem do acompanhamento de processos e da reinvenção dos modos de produzir conhecimento.

Comecei essa escritura com a minha trajetória⁴⁶, apontando os encontros que me trouxeram até aqui, e, mesmo colocando-a como marco inicial, percebo que ela costurou toda a escrita. Então, é por ela que retomo algumas reflexões importantes nesta pesquisa. Uma delas é a questão do silenciamento, que também pode ser visto como um processo de subalternização, algo que me inquietou desde a infância, a começar pelo sentimento de não pertencimento a essa cidade tombada, também chamada

de Plano Piloto, e que muitas vezes me fez sentir uma espécie de vira-lata que vagava da periferia ao centro em busca de “oportunidades”, um “nomadismo” reconhecido em muitas histórias, como as de meus avós pelos sertões do Brasil, e de meus pais que chegaram à “capital da esperança” em busca de uma vida melhor. Durante algum tempo me senti sem lugar na cidade e reconheço isso quando pensamos nos espaços como dimensões fundantes das infâncias e dos sujeitos.

Depois de assumir minha potência vira-lata, pude abrir espaço para a expansão da minha da minha própria subjetividade, que segundo Ailton Krenak é uma forma de resistir à praga da colonização. Abri espaço para o farejar e caminhar, permitindo-me expandir os limites geográficos e simbólicos, reapropriando-me da possibilidade de ser e de transitar entre os territórios, sejam eles poéticos, políticos ou geográficos. Agora percebo a importância dessa expansão subjetiva, desse ocupar de fronteiras, dessa aproximação e diálogos entre mundos. Antônio Bispo (2015) diz que, quando o saber orgânico chega à fron-

teira, a fronteira se torna um lugar de diálogo, onde se estende o saber, onde se aprende, e se (re)inventa modos de existir. Foi essa potência de (re)invenção que orientou todo meu trajeto.

Atrelado ao desejo de (re)invenção, estive o movimento, o mover enquanto força, que me fez questionar os lugares do fazer e pensar arte, e também o lugar dos saberes em artes cênicas, este que é meu ponto de partida e que aqui ganha uma expansão para além dos limites do palco, colocando em cena diferentes formas de compartilhar e vivenciar esses saberes. O movimento foi evocado como força de mobilização recíproca como meio de instaurar outras formas de relações entre adultos e crianças e também com os espaços da cidade. E foi por meio dele também que se construiu essa escritura-caminhante, forjando a cada passo uma superfície de contato, zonas de vínculo entre meus percursos e as relações com os contextos levantados.

Todo o caminhar foi perpassado por inquietudes que gostaria de retomar agora, não para que finalmente sejam res-

pondidas, mas para que se atualizem e me direcionem na continuidade dessa busca por caminhos possíveis. Começo pela inquietude da separatividade, a cisão do corpo/mente, adultos/crianças, centro/margem, norte/sul e tantas outras que, mesmo não sendo necessariamente oposicionistas, podem corroborar para um regime de discriminações que embasam práticas de hierarquização racial e cultural. Navegar por esses abismos se tornou mais viável porque lançamos mão do fazer artístico, porque a arte tem sido nosso caminho e nosso

⁴⁶ Quando verifico a trajetória como costura dessa escritura não posso deixar de mencionar a Etnocenologia enquanto emblema de um saber acadêmico e da detenção de uma apetência prática sobre as artes, produzida por artistas pensantes, dispostos a argumentar por sua própria conta em especulações radicais sobre o fazer milenar que constitui sua essência, sem ser o filósofo tradicional; expressando-se numa linguagem de cunho epistemológico, e seguindo uma orientação metodológica coerente com seus fins, sem ser necessariamente o cientista tradicional. Pois é o artista pensante assumindo metaforicamente ora a máscara do filósofo, ora a do cientista, em todas as suas implicações. (SANTOS, 2009 p.146)

meio de trilhar essa jornada. O fazer artístico, nesse contexto, buscou abarcar ferramentas-conceito de aplicabilidade transversal a fim de enunciar modos de emancipação e sustentabilidade nas relações, sejam elas da ordem que for.

E quando pensamos na arte como via, não posso deixar de falar da mediação artística como forma de instaurar a aproximação entre as distâncias levantadas nesta pesquisa. A mediação se apresentou como uma espécie de lugar-entre que não só cria uma dimensão estética para (dilatação da) experiência com a arte como também uma política de democratização dos bens culturais. Apesar disso, sabemos que ela por si só não dará conta de resolver as questões apontadas, mostrando que todo o trabalho prescinde de uma ação sistêmica e com constantes atualizações.

Ao chegar neste ponto do trajeto, percebo que algumas questões não foram esgotadas e que ainda há muito a se percorrer, sobretudo reinventar. Ainda me pergunto para quem é a cidade patrimônio e reconheço que talvez o melhor caminho não seja unicamente o

de promover o acesso à cidade tombada. Faz-se necessário, contudo, recomeçar esse processo de pertencimento e reconhecimento a partir de seus lugares originários, suas casas, suas histórias, a fim de descobrir o que é patrimônio para cada um, para além do que é institucionalmente reconhecido, e criar relações de pertencimento com o que é vivido. Talvez assim, tomadas pelas nossas próprias autorias, sejamos capazes de coconstruir uma memória mais livre dos processos colonizadores.

Além dos desafios inerentes às questões levantadas, ainda havia o desafio de dar contorno a essas reflexões, desenhar mapas e apontar pistas para que juntas/os pudéssemos fazer esse caminhar, orientado pela complexidade cartográfica e pela ética decolonial. Chego num limite de tempo desse desenhar, na expectativa de ter compartilhado um traço desse continente que será povoado pelas diversas leituras que se farão a partir do encontro com essa matéria.

