

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VIRNA DA SILVA BEMVENUTO

REIMAGINAR RUÍNAS:
(DE)FORMAÇÕES POETICOPEDAGÓGICAS

RIO DE JANEIRO

2024

VIRNA DA SILVA BEMVENUTO

**REIMAGINAR RUÍNAS:
(DE)FORMAÇÕES POETICOPEDAGÓGICAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Adrienne Ogêda Guedes

Co-orientadora: Profa. Dra. Priscilla Menezes de Faria

RIO DE JANEIRO

2024

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

B455 Bemvenuto, Virna da Silva
Reimaginar Ruínas: (de)formações poético-pedagógicas /
Virna da Silva Bemvenuto. -- Rio de Janeiro, 2024.
158 f.

Orientadora: Adriana Ôgeda Guedes.
Coorientadora: Priscilla Menezes de Faria.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2024.

1. Processos de Criação. 2. Educação. 3. Pensamento
Poético. I. Guedes, Adriana Ôgeda, orient. II. Faria,
Priscilla Menezes de , coorient. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Virna da Silva Bemvenuto

“Reimaginar ruínas: (de)formações poeticopedagógicas”

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 18/06/2024

Documento assinado digitalmente
 **Adrienne Ogêda Guedes**
Data: 24/06/2024 12:11:03-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Adrienne Ogêda Guedes
(orientadora)

Documento assinado digitalmente
 **PRISCILLA MENEZES DE FARIA**
Data: 24/06/2024 12:15:18-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Priscilla Menezes de Faria
(coorientadora)

Documento assinado digitalmente
 **MIRIAN CELESTE FERREIRA DIAS MARTINS**
Data: 24/06/2024 09:18:29-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Mirian Celeste Martins
(avaliadora externa)

Documento assinado digitalmente
 **ADRIANA ROCHA BRUNO**
Data: 24/06/2024 12:21:48-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Adriana Rocha Bruno
(avaliadora interna)

Agradecimentos

Agradeço a Vida em suas mais diversas formas e manifestações, a oportunidade de aprender a me mover com aquilo que me move. Aqui, dedico-me a honrar todas as forças que me trouxeram ao presente momento e atuam na composição deste trabalho. Dedico, sobretudo, à Mãe de todos os seres, a Força Criadora pulsante em tudo que é vivo, com seus tantos braços e seus tantos nomes. Àquela que cria, sustenta e também destrói. Àquela que nutre, renova, forma e deforma. A escultora cósmica, a costureira do tempo. Àquela que dança sobre a Terra em todos os corpos. Àquela que é o silêncio, o som e o olhar de todas as crianças.

Agradeço à minha irmã Vitória, o tempero amoroso da alegria, a radiância da inspiração da sua presença em minha vida. A bênção do seu olhar que expande o meu. Agradeço à minha mãe Eurides, a nutrição farta e a escuta generosa, pelas colaborações acolhedoras que me impulsionaram a sustentar o processo diante dos desafios. Agradeço ao meu pai Décio, a tamanha generosidade em inúmeros deslocamentos pela cidade, o incentivo e a escuta interessada nas minhas palavras durante leituras intermináveis no carro, quando esse trabalho era ainda um grande esboço do que viria a ser. Agradeço a toda espiritualidade que me acompanha, desenha os encontros e alumia os caminhos. Às minhas avós e meus avós, Hélia, Percília, Elsa, João, Alfredo, Elsa, Ely que seguem comigo em presença, memória e guiança pela vida.

Agradeço, de coração, às minhas orientadoras Adrienne Ogêda e Priscilla Menezes pela confiança neste trabalho, por fortalecerem minha sensibilidade com a firmeza de seus olhares e ações. Agradeço por serem imensas, amorosas e por toparem comigo essa invenção. Pelo compromisso com o que nos atravessa enquanto mulheres, professoras, artistas, pesquisadoras, na educação básica e na universidade pública, na arte e na educação. Que possamos seguir na abertura aos encontros nutridores, celebrando os processos e seus inúmeros começos-meios-começos (Santos, 2022).

Agradeço o apoio, o acolhimento e a força do meu querido grupo de pesquisa FRESTAS, que inventa nesse mundo a possibilidade de um trabalho acadêmico comprometido com a vida em suas dimensões ética, estética, política e poética. Um

grupo feito por muitas gentes, diverso e singular, que se move a cada dia a reencantar nossos modos de pensar e fazer. Agradeço as parcerias e interlocuções de minhas amigas Carol Cony, Luly Quintal, Didi, Michelle, Lívia Campos, Mariana Montenegro, Mariana Guimarães, no percurso deste trabalho. Agradeço à banca avaliadora a generosidade da escuta e da partilha dos saberes, professoras e professores que colaboraram com seus olhares atentos e suas palavras preciosas na elaboração deste trabalho. Agradeço a todas as minhas professoras e a todos os meus estudantes que me (de)formaram ao longo dessa trajetória. A todos os alimentos que se transmutaram em vitalidade ao longo desse processo árduo que, com vocês, tornou-se alegre.

Venho agradecer a todas as umidades produzidas durante esse período. Umidades articuladas por tantas línguas, pelas bocas abertas escoando as águas do mundo. Agradeço toda baba docente e discente que circulou afetos entre nós, pelos poros da presença, ouvidos e olhos, abraços. Umidades que possibilitaram a proliferação dos pensamentos sobre outros modos de conhecer e fazer pesquisa, umidades proliferadoras de outros modos de produzir conhecimento, que deslocam da invisibilidade o sujeito que indaga para liberar o “objeto” de sua pesquisa e a si mesmo da objetificação colonizadora. Umidades proliferadoras que desmontam um modo de produção de conhecimento que está à serviço “[...] das necessidades cognitivas do capitalismo” (Quijano, 2009, p.74).

Há epistemologia que não seja política?

Na contramão da produção de conhecimento colonial-capitalista-moderna que tem alcançado êxito ao levar “[...] os sujeitos socialmente situados do lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes” (Grosfoguel, 2008, p. 119), evoca-se as subjetividades de quem pesquisa, tramada coletivamente junto aos que compõem o ato de pesquisar, compreendendo que os conhecimentos são sempre situados, que partimos de nossos corpos afetados e nossas posições de sujeito para interpelar as experiências e nos movermos com maior amplitude dentro-fora, ampliando a crítica ao assujeitamento e posicionando nossos próprios corpos para além das margens da razão (Antônio, 2009).

Só existe saber na invenção

Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa de mestrado opera com duas imagens conceituais que desenham o percurso investigativo: a ruína e o micélio fúngico, apontando caminhos para reimaginar a escola como potência artística. Ambas imagens materializadas no contexto escolar e encontradas nos percursos investigativos da artista-pesquisadora-professora. A primeira convida a pensar com as deformações: o arruinamento da escola pública pelas precarizações consequentes dos avanços das lógicas neoliberais. A segunda, os micélios fúngicos, convoca a perceber as proliferações dos movimentos engendrados de vida que resistem e (re)existem em contextos precarizados. O processo de criação da pesquisa move-se com essas aparições de percurso e com proposições poeticopedagógicas realizadas em aulas de artes visuais pela docente-mestranda, nas escolas públicas onde atuou durante o mestrado. Tais proposições encontram o pensamento poético como umidade necessária para o amolecimento das práticas desvitalizantes, que nos arruinam cotidianamente e para proliferação da potência criadora que nos vitaliza e pode fazer da escola um lugar de criação. Toma-se a cartografia como metodologia que acolhe os processos de subjetivação da pesquisadora - que faz do ato de pesquisar o fio que conjuga as travessias entre a artista e a professora - possibilitando acompanhar os processos nas suas tessituras, desajustes, imprevisibilidades e tensionamentos e compreender o corpo como lugar habitado. A pesquisa produziu, ao longo de seu processo, dilatações nos modos de pensar e fazer uma docência inventiva, apontando para uma prática poeticopedagógica que contribui para a atualização da interlocução entre os campos da educação e da arte contemporânea, em uma perspectiva epistemo-metodológica que desloca modos hegemônicos de pesquisa e formação. Considerando as urgências de nossos tempos, no que tange às precarizações no campo da educação que perpassam e modelam nossas subjetividades, reimaginar as ruínas da escola pública pela via do pensamento poético nos mobiliza a outras formações possíveis.

PALAVRAS-CHAVE: Processos de Criação. Educação. Pensamento poético. Arte contemporânea. Formação docente.

ABSTRACT

This master's research operates with two conceptual images that outline the investigative path: the ruin and the fungal mycelium, pointing out ways to reimagine the school as an artistic power. Both images materialized in the school context and found in the investigative paths of the artist-researcher-teacher. The first invites us to think about the deformations: the ruin of public schools due to the precariousness resulting from advances in neoliberal logics. The second, fungal mycelia, calls for understanding the proliferations of engendered movements of life that resist and (re)exist in precarious contexts. The process of creating the research moves with these appearances of the path and with poetic-pedagogical propositions made in visual arts classes by the teacher-master's student, in the public schools where she worked during her master's degree. Such propositions find poetic thought as necessary moisture for the softening of devitalizing practices, which ruin us on a daily basis, and for the proliferation of the creative power that vitalizes us and can make school a place of creation. Cartography is taken as a methodology that embraces the researcher's processes of subjectivation - which makes the act of research the thread that combines the crossings between the artist and the teacher - making it possible to follow the processes in their textures, maladjustments, unpredictability and tensions and understand the body as an inhabited place. The research produced, throughout its process, expansions in the ways of thinking and doing inventive teaching, pointing to a poetic-pedagogical practice that contributes to updating the dialogue between the fields of education and contemporary art, in an epistemological-methodological perspective that displaces hegemonic modes of research and training. Considering the urgencies of our times, regarding the precariousness in the field of education that permeates and shapes our subjectivities, reimagining the ruins of public schools through poetic thought mobilizes us to other possible formations.

KEYWORDS: Creation Processes. Education. Poetic thought. Contemporary art. Teacher training.

Sumário

| | |
|--|-----|
| Perguntar aos inícios..... | 12 |
| O corpo é o campo: formação-deformação..... | 24 |
| Umidade e proliferação: abertura ao pensamento poético..... | 47 |
| Identidade docente ou a invenção de uma língua..... | 56 |
| Espaço mole ou a invenção de um lugar desde a saliva..... | 87 |
| 1) “Não quero ser professor. Desculpa.”..... | 101 |
| 2) Formação-deformação..... | 104 |
| 3) Cabanas de desenhar: instalações site-specific..... | 107 |
| 4) Desenho de observação da cadeira escolar..... | 110 |
| 5) Universidade mole: experiências com professores em (de)formação..... | 112 |
| 6) Desenho expandido: jogo de corpo..... | 115 |
| 7) A gente pode criar outros formatos: do derramamento da água aos sacos de mar..... | 117 |
| 8) Tecer comunidade, tramar uma escola..... | 124 |
| 9) Como cuidar das feridas da escola..... | 127 |
| 10) Livro das perguntas..... | 130 |
| 11) Poéticas do fio: (trans)bordar a vida..... | 134 |
| 12) Caco de coisa, caco de gente..... | 139 |
| 13) Reimaginar ruínas..... | 141 |
| Um convite a imaginar outra vez..... | 145 |
| Referências..... | 153 |

respire

comigo

aqui estamos
entre o céu e a terra

Perguntar

aos

inícios

Perguntar aos inícios pode ser cartografar um percurso. Retornar ao gesto germinal de quando a gente é semente.

Mostrando a um grupo da Educação Infantil um trabalho de Celeida Tostes,¹ perguntei: o que será isso? M. respondeu: “eu acho que é semente!”. Perguntei: e essa parte aqui, que está por dentro, o que você vê pela fresta?” M. respondeu: uma pessoa, um bebêzinho”. Indaguei: “gente é semente?”. Ela disse: “quando eu fui pequena eu fui semente”.

Penso nos gestos inaugurais. Naquilo que nos põe para fora, tão dentro do mundo. Aquilo tudo: as cascas, as casas, as crianças, os bichos, a mangueira, a gráfica do seu Adalberto, a cabana montada na rua, a invenção de uma escola no quintal de casa, o pátio dos fundos, o escritório. Um tempo em suspensão das obrigadoriedades. Um tempo que se aviva no corpo de quem brinca. Brincar de escola pode ser um modo de inventar uma escola, um modo de viver o mundo como uma escola-semente.

A primeira vez que li Paulo Freire foi em uma camisa presenteada pela professora Eliane a todos os estudantes que se formaram, na quarta série, em uma Escola pública. A camisa, estampada com todos os nossos nomes, levava junto uma frase: “Quem ensina aprende ao ensinar, quem aprende ensina ao aprender”. Aos 10 anos de idade me perguntei: o que será que a professora Eliane aprendeu comigo, enquanto me ensinava?

Aos 17 anos, crescendo a vontade de me tornar professora, fez-se a Ciranda de Leitura Roteiros do Imaginário, uma homenagem ao poema do vovô Alfredo. Uma escola dentro de casa. Era um projeto, um encontro, um convívio, alguma coisa entre ensinar e aprender quando não se sabe bem o que poderia ser ensinar e, por isso, inventa-se muito para aprender. A casa tornara-se escola. Um convite para contar histórias, ler, desenhar, cantar, mover, comer, brincar. No primeiro dia, oito crianças. Depois, trinta. Trinta crianças de idades diversas. A casa em obras. Ações e sanduíches, suco de fruta, biscoito. Materiais de escola. As mães ajudavam na doação do lanche.

Anos depois, uma antiga criança, agora adulta, diz “esse projeto foi muito importante pra gente aqui da Leonor”. Rua Leonor Chrisman Muller. A última rua antes do beco. Hoje a rua do baile *funk*. No pé do morro, como diz meu pai. Na casa da Rua General Paula Cidade nos reuníamos. Depois, veio a escola emprestada no bairro de Realengo, na zona oeste do Rio de Janeiro, uma escola privada de educação infantil que

¹ Celeida Tostes (1929-1995). Artista e professora brasileira, sua criação artística e docente aconteceu em torno da cerâmica, da escultura e da performance.

cedeu seu espaço aos sábados para que projeto acontecesse, já que em minha casa o espaço ficou pequeno para a quantidade de crianças que participavam. Para lá caminhávamos em uma espécie de cortejo aos sábados de manhã, até a Rua Piraquara. Agora uma escola dentro da escola.

Gosto mesmo é de acompanhar processos. Depois, um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) foi minha primeira escola como educadora no Programa Mais Educação. Fui cursar graduação em Letras na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Queria escrever, criar com a palavra. Encontrei meus pares fora dali, em projetos de arte e educação junto aos Tapetes Contadores de Histórias.² Artes plásticas, têxteis, oralidade, literatura, artes cênicas. Era tanta coisa. Cursos, oficinas, outras escolas. Circulamos na cidade de muitas maneiras. Mediadora em ações arte educativas entre escolas municipais e bibliotecas populares. Campo Grande, Inhoaíba, Ilha do Governador, Botafogo, Irajá, Santa Cruz, Padre Miguel, Realengo. Trânsitos pela cidade com uma mala cheia de coisas. As escolas recebiam os projetos, residíamos durante um tempo propondo experiências para além dela mesma. A artista vai à escola.

Durante esta graduação, iniciei como bolsista no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-Literaturas), em um colégio estadual no Largo do Machado. Experiência motriz para afirmação do desejo: como ser professora? Como fazer da docência uma experiência inventiva? Mudei para a Escola de Belas Artes da UFRJ, interessada nos processos artísticos que pudessem me formar professora. Ações performativas na rua, proposições, oficinas, exposições pela cidade e fora dela. Estágio no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Agora, professora de artes visuais atuante em instituições públicas, uma federal e outra municipal. Mestranda.

Tenho me perguntado sobre a invenção de ser professora. Isso que venho inventando desde a infância. Tenho me dado conta de que me sinto artista quando professora. Pelo desejo de ser professora, me encontrei artista.

Com o corpo no mundo aprendo a perceber. Silêncio. Escuto as presenças de um

² Grupo carioca de atores e contadores de histórias que trabalha com narrativas, artes cênicas e têxteis. Constroem uma linguagem singular que trama oralidade e literatura junto às artes visuais e do corpo, a partir da técnica teatral aprendida com o diretor, artesão e contador de histórias francês Tarak Hamman, do projeto Raconte-Tapis.

percurso em meu corpo. Tudo tem seu avesso. Depois de devoradas, conjuro suas peles à procura de um caminho no tempo. Travessia, pensamento, fricção. Vida. Ficção. Pergunto-me se é sangue ou seiva que escorre quando a faca fissa a pele sobre a tábua de corte na cozinha. Estou sujeita ao corte e não sozinha. Por isso tantos bichos. Sou silva: toda aquela selva que te disse. Somos comunidade e nossos passos dizem muito. Cada passo é autor de um pequeno tremor na Terra. Como margem e língua, detenho-me ao prazer de estar viva que só existe em sermos mais de uma.

De que matéria é feito o nome? Virna. Àquilo que desconheço, chamo: mulher, parda, periférica, artista, educadora, professora, pesquisadora. A travessia da cidade me fez assim. Pontes das entranhas aos fios dos postes. Experimentações de corpo como lugar habitado. Matéria, memória, movimento. Em muitos cadernos, páginas soltas, rasuras, tudo é caminho. Performance, instalação, escultura, cerâmica, desenho expandido, texto, fio, conversa. O que se faz corpo enquanto se cria? Destecer fronteiras, alinhar encontros. Poéticas relacionais e suas aparições. Trabalhos de intimidade, trabalhos de comunhão. Quando o que se cria não é produto: é corpo no mundo.

O que os olhos veem, o coração não mente.³ Enrolei o fio na língua e diante do público, desenrolei, puxando com a ponta dos dedos a extensão úmida de um movimento circular. Pus o fio babado na agulha, como ensinou minha avó Hélia quando já não enxergava tanto. Dei o nó na ponta. O ovo é minha espera. Cozido por dentro como tudo que cozinha em pensamento, quebrei a casca com os ossos: mandíbula, punhos, clavículas. Descasquei o ovo a decompor sua estrutura. Com a faca, parti em dois. Dois olhos de íris amarela me olhavam. Um mundo partido. Olhar, alimento, espera, processo. O ovo ou a galinha? A voz de fazer nascimentos. Costurei o ovo, as partes, o todo. Levei-o à boca.

Sobre a língua: Hélia, Percília, Elsa, Eurides, Vitória, Eliane, Eunice, Eunide, Eudete, Clark, Maiolino, Mendieta, Pape, Parente, Baltar, Adrianne, Priscilla, Carol, Michelle, Didi, Luly, Mariana, Maya, Letícia, Ana Luiza, Cássia, Marilane, Ângela, Daiane, Rosana, Elaine, Débora, Maria, Rosa, Natalina, Waleska, Cecília, Carmen, Regina, Alice, Claudia, tantas. Boca cheia sobre a cama, corpo, prato, faca, agulha e fio vermelho. Performance com objetos, 20'. A primeira vez que enrolei o fio vermelho na língua. Desenrolar a língua, encontrar a voz.

³ Performance realizada em 2019.



Figura 1: Imagens da performance *O que os olhos veem, o coração não mente*, 2019.
Virna Bemvenuto. Acervo pessoal

Assim, é uma mulher ou um escombro ou um micélio quem está começando esta introdução.⁴ A mulher conta que uma pesquisa pode ser um modo de encontrar sua própria voz. Que escrever uma pesquisa é fazer existir. Mais mancha do que contorno na experiência fundante de dar-se um nome próprio à medida que desapropria-se de tantos outros nomes dados, por outros, a si. Na tentativa de fazer reconhecida a sua própria voz, interpelada por tantas vozes alheias, se faz necessário, antes de tudo, entregar-se ao desconhecido de si. Ao escuro do mundo, às margens do real, que se propaga desde o umbigo, tão antigo que só a imaginação pode encarar. Desapropriar-se do que se tornara forma constante, fabricada, conhecida para forjar-se em inúmeras frestas.

Para compor essa pesquisa, lanço mão dessas duas imagens motrizes, que como matéria e conceito se apresentaram a mim como aparições de percurso em meu cotidiano nas escolas onde atuo. Elas nos convidam a pensar as ideias aqui propostas, a partir de sua materialidade e de sua força conceitual. A ruína - imagem disparadora dessa pesquisa – figurada em um escombro que coletei durante a demolição da antiga casa do zelador para a construção de uma sala de aula, que passo a nomear poeticamente de Pedaco de Escola, convoca à dupla enunciação de denúncia e de anúncio, a qual apresentarei no capítulo 1. Tal pedaço decompõe-se do todo por um gesto de deformação, desmanchando uma estrutura, desabando sua verticalidade, deslocando sua dureza. De lá para cá, passei a coletar pedaços das escolas onde fui e sou professora.

Compreendendo o Pedaco de Escola como uma existência em suspensão, localizada entre o que foi e o vir a ser, “[...] em algum lugar na interface de uma aparência fugaz e de uma inscrição sobrevivente[...].” (Didi-Huberman, 2017, p. 132), confronto-me com a seguinte questão: que outras formações são possíveis a partir das deformações enunciadas?

⁴ Tomo as imagens desta pesquisa como modo de começar. Relação de escrita com o “Canto primeiro”, de Sandra Corazza (2008), no livro “Os cantos de furor”.



Figura 2: *Pedaço de escola*, 2021. Coleção.
Acervo pessoal. Primeiro pedaço de escola,
coletado na escola municipal no bairro de Santa Cruz (RJ)

O escombro conta de uma pesquisa que pode ser um processo de fragmentação. Pede abertura ao desmoronamento das certezas, que de forma descontínua e acidentada encontra outras formações em composição errática. Traça um roteiro estilhaçado, lançando fragmentos de múltiplas bordas que tornam-se outros a cada contato.

A segunda imagem dessa pesquisa, a ser argumentada no capítulo 3, revela-se quando chego à sala de aula e me deparo com o quadro branco desabado da parede. Ali, um extenso desenho com traçado rizomático: os micélios fúngicos se proliferavam úmida e silenciosamente no vão escuro entre a parede e o quadro. O micélio é a parte vegetativa dos fungos, aquele que carrega os nutrientes até onde o fungo necessita para gerar processos de decomposição de morte em vida. A proliferação dos micélios trata-se da proliferação de movimentos engendrados de vida que se alastram sobre as superfícies do mundo e nos fazem desconfiar da imutabilidade das coisas, dos arranjos fixados, “[...] dos lugares cristalizados, das cláusulas, das obrigatoriedades, das naturalizações, seja no campo da vida cotidiana, da arte ou da ciência” (Guedes; Ribeiro, 2019, p. 20).



Figura 3: Encontro com micélios. Sala de aula, escola municipal em Duque de Caxias.
Fotografia. Acervo pessoal

Os micélios contam que uma pesquisa pode ser um estado de rebelião silenciosa, que se prolifera no vazio despercebido como estratégia de vigorar sem temor e sustentar a vida que insiste. Contam da umidade da vida, do amolecimento da rigidez instituída para dar espaço à anunciação dos movimentos instituintes.

Com essas imagens que não pretendem ilustrar meu discurso, mas argumentar junto ao texto com a potência proliferadora própria de um pensar por imagens que “[...] amplia as margens da razão” (Antônio, 2009, p. 66), essa pesquisa sustenta-se no pensamento poético como possibilidade radicalmente política para reimaginar a escola pública como potência artística.

Desse modo, esse trabalho se implica nas relações entre processos de criação e de formação nos contextos da educação básica - nas escolas públicas cariocas⁵ onde atuo - e também no tocante ao meu próprio processo formativo como docente, artista e pesquisadora. Como artista-pesquisadora-professora de artes visuais na educação básica, considero a urgência de nos atentarmos às ruínas que nos perpassam diante do avanço das lógicas neoliberais - que se alicerçam no desempenho, na eficiência, no individualismo e adentram a educação com premissas e interesses mercadológicos - e as violências que vigoram, especialmente, em escolas localizadas em territórios precarizados.

Com isso em vista, a partir da imagem do Pedaco de Escola, esse trabalho parte da educação emancipadora, fruto da reflexão crítica socialmente engajada de Paulo Freire, para lançar o olhar para as subjetividades que se tramam no contexto escolar contemporâneo, diante do sucateamento da educação pública - das questões infraestruturais das escolas que precarizam o trabalho docente, desvalorizando professores e estudantes, conduzindo à experiências pedagógicas, que frente às ruínas, são despontencializadas e rendidas ao desencanto.

Nesse sentido, encarando a impossibilidade de pensar os processos de subjetivação apartados do capitalismo, se faz necessário levantarmos questões acerca de como os modos de viver a escola modelam nossas subjetividades. Com o avanço da racionalidade neoliberal na educação, que aposta na supremacia do valor econômico desde a escolarização, no empresariamento da vida, os modos de perceber e sentir as

⁵ Escola Pública Municipal localizada no bairro de Santa Cruz (RJ), Escola Pública Municipal localizada no município de Duque de Caxias (RJ) e Escola Pública Federal localizada no Jardim Botânico/Lagoa (RJ).

afetações entre o dentro e o fora, o pessoal e o político, o público e o privado, são suprimidos.

Cabe-nos encarar o que está em jogo: duas lógicas de transformação radicalmente opostas: segundo Christian Laval, há uma lógica que procura “[...] reduzir a escola a uma antecâmara de uma vida econômica e profissional muito desigual” (Laval, 2019, p. 21), negando o princípio da educação pública no que tange o direito de apropriação por todos os indivíduos de conhecimentos e formas simbólicas, necessários ao raciocínio, julgamento e a reflexão crítica. Prometendo, em troca, aprendizados que visam a docilização às empresas em nome de igualdade de oportunidades. Tal lógica mercantil, acaba por reforçar e consolidar as desigualdades. Assim, a escola passa a pretender a formação de capital humano, objetivando a manutenção da competitividade econômica. O sucesso e o fracasso tornam-se paradigma de qualidade do “produto” educativo, onde o indivíduo é culpabilizado, não apenas por outrem, mas por si próprio.

A outra lógica em jogo é uma transformação contrária à explicitada anteriormente. Esta, persiste em afirmar a escola emancipadora, vislumbrando o acesso a um maior número de pessoas, pela melhoria das condições de assimilação e aquisição dos conhecimentos indispensáveis. Indispensáveis não apenas à uma vida profissional, mas à vida com um todo, em suas dimensões intelectual, estética e social, de maneira ampla, abundante e variada (Ibid.).

Conforme argumenta Laval em “A escola não é empresa - O neoliberalismo em ataque ao ensino público”, para além das teses catastróficas que tentam diagnosticar de forma rápida e simplista a situação da educação pública, proclamada por conservadores e renovadores, é preciso considerá-la como “[...] um campo de forças, um afrontamento de grupos e de interesses, uma luta contínua de representações e de lógicas. As relações de força não são nem essências nem fatalidades” (Ibid., p. 17).

Levando em conta esse campo de forças, que mistura gerações e engaja a vida coletivamente, é preciso considerar a dinâmica e o conteúdo que penetra e impõe sua lógica nas sociedades de mercado, tornando a escola refém da economia capitalista, fragilizando a autonomia da instituição escolar e, conseqüentemente, abrindo espaço para seu declínio, já que com passar do tempo torna-se cada vez mais difícil, para muitos, compreender a importância da separação política e intelectual entre escola e empresa - seja pelas estruturas de poder que são imaginadas e praticadas de modo corporativo, seja pela aceleração em nome do rendimento e da produtividade.

Dois mundos se confundem, apontando para uma mutação da instituição escolar que, segundo Laval (2019), pode ser associada às tendências de: desinstitucionalização - quando a escola é tomada como empresa aprendiz, submetida à obrigação de resultados e inovações, como produtora de serviços; desvalorização - pela erosão de seus fundamentos e finalidades voltados para a emancipação e expansão pessoal, que são substituídos pelos imperativos da eficácia produtiva e inserção profissional, ou seja, progressivamente há a substituição de todos os valores por um único valor econômico; e desintegração - quando os mecanismos de mercado são introduzidos no funcionamento da instituição escolar.

Nesse cenário, o sintoma que demarca os efeitos do neoliberalismo é, de acordo com Laval (Ibid., p. 16), o “[...] aprisionamento do desejo subjetivo na gaiola estreita do interesse privado e do consumo”. Tal afirmação encontra o pensamento de Patzdorf (2021, p. 2), que nos diz que “[...] ao perdermos a autonomia sobre o próprio desejar, a sociedade de consumo cavalga sobre nosso vazio existencial, ofertando falsas saciedades para falsas necessidades”. Segundo o autor, o corpo e as emoções tornaram-se “[...] a mercadoria-prima do capital neoliberal” (Ibid.), isto porque:

[...] a constante captura da vitalidade, da expressividade, da coletividade e da liberdade dos nossos corpos têm nos lançado numa crise generalizada, para que a desorientação, o esgotamento, o disciplinamento e o desencantamento perante a vida mantenham os mecanismos de controle e exploração em pleno funcionamento (Patzdorf, 2021, p. 7).

Pergunto-me: que matéria é o desejo?

Ao longo do percurso como artista-pesquisadora-professora, venho sentindo, no diálogo com o cotidiano escolar e com a universidade pública, o quanto tais ruínas tendem a passar despercebidas aos olhares que insistem em compactuar com formas hegemônicas de pesquisa e formação. Isso evidencia, ao meu ver, a necessidade de aproximação do que se cria no chão da escola pública com o que se cria nas Instituições de Ensino Superior, de modo a tensionar e ampliar as investigações no campo da educação e propor modos contra-hegemônicos de fazer pesquisas que tramam nos processos de formação, compreendendo sua dimensão criadora.

Nesse sentido, proponho esse trabalho com o objetivo de pensar a pesquisa junto ao cotidiano de professora, que encontra no próprio corpo e nos processos artísticos que a potencializam como pessoa e docente, a possibilidade de convocar o desejo de criação nos estudantes. Com a elaboração de proposições poeticopedagógicas, visa-se provocar modos sensíveis de perceber como um caminho para fazer da escola, desde o corpo, um lugar de criação. Aqui, os modos de fazer, mais do que procedimentos metodológicos, se engendram na escuta afetiva do que nos cerca e atravessa. Em enfrentamento à captura neoliberal, é o corpo criador que afirma o desejo - que está aprendendo enquanto cria e criando enquanto aprende -, e que se encoraja para não negociar sua vitalidade. Tais práticas, para confrontarem as ruínas que figuram o contexto escolar, se fundam na abertura ao pensamento poético como possibilidade de potencializar o corpo criador à “[...] recobrar, ainda que ínfima e temporariamente, a própria vitalidade” (Patzdorf, 2021, p. 2), a possibilidade do sonho, a imaginação como força poética e política.

A pesquisa se fez com método cartográfico, acompanhando os processos de invenção poeticopedagógicas que desenham outros territórios possíveis. Nesse sentido, essa escrita foi também um experimento ficcional, que a cada capítulo se inscreveu como fragmento de ruína, permeado por paisagens que convidam a reimaginar. O trabalho oferece um percurso não linear, onde os capítulos têm caráter ensaístico e podem ser lidos em ordem aleatória, configurando na estrutura do livro físico uma espécie de começo-meio-começo.⁶ Assume, portanto, sua processualidade e opta por se situar em uma zona de indefinição própria, de um fazer no campo expandido das linguagens,⁷ interessado em diluir fronteiras entre disciplinas e borrar limites entre práticas artísticas e educativas. Desse modo, esse trabalho compõe-se de imagens que convocam, artefatos que presentificam, desenhos que irrompem, bordados que atravessam, fragmentos de memória e palavras que propõem a escrita como experiência estética, que performa um percurso investigativo.

⁶ Referência ao conceito de Antônio Bispo dos Santos, o mestre quilombola Nêgo Bispo.

⁷ Conceito campo ampliado ou campo expandido, cunhado pela teórica da arte Rosalind Krauss no texto “A escultura no campo ampliado” para nomear a aparição de obras de artes que habitam uma zona de indefinição entre a escultura e a arquitetura, desdobrando-se na instalação como linguagem artística. Originalmente publicado no número 8 de October, na primavera de 1979 (31- 44).

O corpo é o campo:

formação-deformação



Figura 4 e 5: Pedaco da Escola na estação de trem Gramacho (Duque de Caxias - RJ).
Coleção. Virna Bemvenuto. Acervo pessoal

Agora, faço da palavra o meu barro na tentativa de imaginar a escrita como procedimento escultórico que ao deformar, forma. Que ao formar, deforma. Uma espécie de modelagem infinda que faz da forma outra a cada gesto, afirmando-a em seu devir.



Escrever uma pesquisa enquanto atravessa um tornado. Pergunto-me como Francis Alys⁸ escreveria uma pesquisa-tornado, com os quatro movimentos de sua ação - “esperar os tornados, persegui-los, alcançá-los ou perdê-los” (Alys, 2010, p. 15) - fazendo do tornado o próprio corpo como pesquisa. Narra o artista em seu livro “Numa dada situação” (2010), a respeito da organização do material gravado durante as ações performativas, que posteriormente vieram a compor seu filme: “como se narra um conceito que só pode ser encenado no tempo?” (Ibid.).

Segundo o artista, pela impossibilidade de uma narrativa linear, foi necessário fixar uma série de palavras ocorridas durante as filmagens na parede do estúdio. Algumas delas são: resistência, revolução, terror, tática, sublime, simbiose, estratégia, torpor, transformação, *pathos*, riso, silêncio, rebelião, suspensão. Foi preciso, então, mapear as palavras a partir das imagens, não apenas as gravadas em vídeo, mas também as assentadas no corpo:

As palavras foram incluídas inicialmente no vídeo, mas o procedimento se mostrou redundante e desisti. De volta para a parede do estúdio: se o encontro das palavras negras com superfície branca às vezes criava axiomas improváveis, a expansão delas em todas as direções possíveis também construiria diagramas. As palavras foram agrupadas, formaram linhas e as linhas desenharam formas. Os espaços entre as linhas foram coloridos e formas começaram a aparecer. Ou será que alguém poderia começar a imaginar as formas? Planas ou sólidas, geométricas ou líricas, abstratas ou figurativas, organizadas ou caóticas: tanto faz. Figuras autônomas; imagens. Frames coloridos também foram incluídos entre o material gravado. Como eram estáticas, marcaram pausas. Um espaço para respirar. As pausas interrompiam o *continuum* da atuação da câmera e criavam um ritmo. Em combinação com uma distribuição aleatória dos quatro movimentos da ação - esperar os tornados, persegui-los, alcançá-los ou perdê-los - surgiu então uma espécie de linha temporal: o processo de edição estava encaminhado (Alys, 2010, p. 15).

Como em uma espécie de cartografia das ações de travessia do tornado, esse procedimento artístico trata-se mais de acessar as temporalidades da experiência - que abrem-se, desdobram-se, reorganizam-se a partir de elementos diversos, para então apresentar uma linha temporal que não é, necessariamente, linear - do que restaurar o tempo do vivido.

Como escrever uma pesquisa enquanto ela acontece? Mas, o que nos acontece antes, durante, depois? Que tornado nos tornamos?

⁸ Francis Alys (1959), artista nascido na Bélgica e residente na Cidade do México. Em 2010 realizou a ação performativa de travessia de um tornado na mesma cidade. Ver: <https://francisalys.com/tornado/>.

Lembro de Leonilson⁹ dentro de seu próprio vulcão desenhando e continuo me perguntando: Como estar lá e fazer da pesquisa, antes de mais nada, um estado de presença capaz de escorrer como lava quente, densa, coesa e transbordante? Uma pesquisa magmática, na própria entranha da terra, rocha fundida a 1560°. Criar uma pesquisa pode ser fazer ouvir a mim na via crucis do corpo, um corpo que se arruína e que precisa inventar a cada vez para reimaginar-se corpo enquanto cria. “Mas, pelo que exatamente teríamos que nos deixarmos tomar?”¹⁰ Minha pesquisa acontece em travessia. Uma pesquisa escrita por um tremor no corpo, uma espécie de Kaligrafia¹¹ que só pode ser lida pela sua intensidade, pois irrompe códigos de linguagem para apresentar-se enquanto acontecimento.

⁹ Leonilson (1954-1993). Artista brasileiro que trabalhou poeticamente no limiar entre a imagem e a palavra. O vulcão citado se refere à obra *São Paulo não é nenhuma Brastemp* (1992).

¹⁰Suely Rolnik, texto: “Lygia Clark e o híbrido arte/clínica”. Disponível em: <https://caosmose.net/suelyrolnik/pdf/Artecli.pdf>.

¹¹ Trabalho Kaligrafias, da série “Escrituras da quebra” realizado por mim, em 2020 durante a pandemia da COVID-19 que consiste em coletar rachaduras da casa elaborando um inventário de um desenho mutável a cada montagem. Tenciona relações entre desenho e escrita e faz referência a deusa hindu Kali, regente do tempo e da destruição para a transformação: a rachadura como a escrita de Kali.

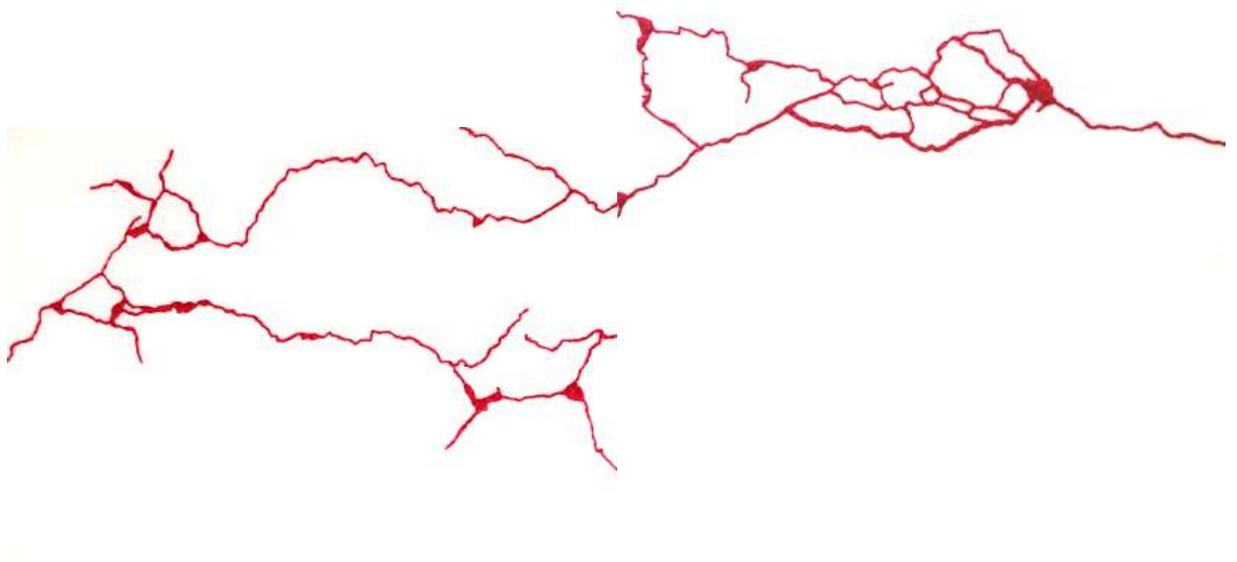


Figura 6: Kaligrafias, 2021. Da série Escrituras da quebra. Série. Vima Bemvenuto

Trabalho feito a partir de rachaduras coletadas com desenho de observação e bordado à mão livre em papel pergaminho

Por vezes, pode parecer que não está acontecendo, justamente porque acontece onde menos se espera. E “como começar do início, se as coisas acontecem antes de acontecer?”.¹² No percurso do trem, no ônibus cheio, de pé, na marmita apressada, na bolsa cheia de livros, lápis, listas, canetas, cartas, cadernos, pedaços de escola e as coisas todas que carregamos e que também nos lembram quem (não) somos. É preciso, então, confiar na escrita que acontece no corpo, invisível a olho nu, mas inscrita pela pele, pelo suor do corpo, pela musculatura que contrai drasticamente para depois expandir-se dolorosamente e deparar-se com a pele. Meu corpo, à medida que é atravessado, propõe novas rotas para a produção da alegria. A pele relembra o contorno e me protege da captura. Como me disse Mariana Guimarães,¹³ “você está cartografando seus tremores...esse corpo é o seu corpo, o avesso dele”.

Com o corpo embaixo do chuveiro, acometida pela nebulosa que é o processo de criação em estado germinal, antes mesmo de atingir sua expressividade, sua imagem em uma obra, quando “parece que é tudo e ainda não é nada” (Salles, 2011, p. 60). Tomando banho lembrei-me de Brígida Baltar,¹⁴ senti toda neblina contida sob a pele, como se meu corpo fosse um imenso frasco de guardar umidade condensada, a neblina. Esse fenômeno atmosférico de arrefecimento do ar que configura porções de nuvem ao nosso alcance. Ao mesmo tempo, sinto dentro do corpo, toda neblina vagando dispersa. E eu, dispersa, em mim mesma, no esforço de estar cuidadosamente atenta aos meus movimentos. Quis abrir a boca e retirar uma porção da neblina e guardar do lado de fora, em pequenos frascos de vidro com tampas de rolha, como aqueles comprados em Buenos Aires para a coleta da Baba Docente,¹⁵ que hoje guardo dentro da geladeira.

Os dias em que não consigo respirar são mais difíceis. O fôlego também é um fogo: ilumina ar, incendeia tornado, areja vulcão. Era neblina toda aquela visão esmaecida. Habitar a nebulosa do pensamento e olhar para os fragmentos de si pode ser encontrar pistas na linha da fratura, no cortante do caco, no que um dia foi rachadura, pistas sobre do movimento do desejo de lançar-se para fora, deslocando-se do figurado ao figurante: o processo, a questão em ato, ainda aberta ao que poderia vir a ser visível (Didi-Huberman, 2020) nesse corpo enquanto matéria.

¹² Citação de Clarice Lispector em “A hora da estrela” (1998).

¹³ Artista-pesquisadora-professora, colega de trabalho, amiga inspiradora.

¹⁴ Artista brasileira. Referência ao trabalho “A coleta de neblina”, de 1988.

¹⁵ Ação performativa de coleta de baba de professores, trabalho elaborado durante o processo de pesquisa como desdobramento para pensar as umidades do corpo. É apresentado no capítulo 4.

Nesse sentido, esse trabalho é composto de pequenos remendos, retalhos, rasuras, cacos, cascas, manifestações do inevitável, reflexões em curso sobre o que está em quebra - o ovo, a ruína, a rachadura, o mundo que desenha linhas de fissura que fendem a realidade produzindo rotas de fuga, umidades, proliferações.



Figura 7: Ouro de artista,¹⁶ 2023. Coleção. Virna Bemvenuto. Acervo pessoal

Henri Focillon, em “O elogio da mão” (1934), disse que tomando em nossas mãos as sobras do mundo podemos inventar um novo mundo que é todo nosso; segundo ele “a arte começa pela transmutação e continua pela metamorfose” (Focillon, 2012, p. 18). Assim, como artista-pesquisadora-professora, tomo em minhas mãos algumas sobras do mundo, pedaços de escola. E me pergunto: quando as ruínas de um sistema fraturado tanto se evidenciam, que outras formações nos são possíveis a partir das deformações enunciadas?

¹⁶ Esse título faz referência ao trabalho *Voilà mon coeur* (1989), do artista brasileiro Leonilson.

ao adentrar a antiga casa do zelador, deparo-me com uma grande montanha de escombros. paredes quebradas com fiação elétrica vermelha exposta, revelando uma espécie de sistema circulatório do prédio. canos fraturados e goteiras empoçando o chão. o ambiente doméstico se desconfigurava para tornar possível uma sala de aula: o rompimento com uma imagem estática de escola. aquele cômodo em deformação, no limiar entre morte e vida, abarrotado de escombros prestes ao despejo, convocou meu corpo à uma estranha questão: com quantos escombros se faz uma escola?

Algo toma o corpo: lanço mão de um Pedaco de Escola

A partir de uma experiência estética com um escombro oriundo de uma demolição, dos desgastes e quebras infraestruturais de um ambiente escolar, dispara-se a dimensão poética e política desta pesquisa. Tal experiência foi vivida por mim na escola pública municipal onde atuava anteriormente, no bairro de Santa Cruz, no Rio de Janeiro, como educadora de artes em um projeto elaborado e financiado por uma empresa multinacional, para uma educação neoliberal. Com o objetivo de melhorar o rendimento escolar pela produtividade dos estudantes, visa-se a adequação da escola à ideologia de mercado dominante, por meio de ações que buscam promover a boa imagem e a aceitabilidade da empresa dentro do território que abriga a sua indústria. Nessa situação, professores são contratados como Pessoa Jurídica, Microempreendedor Individual, sem direito a auxílio transporte e alimentação. Vale ressaltar que arte, nesse contexto, é menos um campo do conhecimento com suas complexidades e mais uma ferramenta para viabilizar a regulação emocional e “facilitar” a aprendizagem dos estudantes.

A estrutura arruinada pela obra em andamento - obra realizada para a implementação do projeto mencionado anteriormente - anunciava um fim e, simultaneamente, outros começos. O que fazia surgir alguns questionamentos: de que modo a escola poderia vir a ser reimaginada a partir da ruína, inaugurando outros modos de habitar, conviver, ensinar e aprender? O que os escombros nos contam sobre a escola, sobre seus modos de fazer e seus regimes de poder? E, quando uma empresa adentra uma escola precarizada, como quem coloniza um território para sua finalidade capitalística, que ética-estética se afirma na contramão disso em minha prática como artista-pesquisadora-educadora? Essas questões, em estado germinal, me lançaram ao projeto de mestrado que se tornou essa pesquisa.

Dardot e Laval afirmam que, ao entendermos as políticas neoliberais como uma racionalidade que estrutura a conduta dos governantes e dos governados, torna-se impossível desvincular sua difusão no campo da educação básica pública. Isso ocorre porque os defensores dessa racionalidade ressaltam como um grande custo os investimentos em serviços públicos e políticas públicas sociais. É preciso perceber que a racionalidade neoliberal tem como principal característica a “[...] generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação [...] [compondo um] conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (Dardot e Laval, 2016, p.7 apud Matos e Faria, 2020, p. 304).

Com as reformas do Estado no sistema educacional que ganharam espaço a partir de 1990, criou-se “[...] uma fragmentação, de acordo com as classes sociais, na qual a parcela da população com maior poder aquisitivo possui a liberdade de frequentar ambientes com melhor infraestrutura e ensino” (Matos e Faria, 2020, p. 306).

Com essas reformas, acentuadas pela agenda política do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) como, por exemplo, a privatização de empresas estatais, flexibilização das normas trabalhistas, abertura do mercado para capital estrangeiro e redução do gasto público (Ibid.), nota-se a precarização do trabalho atingindo também o setor público, não somente o privado. A este respeito,

[...] de acordo com José dos Santos Carvalho, a Emenda Constitucional nº 19/1998 materializou a política de reforma, a partir da inserção, por exemplo, do princípio da eficiência que busca produtividade, economicidade do serviço público, qualidade, celeridade, presteza, desburocratização e flexibilização (Carvalho Filho, 2020 apud Matos e Faria, 2020, p. 305).