E para fechar esse descomeço, quero voltar às crianças. Trago à tona

mais uma vez a questão da voz e o desafio de fazer com que a presença das crianças esteja mais livre nos espaços da cidade e nos lugares do pesquisar-fazer, quero mais uma vez trazer uma percepção abrangente para a noção de voz e nos sensibilizar a perceber que essa voz esteve permeando o texto: em imagens e relatos. Repare, faça esse movimento de descomeço, escute a cor dos pássaros, e deixe o verbo delirar. Assim, as imagens aqui presentes poderão revelar sua voz, a voz de fazer nascimentos. Paulo Freire diz que as palavras estão grávidas, eu gosto de pensar que as imagens também, e que palavra e imagem são vozes. Cada vez que escrevo – com palavras e imagens – abro espaço para o fecundar de um mundo. A cada dia que passa, essa relação entre corpo e escrita tem se intensificado em mim e se amalgamado em “corpoesia”. Para Paul Zumthor⁴⁷, pesquisador medievalista e linguista suíço, que se autodenomina um homem de fronteiras, a oralidade está ligada a uma experiência vocal, corporal e compartilhada e “implica tudo o que, em nós, se endereça ao outro: seja um gesto mudo,

um olhar” (ZUMTHOR, 2010, p. 217).

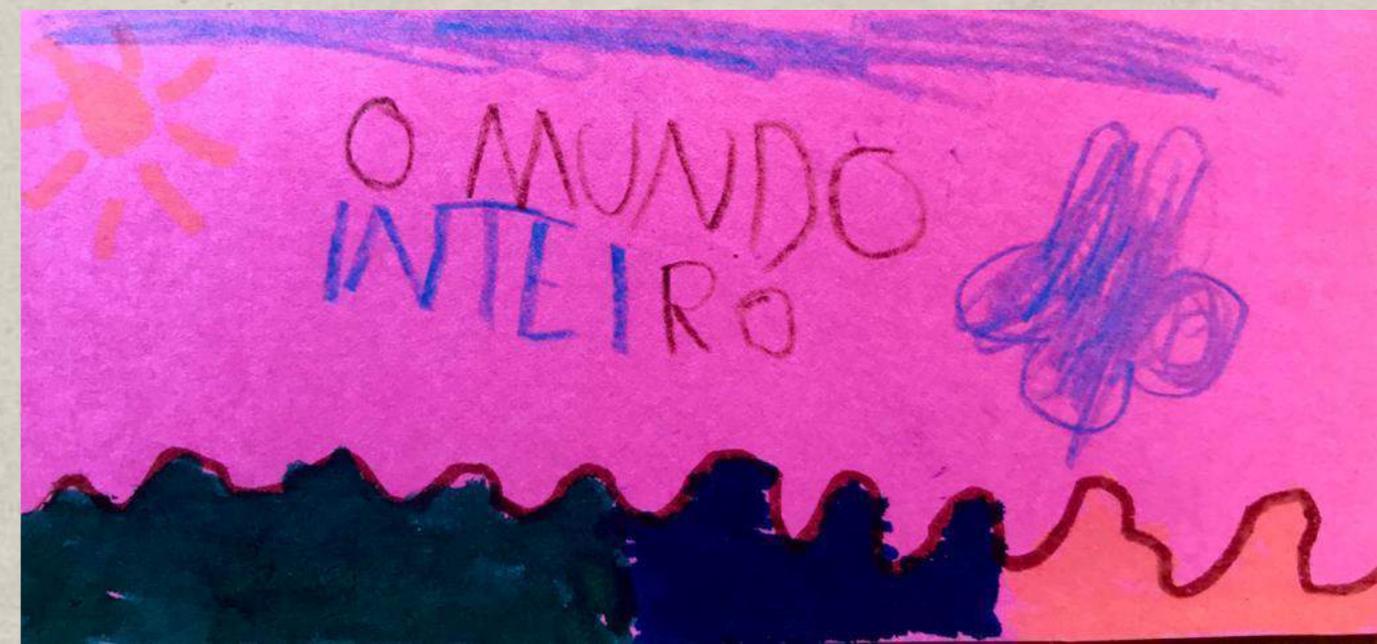
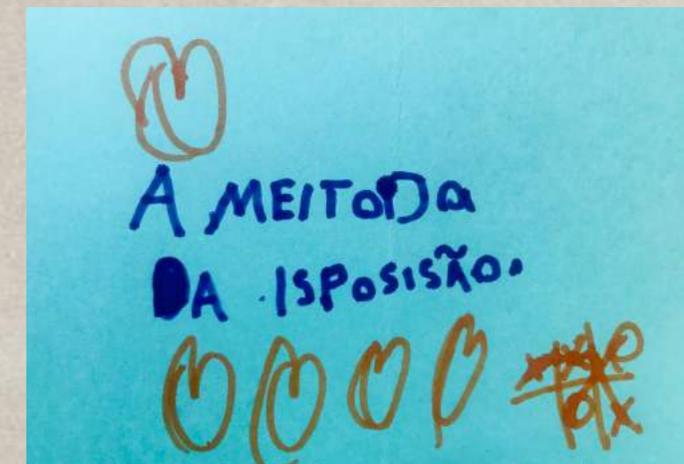
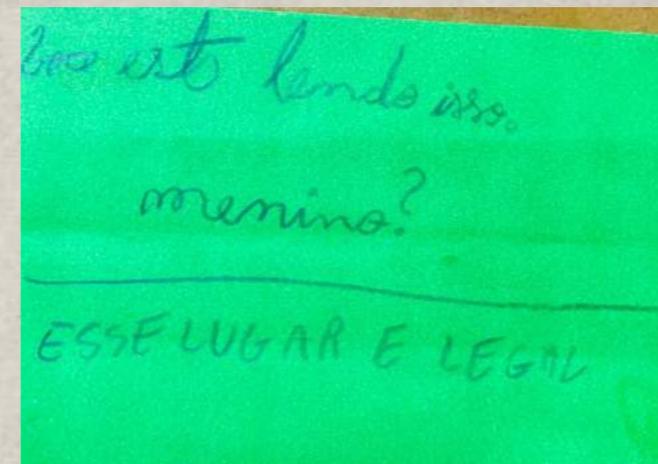
Partindo desse olhar de Zumthor, percebo que a voz está ligada à experiência corporal compartilhada, e nessa relação de partilha o corpo se faz território de subjetividades, desejos, poéticas, disputas, dominação e poder. Foi inspirada no gesto engajado da troca, da conversa, do movimento que abri espaço para que a poesia estivesse sempre presente aqui, seja no olhar de quem lê, nos encontros ou nas vozes que aqui foram evocadas.