Visando a redução de despesas com a educação pública, o Estado lançou mão de estímulos considerados eficazes para o condicionamento e realização de um trabalho mais barato que supre, momentaneamente, a demanda. Como, por exemplo, a contratação de professores por processo seletivo simplificado (PSS), por tempo determinado, - como é o meu caso nas duas escolas públicas onde atuo, em âmbito federal e municipal - onde a instabilidade, a ausência de um plano de carreira, a vigilância sobre o desempenho se fazem presentes, assombrando uma possível demissão ou não renovação do contrato de trabalho. O que implica, falta de suporte para realização de um trabalho comprometido com a causa coletiva e com o sentido social, carência de professores por evasão em escolas localizadas em territórios de alta periculosidade e, para os estudantes, a destituição significativa de vínculos afetivos e de aprendizagem construídos. Tal situação deflagra a existência de mecanismos empresariais para o funcionalismo público da educação. Cabe lembrar que esses mecanismos também aparecem na forma de avaliações que buscam controlar e *rankear* a eficiência de professores e estudantes, para assegurar que os recursos despendidos estejam sendo bem aplicados, desconsiderando, porém, fatores como as condições precárias de trabalho e aprendizagem no espaço escolar.

Tomando, assim, a ruína como imagem disparadora de uma poética-política do tempo que cria alianças entre imaginação e memória (Amarante, 2013), diante da iminência de um colapso estrutural. Deparando-me, ainda, com as ausências

presentificadas pelo pedaço de escola que se desagrega de uma estrutura, cai sobre nós e é descontínuo, acidentado (Didi-Huberman, 2017), dou-me conta do indício de uma existência em suspensão que localiza-se entre o que foi e o vir a ser, “[...] em algum lugar na interface de uma aparência fugaz e de uma inscrição sobrevivente[...]” (Didi-Huberman, 2017, p. 132). Interessa-me, portanto, encarar o pensamento poético na educação como ato político que em sua radicalidade é capaz de fazer viver outras realidades e, antes mesmo, nos fazer sobreviver à própria realidade.

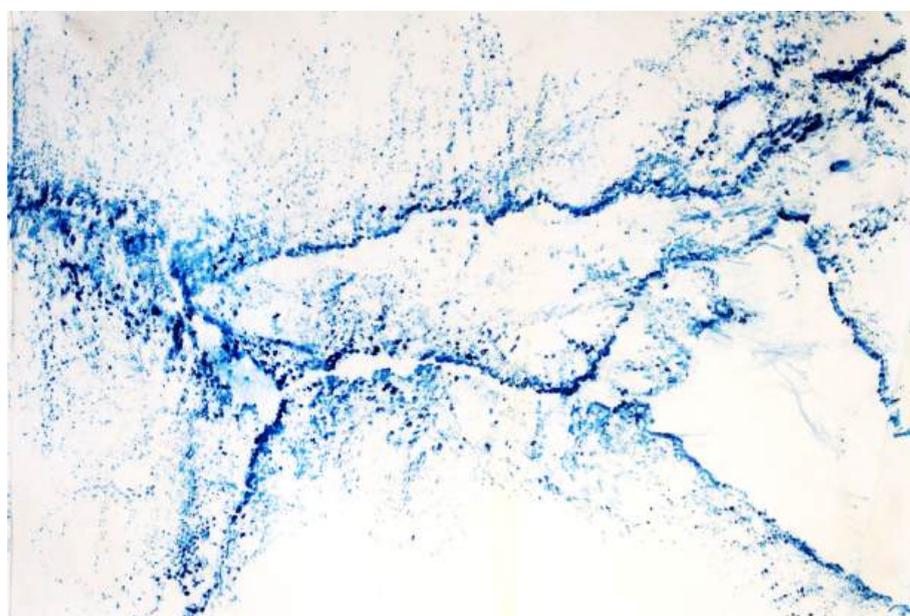
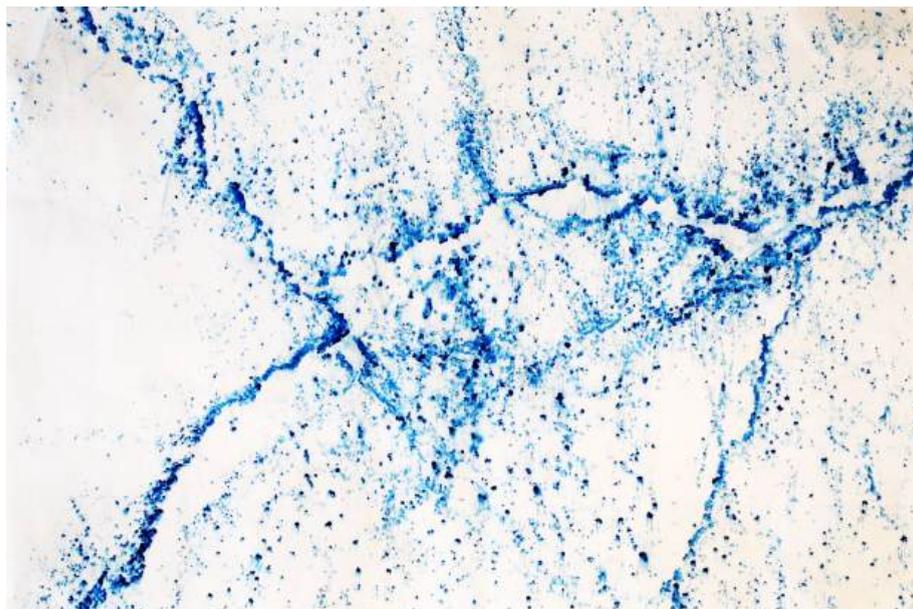
Por meio da imagem da ruína, em sua dupla tensão de denúncia e anúncio, bem como de seu movimento metafórico que figura as precariedades presentes nas escolas públicas e, os percursos formativos de estudantes e professores da educação básica, debruço-me a estudar e propor processos de formação afetados e sensíveis que compreendam a criação no campo da arte e da educação como força ética-estética-política-poética para o enfrentamento das ruínas que nos perpassam no cotidiano da educação pública. Ruínas que precarizam nossos corpos, docentes e discentes, da educação básica ao ensino superior. Com as contribuições de Patzdorf, compreendo que as ruínas, para além de uma crise educacional, política, econômica, ambiental, sanitária, educacional, também figuram uma crise da sensibilidade, convocando a considerar que “[...] a arte-educação se apresenta como um potente recurso de experimentação corporal e subjetiva capaz de expressar e transformar os desequilíbrios físico, mental, emocional e ‘energéticos’ programados pela somatopolítica¹⁷ neoliberal” (Patzdorf, 2021, p.7).

Diante da urgência de uma educação contemporânea comprometida com as insurgências contracoloniais - compreendendo o capitalismo neoliberal como desdobramento da colonialidade -, como tornar-me uma pesquisadora que pesquisa desde seu pedaço de escola, outros modos de sentir-pensar-fazer educação que proponham outras realidades ao destituir mecanismos de subalternização? Proliferar as reflexões da pesquisa nos movimentos cotidianos da sociedade, abrindo caminho para que os saberes se (de)formem na barriga de uma comunidade de aprendizagem (hooks, 2017), que comunga o gestar e o criar desde o chão do corpo.

Desde o chão: tramamos no calor dos corpos, na fricção das peles, no descascar e na aparição das carnes ao sol. Nas salas com paredes vazadas por retângulos que

¹⁷ De acordo com Danilo Patzdorf (2021, p. 7), “Somato deriva do grego soma que exprime a ideia de corpo vivo ou morto. Somatopolítica é um termo que tomamos emprestado de Preciado (2018) que o utiliza para se referir à noção de tecnologia política do corpo ou somatopoder desenvolvida por Foucault (2013)”.

presentificam o fora, a ausência das janelas. Vemos largo, sentimos comprido, escutamos o extenso ruído do pátio. Na ardência dos afetos desatinos, na torção do pescoço que gira a cabeça para trás e chama um nome: professora! O chão que nos sustenta tem algo a dizer no desenho das rachaduras, sua caligrafia acidentada, variante.



Figuras 8 e 9: Chão de escola, 2022. Frottage. Virna Bemvenuto. Acervo pessoal.

Rufino (2023) nos propõe uma escuta de chão. Segundo o autor,

[...] colocar os ouvidos, bater cabeça, jogar água para esfriar o caminho, dar de comer, escavar, brincar, tatear e roçar são práticas de saber que nos revelam gramáticas telúricas, mas também inspiram inventividade pedagógicas contrárias às monoculturas aqui instaladas (Rufino, 2023, p. 70-71).

Metodologias de formação também são metodologias de vida. O saber e seu sabor são uma produção coletiva. Nos movemos por uma educação cosmológica? Somos uma comunidade? De acordo com o pensamento do mestre quilombola Antônio Bispo dos Santos, o Nêgo Bispo, apresentado no debate “Metafísica da Rede: Cosmopolítica e Cosmofobia” (2020), na contramão de uma educação cosmofóbica, é o envolvimento comunitário que gera uma educação cosmológica, onde o compartilhamento torna-se uma política e uma prática relacional. O autor, no livro “Composto escola: comunidades de sabenças vivas” (2022), nos convida a pensar educação como criação, em seu sentido cosmológico, pois, ao contrário disso, educação se faz como adestramento. Em suas palavras:

A educação, na verdade, é um processo permanente de dominação. Educar e adestrar é muito parecido. Para que se adestra? Para trabalhar. Para que se educa? Para trabalhar. Para que se cria? Para viver. Muda tudo. [...] há uma diferença entre criar e educar. Todas as outras vidas são criadas, só a vida euro-cristã-monoteísta é educada. Nesse sentido, educação é a mesma coisa que adestramento, só serve para o trabalho, a criação serve para a vida (Santos, 2022, p. 76).

Se pensarmos formação como criação, educação como criação, podemos nos mover rumo a confluência que é “[...] a lei que rege a relação de convivência entre os elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se ajunta se mistura, ou seja, nada é igual [...]” (Santos, 2015, p. 89). Assim tencionamos, questionamos, enfrentamos a hegemonia epistemológica, a homogeneização das subjetividades, dos processos de aprendizagem, dos modos de fazer pesquisa, engendrados pelo “carrego colonial” (Rufino, 2023) que ainda nos assola. Nesse sentido, os processos de criação no campo da arte, na universidade e no contexto escolar, da criação de uma proposição de aula à experiência artística na escola, do encontro com a ruína que me traz ao mestrado ao encontro com micélio fúngico que mobiliza o pensamento da pesquisa, interessa-me reunir forças capazes de produzir “[...] efeitos de encantamento nas esferas do conhecimento” (Rufino, 2018, p. 80).

Assim, essa pesquisa se singulariza desde o meu corpo como aquele dia na escola quando, na hora da saída adiantada em decorrência da possível continuidade de um tiroteio, tomei um pedaço de escola nas mãos. Embrulhei-o em um pano de algodão e parti carregando-o contra o peito, algo precioso e vulnerável. Levei-o comigo no ônibus, desci em frente à estação de trem. Atravessei a rua às pressas abraçando o pedaço de escola contra o peito. A porção que me cabe, aquilo que carrego.

Um pedaço duro de escola. Um pedaço de concreto que já não sei se desabado de mim ou de uma outra estrutura, se um órgão ou apêndice. Imediatamente tive a súbita sensação de estar alargando a escola, esticando-a para além de si mesma, por ruas e ruas, faixas, postos de gasolina, farmácias, supermercados. Uma escola expandida que agora se desenha no traçado dos passos que desarticulam fronteiras com pés firmes e ágeis, do Pantanal a Gramacho, à Central do Brasil, à Santa Teresa. No embate corpo-matéria, no ato performativo de carregar a ruína, deparo-me com seu peso, volume, forma, textura em contato com a temperatura, o suor do corpo. Compreendi: o campo é o corpo. O corpo é o lugar onde a pesquisa acontece. A pedra e o suor, os poros abertos umedecendo o concreto. O corpo que busca a saliva quando sente sede de tanto falar, na itinerância de uma turma à outra, de uma sala de aula à outra, de uma escola à outra, de um departamento a outro, da escola à universidade, ao ateliê. Da artista à professora à pesquisadora à artista à professora, ao corpo que há de ser inventado a cada vez para atravessar a cidade na secura dos dias de verão ou quando a baba escorre das nuvens para amolecer o chão e a cidade inunda. Uma dialética do rigor e da vontade, das formas e das forças, do duro e do mole.¹⁸

Dei-me conta de que meu corpo em travessia estica a escola. Uma escola expandida que agora abrigo em minha casa, sob a pele das paredes, que passa a ser escola. As ruínas estão por toda parte. A casa, povoada de trabalhos inventados por crianças, desenhos em brotação, um inventário de gestos em gesso que se arruinaram durante a aula, esculturas traduzidas desde o desenho da respiração e aquele papel verde clarinho dobrado com uma capa que diz “Desculpa, não quero ser professor!”, do dia em que perguntei à uma turma de adolescentes na escola: o que você gostaria de aprender? O que você poderia ensinar?”.

¹⁸ Esse trecho compõe o ensaio “Conversa fiada, babando fios: espaços moles em proliferação”, de minha autoria, publicado no IV Tomo da Colección Pedagogia Cítrica, intitulado “Maestría en plastilina e investigaciones vidas en educación”, org. Gladys Fernández; Mariana Martino; Claudia Blanco. Mar del Plata: Univesidad Nacional de Mar del Plata, 2023.

Se a casa é o corpo, meu corpo abriga as ruínas das escolas, corpo arruinado de escola. O corpo é a escola. No trato com as precarizações que insistem em nos despotencializar, a ruína se instaura no corpo. Este, tensiona-se contra a gravidade, tentando permanecer de pé, e o desmoronamento, a favor da gravidade, que tenta fazê-lo cair. Arruína-se no esforço de sustentar o trabalho docente entre a exaustão e a aceleração. Extremos que regem crises de ansiedade generalizada e reação aguda ao estresse grave. O silêncio desmemoriado diante da turma com quase quarenta estudantes do oitavo ano. A suspensão e o esquecimento. Onde? Quando? Quem? O corpo estilhaçado, suspenso, como que fora da gravidade, vagarosamente em lentíssimo movimento, quando o coração é qualquer caco de coisa fora do corpo, quando a gente não passa de um caco de gente dentro-fora do mundo.

O campo é o corpo. A escola é o corpo. E escapa à intensidade dos dias “polir todos esses fragmentos de experiências ingovernáveis, [...] transformá-los em dados por fim suficientemente essencializados e desencarnados para poderem ser manipulados e relacionados entre si [...]” (Martin, 2021, p. 99). A antropóloga francesa Nastassja Martin sobreviveu ao encontro com um urso durante seu trabalho de campo na península de Kamchatka, no extremo leste da Rússia. Ela conta em seu livro “Escute as feras” (2021) sobre a metamorfose que viveu a partir desse acontecimento que quase a matou, que desfigurou seu rosto, e a partir do qual ela pôde perceber na própria pele as crenças de uma cultura ancestral, a qual se dedicava a pesquisar: para os Even, ao sobreviver ao encontro com o urso, ela tornara-se “mulher-urso”, enquanto o urso tornara-se também humano, alcançando ambos uma comunicação interespecífica que se materializa no ato de sobrevivência.

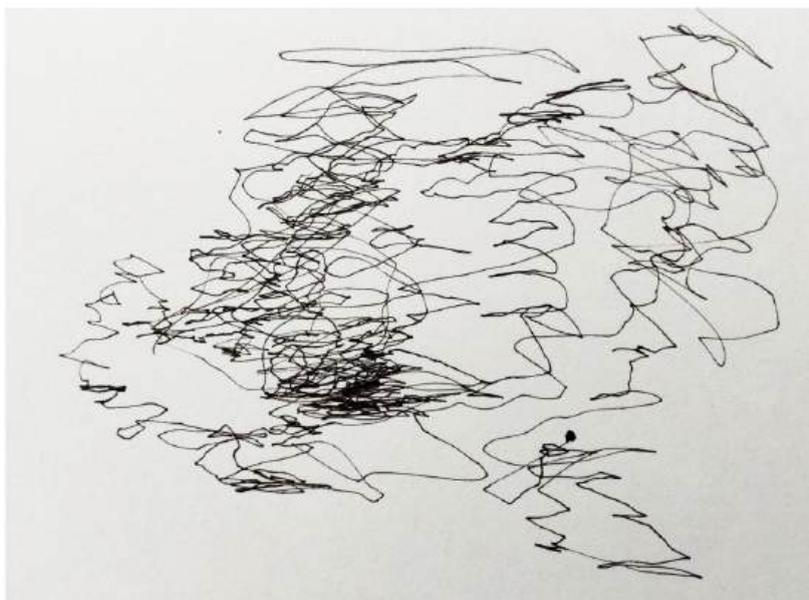
No encontro com a escrita de Martin, uma escrita implicada no corpo compreendendo-o como lugar de elaboração e materialização do pensamento, penso que um corpo atravessado no campo de pesquisa jamais será o mesmo e, então, será preciso inventar um jeito outro de contar, que afirme a abertura aos processos de subjetivação produzidos pelos acontecimentos que mobilizam a própria pesquisa. Martin, no encontro com o urso e diante da tarefa de sobreviver em um corpo arruinado, que já é outro, escreve no limiar entre a reflexão antropológica e o relato pessoal. Olho para suas palavras e compreendo que, desde o meu corpo, o campo se faz, já que a experiência é o jorro inevitável e:

todos esses seres que se embrenham nas zonas sombrias e desconhecidas da alteridade e que delas voltam, metamorfoseados, capazes de encarar ‘aquilo que vem’ de maneira não convencional, eles agem agora a partir daquilo que lhes foi confiado debaixo do mar, debaixo da terra, no céu debaixo do lago, no ventre, debaixo dos dentes (Martin, 2021, p. 99).

E sob a pele, nos poços mais fundos dos poros, na inquietude de um mar íntimo, na vertigem aguda do sol ao meio-dia, habita uma fera que, ao nos olhar nos olhos, nos “[...] morde o maxilar para restituir a palavra” (Martin, 2021, p. 79).

O campo é o corpo, desde o corpo o campo se faz: campo expandido no corpo, corpo expandido no campo. Um corpo latinoamericano. Um corpo Brasileiro. Contraí, expande, respira. Morde, é mordido enquanto se move. Perde, escapa, desvia, é também furtado de si. Às vezes, é esquecido na cama ou no ontem. Em pé no trem, de/com olhar cansado, carregando canetas, potes, tintas, fios, pastas, livros, trabalhos. Um corpo é antes de tudo um vão sustentado entre o trem e a plataforma, entre o que parte e o que fica. Um entre-abismo fecundo que acontece aqui, ali e se desdobra com a sensação de estar à beira de um ataque de nervos. Um corpo é tanta coisa invisível e variável, que se faz ao mesmo tempo que se destitui de si: cai uma unha, uma lágrima, um fio de cabelo, um cílio, uma intenção, uma saudade, um cansaço, uma espera.

Minhas mãos acenam de um trem na Central do Brasil, plataforma 12M, Gramacho. Enquanto meus pés, firmes entre chão e ar, irrompem a multidão na travessia alarmada das 18h30. O que pode um peito? Sobressaltada escuto as pisadas num chão que nada esconde. Se “permanecer é um périplo”, nas palavras de Ana Martins Marques (2017, p. 18), talvez a navegação em torno de si seja condição para a permanência. A circulação, o trânsito, a tentativa de se fazer navegável entre a multidão, de mover ao redor de um mar, da Central do Brasil, de um sol, de uma gente, ao redor de um ônibus, de traçar com giz um círculo no chão em plena noite para estar dentro, para estar fora, para fazer viver ou morrer a última fagulha do dia. Amanheço e daqui do ônibus vejo os homens com roupa laranja na tentativa de limpar as pedras portuguesas encardidas de tempo, com uso de uma espuma branca e vassoura. Esfregar o chão da rua como quem esfrega a pele dos dias, uma esfoliação do passado, do ontem.



Entre linhas: corpo no trem, 2023
Central - São Cristóvão

Desenho performativo
Caneta nanquim sobre papel pólen.

registros do movimento do meu corpo no trem. Cada desenho corresponde ao percurso de uma estação a outra, na linha Central do Brasil - Gramacho

Figura 10: Série de 17 desenhos. Virna Bemvenuto. Acervo pessoal

Aprendo a mover com aquilo que me move. Deslocando-me em constante trânsito de um lugar a outro, algo se desloca em mim. Como um corpo nômade, cartografo processos. Um corpo que desenha e redesenha territórios existenciais da realidade que inventa a cada vez, enquanto transita de chão em chão. Por onde anda abandona a certeza, deixa um pedaço de si e traz consigo um pedaço de escola. Carregamentos inevitáveis. Como um pensamento nômade, a pesquisa se faz não pelo que se busca, mas pelo que se encontra no embate corpo-mundo:

Encontro que permite conceber os processos de subjetivação como blocos de realidade, força artística, estética pensante, estética como acontecimento, realidade – e não verdade –, arte movediça engendrador de conceitos para um fazer filosófico complexo, múltiplo (Lins, 2017, p. 271).

Desse modo, compreendo a pesquisa como um fazer cartográfico que possibilita traçar um mapa das intensidades que fazem e desfazem os cotidianos escolares e de pesquisa, movimentos que são traçados à medida que sigo “[...] os trajetos que articulam linhas de subjetivação que - em suas aproximações, acelerações, distanciamentos e filiações - produzem uma *nova terra*” (Simonini, 2019, p. 80. Grifo do autor). A cartografia - conceito deslocado por Deleuze e Guattari do campo da Geografia e elaborado por eles junto à imagem conceitual do rizoma - se desenha com as malhas rizomáticas compostas por linhas de intensidades e para seguir essas linhas é preciso:

[...] instalar-se sobre um estrato, experimentar as oportunidades que ele nos oferece, buscar aí um lugar favorável, eventuais movimentos de desterritorialização, linhas de fuga possíveis, vivenciá-las, assegurar aqui e ali conjunções de fluxos, experimentar segmento por segmento dos contínuos de intensidades, ter sempre um pequeno pedaço de uma nova terra (Deleuze e Guattari, 1996, p. 23-24).

Penso no quanto o escombro, nomeado Pedaço de escola, ao destituir-se de uma estrutura, se apresenta como movimento de desterritorialização. Sua presença, que simbolicamente conjura fim e começo, traça uma linha de fuga possível dentro da própria escola, almejando um fora e convidando-a a tornar-se outra. O pedaço de escola que tenho em mãos, mostra-se a mim como um pequeno pedaço de uma nova terra. O devir de um pedaço de escola que evoca o lastro de uma escola inteira tornando-se outra. Nesse sentido, essa pesquisa não é necessariamente sobre escola, mas se faz com as escolas, nos movimentos que compõem a prática de uma artista que torna-se professora que torna-se pesquisadora que torna-se professora que torna-se artista, configurando uma espécie de território existencial onde vivo e o qual cartografo, como modo de olhar para “[...] as formações do desejo no campo social” (Rolnik, 2016, p. 65), cujas estratégias, segundo Suely Rolnik, fundamentam a própria prática cartográfica.

A cartografia, segundo Suely Rolnik (2016, p. 23), “[...] acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos - sua perda de sentido - e a formação de outros [...]”. Como o pedaço de escola que decompõe-se do todo por um gesto de deformação, desmanchando uma estrutura e abrindo espaço para a formação de outros mundo, um vir a ser desde sua matéria fragmentária, escusa, abandonada. O cartógrafo interessa-se pela matéria, qualquer que seja, não limitando-se à matéria bibliográfica: absorve “[...] tudo o que der língua para os movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar matéria de expressão e criar sentido [...]” (Ibid., p. 65). Alimentando-se, o cartógrafo apropria-se das fontes diversas - não apenas teóricas - que geram seus operadores conceituais. As matérias escolhidas pelo cartógrafo “[...] podem surgir tanto de um filme quanto de uma conversa ou de um tratado de filosofia” (Ibid., p. 65), o que sustenta o rigor sensível, perspicaz e comprometido de suas escolhas, que tem como critério:

[...] descobrir que matérias de expressão, misturadas a quais outras, que composições de linguagem favorecem a passagem das intensidades que percorrem seu corpo no encontro com os corpos que pretende entender. Aliás,

“entender”, para o cartógrafo, não tem nada a ver com explicar e muito menos com revelar. [...] O que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão. E o que ele quer é mergulhar na geografia dos afetos e, ao mesmo tempo, inventar pontes para fazer sua travessia: pontes de linguagem (Rolnik, 2016, p. 65-66).

No caso desta pesquisa, os operadores conceituais surgem especialmente das imagens dos pedaços de escola e dos micélios fúngicos, que provocam investigações teóricas e abertura a processos artísticos. Surgem também das paisagens de escola e seus elementos compositivos, das babas docentes, das conversas fiadas, das ruínas do corpo e suas intensidades que movem o pensar-fazer pesquisa, como criação. E como criação, que tem como força motriz o pensamento poético, inicia-se pela matéria, pela imagem, pela nebulosa que toma o corpo; pelos afetos que ganhando passagem e fazendo nascer a palavra, o verbo, o texto, a dissertação, um trabalho de arte, como um fio que se desenrola da língua, úmido, ao longo do qual o pensamento flui e conflui.

Desse modo, não pretendo, junto ao meu pedaço de escola re-apresentar a realidade ou descrevê-la detendo-me a formas fixas e circunstanciais das instituições educacionais que envolvem a pesquisa, mas apresentá-la - a realidade - como composição que se faz por múltiplos e diversos processos, dos quais participo e experimento, que “[...] ativam movimentos singulares de produção de realidade e seus consequentes regimes de verdade” (Simonini, 2019, p. 81) que se fazem e se desmancham no jogo vital da formação-deformação.

Nesse sentido, a pesquisa aconteceu com metodologia cartográfica visto que se interessa por acompanhar os processos de um território existencial que se compõe com os movimentos de uma artista, docente e mestranda. Travessias, deslocamentos, fluxos que compõem/decompõem experiências, buscando anunciar um fazer que pressupõe o processo de criação como pensamento motriz do processo pedagógico e do processo de pesquisa.

A cartografia aconteceu à medida em que acompanhou os processos, se movendo com as imprevisibilidades e os encontros de percurso, com produção artística que opera como invenção de uma língua que se dá desde o corpo, na desterritorialização de uma identidade docente fixada para a invenção de um modo artista de ser professora. Procuro, diante das circunstâncias sociais que me interpelam, “dar língua para afetos que pedem passagem” (Rolnik, 2007, p. 23).

Compreendo junto a Kastrup e Pozzana (2020) que ao acompanhar processos a cartografia se aproxima de uma pesquisa etnográfica, habitando e compondo,

necessariamente, um território existencial no qual a pesquisadora, ao conviver com as pessoas, os seres, as coisas é afetada e as afeta, modifica e é modificada por um campo de forças. Assim, a pesquisa se faz como uma pesquisa-intervenção (Passos e Barros, 2020), sendo a cartografia não um método a ser aplicado, mas um modo de praticar que é em si mesmo um método inventivo. E mais que um método: é também uma ética e uma política de pesquisa onde não há, necessariamente, uma hipótese a ser comprovada, mas um arranjo ético que possibilita acolher as imprevisibilidades com as quais a pesquisa se move. Uma aposta no caminho que nos acontece como força desenhante do mapa do percurso. Força esta que mobiliza os pensamentos e as ações da pesquisa, que me fazem perguntar: isso me incendeia suficientemente para ser escrito?



Figura 11: *O corpo é o campo*, 2024. Fotoperformance com Pedacos de Escola. Virna Bemvenuto
Trajando o trabalho *Vista a camisa* (2021), da artista Julia Luz Saldanha.



Figura 12: *O corpo é o campo*, 2024. Fotoperformance com Pedacos de Escola. Virna Bemvenuto
Trajando o trabalho *Vista a camisa* (2021), da artista Julia Luz Saldanha.

**Umidade e proliferação:
abertura ao pensamento poético¹⁹**

¹⁹ Interlocução com a noção de pensamento poético, investigada pela artista-professora-pesquisadora Priscilla Menezes, coordenadora do projeto de pesquisa Investigar o poético: ensaios metodológicos, experimentações narrativas, o qual integro junto ao FRESTAS/UNIRIO. Sua tese: “O feminino mal-dito como abertura ao pensamento poético” (2018).

chego à sala de aula às 18h de quinta-feira. a oculta colônia de proliferações fúngicas foi acidentalmente revelada entre a parede e o quadro branco que desabou na sala de aula. o quadro branco desabou na sala de aula. a queda do quadro deu a ver uma vida emergente e sobrevivente que se inscrevia com traçado rizomático, com circulação própria. uma aparição que me toma o corpo diante de sua imagem.



Figura 13: *Micélios*, 2022. Fotografia. Virna Bemvenuto

Imaginar a queda como algo que produz estilhaço, desloca a forma fixada pela insurgência de forças disruptivas, deformando as formas, desenhando devires, produzindo fluxos. A umidade nutridora no vão escuro entre parede e quadro, o trabalho fundamental de transmutação da morte, feito pelos fungos. Penso que a força criadora reside na umidade pela possibilidade de amolecimento e proliferação. Amolecimento das coisas, das durezas que entram na boca e que nos roubam a voz. Proliferação dos movimentos engendrados de vida que se alastram sobre as superfícies do mundo, vigorosa e silenciosamente, tornando-se aparição cada vez que desconfiamos da hegemonia da racionalidade, da rigidez do cotidiano nos sistemas de dominação. O micélio é a parte vegetativa dos fungos, aquele que carrega os nutrientes até onde o fungo necessita para gerar processos de decomposição e transformação de morte em vida.

Há uma diversidade de fungos, muitos apresentam uma flexibilidade para viver em muitos lugares, do corpo humano a correntes oceânicas, porém uma vasta quantidade vive nos solos, onde as hifas - filamentos parecidos com fios - se espalham em leques e se emaranham. Se imaginarmos o solo líquido e transparente e entramos nele, poderemos nos ver cercados por redes de hifas fúngicas (Tsing, 2022).

Para os fungos, a umidade é condição para a proliferação, como podemos perceber na parede da escola absorva pela infiltração. Pelas hifas que formam os micélios, uma malha rizomática ramificada sem núcleo totalizador, a umidade penetra e percorre possibilitando a proliferação da vida que “[...] se desenrola ao longo dessas linhas-fios”, chamadas, por Deleuze e Guattari, de ‘linha de fuga’ e, por vezes, ‘linhas de devir’ (Ingold, 2012, p. 38).

O mais importante, contudo, é que essas linhas *não conectam*. ‘Uma linha de devir’, escrevem eles, ‘não é definida pelos pontos que ela conecta, nem pelos pontos que a compõe. Pelo contrário, ela passa entre pontos, surge no meio deles [...] Um devir não é nem um nem dois, nem a relação entre os dois; é o entre, a [...] linha de fuga [...] que corre perpendicular a ambos’ (Deleuze e Guattari, 2004, p. 323 apud Ingold, 2012, p. 38).

As hifas se relacionam e sustentam a vida emergente, amolecendo a rigidez das coisas conforme se expandem e umedecem as superfícies. A partir da imagem do micélio fúngico, pela qual fui tomada ao entrar sala de aula, compreendo com Tim Ingold (2015, p. 140) que a vida escapa à contenção dos “[...] limites das formas fixas

[...]” e que é possível assumir o caráter fluido, a processualidade da vida, que é sustentada “[...] graças ao fluxo contínuo [...]” do que atravessa. Nesse sentido, o ambiente torna-se continuamente um emaranhado de linhas que o fazem possível. Linhas de fuga, úmidas, compondo um espaço mole com elementos em contínuo devir, movendo-se através do tempo e inaugurando encontros e combinações diversas (Ingold, 2012).

Com a antropóloga norte-americana Anna Tsing (2022) em sua pesquisa acerca dos cogumelos *matsutake* e suas redes de relação que deflagram paisagens de vida nos contextos das perturbações ambientais, encontro emaranhados possíveis para um pensamento vitalizante diante das ruínas: apesar das anunciações de um estado global de precariedade acarretado pelo capitalismo, colaborações multiespécies inventam outros modos de vida, criando sobrevivência e habitabilidade nas ruínas do Antropoceno. Era “[...]em que a intervenção humana supera outras forças geológicas [...]” (Tsing, 2022, p. 62), caracterizado pelo advento do capitalismo moderno e suas intervenções que provocam ampla destruição de ecologias pelas transformações impostas pelo capital. A autora tece uma crítica à noção de progresso capitalista e “[...] à difusão de técnicas de alienação que transformam tanto os humanos quanto outros seres em recursos [...]” (p. 62), segregando-os, policiando identidades e ofuscando a sobrevivência colaborativa.

Considerando o progresso “[...] uma marcha para frente, que arrasta outras modalidades de tempo para o interior de seus ritmos [...]” (Ibid., p. 65), nos impedindo de perceber outros padrões de temporalidade criados à medida que os seres vivos se aliam uns aos outros na construção das paisagens, a antropóloga nos convida, junto aos fungos, a olharmos ao nosso redor em vez de olharmos para frente, redirecionando nossa atenção para perceber os projetos de fazer-mundos, humanos e não humanos, que são inaugurados a partir de “[...] atividades práticas do fazer da vida [e que] no processo, transformam nosso planeta.” (Ibid., p. 66).

Tsing (2022) viaja pelo mundo movida pelo desejo de encontro com os cogumelos *matsutake* e as pessoas que os buscam e coletam nas florestas do Oregon, Yunnan, Lapônia e Japão. O cogumelo é o corpo frutífero do fungo e ela nos apresenta as alianças fundamentais para que o fungo *Tricholoma matsutake* possa prosperar nas paisagens arruinadas, considerando que essa forma de vida só emerge em composição. Mesmo que ele prefira solos pouco férteis são necessárias as alianças com pinheiros, em benefício mútuo, para que fungos e plantas consigam viver. Por exemplo, o *matsutake*:

frutifica especialmente bem sob os *Pinus contorta* maduros e estes existem em grandes quantidades nas florestas de pinheiros das Cascatas Orientais por causa do controle dos incêndios. Com a extração dos *Pinus ponderosa* e a supressão dos incêndios, os *Pinus contorta* se espalharam. Isso porque, apesar de inflamáveis, a falta de incêndios permite a eles uma longa maturação. O matsutake do Oregon cresce apenas depois de quarenta ou cinquenta anos de maturação do *Pinus contorta*, que só se tornou possível por causa da contenção de incêndios. A abundância do matsutake é uma criação histórica recente: diversidade contaminada (Tsing, 2022, p. 78).

A contaminação enquanto colaboração transforma um encontro em acontecimento: “[...]somos contaminados por nossos encontros; eles transformam o que somos na medida em que abrimos espaço para os outros [...]” (Tsing, 2022, p. 73). A contenção dos incêndios que se deu pela intervenção humana do serviço florestal, perturbou um sistema ecológico e ativou a sobreposição de atividades formadoras de outras paisagens possíveis. Os encontros com as ações humanas, regidos também pela imprevisibilidade, possibilitam o surgimento de paisagens com *design* não-intencional, abrindo a possibilidade de humanos, fungos e árvores entrarem em assembléia. Em outras palavras, as alianças criam assembléias - grupamentos abertos que nos permitem a indagação acerca dos efeitos comunais mas sem torná-los como dados, as assembléias dão a ver processos de constituição de outras histórias possíveis (Ibid.) - que elaboram modos de viver e de sustentar a vida na precariedade.

A autora aprende com catadores de cogumelos *matsutake* das florestas nórdicas, estadunidenses e chinesas, e também com micologistas sobre a frutificação desta espécie de cogumelo que consegue escapar à lógica das *plantations* e do projeto de escalabilidade da ciência moderna: escapar de uma produção para apenas fins comerciais. Escapa, pois não pode se reproduzir fora de suas assembléias florestais, fora da rede vital. Também conhecido como cogumelo dos pinheiros, ele cresce debaixo das árvores em associação micorriza, entre fungos e raízes de plantas.

Segundo a autora, a precariedade é uma constante que aparece em nossas vidas pela falta e perda de empregos, desastres ambientais, extinção de espécies animais e vegetais e, ainda assim, costumamos imaginar a precariedade como exceção, como o que “escapa” (aspas da autora) ao sistema. Tsing (2022), então, nos lança a questão: “E se, como sugiro, a precariedade for a condição dominante do nosso tempo? [...] se o momento se tornou propício para percebermos a precariedade?” (p. 64). A autora nos convoca a pensar na precariedade como centro da sistematicidade que buscamos e também nossa condição:

A precariedade é a condição de estarmos vulneráveis aos outros. Os encontros imprevisíveis nos transformam; não estamos no controle, nem de nós mesmos. Incapazes de contar com uma estrutura estável de comunidade, somos jogados em agenciamentos instáveis, que nos refazem e também transformam nossos outros. [...] tudo está em fluxo, incluindo nossa capacidade de sobreviver. Pensar a partir da precariedade muda a análise social. Um mundo precário é um mundo sem teleologia. A indeterminação - a natureza não planejada do tempo - é assustadora, mas pensar a partir da precariedade evidencia que a indeterminação também torna a vida possível (Tsing, 2022, p. 64).

Assim, desde o encontro com os micélios fúngicos em uma escola pública precarizada, tramo uma aposta no pensamento poético como potência micelial. Considerando o pensamento poético em sua qualidade úmida e proliferadora de modos de perceber e sentir, força possível de atuar sobre circunstâncias condicionantes da precariedade, traçando linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 1996) por meio das quais desvia, resiste e insiste umedecendo a dureza e apostando no espaço educativo como “[...] tempo de possibilidade, não de determinação” (Freire, 2010, p. 75).

Na articulação com o pensamento pedagógico Freireano, proponho o pensamento poético como força criadora de “inéditos viáveis” (Freire, 2005) que emergem diante da imposição das “situações-limite” (Ibid.) que nos perpassam em contextos arruinados e que, por vezes, limitam nossa busca pelo “Ser Mais” (Id., 1993) – conceito freireano que expressa a vocação ontológica do ser humano de vir a ser mais do que se imagina.

A formação docente como experiência criadora aponta um pensamento micelial para a formação de professores. Quando assumimos a umidade como potência de deformação podemos nos comprometer com um processo de formação interessado na decomposição - à imagem dos fungos - dos saberes hegemônicos e seus regimes de poder. A partir da decomposição, podemos praticar modos de atuação nutridores dos organismos que engendram outras políticas das relações: de modo micelial, que expandem e sustentam-se em rede, que movem-se com a emergência de aparições poéticas do percurso e que, assim como os fungos, possuem “margens indomáveis” (Tsing, 2015) e projetos de fazer-mundos. Uma formação que deforma a colonialidade do conhecimento “[...] não busca replicar formas acabadas e já estabelecidas, seja enquanto imagens na mente ou objetos no mundo [...] [mas busca] se unir às forças que trazem à tona a forma” (Ingold, 2012, p 26). Como reforça Tim Ingold (2012), Paul Klee defendia em seus cadernos que:

[...] os processos de gênese e crescimento que produzem as formas que encontramos no mundo em que habitamos são mais importantes que as próprias formas. “A forma é o fim, a morte”, escreveu ele; “o dar forma é movimento, ação. O dar forma é vida” (Klee, 1973, p. 269 apud Ingold, 2012, p. 26).

Com Severino Antônio (2009), compreendo o pensamento poético como um pensar por imagens que amplia as margens da razão. Enquanto a razão se ocupa em definir questões de modo direto e unívoco, pensar por imagens implica a complexidade de conviver com a pluralidade de sentidos, nos liberando de uma monoracionalidade cartesiana, bem como de uma monocultura instaladas pelas lógicas coloniais (Rufino, 2023) e neoliberais que forçam uma percepção serial, eliminando intencionalmente a duração em nome do consumo, abrangendo todos os âmbitos vitais (Han, 2020).

Um pensamento que fissa as formas fixas e que, segundo a artista-pesquisadora-professora Priscilla Menezes, em consonância com Severino Antonio, “[...] pensa o mundo enquanto inventa, compreende-o enquanto o produz” (Faria, 2022, p. 100). Segundo a autora, essa consideração relaciona-se à ideia de imaginação política, remetendo “[...] à infindável possibilidade de desejarmos e fabularmos outros modos de existir e recriar nossos modos de viver junto” (Ibid.). Relaciono essa possibilidade de fabulação de outros mundos - que constitui a imaginação política - com o pensamento de Anna Tsing acerca da sobrevivência colaborativa dos fungos, especialmente, ao pensar com e ao modo de vida dos cogumelos matsutake, como possibilidade de abertura da nossa imaginação para mundos além do humano e o que podemos aprender com essas outras formas de vida.

Como escreve Joana Cabral de Oliveira, no prefácio de “O cogumelo no fim do mundo”, “[...] a possibilidade de fabular mundos é uma habilidade alentadora para enfrentarmos as ruínas do Antropoceno [...]” (2022, p. 10). Já que as fábulas de progresso e ruína não nos ensinam como sobreviver de modo colaborativo, lançar nossa atenção para as relações entre espécies pode ser um caminho para a aprendizagem radical com os fungos que, como bons professores, “[...] parecem ser bons aliados para lidar com um mundo que se despedaça [...]” (Idem.). Nesse fluxo, os pensamentos de Antônio Bispo dos Santos (2022) e de Rufino (2023) acerca da escuta de chão como chave de ação para rasurar e enfrentar os padrões coloniais, também nos convida a imaginar outras formas de habitar que “[...] vão no rumo de confluir, biointeragir e tecer alianças afetivas com a terra e tudo que se vincula a ela [...]” (Rufino, p. 71).

A partir dessas imagens que tramam o pensamento poético da pesquisa, nomeio as práticas que vivencio junto aos estudantes nas escolas de proposições poeticopedagógicas, buscando evidenciar uma prática pedagógica implicada no pensamento poético. Tais práticas visam tensionar e ampliar as noções de arte e docência, compreendendo “aula” como acontecimento poético que se dá pela contaminação de nossos encontros, fazendo surgir projetos outros de criação de mundos, mundos compartilhados e novas direções (Tsing, 2022). Aula, portanto, como experiência estética e performativa que provoca, instaura, desloca e dispara afetos no contexto escolar. As proposições que serão apresentadas nas próximas páginas desta dissertação se inventam como experimentações artísticas. Tais proposições visam borrar os contornos do que pode ser uma aula - onde as categorias professor-estudante estão fixadas - para a insurgência de um modo de fazer onde a professora-propositora convida os estudantes-propositores à processos de criação que tensionam os limites entre prática artística e docência, à medida que lançam mão de metodologias artísticas para forjar uma docência inventiva.

Identidade docente ou a invenção de uma língua

*Espera: estou inventado uma língua
para dizer o que preciso*

Ana Martins Marques

Desenrolar a língua.

Tecer teias desde o fio de meu próprio corpo. Pode ser a formação docente a invenção de uma língua? Uma língua própria. Músculo mole que baba e que beija, que lambe, que produz palavra, voz, grito, silêncio, saliva? Uma língua própria que conta da invenção artística de ser professora/or/e? Escorrer fluidos, ativar fluxos do desejo como compromisso ético-estético-político-poético para imaginarmos juntos modos mais vitalistas de fazer uma pesquisa acontecer, uma escola acontecer.



Figura 14: Registro da performance *O que os olhos veem, o coração não mente*, 2019.
Virna Bemvenuto. Acervo pessoal

Chego às escolas no início do ano e perco a voz. A boca seca de saliva gasta. Mariana me disse: “seu corpo está dizendo para você não falar...é para você usar outra linguagem”. Chego em casa e ponho-me a escrever com a máquina de costura. O fio dá linha à língua. Do carretel em rotação uma língua se desenrola, uma escrita pontiaguda, aguda como minha voz. Linha na agulha, pedal, ritmo e repetição. Inscreve-se aquilo que só pode ser lido por sua intensidade e, por isso, trai a palavra. Escritura que subverte a língua hegemônica e sua voz dominadora. Agora, garrancho, desenho, rasura, sutura o tecido-pele. Linhas de intensidades aparecem. Qualidade do que escapa, atravessa, deixa marca, finca, inscreve-se no corpo, com o corpo, desde o corpo e para além dele.

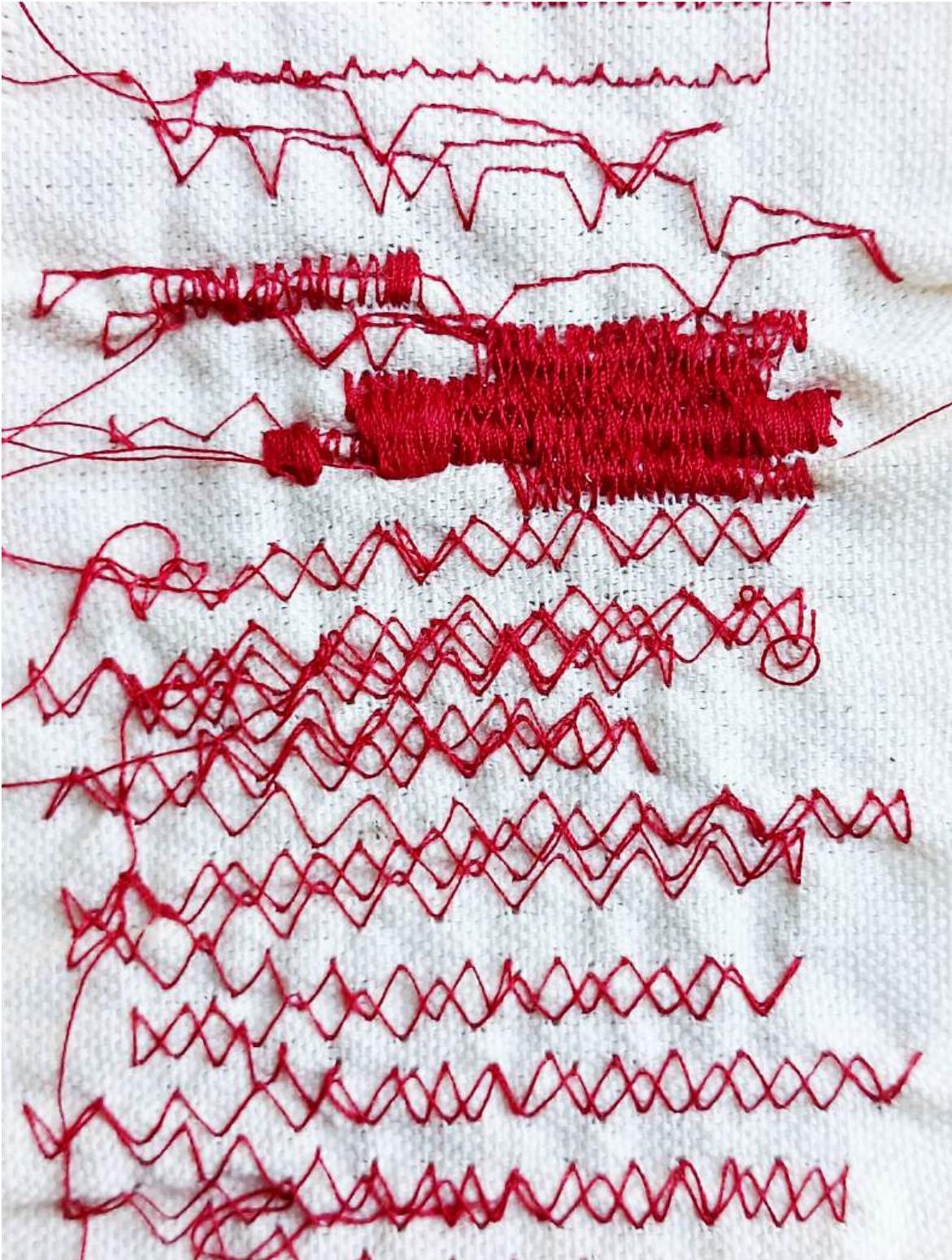


Figura 15: *Voz*, 2022. Costura em tecido de algodão. Virna Bemvenuto
Acervo pessoal

Diante da voz perdida, como encontrar no gesto uma língua outra?