⁴⁷ O autor se autodenomina um homem de fronteiras. O estudioso, ávido pelas línguas e diferentes culturas, têm sua pesquisa marcada pelo trânsito entre diversos lugares do mundo, e apesar de ter uma boa parte de sua pesquisa concentrada na tradição cultural europeia, é na sua curiosidade e atenção à descoberta de novos mundos que ele engaja sua experimentação. Muito influenciado pelas descobertas da oralidade nas culturas do Brasil, o autor escreveu a obra *Introdução à poesia oral*, a qual me inspira e fundamenta meu desejo de que a poesia permeie minha escrita.



A poesia caminhou (entre) as palavras e imagens, ela foi a costura dessa tessitura. Durante o percorrer do nosso trajeto, sempre busquei a presença das crianças, elas estavam lá quando começamos a (re)descobrir a cidade para criar a obra, elas lixaram e moveram os blocos ainda em construção, elas cortaram a linha de inauguração da nossa cidade inventada, elas fizeram trocas de histórias, elas ocuparam a cidade com seus corpos pululantes e elas também registraram em palavras e imagens um pouco do que foi essa experiência. O maior de-

safio de convergir nossas coexistências certamente se deu na sistematização da experiência na forma escrita, e chegando nessa etapa do processo percebo que ainda tenho muito a aprender no que diz respeito à pesquisa com crianças. Depois de escrever cerca de 30 mil palavras, de compartilhar cerca de 60 imagens, refletir e criar sobre essa experiência, quero abrir um espaço de diálogo direto com as cartas deixadas na obra, estas que permearam nosso caminho como vozes em memórias e imagens ao longo desta escritura. Passo a palavra.

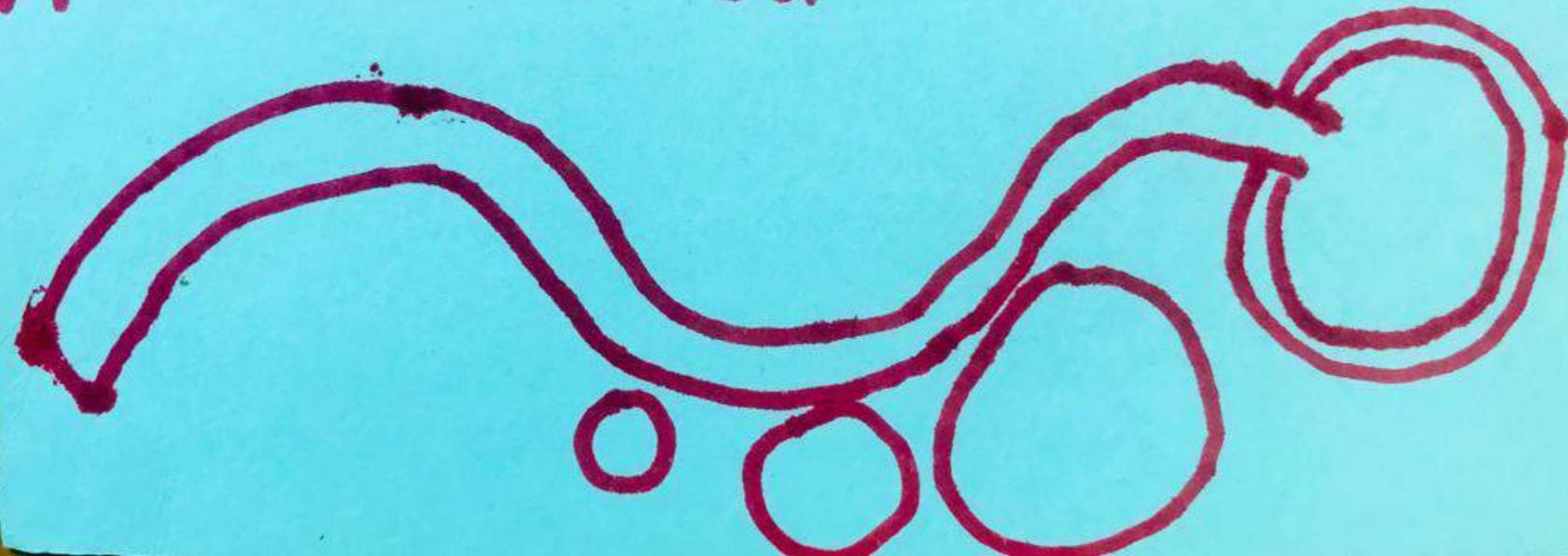


Aqui é muito legal nunca
vi nada igual é é
muito cultural é muito
profissional.
com amor e carinho
Trabalha Maria ♡

Eu amo o passeio sou
guardar cada lugar que
passei! foi inesquecível



A COBRA GIGANTE



do Colégio Espaço
Cultural



cartas às crianças



Não sei como começar esta carta. Talvez porque não seja mais uma carta de começo. Estou buscando palavras. Gostaria que ela chegasse até vocês, ainda não sei bem como posso fazer isso, mas deixo aqui meu desejo de que essas palavras viajem até cada uma que desenhou, rabiscou e escreveu mais de 300 cartinhas, bilhetes e desenhos. Foi uma surpresa e uma felicidade encontrar essas cartas, sei que algumas foram trocadas entre as pessoas, que assim como vocês, visitaram a obra. Mas estas que ficaram nas gavetas do bloco residencial foram um alimento para mim. Fiquei muito feliz em descobrir alguns desejos e impressões relatadas.

Quero aproveitar esta carta, que escrevo ao final de um longo período de pesquisa, para abrir uma fala direta com vocês, crianças, talvez o primeiro momento em que me dirijo diretamente a vocês, neste formato. Escrevo a você, Ester, que esteve desde o início da pesquisa, que passeou conosco e revelou seus interesses por essa cidade que às vezes parece um labirinto, mas que, mesmo em meio ao concreto áspero, hora ou outra revela um escorrega, uma árvore para subir, um quadrado para escalar. Ester, eu fiquei muito orgulhosa em ver como você se apropriou desse trabalho, adorava te encontrar e te ouvir me perguntar sobre o Espaço Cultural Renato Russo, sobre NOSSO trabalho, adorava ouvir relatos sobre como você amou ter uma blusa do projeto e de saber que seu nome estava escrito no material educativo da obra. Obrigada por me mostrar tudo isso, eu amei trabalhar com você. Talvez este não seja o lugar oficial de agradecer, mas não posso deixar de te dizer isso.