E no gesto da própria língua que tenta sustentar a palavra?

O que me basta: o que me baba?

No abismo lúdico da cidade, a escola ensaia formações. Ser artista-professora me faz pesquisadora, a dar-me ao desconhecido do mundo, dar-me ao não saber e, ao saber-me em risco: ensaiar quedas, modos-de-cair, inaugurar possibilidades.

Como exercício de invenção de uma língua que dá voz a uma identidade docente que se forma-deforma, proponho uma Conversa Fiada. Uma ação performativa coletiva, relacional, em rede, onde a língua - músculo mole que baba e beija - ganha tónus para sustentar algo entre nós, por um fio. O Programa Performativo (Fabião, 2013) dessa ação é:

Sublinhar distâncias.

Babar o fio. Umedecer o meio.

Enrolar a linha. Desenrolar a língua.

Produzir deslocamentos.

Seguir o fluxo, ao longo:

a saliva que percorre o comprimento do fio.

Elaborar aproximações:

Olhar nos olhos: a linha _____ entre _____ línguas.

Uma proposição, um convite à experimentação: aula? Pesquisa? Encontro? Uma conversa pode ser uma transa linguaruda. Ao desenrolar a língua ao longo do fio, ampliamos nossa potência de contágio. Uma ação poética conversa com a imprevisibilidade do mundo e adentra politicamente o mundo. Uma ação que nos pergunta.

¿qué movimientos experimentamos? ¿qué gestos?

Qual é a umidade necessária para a proliferação dos afetos?

Onde reside a potência artística de ser professora?



Figura 15: *Conversa Fiada*, 2022. Universidad Nacional de Mar del Plata, 2023. Acervo pessoal



Figura 16: *Conversa Fiada*, 2022. Universidad Nacional de Mar del Plata, 2023. Acervo pessoal

O que acontece entre nós, o que escorre ao longo dos fios?

Como nos movemos desde a língua?



Figuras 17 e 18: *Conversa Fiada*, 2022. Acervo pessoal
Residência artística²⁰ do grupo de pesquisa FRESTAS/UNIRIO

²⁰ Ações artísticas de pesquisa é uma prática que vem sendo discutida pelo grupo FRESTAS/UNIRIO, o qual integro, coordenado pela professora Dr^a Adrienne Ogêda em parceria com a professora Dr^a Priscilla



Figuras 19 e 20: *Conversa Fiada*, 2022. Acervo pessoal
Residência artística do grupo de pesquisa FRESTAS/UNIRIO
Ações artísticas de pesquisa

Menezes, que realiza residências artísticas como estratégia de articulação das relações entre forma e conteúdo e socialização das pesquisas. Cabe ressaltar que, buscando acolher modos artistas de pensar e fazer, essa prática elabora metodologias contrahegemônicas para pesquisa em educação.

para onde nos movem os fios?



¿qué guardamos detrás de los dientes?

Em “Baba Antropofágica” (1969), Lygia Clark já nos convidava a babar os fios. Nas palavras da artista:

[...] Eu sonhava que abria a boca e tirava sem cessar de dentro dela uma substância, e na medida que isso ia acontecendo eu sentia que ia perdendo a minha própria substância interna, e isso me angustiava muito principalmente porque não parava de perdê-la. [...] Foi realizada em seguida o que se chamou de “baba antropofágica”, onde as pessoas passavam a ter carretéis dentro da boca para expulsar ou introjetar a baba [...]”²¹ (Clark, 1967, s.p.).

Por meio de Maíra Gerstner²² na vivência “O corpo como território do sensível”²³, em 2017 fui convidada a viver essa experiência. Ao fim do desenrolar do fio em minha boca algo continuava escorrendo, para além da materialidade do carretel. Algo encontrou passagem pela cavidade bucal, ganhando espaço para além de meu próprio corpo. Escorria o fio com a fluidez da saliva que se produzia em minha boca em maior quantidade e que não mais aceitava a contenção. Babávamos juntos, línguas, fios, salivas sobre um corpo deitado que recebia com poros atentos um emaranhado de fios frescos. A presença é algo que encharca, desfaz contornos rígidos, ensaia molezas. O corpo do artista, deitado ao chão com a pele coberta de fios babados, antes molhados pela baba coletivizada que passam então, a secar lentamente, atribuindo certa consistência à teia.

Acolho as palavras de Suely Rolnik:

Descubro que o corpo em que fui lançada e do qual Lygia tanto fala não é nem o corpo orgânico, nem a imagem do corpo, nem o envólucro de uma suposta interioridade imaginária, que constituiria a unidade de meu eu. E mais ainda, são exatamente estes corpos que foram se desmanchando em mim, diluindo-se na mistura das babas. O corpo vivido nesta experiência está para além deles todos, embora paradoxalmente os inclua: é o corpo do emaranhado-fluxos/baba onde me desfiz e me refiz (Rolnik, 1996, p. 2-3).

Como desdobramento da Conversa Fiada, nasce a ação Baba docente. Uma ação

²¹Escritos da artista brasileira Lygia Clark. Consulta ao acervo virtual disponível em: <https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/5842/lygia-clark/>.

²²Artista, psicoterapeuta corporal, pesquisadora da obra de Lygia Clark.

²³Vivência proposta por Maíra Gerstner, inspirada na obra de Lygia Clark e seus desdobramentos poético-clínicos.

que surge do desejo de convocar atenção para essa umidade do corpo desde a boca dos professores, pesquisadores, artistas. “Você me dá a sua baba?” é a pergunta disparadora dessa ação, inspirada no trabalho de Élide Tessler “Você me dá a sua palavra?”.²⁴ Dessa forma, imaginando a baba como substância pré-expressiva, pré-linguagem, que testemunha o mar íntimo de um sujeito, colete babas em pequenos frascos e as conservo por um período de tempo, até secarem. Algumas mofam, outras desaparecem. De todo modo, fungos se proliferam dentro do frasco como uma comunidade que partilha uma língua comum.

Essa ação traz à tona algumas questões: que pensamentos nos escorrem desde a baba? E que saberes são salivamente partilhados? A baba, desde a qual a gente pensa, derrama-se com o amolecimento do corpo. Babar é assim, pôr-se para fora, escorrer-se em um gesto de amolecimento. Babar é dar a ver um corpo. Pode ser regar um campo. Babar é um gesto, uma ação, uma política-poética de aparição. A saliva aumenta o desejo entre duas línguas.



Figura 21: *Baba docente*, 2023. Ação performativa de coleta de baba de professoras/es. Acervo pessoal

²⁴ Dialoga com o trabalho de Élide Tessler “Você me dá a sua palavra?”, *work in progress* iniciado em 2004 com processo de duração indeterminado.

O cauim, bebida feita de raízes da mandioca e fermentada pela saliva, preparada pelas mulheres de povos indígenas Tupinambás com suas babas, é “[...] signo da incorporação da alteridade aglutinador da experiência de partilha” (Martins, 2007, p. 52). Marta Martins nos conta que, segundo Hans Staden (1999) - que conviveu com os Tupinambás - as raízes da mandioca, depois de cozidas em grandes panelas e já em temperatura ambiente, são mastigadas pelas mulheres, sentadas ao redor da raiz. Reservadas em um vaso, são devolvidas à panela depois que todas foram mastigadas, adicionando-se água, e misturando e aquecendo novamente. Após esse processo, o líquido é guardado em vasos especiais enterrados até a metade na terra, momento em que a fermentação acontece solitariamente, deixando a massa espessa. Depois de dois dias de repouso, a bebida é consumida até a embriaguez, em momento de festejo, entre danças e fogueiras. Embora cada cabana produza sua própria bebida, toda aldeia consome, deslocando-a de cabana em cabana, bebendo tudo o que há. Assim, bebem uns aos outros, constituindo um ritual antropofágico.

Penso que a partilha acontece pela baba embriagante produzida, compreendendo que quem bebe recebe em seu corpo um pouco de alguém, e assim, transfigura a finitude do corpo inimigo em potência de vida. Tal estratégia e devoração desse ritual antropofágico vai ao encontro da ruína, que aqui nos apropriamos e devoramos na transfiguração de sua finitude em grão de imagem (Alkimin, 2022), a fazer proliferar sua matéria espessa e suspensa, a potência de vida que insiste em criar. Essa transfiguração revela:

[...] seu duplo valor no banquete ritual antropofágico da devoração plena do inimigo fartamente regado pela bebida - uma parte líquida que recusa, e uma outra parte sólida que assimila. Sendo a vingança o grande valor do corpo cultural tupinambá, se poderia dizer metaforicamente que ela não era o prato que se come frio, mas um fermento que se bebe quente (Martins, 2007, p. 53).

Quente com o calor do corpo, escorro-me, derramo o viscoso líquido para a invenção de uma língua outra, na tentativa de verter o que inquieta. A baba, como metáfora para o desejo, estratégia de partilha e enfrentamento. A experiência que atravessa nos põe em travessia: nômades, sem nome, babamos. O desejo antecede a palavra e ensaia fabulações de um estado de pesquisa. “Texto baba”,²⁵ segundo Suely Rolnik, é uma expressão inventada para dar conta de “um lugar desde o qual a gente

²⁵ Refere-se a experiência de escrita imanente proposta por Suely Rolnik. Conforme ela explicita em entrevista no Seminário Novos Povoamentos (2016), esse termo surge em conversa com o psicanalista francês Pierre Fédida quando ele diz que “as palavras são excreções do corpo, elas são baba”.

pensa”.²⁶

Escrever, então, é também babar. Encontrar um espaço dentro-fora. Espaço-corpo. Espaço-outro. Espaço-vazio. Presença-ausência. Qual foi a última vez que você babou? Que experiências escolares te fazem salivar? Pode a escola reavivar a baba? Produzir baba? Pode a baba ser um modo mole de conhecer? Seria a baba um saber?

Babar para compreender a experiência artística como experiência formadora. Onde reside a potência artística de ser professora? E a potência formadora de ser artista? Babar para deslocar relações de poder instituídas, para dar lugar à criação de uma comunidade de aprendizagem. Babamos uns aos outros?

Ser professora pode ser:

²⁶ Transcrição da entrevista com a prof^a e psicanalista Suely Rolnik sobre o “Texto Baba”, no Seminário Novos Povoamentos no Núcleo de Estudos da Subjetividade da PUC/SP, 2016. *Link* nas referências.

(re)conhecer

continuidade

no outro

a

das linhas
inscritas
nas palmas
das minhas
mãos.

Quando a professora fala a baba escorre ao mundo, o fio se desenrola da língua à língua de quem escuta. A saliva é a água da palavra. Tecemos a teia úmida por onde prolifera o pensamento. O pensamento poético como pensamento da criação é, antes de tudo, umidade. Umidade propícia à proliferação. Sinto-me artista quando educadora. Pergunto-me como as experiências artísticas me formam professora. E como professora, que processos pedagógicos emergem das experiências artísticas. Sem o interesse em responder prontamente a essas questões, procuro demorar-me no próprio processo de se fazer uma pesquisa como criação atravessada pela docência. Um estado de pesquisa que toma o corpo e as coisas do mundo, enquanto busco pensar um modo de fazer que se estrutura no pensamento poético, que se singulariza e se coletiviza no espaço da escola.

Uma docência inacabada, que assume sua processualidade tensionada, que infiltra, decompõe, racha, imagina. E por isso se inventa. Se o que estrutura o processo pedagógico é o pensamento poético, se é dessa perspectiva que olho o mundo, faço-me artista-professora. Trata-se, portanto, de uma pedagogia onde a arte não se apresenta como recurso ou ferramenta para aprendizagens outras, mas como conhecimento em si mesma, que propõe leituras de mundo e dispara processos de subjetivação, modos de conhecer, sentir e pensar pela via da experiência estética, de um corpo presente como um universo que não pode ser resumido. E por isso é disparadora de uma educação criadora que compreende os processos artísticos como criadores de conhecimento e, assim, afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2019, p. 47).

Uma docência inventiva vislumbra uma educação criadora. Criar possibilidades formativas outras implica deformar modos de fazer engendrados pelas lógicas coloniais e neoliberais, pelo paradigma cartesiano de produção de conhecimento, que propõe e sustenta a cisão entre corpo e mente, apostando na monocultura da racionalidade como único caminho. À contrapelo (Benjamin, 1985) da locomotiva do progresso capitalista e sua catástrofe planetária, o poético como epistemologia propõe metodologias desnaturalizadoras e vitalizantes, em sua ética de compromisso com a vida, na contramão do que brutaliza e arruína a própria vida. Tal reflexão me leva ao reencontro com Nêgo Bispo (2022), que ao se posicionar na contramão de um projeto de mundo euro-cristão-monoteísta, chama de criação o poder da criatividade, do pensamento, da racionalidade e da subjetividade. A trança desses poderes faz a criação, como ensinar a trançar as fibras de caroá não se trata de educação, mas de criação. Penso no fazer poético como aquele que trança a vida em sua complexidade. Trança os modos de

conhecer para além dos limites da racionalidade. Olha para o que foi historicamente colocado à margem, destitui a centralidade colonizadora da razão, rachando-a, fazendo surgir uma fenda que dá abertura àquilo que só se pode conhecer no encontro com o desconhecido. A criação, portanto, não nega a racionalidade ao mesmo tempo que não compreende-a como via unívoca. Nessa perspectiva, retomo o pensamento do mestre quilombola, que afirma a diferença de uma vida educada e uma vida criada, uma educação para o trabalho e uma educação como criação, para a vida.

Em uma docência inventiva não se educa apenas para trabalhar, pois não há contentamento no assujeitamento do indivíduo às demandas mercadológicas, uma formação como fôrma, que conforma suas subjetividades ao desempenho, à competição, à produtividade para o consumo. Numa perspectiva de educação como criação, educa-se para a emancipação, para a liberdade como experiência coletiva. Uma educação que se ocupa do processo, da trança, da teia. Que se ocupa das relações, do que germina entre o céu e a terra e, conseqüentemente, frutifica como saber.

Em confluência, Freire (2019, p. 16) afirma que “formar é muito mais do que treinar o educando para o desempenho das destrezas”, afirmando sua postura crítica “[...] à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa ao sonho e à utopia” (Ibid.). Nessa trama, compreendo junto a Freire que uma docência inventiva está implicada em uma postura exigente e, por vezes, difícil pelo cuidado desafiador de não cairmos nas armadilhas das formas fixas desencantadas, das fórmulas pré-estabelecidas.

Não se trata, portanto - como nos convida Paulo Freire - de cedermos aos espontaneísmos sem rigorosidade, trata-se de encarnarmos a consciência do inacabamento, a disponibilidade para a mudança, para aquilo que não se repete - o que vai ao encontro de um rigor poético (Vinci, 2018), que não se encerra no interior de uma ciência fechada e de seu método, mas se alastra pela superfície do mundo abrigando a potência dos modos de conhecer que, em detrimento de uma epistemologia hegemônica, foram delegados às margens desde o corpo. Trata-se de uma docência que se experimenta radialmente como invenção da existência, para além do domínio da vida. Invenção que se dá, segundo Freire (2019) fundamental e necessariamente, com a linguagem, a cultura, a comunicação em suas profundidades e complexidades, a espiritualização do mundo, sua experiência estética e tudo o que nos inscreve como seres éticos.

Desse modo, elaboro uma docência onde é a relação com os processos de

criação artística que funda e sustenta o olhar para o mundo. Nesse sentido, o educador opera como “[...] um criador capaz de erigir um momento único e fazê-lo durar, tal qual o artista na concepção de Deleuze-Guattari (1992)” (Vinci, 2018, p. 265). Essa relação com a arte, portanto, potencializa a docência à medida em que incorporo suas estratégias e coragens, que possibilitam lidar com os acontecimentos e reimaginar aquilo com o que nos depararmos, desnaturalizando o que está posto, inventando outros formatos.

Ao adentrarmos conceitos da arte participativa engendrada pelo Neoconcretismo (1959), onde o fundamento principal reside na experiência de participação do público, encontramos a noção de artista como propositor. A este respeito, Lygia Clark convoca:

Nós somos os propositores Nós somos os propositores: nós somos o molde, cabe a você soprar dentro dele o sentido da nossa existência. Nós somos os propositores: nossa proposição é o diálogo. Sós, não existimos. Estamos à sua mercê. Nós somos os propositores: enterramos a obra de arte como tal e chamamos você para que o pensamento viva através de sua ação. Nós somos os propositores: não lhe propomos nem o passado nem o futuro, mas o agora (Clark, 1968, s.p.).

Aqui, a noção de artista-professor se assemelha ao artista-propositor que, por sua vez, se aproxima do termo professor-artista, o que propõe experiências da educação básica ao ensino superior:

[...] não com um rol de atividades a serem seguidas, como numa sequência pré-estabelecida [...], mas com proposições que desde a provocação do olhar e do pensar dos professores se façam [...] como proposições que alimentem as escolhas, as transformações, as investigações em campos conhecidos ou a conhecer, que convoquem para a inventividade e o contágio com a arte (Martins, 2005, p. 4).

No caso, o termo artista-professor apresentado neste trabalho, coloca a criação como princípio e força motriz do processo pedagógico, tornando-o poeticopedagógico. Aquele que faz do processo pedagógico uma experiência artística e também do processo de criação uma pedagogia da invenção, na sua língua própria. Também revela o reconhecimento da importância fundante dos processos artísticos na formação de uma identidade docente, no caso, para a professora de artes visuais.

O artista-propositor altera a relação com a obra e o público, deslocando papéis até então fixados: onde deveria haver a manutenção do afastamento do público no que diz respeito à interação com o trabalho de arte, passa a haver participação por meio da

ação. Então, o público torna-se participador e também responsável pela experiência artística. Assim, a obra de arte só se realiza inteiramente na presença do público. O que também acontece com o artista-professor: a aula só atinge sua potência com os processos colaborativos que possibilitam a invenção de arranjos outros dentro da estrutura disciplinar da escola. Esse modo de fazer que nomeamos arte propositiva ou participativa, o são

[...] no sentido em que não há um objeto artístico pronto para ser apreciado, mas antes um processo [...]. Aquele que toma parte nesse processo inclui-se como alguém que produz uma experiência de fazer e abre uma experiência de sentir e não necessariamente numa ordem estabelecida (Ferverza, 2004, p. 138).

Artistas que atuaram e atuam no campo da educação, como Lygia Clark, Hélio Oiticica, Allan Kaprow, entre tantos outros, têm suas carreiras docentes pouco conhecidas. Eles compreendiam a dimensão de seu trabalho artístico alcançando também espaços formativos. Allan Kaprow, criador do conceito de *happenings* (1950), por exemplo, desenvolvia trabalhos artísticos junto com seus estudantes de artes, na realização de uma série de ações, tendo como horizonte a formação, a reflexão e o autoconhecimento (Nardim, 2011).

Lygia Clark, durante o tempo que atuou como docente na Faculdade de Artes Plásticas de St. Charles em Paris, também realizou ações nas quais as aulas transbordavam para “[...] experiências coletivas apoiadas na manipulação dos sentidos, transformando estes jovens em objetos de suas próprias sensações. A prática artística era entendida como criação coletiva [...]”.²⁷

Nesse fluxo, Hélio Oiticica propõe modos outros de experienciar a arte para além da contemplação, convidando o público a adentrar as obras, caminhar por elas e vivenciar sensorialmente o espaço, o tempo, a forma, a cor, como em *Tropicália* (1969), e nos *Penetráveis* (1961-1980), e até a vesti-las com os *Parangolés* (1964-1979), ativando uma espécie de experiência que é também educativa. É importante considerar, também, a dimensão política desse modo de pensar e fazer arte, considerando que essas produções artísticas traduzem reflexões críticas à passividade e atentam à necessidade de ação como força transformadora de contextos opressivos, que detém e precarizam as experiências relacionais com o mundo da arte e para além dele, especialmente no

²⁷ Retirado de Associação Cultural: O Mundo de Lygia Clark. Biografia. Disponível em: <<https://portal.lygiaclark.org.br/linha-do-tempo>>. Acesso em: 06/05/2023.

cenário da Ditadura Militar no Brasil.

Interessa para a elaboração das proposições poeticopedagógicas os trabalhos de artistas cujas poéticas habitam a interface entre uma arte visual e performativa, entendendo o corpo como o lugar do acontecimento estético, criador e político. Pensamentos ao encontro dos Domingos da Criação, organizados pelo crítico e curador Frederico Moraes, acontecidos nos Jardins do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM/RJ), no contexto das intensas mudanças na cultura e na arte das décadas de 60 e 70. A proposta configura radicalmente a arte participativa em sua dimensão coletiva e relacional, partindo de uma materialidade disparadora - que nomeava a temática do encontro: Domingo de Papel, o Domingo por um Fio, o Tecido do Domingo, Domingo Terra a Terra, o Som do Domingo, o Corpo a Corpo do Domingo -, o público era convidado à experimentação. Os processos de criação eram mobilizados pelas afetações entre as pessoas e as materialidades, apostando no experimental como metodologia provocadora de iniciativas artísticas. Encontros democráticos, cheios de diversidade de corpos, gratuitos. Arte-educação na visceralidade da experiência estética.

Nas palavras de Frederico Moraes, os conceitos base que fundamentam os Domingos da Criação são:

Todas as pessoas são criativas, independente da origem étnica ou do status social, econômico e cultural, e só não exercem seu potencial criador se são impedidas disso por algum tipo de repressão - familiar, educativa, política etc. Todo e qualquer material, inclusive lixo industrial e os resíduos do consumo, podem ser trabalhados esteticamente. O uso desses materiais precários atinge importância e significado especialmente em países emergentes como o Brasil. Não se trata de levar a arte (produto acabado) ao público, mas a própria criação, ampliando-se assim a faixa de criadores de arte mais do que consumidores de arte e, no limite, de quem a faz. A arte é um bem comum do cidadão (Moraes, 2017, p. 5).



Figura 22: Registros da proposição *Poéticas do fio: (trans)bordar a vida*, 2022. Acervo pessoal



Figura 23: *O tecido do domingo*. Foto: Bento Felício

Nesse sentido, para a elaboração de uma prática que se quer poeticopedagógica, faço aliança com artistas como Lygia e Hélio, pesquisadores e curadores como Gogan e Morais (2017), na investigação da arte participativa em sua dimensão experimental,

política e educativa no contexto brasileiro, com recorte para os Domingos da Criação – proposições experimentais de criação coletiva que borraram fronteiras entre arte e educação, compreendendo que práticas de arte ao se aproximarem das questões relativas à experiência e coletividade assumem uma dimensão educativa.

Com Gonçalves (2019) e sua investigação sobre a criação de escolas como prática artística a partir da virada educacional da arte, encontro caminhos para compreender como metodologias artísticas podem tornar-se modos pedagógicos instituintes. Tais estudos fomentam em mim o interesse em compor uma docência inventiva, que se trama na possibilidade de viver a escola, no contexto da educação pública, como lugar de criação. E também com artistas contemporâneos como Andrea Hygino, Alexandre Paes, Cinthia Marcelle e Hicham Benohoud cujas poéticas e materialidades interpelam, de modos diversos, os cotidianos escolares e sociais. Artistas que, com seus trabalhos, lançam perguntas à educação.

Detenho-me aqui a apresentar quatro imagens que para mim se apresentam como paisagens de escola. Que poeticamente suspendem a normatividade do que pode ser uma aula, deslocam paradigmas ao erigir sentidos outros às materialidades escolares, reimaginando as relações a partir do espaços que inventam novas temporalidades, deslocando a dureza, umedecendo o pensamento.