Escrevo a você, Ruah. Que com seu corpo pequeno e desejante me

fazia arrepiar de medo e responsabilidade, eu sempre quis sua presença, mas confesso que às vezes desafiava minhas ideias de controle, minha organização com hora e trajeto. Você me colocou em um lugar de maior sensibilidade e escuta, você me ajudou a implementar coisas importantes que repeti muitas vezes nesta pesquisa, coisas que talvez para você, neste momento, não façam muito sentido. Você me ajudou a compartilhar o poder de decidir, você me mostrava os detalhes da cidade que sem sua presença eu deixaria passar, como as tampinhas de garrafa cheias d'água embaixo das árvores. Questionando e ressignificando minha perspectiva sobre as coisas deixadas no espaço urbano, você me mostrou que esta pesquisa era minha, e que mesmo eu te convidando seu desejo era o passeio. Obrigada por me mostrar o passeio no meio da minha pesquisa.

Escrevo a você, Samuel. Lembro-me do nosso encontro inesperado no Espaço Cultural Renato Russo, de te ver pintando ao lado do nosso ateliê e de te convidar, repentinamente, para um passeio na superquadra e você e sua mãe aceitarem, e confiarem em mim sua segurança. Minutos depois, você estaria experimentando as aventuras da cidade, foi inacreditável para mim quando te vi pisar em falso e afundar o pé no espelho d'água das carpas, você foi muito corajoso, eu fiquei arrasada. Sua mãe também foi super compreensiva. Naquele dia você me mostrou que “acidentes” poderiam acontecer durante a mediação (e aconteceram), e eles foram matéria importante dos nossos encontros. Samuel, foi maravilhoso ter sua colaboração nos sábados que estávamos terminando a obra e que você colocava os óculos protetores, pegava aquele pincel grande e varria os blocos recém-lixados. Guardo com muito carinho sua presença, essa obra de arte é nossa.

Escrevo à Nina. Obrigada por compartilhar sua presença com a gente na visita à cidade, por construir junto conosco os mapas afetivos. Você silenciosamente me mostrou outras formas de descobrir a cidade, me mostrou outro jeito de reagir, depois me mostrou seus interesses em

construir sua experiência em forma de desenhos, colagens.

Escrevo às crianças de todas as escolas públicas que por meio dessa experiência puderam me mostrar que centro e margem são só uma questão de ponto de vista, que o “centro” da cidade pode parecer o fim do mundo. Quando eu era pequena, sair da escola era sempre um dia muito marcante, eu também me lembrei disso quando começamos este projeto, também queria mostrar que a cidade é de todas as pessoas, que existem outros lugares para brincar e que podemos desejar que perto de nossas casas também houvesse jardins tão bem cuidados quanto os que ficam na área de tombamento da cidade. Eu espero que aconteça o que vocês deixaram escrito, que essa experiência fique guardada num lugar especial em nossas memórias, e que vocês possam se sentir parte da cidade, das pesquisas, das escolas. Obrigada pela possibilidade de compartilhar esse tempo com vocês.

Por fim, escrevo às crianças que fomos. Agradecendo à capacidade de (re)existir em nós, de nos convidar para brincar, para agachar e perceber que perto do chão estão segredos do mundo, a olhar para o céu e viajar nos desenhos de nuvens, a mover tanta vida em nosso corpo. Agradeço e também desejo que, em nós adultas, sempre haja espaço para as muitas partes de nós, sobretudo à nossa parte criança, que não fazamos conosco aquilo que não concordamos, que possamos nos agachar em direção a nós mesmas e escutar com atenção o que nossa criança diz. Ela tem muito a nos ensinar, a gente só precisa reparar que ela ainda está aqui.



Eu tento que in tchaan!

Eu também! Até breve!
Com amor, Luênia Guedes
Brasília, 06 de outubro de 2020.

referências



ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. **Cartografias em Educação Infantil: o espaço de diáspora** In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; BARREIRO, Alex; MACEDO, Eliana Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos. (Org.). **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. Campinas: Leitura Crítica, 2015. 208 p.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 1. ed. Guarulhos -SP: Editora Cortez, 1980.

BAITELLO JUNIOR, Norval. **O pensamento sentado – Sobre glúteos, cadeiras e imagens**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2012. 149 p. (Coleção Aldus, 35)

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Coleção:Experiência e Sentido.

BARROS, Manoel. **Meu quintal é maior que o mundo**. 1a Ed. Rio de Janeiro. Objetiva. 2015. 168p

BARROS, Regina Benevides; PASSOS, Eduardo. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p 76-91.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Série Pesquisa em Educação, v. 3, Brasília, Líber Livro Editora. 2004.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução: J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BEY, Hakim. **TAZ: zona autônoma temporária**. São Paulo: Veneta, 2018. 41 p. Disponível em: http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/02_arq_interface/4a_aula/Hakim_Bey_TAZ.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

BERNET, JaumeTrilla. La Idea de Ciudad Educadora y Escuela. **Educación y Ciudad: Bogotá una gran escuela: experiencias nacionales e internacionales**, Bogotá - Colômbia, n. 7, p.73-106, out. 2005. Semestral. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP. Disponível em: <<http://www.idep.edu.co/pdf/revista/Revista07.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

BHABHA, Homi K., 1949 - **O local da cultura** / Homi K. Bhabha ; tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. –2. ed. –Belo Horizonte : Editora UFMG, 2013. 441 p. –(Humanitas)

BRETON, David Le. **Antropologia do Corpo**. 4. ed. Petrópolis -Rj: Vozes, 2016. 318 p

COSTA, Luciano Bedin da. **Cartografia: uma outra forma de pesquisar**. Revista Digital do Lav, [s.l.], v. 7, n. 2, p.66-77, 8 ago. 2014. Universidad Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1983734815111>.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS (1994). [On-line], <https://5cidade.files.wordpress.com/2008/04/cartacidadeseducadoras.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2020.

COSTA, Luciano Bedin da. **Cartografia: uma outra forma de pesquisar**. *Revista Digital do LAV*, [S.l.], p. 066-077, ago. 2014. ISSN 1983-7348. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111>>. Acesso em: 12 mar. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1983734815111>.

DELEUZE, Gilles; GUATTARRI, Félix. **O que é a Filosofia?**. Trad. de Bento Prado Júnior e Alonso Alberto Muñoz. -Rio de Janeiro: Ed 34, 1992.

_____. Mil Platôs, **Capitalismo e Esquizofrenia**. Trad. de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Vol. 1 Editora 34, 1992.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

ESCÓSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virgínia. **O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p.295-304, ago. 2005.

EUGÊNIO, Fernanda. **CAIXA-LIVRO AND: livro vermelho**. Rio de Janeiro: Fada Inflada, 2019. 76 p.

FARIA et al. **Invitações Pós-coloniais**. In: FARIA et al (orgs) **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. –Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil –ALB, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da Prisão**. Tradução de Raquel Ramalhet. 42 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **“La naissance de la médecine sociale”**. *Ditsetécrits*. Tome 3. Paris: Gallimard, 1994.

FREIRE, Paulo.; FAGUNDEZ, Antônio. (1985). **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GUEDES, Luênia; VON SOHSTEN, Arlene. **Muitas coisas acontecem, mas quase nada nos toca**. Brasília, 14 abr. 2020. Instagram: @mediato.art. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B--RcJUFjiz/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

KASTRUP, Virgínia; **Aprendizagem, Arte e Invenção**. In: KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Sílvia; PASSOS, Eduardo (Org.). **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Meridional, 2015. 295 p.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Cia das Letras, São Paulo, 2019.

Lopes, J. J. M., & Fernandes, M. L. B. (2018). **A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância**. *Educação*, 41(2), 202-211. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.30546>

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. **Infância e Colonialidade**. In: VASCONCELLOS, Tânia de et al (org.). **Reflexões Sobre Infância e Cultura**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2008. p. 212. Disponível em: https://www.academia.edu/13849924/Reflex%C3%B5es_Sobre_Inf%C3%A2ncia_e_Cultura. Acesso em: 06 set. 2019.

MACHADO, Marina Marcondes. **Novos rumos para o ensino do teatro: Reflexão sobre currículo e cena contemporânea**. 2011. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/vireuniao/pedagogia/59.%20Marina_Marcondes.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

_____. (2011). **Teatralidades no Corpo** - o espaço cênico somos nós. Sala Preta, 11(1), 17-26. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v11i1p17-26>

_____. (2015). Só Rodapés: **Um glossário de trinta termos definidos na espiral de minha poética própria**. Revista Rascunhos-Caminhos Da Pesquisa Em Artes Cênicas, 2(1). <https://doi.org/10.14393/RR-v2n1a2015-05>

MULLER, Fernanda; DUTRA, Cristian Pedro Rubini. PERCURSOS URBANOS:: (im)possibilidades de crianças em Brasília e Florianópolis. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 3, p. 799-718, Não é um mês válido! 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20103>. Acesso em: 10 set. 2020.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do Método da Cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. Disponível em: <https://www.editorasulina.com.br/img/sumarios/473.pdf>. Acesso em: 05 out. 2020.

SANTOS, Adailton. **A Etnocologia e seu método - um olhar sobre a pesquisa contemporânea em Artes Cênicas no Brasil e na França**. 2009. 348 p. Universidade Federal da Bahia.

SINGER, Helena. **Territórios educativos : experiências em diálogo com o Bairro-Escola** / Helena Singer (org.). — São Paulo : Moderna, 2011. — (Coleção territórios educativos ; v. 1)

PUPO, Maria Lucia de Souza Barros. Mediação artística, uma tessitura em processo. In: **Urdimento**. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Teatro / CEART/UDESC, vol. 1, n.17, 2011. pp. 113-121

SAMS, Jamie; CARSON, David. **Cartas Xamânicas**: a descoberta do poder através da energia do animais. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. 270 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In. SOUSA, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (orgs.), Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina, 2009. (p. 23-72). (Internet)

SORDI, Regina. **Os materiais da autoria**. In FONSECA, Tania Mara Galli & KIRST, Patricia Gomes (Orgs.), Cartografia e devires: a construção do presente. Porto Alegre. UFRGS, 2003.

SCHMIDT, Laurel. Great Teachers Don't Take No (or Yes) for an Answer: Teaching by Asking Instead of Telling. In: **Classroom Confidential The 12 Secrets of Great Teachers**. Heinemann, Portsmouth, NH. 2004, p. 91-112

SOHSTEN, Arlene von. **A mediação como (dilatação da) experiência estética: uma análise do Projeto Mediato**. 2016. 185 p. Universidade de Brasília, Instituto de Artes Cênicas, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Brasília DF.

PAIVA, Sônia. in **Brasil: Labirintos Compartilhados**. Coordenação: Sônia Paiva. Brasília. Universidade de Brasília, Laboratório Transdisciplinar de Cenografia, 2015. 208 p.: il

Plano Piloto 50 anos: cartilha de preservação - Brasília. – Brasília, DF : IPHAN / 15ª Superintendência Regional, 2007. 103 p. : il. ; 16 cm.

REIS, Carlos Madson; VASQUES, Claudia Marina; RIBEIRO, Sandra Bernardes. Brasília Cidade que Inventei: Relatório do plano piloto de Brasília. 4. ed. Brasília: Iphan, 2018. 140 p.

TONUCCI, Francesco. **Francesco Tonucci: a criança como paradigma de uma cidade para todos.**[entrevista concedida a Raiana Ribeiro. Educação e Território. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/francesco-tonucci-a-crianca-como-paradigma-de-uma-cidade-para-todos/> . 21/09/2016.