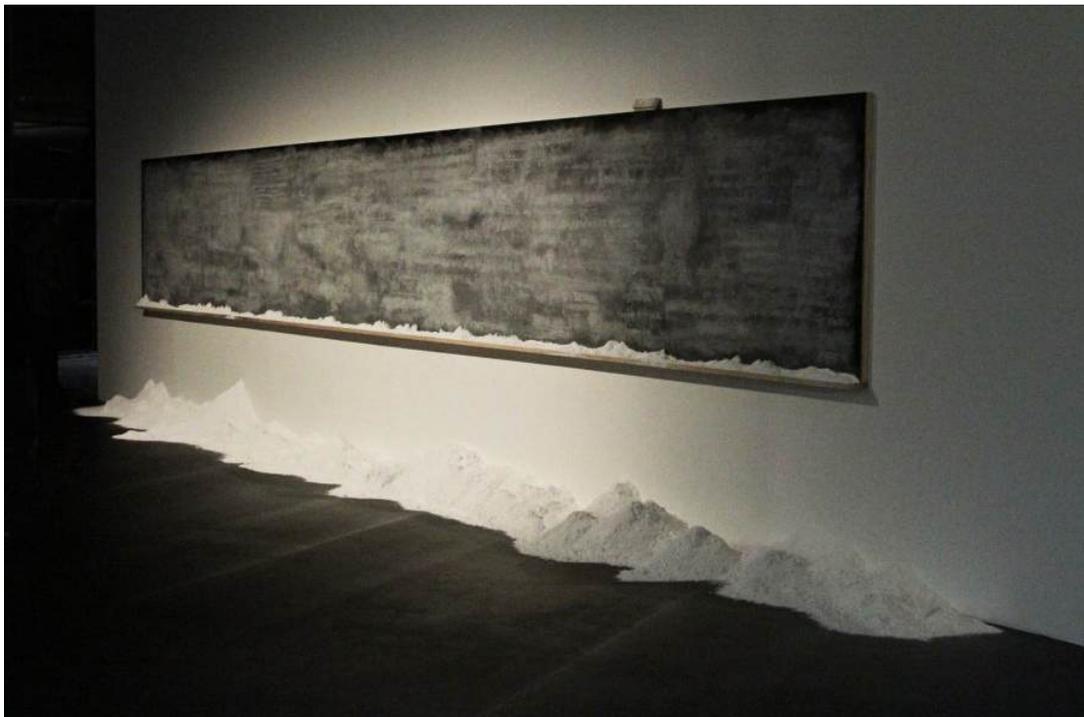


Figura 24: *Sobre este mesmo mundo*, 2009. Cinthia Marcelle

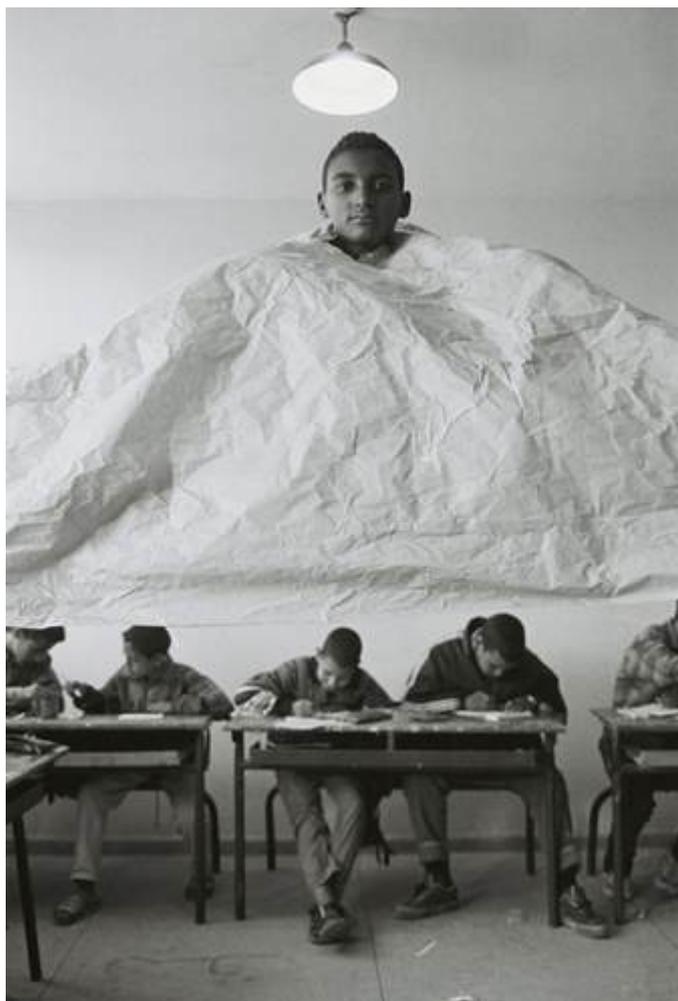


Figura 25: *A Sala de aula*, série. Hicham Benohoud



Figura 26: *Culturas improváveis*, 2021. Alexandre Paes



Figura 27: *Saída de emergência*, 2022. Andrea Hygino

Espaço mole ou a invenção de um lugar desde a saliva

Se a saliva ajuda a decompor o que é digerido, como podemos, desde a baba e sua umidade, decompor formas fixas e propor, com um gesto performativo, uma deformação?

Que outras vivências, desde o corpo, o ambiente propõe quando
escapa à rigidez institucionalizada?

A imaginação baba a matéria: como inventar um espaço mole?

Que umidades produzimos para proliferação de outros mundos?

As águas do corpo pedem passagem.
Suor, lágrima, gozo, baba, em contato com a dureza concreta das formas
instituídas,
é que aprendo a mover:

baba mole em pedra dura,
tanto bate até que

Qual a potência da saliva para a educação?

Diante de um prato de comida, salivamos muito mais quando estamos com fome do que quando estamos com pouca fome. Nosso estado de motivação em relação ao que nos apetece nos faz produzir maior ou menor quantidade de saliva.

Quando babamos? Quando não nos contemos?

Quando escorremos?

Imaginei que lambíamos os muros com nossas línguas até que a baba úmida e silenciosa penetrasse sua estrutura. Uma infiltração salivar. A umidade potencializa o processo de amolecimento. A umidade, com o tempo, decompõe, desfaz o muro com suas formas estruturadas, “convoca-as a serem terra outra vez”.²⁸

Propor a escola como lugar de criação tem sido labor intenso e, por vezes, vertiginoso. A cabeça gira em sensação alternada de equilíbrio-desequilíbrio, posicionamento instável. No giro, percebo que há uma qualidade de presença que torna a realidade um espaço mole, mutável, matéria movente que para ganhar forma, performa. Quando paro, vejo o prédio: duro, feito de matéria espessa, cor opaca, prestes a ruir. Procuro recolher os escombros que caem aos poucos. Sinto a escola como um prédio em ruínas e, simultaneamente, uma boca aberta que mostra os dentes aos invasores. A escola pode ser um lugar seguro. A escola tem dias tristes. A escola tem piolho. A escola brinca quando convém. A escola é ruína e devir. No abismo lúdico da cidade, a escola ensaia formações. Ser artista-professora pode ser que seja dar-se ao desconhecido de cada um e ao escuro de si, dar-se ao não saber e, ao saber-se em risco, ensaiar quedas, modos-de-cair-em-si, inaugurar possibilidades.

²⁸ Carlos Drummond de Andrade. Trecho do poema “A morte das casas de Ouro Preto”, do livro “Carlos Drummond de Andrade” (1983, p. 287).

O mole pinga como a água que faz do teto um conta gotas na sala 20 da escola do Pantanal.

o teto também chora. pinga a goteira com a água dormida no bojo do concreto. a enorme poça desenha uma forma no chão. sala quente, pouca circulação de ar. e a água do teto já circula ao longo dos fios elétricos: não há circuito luminoso. que nome vocês dariam a essa sala? sala do espanto, sala do terror, sala do furacão, sala que chora, disseram eles. eu disse que o teto está chorando. lágrima por lágrima. que subjetividades são produzidas em territórios arruinados? "as paredes que viram, reviram, viram, já não vêm. também morrem".²⁹ o peso da ruína, tombar com ela, tombar o corpo. erguer com ela, o corpo, o sonho. tem dia que a imaginação parece perder sua força. então, exercita-la, tomá-la nas mãos, fazê-la no corpo, me parece a insistência no hoje, um convite ao amanhã.

²⁹Carlos Drummond de Andrade. Trecho do poema "A morte das casas de Ouro Preto", do livro "Carlos Drummond de Andrade (1983, p. 287).

O mole escorre, baba, permeia. A baba transborda a contenção da saliva. O mole é úmido. Umidade infiltra, penetra, circula, possibilita proliferações. Estende-se sobre superfícies duras, tomando-as inteiras, vagarosamente ou, por vezes, de modo voraz. Como me contou Carolina Cony,³⁰ uma lembrança que veio à tona, enquanto babava um sorvete de pistache no Bairro de Fátima:³¹ “as águas do mar foram tomando o assoalho da casa, amolecendo a base a ponto da casa ir cedendo seu peso e tombar para um dos lados. Era uma casa torta”. E entortou o corpo como a casa torta, tombando para o lado esquerdo.

Tentamos conter o amolecimento das coisas, das cascas, das casas, das escolas, das instituições, das expectativas, das formalidades, dos dentes. Tentamos tomar as rédeas da vida que, mole, escorre. Qual é o esforço do mole diante do duro? “Repetir repetir — até ficar diferente”.³²

Tendemos ao mole? A dureza pode ser uma tentativa de resistência à gravidade?

“Ela é uma professora muito mole.” - ouvi dizer.

O mole está ligado ao *páthos* que, por muito tempo, perdeu sua dignidade diante do *logos* por ser entendido como uma vulnerabilidade: a paixão como passividade, impossibilidade de agir. Com Nietzsche *páthos* recupera seu valor ao ser nomeado “fonte original”, tendo suas força e importância manifestadas e visibilizadas na poesia e na arte (Huberman, 2016). Segundo Didi-Huberman (Ibid., p. 26), Bergson irá considerar as emoções como gestos ativos: “uma emoção não seria uma *e-moção*, quer dizer, uma *moção*, um movimento que consiste em nos pôr para fora (e-, ex) de nós mesmos?”.

A emoção está ligada ao *páthos*. Uma pessoa que se emociona faz de si um espaço mole. O mole pode ser a vulnerabilidade do duro, onde reside a abertura, a fenda, a fissura, o devir, linhas de fuga para movimentos de desterritorialização (Deleuze; Guattari, 1995), um primeiro gesto para a decomposição das formas instituídas. Enquanto o duro nos conta das formas fixadas a um regime de verdade onde a noção de identidade nos impele a ser algo definível, de dizível, de compreensível, a baba escorre mole da boca aberta de quem dorme sonhando ou em relaxamento

³⁰ Artista, educadora, pesquisadora, amiga. Integrante do grupo de pesquisa FRESTAS/UNIRIO.

³¹ Bairro localizado no Centro da cidade do Rio de Janeiro.

³² Manoel de Barros. Trecho do poema III, do “Livro das Ignorças” (2016).

profundo. E na moleza das coisas que escorrem, nos convida a desconfiar “[...] das palavras, dos nomes que damos às coisas, da relação delas com a história e da própria história” (Rosa, 2023, p. 21).

Qual foi a última vez que babei? Foi naquele dia que cochilei depois do almoço. Pude sonhar. Uma mancha, uma espécie de poça, penetrou sua calça ocre. Babei em ti. O mole ensina a sonhar? As crianças babam em nossos ombros. Ainda assim, vivemos, cotidianamente, uma continência salivar.

O mole se faz como ambiente propício para a formação das estruturas e também sua deformação e desmoronamento, como um processo mutante e variável de composição e decomposição, formação e deformação. Com a saliva, a forma dos alimentos é diluída enquanto são triturados. A saliva muda a consistência das coisas. Com ela começa a decomposição das formas. A boca opera no limiar entre formação e deformação: da boca para fora, formação: as formas, as palavras, as prontidões; da boca para dentro, deformação: os fragmentos, as não-palavras, as umidades, os fluidos, aquilo que se decompõe para percorrer o corpo assumindo novos fluxos. Penso que a força criadora reside na saliva, mora dentro da boca, circula pelo corpo inteiro e escorre pela baba. Enquanto criamos, babamos o mundo. A decomposição começa na saliva e, talvez, resida nisso a potência transformadora da criação.

A imaginação é um espaço mole. É uma operação germinadora de mundos. Como disse Bachelard: “A imaginação não é, como sugere a etimologia, a capacidade de formar imagens da realidade; ela é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade” (Bachelard, 1986, apud Antônio, 2009, p. 77).

A vida nasce mole. A moleira da manhã, o topo de nossas miúdas cabeças recém chegadas a esse mundo. Hoje, nossos crânios carregados de dureza, expostos e limitados ao pensar desde um regime cartesiano de racionalidade, foram, antes de tudo, moles! Os ossos guardam em si uma substância mole, uma medula, um tutano que os mantém fortes. Há um espaço mole entre os ossos, a cartilagem flexível sustenta o rigor dos cálcios, une os ossos, articula movimentações, desloca pesos. A cartilagem é mais mole do que o osso e, no entanto, mais firme do que a maioria dos tecidos.

Um espaço mole pode ser inventado como uma prática performativa que intervém e propõe um ambiente que desabitua a rigidez desde a mobília, ativando modos outros de composição para a circulação dos afetos. Um espaço mole inaugura outras temporalidades, outros modos de relação, intensidades diversas e, especialmente, outras paisagens de escola. Desobrigando os corpos e as coisas de existirem em estado

de utilitarismo constante, livra a escola da temporalidade do capital, ainda que por um breve instante. Que maleabilidade nos oferece a materialidade do espaço?

Pensar uma pedagogia desde o corpo é abrir espaço às águas que escorrem. Para salivar, é preciso desafiar os modos de orquestração do poder que ainda operam, em espaços institucionalizados de educação, como insiste bell hooks, “[...] negando subjetividade a alguns grupos e facultando-a a outros” (hooks, 2017, p. 186).

Nesse sentido, apresento algumas proposições poeticopedagógicas que operam como estratégias de amolecimento do espaço escolar. Estratégias de amolecimento que são também vitalizantes, que produzem umidade para a proliferação da vida. Umidade do suor dos corpos que brincam, que correm; umidade da lágrima dos corpos que se emocionam; umidade que sai da boca dos corpos que falam livremente, que se autorizam a falar, fora do confinamento da sala de aula entre o caderno e o quadro, da vigilância professoral. Ações realizadas nas escolas junto aos estudantes, no contexto das aulas de artes visuais. Práticas que buscam tensionar o espaço escolar, deslocando modos convencionais de habitar e produzindo, por meio das experiências, outras temporalidades e paisagens de escola. A prática do pensamento poeticopedagógico, inaugura-se na criação, encontrando com o que preconiza Freire (1996, p. 57): “só existe saber na invenção”.

Pergunto-me: habitamos por hábito ou por invenção?

Diante dos acontecimentos que tomam corpo no cotidiano, convocando fluxos ainda não imaginados, movo-me desejando produzir amolecimentos das durezas instituídas nos discursos hegemônicos do saber, veiculados pela pedagogia colonial-capitalista-patriarcal-cartesiana-utilitária-adoecida. Tal pedagogia fala de um lugar do poder, dentro do qual podemos cair como em uma armadilha ao confrontá-lo: segundo Gonçalves (2019, p. 43), “é mais fácil cair na tentativa de inverter sua lógica ao invés de subvertê-la, e toda inversão é de alguma forma a perpetuação do mesmo”.

Ao contrário de um saber a ser transmitido, de algo a ser ensinado, aqui o saber se apresenta como construção coletiva desde os corpos, que emerge das intensidades do encontro, das subjetividades e das travessias se aproximando de uma “contrapedagogia” que, nas palavras de Mônica Hoff, tratam-se de “processos vivos, individuais e coletivos, de desaprendizagem do mundo e do conjunto de saberes, normas e maneiras que este mundo considerou que deveria ser aprendido até então” (Gonçalves, 2019, p. 51).

Nesse sentido, as proposições poeticopedagógicas são também modos de questionar: o que pode uma aula? Elas estão interessadas no que aprendemos juntos quando o professor se desloca da centralidade do processo pedagógico, tornando-se um propositor de uma experiência que elabora outros formatos, desnaturalizantes do controle e vitalizantes na poética, onde a construção do saber ganha possibilidade de acontecer de maneira inventiva, afetada, comprometida com a vida. Com isso, partindo da premissa de que “o professor carrega, encontra-se carregado, há cargas: ao seu redor, nos alunos, no plano de ensino, nos livros, na escola” (Corazza, 2012, p. 235) - e nos pedaços dessa escola que nos lançam às cargas sócio-histórico-culturais que compõem o campo da educação - é necessário, segundo Sandra Corazza, esvaziar, desobstruir, desentulhar a aula da série de dados-clichês que fazem da aula, uma aula dada (Ibid.).

Aula esta que impede o professor de dar uma aula que, de fato, seja sua, de encontrar sua própria voz em sua língua própria, em sua docência, fazendo dela um ato criador. Para isso, é preciso um trabalho preparatório, antes mesmo do ato da aula, para identificar as formações discursivas e não-discursivas, suas expressividades, e identificar se operam como obstáculos ou se cooperam nesse trabalho preparatório (Ibid.).

Os dados-clichês apontados pela autora, operam integralmente sobre nós e sobre os estudantes, afirmando os valores e os poderes do que vemos, sentimos, pensamos, lemos e desejamos. Isso porque os dados são

[...] modos de ver e de falar; posições de sujeitos; regimes de signos; palavras de ordem; imagens de pensamento; códigos estriados; funções rígidas; sensações reduzidas em sistemas retilíneo; narrativas explicativas e tranquilizadoras; e assim por diante (Corazza, 2012, p. 236).

Considerando a perspectiva de uma didática da criação, que considera que a potência artística de uma aula acontece por meio de um processo de criação de “verdades (imanescentes), valores (não-representativos), sujeitos (pré-individuados) e poderes (provisórios)” (Corazza, 2012, p. 238), o que pode ser considerada, uma aula boa - na perspectiva tradicional, que cumpre aos protocolos de como dar uma aula - pode ser altamente improdutiva, conservadora, um empecilho à invenção. Segundo a autora, é querendo criar uma aula que abre-se ao improvável, que o professor lança mão de procedimentos, por vezes, involuntários e acidentais, mas é a partir deles que

[...] vai traçando, no interior da própria aula clichê: linhas descontínuas, estilhaços flutuantes, resíduos irregulares, rupturas de sentidos, sinais fragmentários, espaços vazios, pequenas cenas, pormenores insignificantes, punctuns, incidentes [...] (Corazza, 2012, p. 238).

Nesse sentido, cabe ao professor encarar a experimentação como modo de aprender a inventar a sua própria língua. Porém, isso não se faz com mera rejeição das normas, mas criando “[...] regras próprias de ação para desorganizar e deformar os dados de aplicação das forças, valoração dos valores, jogos de verdade, vontade de ser, saber e poder” (Corazza, 2021, p. 238). Considero essas regras próprias de ação como estratégias de produção de saliva e umedecimento dessa língua própria e, por consequência, do que desejamos como aula. Enquanto a aula cheia de dados-clichês periga ser uma aula dura, ao esvaziá-la de tais dados caminhamos para seu amolecimento e maleabilidade, a ponto de criarmos com nossa língua própria outras formações possíveis.

1) “Não quero ser professor. Desculpa.”

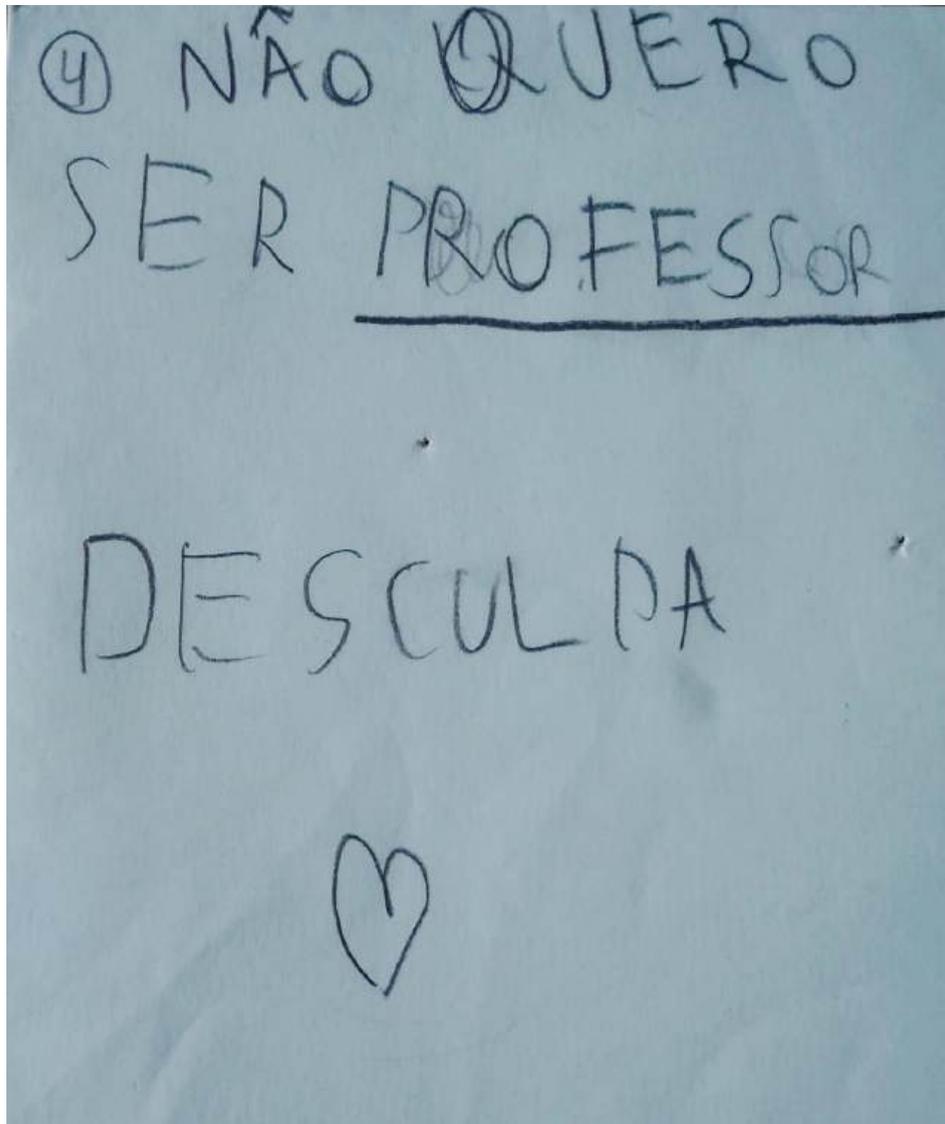


Figura 28: Registro da proposição *O que você gostaria de aprender, o que você poderia ensinar?*, 2022.
Acervo pessoal

Recebi esse bilhete de um estudante do 7º ano. Entregou-o um pouco tímido, dizendo que não era nada pessoal. Era sobre ele, mesmo. Propus para essa turma a seguinte questão: como partilhar aquilo que sabemos? A partir das perguntas “o que você gostaria de aprender?” e “o que você poderia ensinar?”, convidei os estudantes para anotarem seus pensamentos sobre isso. Depois, para compor um mural, criando aproximações entre os pensamentos, como uma espécie de constelação de ideias. Com isso, os estudantes se organizaram em grupos considerando as afinidades entre as ideias

e iniciamos um processo de pesquisa, para que eles criassem proposições para o grupo, de modo a compartilhar seus saberes, dos mais diversos, e reconhecerem a aula como processo artístico em sua própria criação.

Como criar uma aula? Do que é feita uma aula? O que é preciso para uma aula acontecer? Essas perguntas foram lançadas para pensarmos coletivamente. As respostas foram muitas, e todas colaboraram na composição do que pode ser uma aula. Surgiram proposições das mais diversas: “aula sobre o nada”, “aula sobre o não saber”, “como aprender a amar as coisas que você tem”, “piano e dança no pátio”, “*muay thai* no pátio das pedrinhas”, etc.