TEIXEIRA, Ronald. in **Brasil: Labirintos Compartilhados.** Coordenação: Sônia Paiva. Brasília. Universidade de Brasília, Laboratório Transdisciplinar de Cenografia, 2015. 208 p.: il

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura.** 2. ed. Rio de Janeiro: Cozacnaify, 2007.

vídeos

DE VER CIDADE. Processo criativo da obra. Direção Coletivo ENTREVAZIOS. Trabalhos audiovisuais Thaís Mallon. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x-MksyB5Uw8>

DE VER CIDADE. Obra pronta. Direção Coletivo ENTREVAZIOS. Trabalhos audiovisuais Thaís Mallon. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iZNTLPUMOSs>

DIMENSÕES do Diálogo. Direção de Jan Švankmajer. Roteiro: Jan Švankmajer. Música: Jan Klusák. Checoslováquia: Jan Švankmajer, 1983. Son., color. Možnosti dialogu (título original). Disponível em: <http://vimeo.com/12073562>. Acesso em: 11 abr. 2020.

apêndice



ficha técnica da obra



Realização: Coletivo ENTREVAZIOS

Direção Geral: Luênia Guedes

Direção de Produção e Gestão Administrativa: Thay Limeira

Programa Educativo: Mediato

Coordenação do Programa Educativo: Arlene von Sohsten

Direção de Arte e Cenografia: Coletivo ENTREVAZIOS

Engenharia Artística: Gabriel Tomé

Trabalhos Técnicos: Neto Bauer

Mediadoras: Aila Beatriz Oliveira, Natália Solorzano, Letícia Braga, Dani Dumoulin e Bruna Araújo

Crianças colaboradoras: Ester Alves Pessoa, Nina Hartmann e Sá, Ruah Oliveira Benthier, Samuel Salles Silva

Ilustração e Designer: Felipe Cavalcante

Foto e vídeo: Thaís Mallon

Apoios: Espaço Cultural Renato Russo, UnB, LTC e IPHAN

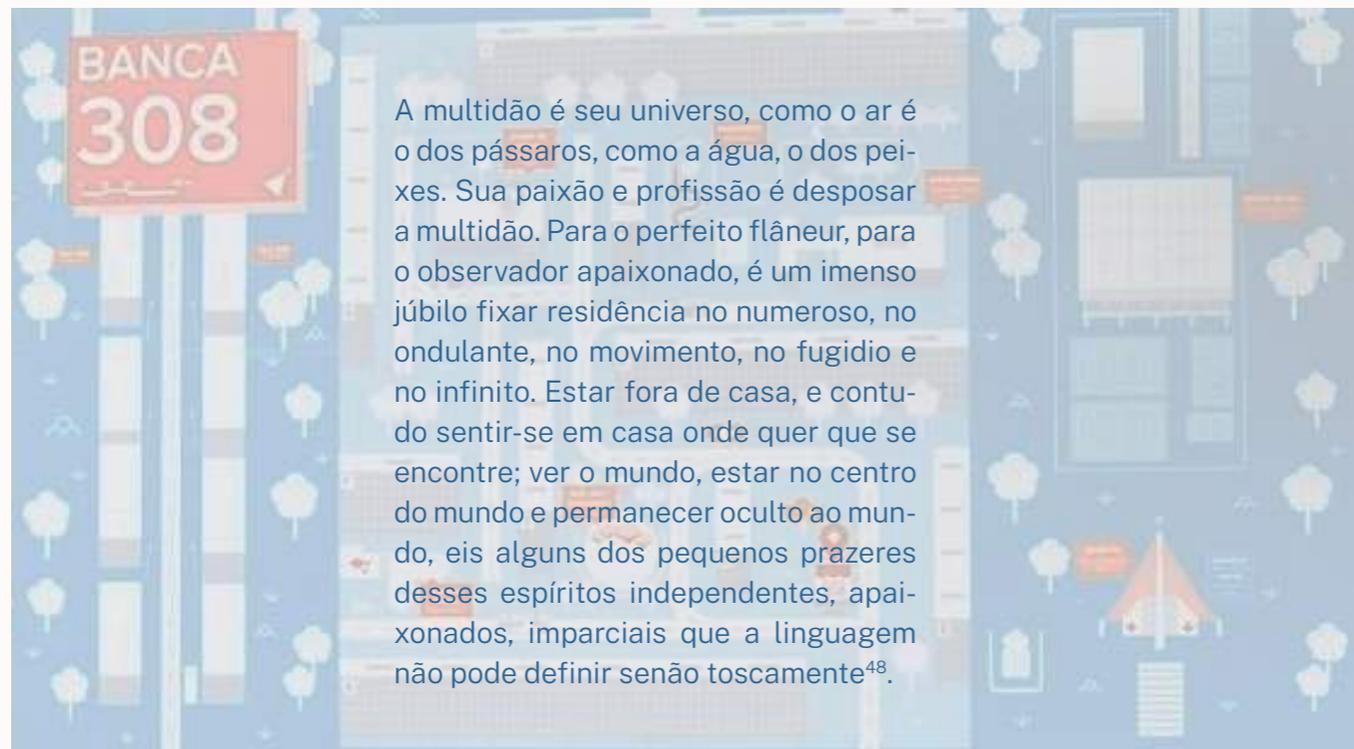
anexos



Anexo 1

Resposta à carta, por Arlene von Sohsten

uma referência



O programa educativo da obra De Ver Cidade, bem como a ideia de cartografia, lembrou-me bastante uma figura que toma forma no séc. XIX na poesia de Charles Baudelaire como um símbolo da experiência moderna com a cidade e que no séc. XX é tomado por Walter Benjamin como objeto de estudo. O flâneur: o errante, caminhante, observador; uma mistura de curioso e desprezioso; um olhar ambivalente pelo espaço urbano que é familiar e de estranhamento ao mesmo tempo; o arquétipo da experiência com o urbano. Ou como diz Honoré de Balzac o flâneur é própria “a gastronomia do olho”.

antes de ir ao ponto...

Quando li sua carta pela primeira vez tive receio que a hódos-metá fosse um bom conceito para explicar a falta de planejamento (e de relação com o público a quem se destina) nas práticas pedagógicas em Artes. Mas conheço sua prática. Você é coerente. Penso que a ideia da anti-metodologia não definia o seu trabalho. Costumo preferir palavras que tragam imagens construtivas e posi-

vas, por isso pensava: ‘ok, vou tirar a metodologia para colocar o quê no lugar?’ Daí você veio com o conceito de cartografia. Isso é você! Quero dizer, você é cartográfica. Mais uma vez a coerência: você fala, vive e aplica a cartografia.

Meu orientador⁴⁹ dizia, a partir da etnocenologia, que é o nosso **trajeto** que leva ao **projeto**. Ou seja, seu caminho te levou ao objeto de pesquisa. Uma trajetória que passa por: vivência, apetência, competência, objeto e projeto. Segundo Armindo Bião⁵⁰, o trajeto remete à sua articulação com seus objetos de interesse e com outros sujeitos, é o que te permite ter conhecimento (no corpo) sobre o objeto e sobre a relação entre a sua

⁴⁸ É um trecho do livro “O pintor da vida moderna”, retirado da internet. Trecho em que Charles Baudelaire define o flâneur. (nota da autora)

⁴⁹ Dr. Jorge das Graças Veloso

⁵⁰ BIÃO, Armindo. Um trajeto, muitos projetos. In: _____ (org.). Artes do corpo e do espetáculo: questões de etnocenologia. Salvador: P&A Editora, 2007, p. 21-42. (nota da autora)

história e a opção por um determinado objeto. A *apetência*, por sua vez, é o que justifica o seu interesse pelo objeto, sem a qual não se pode construir *competência*, que é o conjunto de capacidades que vai viabilizar a consecução do projeto. Em outras palavras, seu lugar de vivência é o seu lugar de desejo; o mesmo território, hoje, da pesquisa. E, com isso, compreendi porque a palavra **caminho** é tão importante para você, do literal/físico ao hódos da pesquisa.

O objeto estético (De Ver Cidade) e a sua pesquisa são momentos de um mesmo caminho. Por isso, a ousadia é presente na sua **fala** e no seu **fazer** (estar no mundo). Nossa tendência analítica é separar, categorizar e apresentar de acordo com determinados padrões, mas na carta que me enviou já percebi como as normas de escrita acadêmica estão ao seu serviço e não você a serviço delas.

coerência 1. na mediação e no treinamento da equipe...

Mediato 2018: você percebe que a cena a ser mediada não era o espetáculo, mas o cotidiano violento dos alunos. “Eu só me dei conta que estávamos mediando o que ‘estava em cena’ depois da experiência que tivemos no CEF 201 de Santa Maria, aquela escola estava (está) imersa a um contexto grave de violência e vulnerabilidade social.” Esse trecho do seu relatório de 2018 do Mediato é um exemplo de como o *hódos-metá* está na sua prática. Mediar o que era emergente naquele momento é a concretização **do caminho trazendo as metas**, é estar permeável/poroso ao ambiente, às pessoas, às circunstâncias.

Esse talvez foi o grande desejo do treinamento das mediadoras, no De Ver Cidade: despertar a sensibilidade para o que poderia estar em cena na relação criança-obra e criança-cidade. Sabemos que alcançar esta sensibilidade leva

tempo. Tivemos apenas 3 dias de capacitação da equipe e duas semanas de exposição, mas apesar do curto período avalio que conseguimos. Conseguimos sensibilizar as mediadoras, não apenas pelo treinamento, mas pela própria obra.

Flávio Desgranges⁵¹, referência em mediação teatral, propôs, durante a realização do Projeto Formação de Público em São Paulo, uma capacitação de mediadores passando pelas mesmas etapas que os alunos passariam na mediação. Ou seja, considerou os profissionais (futuros mediadores) como educandos envolvidos nos processos pedagógicos da mediação, chamados por ele de *ensaios desmontagem* do espetáculo. Desde que conheci este projeto de SP tive desejo de realizar algo semelhante para o Mediato. E foi isso que fizemos no treinamento para o De Ver Cidade. Assumindo o papel de mediadoras, concebemos e executamos uma capacitação para as mediadoras que integrou conteúdo, experiência estética e metodologias para que as profissionais pudessem compreender na prática

como a mediação aconteceria. De algum modo, buscamos e instigamos um olhar cartográfico durante o treinamento, pois o foco era o caminho. Investimos na autoria-autonomia das educadoras para que elas construíssem os trajetos pela obra e pela cidade; e dilatamos o ‘entre’, apostamos neste lugar pouco seguro, contudo potente de deixar que o caminho mostrasse as metas, ou melhor, que a relação visitante-obra-cidade mostrasse o que era importante ser visto, dito, mediado.

51 DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo*. 3. ed. São Paulo: Hucitec: Edições Mandacaru, 2011. (nota da autora)

coerência 2. na obra e no material...

O movimento:

No trecho da carta você me explica o que é cartografia. E lá fala da importância do **movimento** para o cartógrafo. A obra *De Ver Cidade*, vista do meu ponto, provocou o movimento em várias instâncias:

1. Em contato com os blocos da obra ou com a cidade, os corpos dos visitantes, crianças e adultos, eram convidados a brincar numa espécie de dança-jogo-trajeto.
2. Quase todas as mediadoras comentaram como foi mágico conhecer a (e se reconhecer na) cidade. Lugares até então desconhecidos, apesar da proximidade: movimentamos as fronteiras do pertencimento, do conhecimento.
3. Por fim, o próprio Espaço Cultural Renato Russo teve o privilégio de movimentar o Programa Educativo, até então no papel, consolidando o Rolê Cultural (visita mediada) de maneira integrada com a quadra modelo.

Poderia falar, ainda, de um movimento pessoal. Durante a criação do material educativo fui completamente deslocada do meu território confortável. Apliquei minha receita para a escrita do material: alguns conteúdos/conceitos que se relacionam com a obra, expostos de maneira instigadora, somados a alguma atividade lúdica. Mas logo fui questionada. Percebi então que não conhecia a obra. *De Ver Cidade* não era uma obra sobre Brasília, mas sobre modos de ver a cidade. Saí da reunião com isso na cabeça e fui, então, buscar os meus modos e nessa caminhada (que também foi literal) me reapaixonei pelas escalas da cidade. Com o *De Ver Cidade* tive a oportunidade de colocar em prática algo desejado desde o início da minha pesquisa: a construção de um material educativo que não fosse um mapa da obra (como uma espécie de indicação de por onde o visitante ou espectador deve passar durante sua experiência ou leitura). O material educativo foi uma pista de possíveis caminhos, para dentro de si, da obra, do outro... Penso que este material foi uma poesia, um convite a uma nova experiência.