A aula sobre o nada aconteceu como uma intervenção na sala de aula para o não fazer. Uma aula para o descanso, para a não produtividade, tempo de não fazer que começou com todos deitados e tornou-se um jogo coletivo chamado “cidade dorme”. Alguns estudantes levaram cobertores, outros utilizaram tecidos coloridos que disponibilizei, depois fizemos um lanche coletivo em um dos corredores da escola. Essa aula surgiu da reflexão dos estudantes de que estamos todos cansados.

“Como aprender a amar as coisas que você tem”, tratou-se de um jogo onde a turma saía da sala e o propositor trocava de lugar escondendo aquilo que estava aparentemente fixo. Tirando do campo de visão aquilo que as pessoas geralmente sabem onde está e também objetos pessoais dos colegas. Quando a turma retornava à sala, tinha de procurar o que faltava. Até encontrarem, o coração apertava, um nervoso chegava: onde foi parar minha mochila? cadê o estojo? Onde está o pote dos pincéis? Alguns chegaram a duvidar, perguntando se realmente tinham levado isso ou aquilo para a sala de artes naquele dia. Alguns perceberam o quanto estavam distraídos, o quanto tanta coisa passava despercebida e que aquilo que era mais ordinário, quando ausente, fazia falta.

Já no pátio, no piano, o estudante propositor tocava notas graves e agudas, criando variações enquanto o grupo inventava um modo de se mover entre graves e agudos, entre chão e céu: alguns abaixavam na nota grave, outros saltavam na nota aguda. Assim, fomos compondo uma espécie de coreografia, uma intervenção no caos do recreio, no fluxo da escola. Outra coreografia aconteceu no pátio de pedrinhas, na proposição de *muay thai*, quando dois estudantes propositores convidaram a turma para experimentar golpes, socos e chutes em pleno ar. Afastei-me para observar: uma dança acontecia ali. Os corpos se moviam em posturas ousadas, experimentando diferentes amplitudes gestuais, ativando mobilidades e curiosidades em quem passava: uma

performance? Uma intervenção? Aula de ginástica? Aula de dança? O que os estudantes estão fazendo fora da sala de aula?

As proposições ativaram as performatividades dos corpos dos estudantes, provocando outros modos de habitar a escola e a circulação de saberes múltiplos. Perceber a si e ao outro, escutar, sentir, mover, falar, observar. Pergunto-me sempre, silenciosamente, o que foi isso que vivemos? Recebi um abraço de V. há umas semanas. Ouvi dizer que falam de mim. Falo muito deles. Sobre o que criamos quando estamos juntos.



Figura 29: Registro da proposição *O que você gostaria de aprender, o que você poderia ensinar?*, 2022. Acervo pessoal

2) Formação-deformação

Como deformamos aquilo que nos conforma?

A metamorfose como metáfora, disse V. às 7:30 de uma manhã de quinta-feira, durante a aula, após a leitura que fiz para a turma de um trecho de “Elogio das mãos” que dizia:

A arte começa pela transmutação e continua pela metamorfose. A arte não é o vocabulário do homem falando ao Senhor, mas a renovação perpétua da Criação. É invenção de matérias, ao mesmo tempo que é invenção de formas. A arte constrói para si uma física e uma mineralogia. Mete as mãos nas entranhas das coisas [...] (Focillon, 2012, p. 18).

“O mundo está sendo inventado por nós, agora!” - eu disse - e eles resolveram correr o risco de sentar com os pés fora do chão sobre uma instalação de cadeiras empilhadas que denominaram “A pilha”. A suspensão era condição para uma experiência da vertigem do olhar. Decomposição do espaço para um ambiente mole, onde tudo é matéria de criação, desde o corpo. Inventaram um jeito de meter as mãos nas entranhas das coisas.

Era dia de avaliação e o convite era a questão: “Como deformar a sala de aula, como deformar a formação?”. Ofereci matérias secas, papel celofane, fios, cordas. A mobília era o principal. Desarranjos espaciais foram surgindo, equilíbrios instáveis. Os corpos foram assumindo suas formas e movendo-se coletivamente, criando grupamentos. Observei de longe. Depois transitei na exposição e convidei ao olhar e compartilhamento dos trabalhos uns dos outros.

Ao lado, “Aqua-rafa”, quando duas grandes mesas em posição invertida se conectam e inventam um aquário-casulo para um menino emaranhado de fios ou uma “cabana-caixão” para “as tripas de R.”, como disseram. Da sala de aula fazia-se um espaço mole: a invenção como condição para um lugar possível, para sobrevivência de um amor difícil. Era meu sétimo ano, ternura e pânico. O desafio constante de imaginar outra vez. A tentativa de não recorrer às formas fixas. A convocação do deslocamento. Alguns desesperos. Nada a ensinar. Tudo a aprender. Pergunto-me: que temporalidades outras são produzidas na escola por meio dessas experiências?



Figura 30: Registro da proposição *(De)formação*, 2022. Acervo pessoal



Figuras 31, 32, 33, 34, 35, 36 e 37: Registro da proposição *(De)formação*, 2022. Acervo pessoal

3) Cabanas de desenhar: instalações *site-specific*

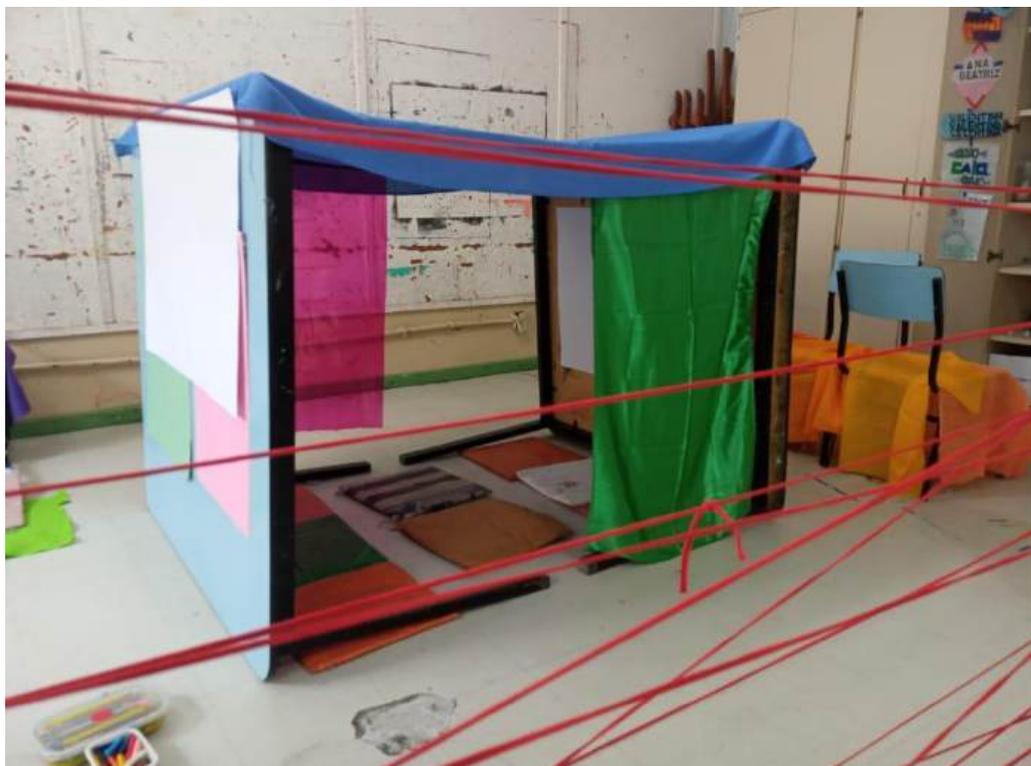
As cabanas de desenhar surgiram como medida de proteção a um estudante neurodivergente que costumava subir em cima das mesas e, lá de cima, saltar para o chão. Lançando o corpo sem medo, perigosamente. Um dia, no ateliê com as crianças do primeiro ano, sem acompanhamento da profissional especializada em educação especial e inclusiva, tive a ideia de virar as mesas, criando composições entre elas, para que não fosse possível o estudante se jogar de cima.

Toda turma mergulhou na experiência de habitar as cabanas. E sendo “espaço” o tema central do programa de artes visuais para essa turma, tomei esse acontecimento como possibilidade instalativa, onde a cada encontro montava uma instalação com o mobiliário, compondo com outros materiais, a fim de provocar relações entre corpo e espaço. Surgiram, assim, as cabanas de desenhar como instalações *site-specific*³³ que propõem outras posturas corporais para o desenho, convocando a intimidade do corpo com o papel, com os materiais riscantes e com o espaço interior da cabana.

Cabanas inspiradas nos Penetráveis de Hélio Oiticica, feitas com as mesas da sala de aula, que têm sua utilidade subvertida tornando-se um lugar para habitar com o corpo inteiro. Além das mesas, tecidos diversos que, geralmente, fazem o teto, alguns com recortes para entrada de luz, como uma janela, e para poderem de dentro da cabana olhar o lado de fora. Papéis são fixados embaixo da mesa, que agora se faz como parede da cabana. Funcionam também como cavalete para o desenho. Dependendo da proposta, as crianças são convidadas a desenhar de pé, deitadas ou no teto, investigando o desenho na relação com o corpo, pesquisando os diferentes tons para segurar os materiais riscantes, bem como percebendo os apoios corporais e experimentando diferentes mobilidades.

A instalação aconteceu com diferentes turmas, em diálogo com os processos de cada uma. Um dia, uma criança disse bem alto, ao fixar seu desenho na parede da cabana com fita crepe, após tê-lo desenhado deitado no chão: “a gente precisa fazer um museu pra sempre”. Outra vez, observando de dentro da cabana o lado de fora, por um tecido *voil* translúcido que operava como uma fina película entre o dentro e o fora, uma criança lançou “a gente tá dentro da barriga”.

³³ Procedimento artístico da arte contemporânea que consiste na criação de trabalhos - geralmente instalações - para um ambiente específico, levando em consideração as especificidades do local e dialogado com ele na elaboração da obra. O trabalho é incorporado ao ambiente e vice-versa.

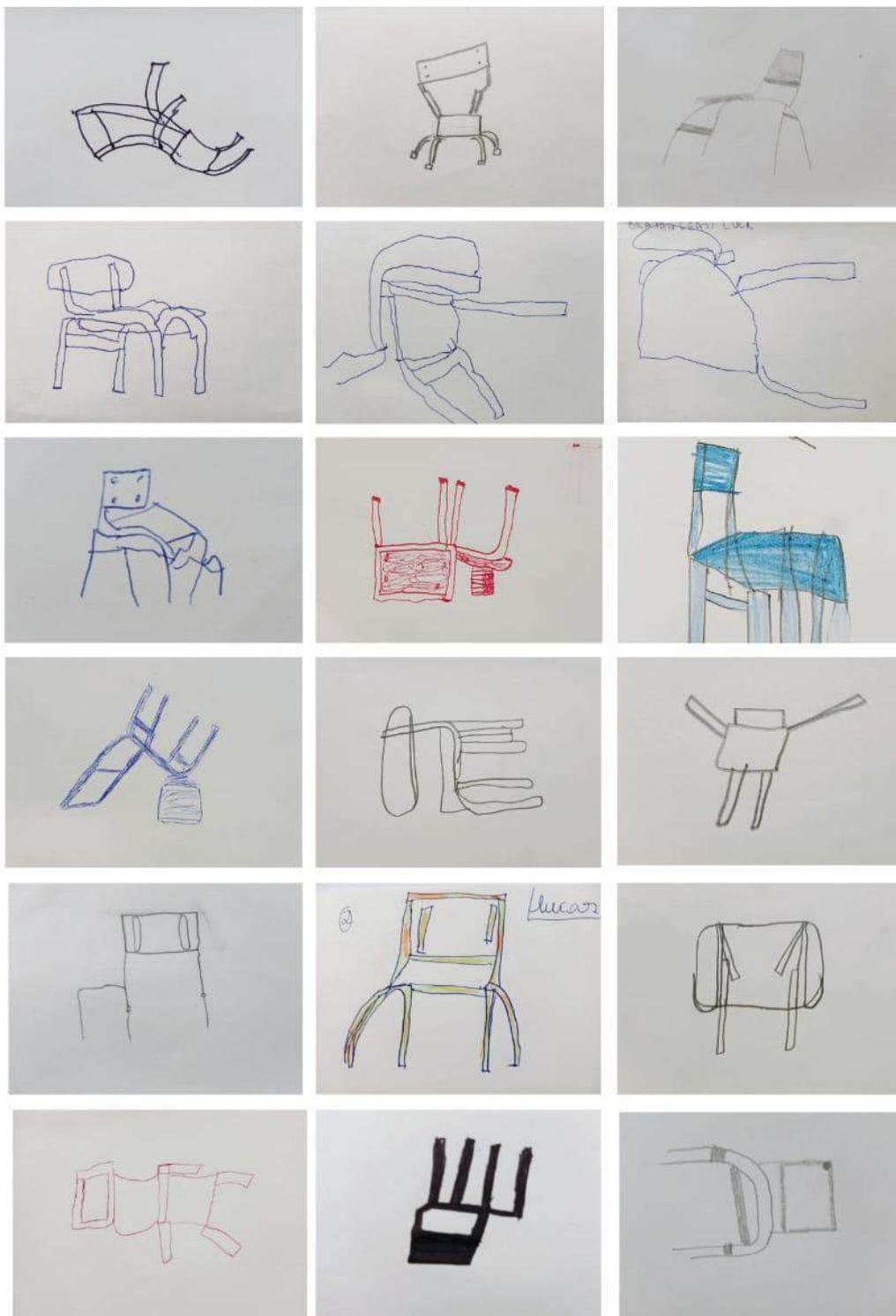


Figuras 38 e 39: Registros da instalação interativa *Cabanas de desenhar*, 2022-2023. Acervo pessoal



Figuras 40, 41, 42: Registros da instalação interativa *Cabanas de desenhar*, 2022-2023. Acervo pessoal

4) Desenho de observação da cadeira escolar



Desenhos de observação de cadeira escolar, realizados por estudantes do 6º ano
2023

Figura 43: Acervo pessoal

O que as cadeiras contam sobre nossos corpos?

A mobília escolar, investigada na proposição anterior como materialidade (de)compositiva para a reimaginação da sala de aula em uma instalação, foi examinada sob o olhar e os traços de estudantes do 6º ano. Nessa proposição, a cadeira, mobília escolar que nos acompanha da Educação Básica ao Ensino Superior, tem sua normatividade confrontada a partir de desenhos de observação de uma das cadeiras da sala de aula.

A cadeira assumiu 4 posições diferentes sobre a mesa da professora. Entre o olhar e o traço, foi ganhando formatos outros, ampliando suas possibilidades de existência na composição: pernas, assentos, encostos, parafusos, desgastes, marcas, pixos. A cadeira foi ganhando novas articulações entre seus membros, perdeu alguns ossos, encostou para descansar. Se deformava ao mesmo tempo que se tornava outra, se manifestando em expressões gráficas singulares. O desenho de observação carrega a singularidade de quem desenha.

O olhar é uma experiência subjetiva, onde a imagem vista atravessa o corpo e conflui com todas as outras cadeiras já vistas, já sentidas, imaginadas e também com o desejo de uma cadeira outra. O que demonstra o quanto as cadeiras desenhadas pelos estudantes deflagram a inconformidade de seus próprios corpos na sala de aulas. Um corpo movente traduz esse movimento nos gestos do desenho. Um desenho de observação que inventa realidades, onde o objeto de referência depende de quem vê. Nos desenhos, a cadeira performa. E podemos fazer um exercício de imaginação: imaginar, enquanto observamos os desenhos das cadeiras, as posturas corporais dos estudantes que nela se sentam, deitam. Imaginar as posturas corporais e gestualidades dos estudantes que desenharam.

Essas cadeiras desabitam a postura sentada? O que pensam as cadeiras sobre nossos pesos, peles, cansaços? O que as cadeiras nos contam sobre os arranjos de poder nas instituições de ensino?

Desenho é desejo. A turma observava atentamente. Foram amolecendo as cadeiras desde o olhar de seus corpos discentes com suas movências, inquietações e utopias. Cadeiras moles são cadeiras desejanças para corpos cheios de utopia.

5) Universidade mole: experiências com professores em (de)formação

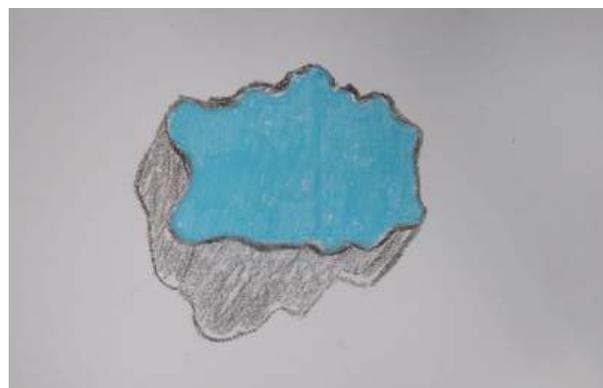
Aqui deixarei o rastro de uma experiência como artista-professora convidada na turma de Arte e Educação, da graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Seus vestígios são perceptíveis nas seguintes inquietações: como as questões emergentes nas escolas adentram a universidade e propõem experiências poeticopedagógicas para formação de professores? Como a pesquisa acadêmica, seus debates e indagações adentram as escolas propondo outros caminhos epistemo-metodológicos. Nomeei a aula propositiva de “Reimaginar ruínas: o fragmento como potência poética para a educação”.

Elaborando articulações entre a *práxis* na educação básica e na universidade pública, e reflexionando sobre como essas articulações formam a artista-pesquisadora-professora, realizamos uma série de ações pensando a noção de deformação da sala de aula convencional para uma outra formação possível, pela criação de uma instalação *site-specific* a partir das cadeiras. A pergunta disparadora foi: habitamos por hábito ou por invenção?

Questão que se colocava como um convite a experimentar a performatividade do corpo no espaço, que agora apresentava outra configuração. Encontrando encaixes entre corpo e mobília, outras posturas corporais, procurava-se perceber se a materialidade do espaço afeta as relações entre os corpos, os modos de perceber e sentir. Após essas ativações, compomos o ambiente para um desenho de observação. Colocamos uma escada no meio da sala com as cadeiras ao redor e em cada degrau, materiais riscantes. O convite consistiu em observar a materialidade do “Pedaço de Escola” como forma geradora de outras formações. Forma geradora a partir da qual viria a surgir um desenho de imaginação. Reunindo forma, cor, textura e tamanho existente, o que poderia vir a ser aquele fragmento? Que composição daria a ele um agora e também inventaria seu passado?



Figuras 44, 45, 46 e 47: Registro da proposição *Reimaginar ruínas: o fragmento como potência poética para a educação*, 2023. Acervo pessoal



Figuras 48, 49, 50 e 51: Registro da proposição *Reimaginar ruínas: o fragmento como poética para a educação*, 2023. Acervo pessoal

O azul de seu resquício de tinta, tomando o espaço do papel, inundando ao redor da escada. A pedra que se converte em coração, onde é o azul que sustenta seu vermelho pulsante. O pequeno bloco de concreto solto no espaço branco do papel ganha profundidade, convidando ao mergulho do olhar.

6) Desenho expandido: jogo de corpo



Figura 52: Proposição *Jogo de corpo*, 2022.
Desenho expandido, instalação, experiência performática de construção coletiva. Acervo pessoal

A imagem acima conta de uma aula no pátio. Criamos coletivamente um desenho expandido, para além do lápis e do papel, como um modo de perceber a noção de movimento da linha no espaço, e suas tipologias com as quais podemos compor diferentes formas. Dessa vez, um desenho para habitar com o corpo, para além do espaço gráfico, no espaço escolar.

O desenho com o fio vermelho surgiu de um jogo de arremessos, no qual foi necessária atenção, esquivas, velocidade para agarrar o carretel e fazê-lo chegar ao outro lado. A linha precisava, necessariamente, atravessar o espaço, “riscar” o chão. A forma é imprevisível. E o que surge oferece dentro e fora, sinuosidades, emaranhados, abstrações a partir das quais os estudantes enxergam sugestões formais, mas sem fixá-las na representação. Depois, o desafio era inventar um modo de atravessar sem pisar nas linhas, jogando com os espaços “vazios” do desenho.

Então, um estudante lançou-se de ponta-cabeça para atravessar com as mãos. Tateando o chão, aproximando os ouvidos das ranhuras do chão da escola. Esse estudante é o movimento corporificado. Ele vai e vem, entra e sai de todos os lugares. Conhecido por atrapalhar as aulas, adentrar as salas sem porta, sempre dançando. Corpo irreverente, inquieto, que manifesta sua inteligência com jogo de corpo, esquivas, desvio de tudo que tenta capturá-lo. Conhecido como estudante difícil porque indomesticável. Teima: dança.

Penso que é preciso desarticular os esquemas de controle, abrindo espaço às performatividades dissidentes do regime disciplinar de dominação que ainda vigora no espaço escolar. E de acordo com o professor Luiz Antônio Simas,

Precisamos de corpos fechados ao projeto domesticador do domínio colonial, que não sejam nem adequados nem contidos para o consumo e para a morte em vida. Precisamos de outras vozes, políticas porque poéticas, musicadas; da sabedoria dos mestres da academia, mas também das ruas e de suas artimanhas de produtores de encantarias no precário (Simas, 2019, p. 56).

7) A gente pode criar outros formatos: do derramamento da água aos sacos de mar

Recordo-me de uma anotação do artista videomaker Bill Viola (1976), apresentada no livro “Redes da Criação - Construção da obra de arte”, de Cecília Almeida Salles (2016), na qual o artista conta:

Numa noite chuvosa em Nova York, eu estava voltando para casa e parei para limpar meus óculos. No momento em que os levantei, um carro passou e imediatamente percebi a imagem do farol passando pelas minúsculas gotas, que estavam na superfície das lentes. Olhei mais de perto. Outro carro passou. Eu podia ver perfeitamente em cada gota, uma imagem pequena e perfeita da rua com as luzes e os carros. Limpei os óculos e coloquei-os para poder enxergar melhor. Olhei em volta e vi que as gotas na capota de um carro também refletiam a rua. Percebi que todas as gotas, mesmo as que estavam caindo, faziam o mesmo. Ver as imagens nas gotas das lentes me ajudou a perceber que não eram reflexos, mas imagens ópticas. Cada gota estava funcionando como minúsculas lentes grande-angulares para formar imagens [...]” (Viola, 1998 apud Salles, 2006, p. 129).

A gota, um imenso mínimo de extrema fugacidade que o artista faz ganhar duração a partir de sua percepção visual de um momento sensível (Salles, 2016), investigando a imagem percebida junto a outros objetos. O artista ocupou-se em fazer experiências de ampliação da imagem na gota:

Uma câmera de vídeo, com aparatos e lentes especiais, é focada na gota. [...] As propriedades ópticas da gota fazem-na funcionar como uma lente olho-de-peixe, revelando uma imagem da sala e daqueles que lá estão. A gota aumenta gradualmente até que preenche totalmente a tela. De repente, cai e se ouve um estrondo. Em um ciclo de repetição sem fim, nova gota surge (Viola, 1998 apud Ross, 1997 apud Salles, 2006).

Essa anotação sobre a gota, remonta um encontro-acontecimento com a Educação Infantil. Nele, para além de enunciações verbais imperativas, as práticas se enunciam pelas materialidades das coisas, por meio de composições espaciais que querem desestabilizar o uso habitual do ambiente e confrontar sua normatividade, operando também como estratégia de resistência diante das precarizações da escola. Uma escola que recebeu laudo de interdição e todo seu corpo docente e discente precisou ser remanejado de modo precário, absorvido por um outro prédio da mesma instituição.