A suspensão:

Na carta, quando você conta sobre a visita de um grupo de adolescentes em situação de vulnerabilidade social, você diz: “foi feliz vê-los por um tempo em suspensão e talvez esse contraste com as suas realidades tenha sido algo marcante naquela experiência.”

Penso que o caminho estético é capaz de rupturas, o ético não. Essa foi a conclusão que tirei da 1ª edição do *Mediato*: o (discurso) ético tomou o lugar do estético; a violência de discurso e as imagens violentas tentavam, incoerentemente, falar sobre a não violência. À época não conseguia explicar o que me incomodava, mas hoje compreendo, e a experiência com o *De Ver Cidade* reforçou isso: se a mediação deseja ser uma ruptura, provocando um dissenso no cotidiano, (escolar, sobretudo) ela deve se preocupar com o estético, que pode trazer o ético imbricado e não o contrário.

Destaquei algumas palavras na sua frase: suspensão, contraste e marcante, será este o caminho da experiên-

cia? Veja como a proposta de programa educativo do *De Ver Cidade* (e falo aqui tanto do treinamento quanto da mediação) está afinada com os conceitos da *aprendizagem inventiva* da Virgínia Kastrup⁵². Não havia tarefa pré definida, havia um *dever*, havia o flunar, o cartografar.

52 KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem da atenção na cognição inventiva. *Revista Psicologia & Sociedade*. 16 (3) p. 7-16, set/dez. 2004. (nota da autora)

Anexo 2

Resposta à carta, por Aila Beatriz

Telegrama pra você!

Amiga, receber sua carta foi um presente. Eu estava em um dia desafiador, num vazio interno. Meu pai dizia que nós seres humanos temos tantas coisas à mão que acabamos por perder o sentido das coisas.

Também fiquei pensando o quanto de recursos dispomos para comunicar e nossa comunicação de modo geral está ineficiente, tomada por mal entendidos e conclusões precipitadas em uma necessidade patológica de resolução certa.

Os Toltekas(povo originário mexicano) afirmam que não tirar conclusões devia ser um compromisso para o nosso bem viver já que cada ser nesse planeta vive em seu próprio sonho ou em uma realidade completamente subjetiva. Tudo isso pra dizer que sua carta foi um dispositivo lindo que me instigou a me comunicar nesse lugar da escrita onde posso esboçar em palavras escritas meu sonho pessoal.

Te respondendo...aquele dia foi muito desafiador e demorei semanas pra decantar tudo o que aconteceu. Me senti extremamente desajustada a ser interpelada pelo professor. Hoje consigo perceber que internamente eu lidei com uma relação de poder. Ele era um homem branco. Ele era um professor da secretária de Educação do DF. Ele era fisicamente bem mais alto que eu. Ele tinha apoio dos professores, monitores e dos moradores da quadra. Naquele momento percebi uma certa assimetria en-

tre eu e esse homem: ele podia mais que eu e isso me trouxe o desajuste. Hoje tenho a sensação de que o professor também percebeu essa relação de poder e usufruiu dela reafirmando seu lugar formalizado, privilegiado e maior em relação a mim. Muito nítido também na relação dele com as crianças.

Sobre o conteúdo/sentido. Percebo uma relação com os compromissos Toltekas. Apresentar um conteúdo para crianças é enfiar nelas um monte de coisas que talvez não caibam em seus sonho individual. Abrir espaço para os sentidos (nessa perspectiva de Educação) é justamente conectar os sonhos individuais e criar uma rede de sonhos coletivos com fios diversos(expandindo o sentido dessa palavra).

O conteúdo vem de fora com o objetivo de preencher alguma lacuna. O sentido vem de dentro e é essencialmente CRIADOR. Os Toltekas também falam da importância da impecabilidade da palavra e que elas nascem de um lugar interno profundo, são sementes de luz feitas de sentido e nós temos a capacidade de plantar esses sentidos no mundo externo criando um sonho maior chamado realidade compartilhada.

Controle e disciplina. Quando se é adulto numa relação com crianças controlar é muito mais fácil, para o adulto. Já que tendemos a hierarquizar nossos sonhos partindo do tamanho dos corpos, tempo cronológico dos corpos, cor da pele, gênero.... controlar as crianças nos traz uma falsa garantia que nossos sonhos individuais são mais adequados, maduros e experientes.... somos maiores então podemos.

Eu ainda não me relaciono bem com essa palavra, disciplina, gosto de usar firmeza no sentido de criar um solo firme por onde todos podem caminhar... um referencial comum. A palavra disciplina me remete a ditadura, castigos... não sei bem.

Nesse sentido penso que para o professor da escola modelo seja um desafio abdicar de uma prática conteudista e controladora pela falta de experiências que permitissem a ele a valoração de seu sonho individual originário, na minha perspectiva (atravessada pela Marina Marcondes Machado) o conteúdo massacra o sonho individual e o controle não permite a performatividade do sonho individual originário colocando os sonhadores em um modo automático com a tentativa de parecerem “normais”, quanto mais iguais mais “normais”. Talvez ele esteja vivendo um sonho de que todos devam viver o mesmo sonho. O que é uma perda para a construção de saberes, de redes de sonhos diversos.

Compartilho com você meu mapa afetivo em breve! <3 ele está aqui em mim..vivo em sensações/sentidos. Estou pensando na forma melhor e mais elevada de plasmar isso.

De meu sonho para o seu sonho. Câmbio, desligo!

30 de julho de 2019.



ficha técnica do livro-dissertação

Universidade de Brasília
Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas

Autora: Luênia Guedes

Orientação: Luciana Hartmann

Revisão do texto: Lia Bittencourt

Designer: Vanessa Santos

Fotos: Thaís Mallon e acervo pessoal

Apoio: Capes, PPGCEN - UNB, DPG/UNB