Com a gota pigmentada de azul, amarelo ou magenta, que escorre sobre a superfície de um papel branco, iniciamos nossas experimentações entre corpo, matéria e visualidades. Mas o que surge quando a gota escorre? Uma linha. Como o movimento

de um ponto. E quando uma linha molhada magenta encontra uma linha molhada azul? Acontece uma linha molhada roxa. E assim os afluentes de um rio sobre o papel.

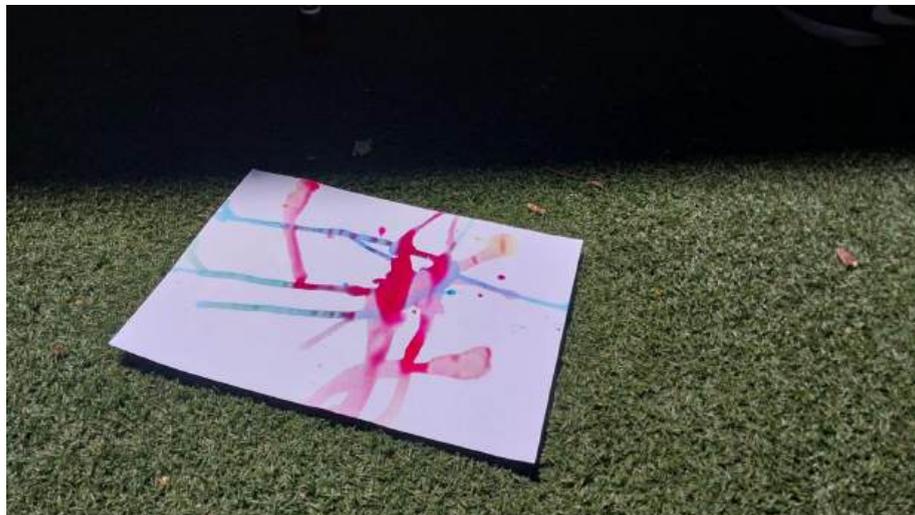


Figura 53: Registro da proposição *Movimentos da gota*, 2023. Acervo pessoal

Pequenos frascos com conta-gotas: “o que será que tem aqui?” - água, tinta? D. disse “é um composto!”. Com potes, colheres, pincéis, tintas, águas e jarro de liquidificador, as crianças criaram seus próprios compostos, misturando, descobrindo proporções, medidas, limites, conteúdos e continentes. Até que se derramou sobre a mesa um pote com água de lavar pincel. Água um tanto azulada. E não seria o transbordamento, a natureza da água? Derramar-se no mundo, vazar dos corpos, escorrer dos olhos, da boca?

Assim, o convite foi para olharmos o mar sobre a mesa, uma aparição desviante, acidental, a poça azulada acontecimental. O que fazer com o que se derrama, como burlar o tom de erro enunciado pelos rostos assustados à espera da aridez das palavras que saem da boca dos espaços formativos? Disse o professor³⁴ “segura o pedagogo se não vou logo pegar um pano”. Então, peguei uma pilha de papel sulfite branco, aquele ofício, e perguntei: “o que será que acontece se a gente mergulhar o papel nesse azul?” O que acontece se a gente tocar esse mar com papel?”. Fomos experimentando, a alegria surgindo no olhar atento às “capturas” de mar. Logo foi surgindo uma série de monotipias da mancha. Os papéis, absorvendo e revelando manchas de diferentes

³⁴ Professor pedagogo que geralmente acompanhava a turma durante as aulas de artes.

formatos, que se encontravam umas com as outras, expandindo-se em diferentes direções, alcançando outras amplitudes, fazendo crescer o mar, o azul, o olhar, a confiança no processo, a atenção no percurso, a disponibilidade à experimentação, a escola como lugar de criação.

Para uma docência inventiva: olhar as coisas de azul. “As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis: Elas desejam ser olhadas de azul – Que nem uma criança que você olha de ave” (Barros, 2013, p. 278).

Cecília Almeida Salles (2012, p. 133) nos conta sobre os processos de criação artística. Segundo ela, o acaso e o erro “[...] mostram seu dinamismo criador em meio à continuidade - geram novas possibilidades de obra na perspectiva temporal do processo criador”, acionando uma rede de possibilidades de desenvolvimento da obra de arte. E, afirmo, um micélio que cresce umidamente, feito de fluxos moventes, comprometidos com a vitalidade das coisas. Desdobramentos infintos. Vivenciar a aula como processo de criação implica um corpo como campo aberto. Que se firma na abertura ao que acontece para, poeticamente, olhar o mundo.

Do derramamento do pote, os processos artísticos da turma foram ampliados e passamos a investigar as poéticas do azul. Com fragmentos de papel, rasgados a cada gesto, pintamos de azul diversos fragmentos. Dos fragmentos, pedaços de mar, elaboramos encontros entre as margens, encaixes, conexões para compor formas outras de mar.



Figura 54: Registro da proposição *Poéticas do azul*, 2023. Acervo pessoal

As crianças avistaram um pedaço de madeira: duas retas verticais paralelas e uma reta entre elas, na horizontal, perpendicular às duas outras. Quiseram pegar. I. trouxe para mostrar. Perguntei: “uau! e o que será isso no fundo do mar? O que pode ser?”. I. falou: “pode ser um peixe colorido!”. Devolvi a pergunta: “um peixe colorido!?”. Ele disse: “Sim, a gente pode criar outros formatos! É só a gente pintar ele”. E fomos buscar as tintas. Pintaram a madeira coletivamente. E por fim, à pergunta “onde o peixe colorido vai morar?”, responderam: “no mar!”, e posicionaram a forma tridimensional sobre o nosso mar inventado de papel e tinta.



Figura 55: Registro da proposição *Poéticas do azul*, 2023. Acervo pessoal.
Crianças inventando o peixe-colorido, criando outros formatos.

Seguimos do mar à “Onda”, livro de Suzy Lee (2017), com o qual propomos leituras de imagens e composições narrativas. Experimentações pictóricas com os diversos azuis. A aula sem lugar deu-se no pátio da mangueira. Papéis fixados no muro, muro que vira cavalete, onde pinta-se o papel e pinta-se o muro e pinta-se também mão, pé, corpo. Das ilustrações da “Onda”, a aquarela e o carvão, experimentamos seres do mar desenhados a carvão sobre as pinturas de azul.

Cada um elaborou um procedimento. J. contou que primeiro preencheu todo o papel de tinta azul e depois veio com pequenas camadas de branco. Depois aplicou mais tinta azul e mais branca para criar partes mais claras e outras mais escuras. D. dançava enquanto pintava dizendo “eu sou um artista, estou praticando!”, I., muito

concentrado, desenhava letras das palavras observadas pela escola, sua prática constante.



Figura 56: Desdobramento da proposição *Poéticas do azul*, 2023. Acervo pessoal Investigando luminosidades do azul com tinta branca.

Chegamos às conchas, com os desenhos de observação e depois com as bolsinhas de guardar segredo inventadas com tule azul, corais, conchas e fios, até desembocar nos sacos de mar, objetos relacionais criados com tinta azul, água e saco transparente: um convite ao mergulho do corpo, sensibilização com inspiração de Lygia Clark: levei os materiais numa bandeja.

Estávamos sem sala, sem ateliê, inventando um ateliê nômade no pátio da mangueira. Encantadas pelo vento traseiro do ar condicionado, era somente isso que queriam: sentir o vento, brincar com ele. Então, convidei a brincar de ventania e corríamos como que puxados pelo vento, experimentando uma performatividade atenta à sensação e ao coletivo, pois era um cuidado coletivo puxar de volta quem estava sendo levado pelo vento. De repente o vento parou. E o convite foi “Vamos chamar o vento?”³⁵ E chamamos o vento, que incrivelmente apareceu, ainda mais forte.

³⁵ Inspiração na música “O vento” de Dorival Caymmi.

Até que uma das crianças avistou o saco transparente que estava na bandeja, no chão, aguardando para ser olhado, mas participando do que ali acontecia. Menino e saco se olharam e nasceu a ideia: “já sei, vamos guardar o vento?”. E eu perguntei: “mas como a gente pode guardar o vento?”. Cada um pegou um saco e o saco ficou cheio de vento. Depois amarramos. Outro menino viu a tinta azul e disse “e se a gente misturar tinta com água e guardar aqui dentro?”. Ótima ideia! Fizemos misturas e enchemos os sacos com água e tinta. Demos os nós. E inventamos modos de carregamento: “dá pra levar o mar na cabeça?”, “o que sua orelha sente quando você coloca o saco de mar entre o ombro e o pescoço?”. Manipularam o objeto relacional, suas formas variáveis, volumes, temperaturas, a materialidade da cor. Tantos elementos da linguagem visual ativando percepções em suas complexas e múltiplas expressões. Para além dos enunciados verbais, a matéria convida à criação.



Figura 57: Registro da proposição *Sacos de mar*, 2023. Acervo pessoal
O título “saco de mar” como dispositivo poético na construção do objeto relacional³⁶

As composições de corpo, espaço e materialidade são pensadas poeticamente para produzir indagações, fluxos criativos e performatividades outras na escola. Da percepção da criança ao improvisado com o que atravessa o encontro - compreendendo o improvisado como ação oriunda da escuta atenta aos fluxos do que atravessa -, acolhendo

³⁶ Referência aos Objetos relacionais (1976), da artista Lygia Clark.

os movimentos próprios do que acontece, o objetivo da aula se cumpre. Aula é isso que inventamos juntos.

Foi numa sexta-feira. Meu corpo permanecendo em meio a correnteza. Lembro de estar muito cansada e de saco cheio. Aquela sensação de mar no corpo, mar bravio, daqueles que a gente só mergulha depois que se benze. Essa foi a aula do saco cheio. Saco cheio de mar. O desfecho do encontro se dá conforme a água começa a vazar, ditando o tempo da experimentação. Até que I. lançou longe seu saco de mar, que estourou e disse “olha o que aconteceu! Chama a Virna, ela vai amar!”. Cheguei perto e ele disse, conforme observava a água escorrer e se espalhar pelo chão: “eu tô criando o rio amazônia”.



Figura 58: Registro da proposição *Sacos de mar*, 2023. Acervo pessoal

Daí, mergulhamos mais a fundo e encontramos “Iole - a baleia que toda palavra engole” (Marchegiani, 2013), e o que Iole fazia com as palavras que engolia próximo ao barco do poeta? Ela contava histórias. E aqui eu conto a vocês: palavras poéticas em grau de brinquedo (Barros, 2013) ou a invenção de uma língua, um modo de fazer viver as vozes, nossas, de cada dia.

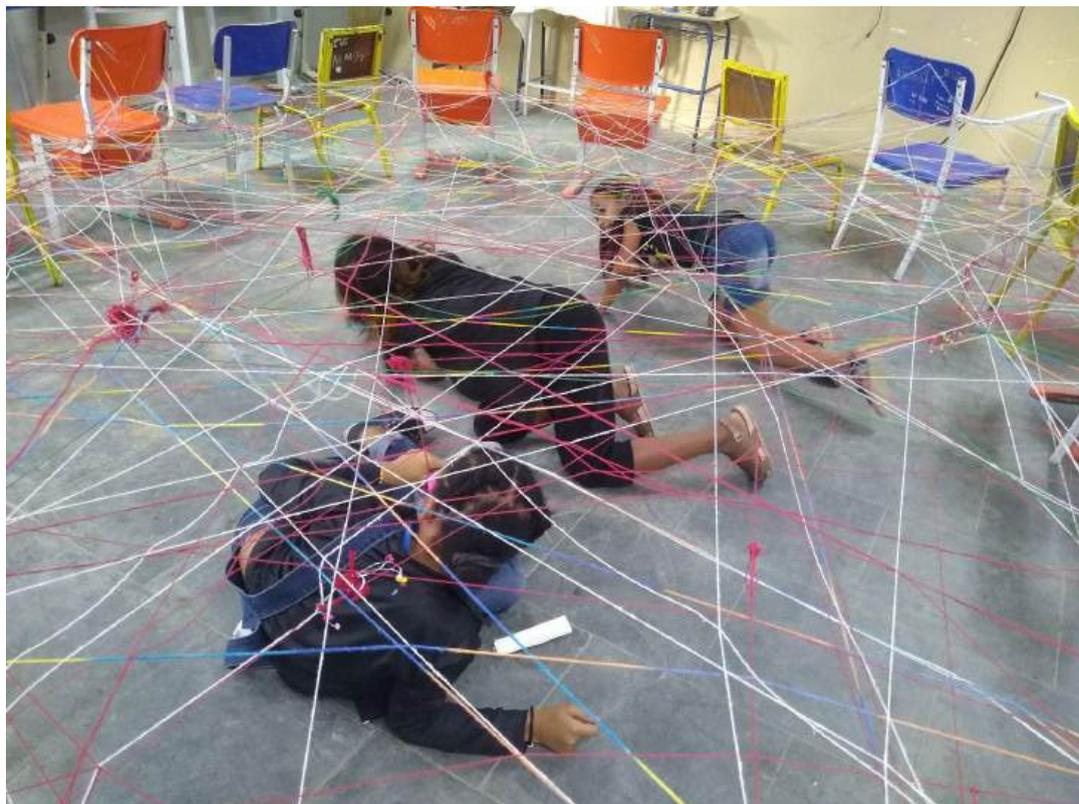
8) Tecer comunidade, tramar uma escola

As histórias de Ananse nos contam muito sobre o mundo. Contam também como a sabedoria se espalhou pela Terra, quando cada um tomou para si uma porção de sabedoria. Então, todos os seres sabem algo e podem ensinar algo. A partir da história “Ananse e o pote da sabedoria” (Badoe e Diakit , 2006), elaboramos uma instala o *site-specific* na sala de aula, compondo com fios e mob lia escolar, as cadeiras. Com a proposi o de um jogo de arremessos, cada estudante se ocupava de uma cadeira e ao receber o carretel do fio, tramava a estrutura e o devolvia ao outro lado, cruzando o centro do espa o. A proposi o do jogo j  era em si a montagem da instala o. E a instala o dependia, assim, da colabora o de todos na constru o coletiva.

A cada vez, quem lan ava o fio, compartilhava algo que sabia fazer: de saber de matem tica, a saber de brigadeiro, a saber de pipa. A saber de respeito, a saber de tran a, a saber de comida. Compartilhando saberes, tramamos a teia. A sala de aula tornou-se espa o expositivo e a instala o foi visitada por toda escola. Quem chegava para olhar, se emaranhava na teia, passando por baixo e olhando as esculturas de aranhas feitas de arame, mi anga e l  que ali habitavam, vendo de baixo para cima o teto tramado, a paisagem costurada, as cadeiras tomadas pela teia, sustentando os saberes de uma comunidade de aprendizagem (hooks, 2017).



Figura 59: Registro da desmontagem da instala o *Tramar uma escola*, 2022. Acervo pessoal
Ao fundo da imagem, a parede  mida com os mic lios



Figuras 60 e 61: Registro da participação interativa dos estudantes na instalação criada durante a proposição *Tramar uma escola*, 2022. Acervo pessoal



Figuras 62 e 63: Registros da instalação *Tramar uma escola*, 2022. Acervo pessoal

9) Como cuidar das feridas da escola



Figura 64: R. cuidando das feridas da escola. Acervo pessoal

R.: professora, o que você tá fazendo?

Virna: eu tô cuidando das feridas da escola.

R.: posso cuidar também?

Virna: claro! (entregando tinta e pincel)

R.: mas por que esse dourado?

Virna: eu te pergunto, por que o dourado? o que acha?

R.: está passando um remédio dourado nas feridas, como se a escola fosse um castelo que só se vê quando o reboco cai... Aí o ouro está por baixo... Aqui tem valor.

Isso é aula? Cabe no currículo?

O currículo é também um projeto de mundo. O que cabe a esse mundo?

“Tudo que não invento é falso” (Barros, 2013, p. 319).

“Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 1996, p. 68).

No contexto de uma aula de artes que precisa inventar um lugar para si a cada vez, seja pela impossibilidade de sala de aula, seja pela ausência de materiais e/ou de condições estruturais básicas para que um currículo aconteça, enquanto artista-pesquisadora-professora tenho encontrado no nomadismo a potência filosófica dos deslocamentos. Vivencio junto às turmas da educação infantil da escola da Lagoa e as turmas do ensino fundamental II da escola do Pantanal, um certo nomadismo.

A invenção de um ateliê móvel assume seu nomadismo como modo de sobrevivência à precariedade, que se figura na escola do Pantanal pela sala sem porta, sem janela, na falta de material e de segurança pública, abandonada em um território vulnerável e acometido pela violência do tráfico e da milícia. E na escola da Lagoa, no laudo de interdição, que desabriga, despeja uma escola, obrigando-a a adaptar-se ao desmantelamento. Sem horizonte seguro, fazemos aliança com o imprevisível. Assim começa, na fricção entre corpo e espaço, o que nomeio de Ateliê Nômade.

Segundo Daniel Lins, a etimologia da palavra nômade remete a “[...] um modo de distribuição de terras que não tem contorno, recinto, circuito ou cerca” (Lins, 2018, p. 273). Trata-se, portanto, de nomos, um “território-espaço, pois, reterritorializado/desterritorializado que se distingue do espaço-dormitório ou sedentário da cidade” (Ibid.). Interessa-me investigar a educação como criação de deslocamentos, se ao mover alcançamos outras perspectivas de vida e mundo, produzindo “novos possíveis no impossível” (Ibid).

O Ateliê Nômade opera com a maleabilidade do espaço, as performatividades da matéria e sua plasticidade capaz de propor outros formatos a partir de intervenções, que instalam outras possibilidades de configuração espacial e outros modos de relação, deformando modos de habitar por hábito e instaurando modos de habitar por invenção.

Olhar o que nomeamos realidade como um espaço mole, não fixado, que abandona a noção de verdade unívoca para tornar-se a cada vez, convoca-nos a reimaginar - imaginar outra vez - os espaços que frequentamos com ações micropolíticas de “aderência-resistência críticos” (Fabião, 2013). Um espaço mole se inventa por meio de uma qualidade de presença no corpo capaz de propor um jogo de formação-deformação. Uma presença performativa a escorrer, deslocar, suspender, deslizar, ampliar, esticar, encharcar, tocar, mover, articular, tramar, babar: ações disparadoras para invenção de ambientes moles.

Babar é decompor certezas. Desintegrar a rigidez das formas, sorvê-las e dissolvê-las pela ação úmida e mole da saliva. Desse modo, habitar por invenção

implica babar, encharcar de corpo e permitir-se escorrer, enquanto gesto performativo e, nas palavras de Eleonora Fabião (2013, p. 5), de resistência “[...] ao torpor da aderência e do pertencimento passivos”, mas aderindo “[...] ao contexto material, social, político e histórico para a articulação de suas iniciativas performativas” (Ibid.), fazendo do habitar por invenção um pertencer performativo que é “[...] ato tríplice: de mapeamento, de negociação e de reinvenção através do corpo-em-experiência” (Fabião, 2013, p. 5).

Nesse sentido, tensiona-se a dialética do mole e do duro. Dialética que rege as imagens que fazemos da matéria íntima das coisas, por meio da qual aprendemos a existência dinâmica do mundo resistente e, também, a pluralidade dos devires (Bachelard, 2019). Mole e duro coexistem e convivem em um embate (de)compositivo que afirmam um ao outro pelo jogo dos contrários, pelo que os diferenciam. Esse embate nos impele à criação de um corpo prestes, mas não pronto.

Um corpo que opera desde uma “biodisponibilidade poética sublingual”.³⁷ Um corpo desde a saliva produzida pela glândula sublingual, embaixo da língua. Uma disponibilidade do vivo, que “[...] não passa pelo estômago, dilui-se na boca e engana a função hegemônica da língua”.³⁸ O que é sublingual, embebido em saliva, toma o corpo por toda parte: gesto, olhar, pensamento, emoção, palavra. A língua como músculo mole, sabe de saliva mais do que de palavra. O corpo diz primeiro pela babae depois, nos movemos na tentativa de fazer da palavra, baba do corpo.³⁹

Como circulamos no interior-entre-sobre-sob-em cima das estruturas? Como a saliva umedece nossas práticas de vida, arte, educação desde o corpo? O que a baba torna visível?

³⁷ “Biodisponibilidade poética sublingual” é um termo poético criado pela artista, curadora e pesquisadora Mônica Hoff Gonçalves. Transcrição de fala na ocasião do CCBB Educativo arte&educação – Imaginar é uma praxis: Transversalidades: com Mônica Hoff, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FyIVu_a_5ew&ab_channel=JACA.

³⁸ Citação das palavras de Mônica Hoff Gonçalves. Ibid.

³⁹ Referência ao psicanalista francês Pierre Fédida quando ele diz que “as palavras são excreções do corpo, elas são baba”. Transcrição da entrevista com a professora e psicanalista Suely Rolnik sobre o Texto Baba, no Seminário Novos Povoamentos, no Núcleo de Estudos da Subjetividade da PUC/SP, 2016. Link nas referências.

10) Livro das perguntas

No convívio com as ruínas, é necessário fazermos nossas próprias perguntas. As perguntas nos levam à pesquisa e também movem a própria pesquisa a lugares inesperados. Escutar o que os estudantes querem saber, trazer à tona suas questões, pode ser um caminho de criação de escuta de suas singularidades. Pensar com o corpo quer dizer aqui estar atento àquilo que me pergunto sobre o mundo, mas também àquilo que interpela a própria existência, nesse corpo, nessa pele, nisso que faz do corpo um lugar habitado. Pesquisar com a escola é se deixar atravessar pelas perguntas dos outros. Que questões interessam a essa ciência que chamamos educação?

Em contraste com as ciências “duras” que compreendem o ponto de partida científico como objetivo e racional, legitimando a partir desse paradigma como o problema científico deve ser posto (Stengers, 2023), lanço-me com esse trabalho a uma ciência “mole”, que para além da objetividade e da racionalidade, considera a sensibilidade como força capaz de erigir questões que não são postas objetivamente, mas que situam-se nas dobras do corpo socioculturalmente tramado em sua complexidade.

Questões que se colocam desde as subjetividades de estudantes e de professora, desde saberes situados em seus corpos. Como nos diz Isabelle Stengers (2023) em “Uma outra ciência possível”, o estereótipo de um pesquisador de fibra é aquele que não se deixa penetrar pelos interesses e perguntas dos outros - consideradas não-científicas - pelo fobia de que tais perguntas desmobilizem sua pesquisa fazendo-os perder tempo.

Aqui busca-se, para uma pesquisa no campo da educação, que a pesquisadora não seja considerada a cabeça racional e pensante, mas sim aquela que aprende “[...] pelos outros e graças aos outros, a apreciar a singularidade própria das perguntas que importam para eles, agora desprovidas do poder de redefinir ou julgar os outros” (Stengers, 2023, p.75). Para isso, é necessário situar-se e isso quer dizer,

[...] situar o que se sabe, vinculando ativamente tal conhecimento às perguntas a que se dá importância e aos meios empregados para responder a elas - implica estar em dívida com a existência dos outros, daqueles e daquelas que fazem outras perguntas e fazem uma situação importar de outra maneira, que ocupam uma paisagem de um modo que impede a apropriação em nome de um ideal abstrato, seja ela qual for (Stengers, 2023, p.74).

Nem sempre, o problema está posto de modo objetivo e racional. É preciso acessar vias sensíveis para perceber as questões que emergem do corpo de quem pergunta. Tendo como referência o “Livro das perguntas”, de Pablo Neruda (2004), apresentado aos estudantes que tentaram, curiosamente, responder às perguntas elaboradas pelo poeta, fez-se um convite também, para que elaborassem suas próprias perguntas. Perguntas sem resposta, perguntas que pudessem convidar o pensamento a partir da imaginação, escapando da objetividade que tenta encurralar a pergunta a um modo único de ser respondida. Perguntas que nos encham de vazio. Perguntas sobre a vida, o mundo, o amor. A pergunta como possibilidade de mover o pensamento. A pergunta como força de pesquisa.

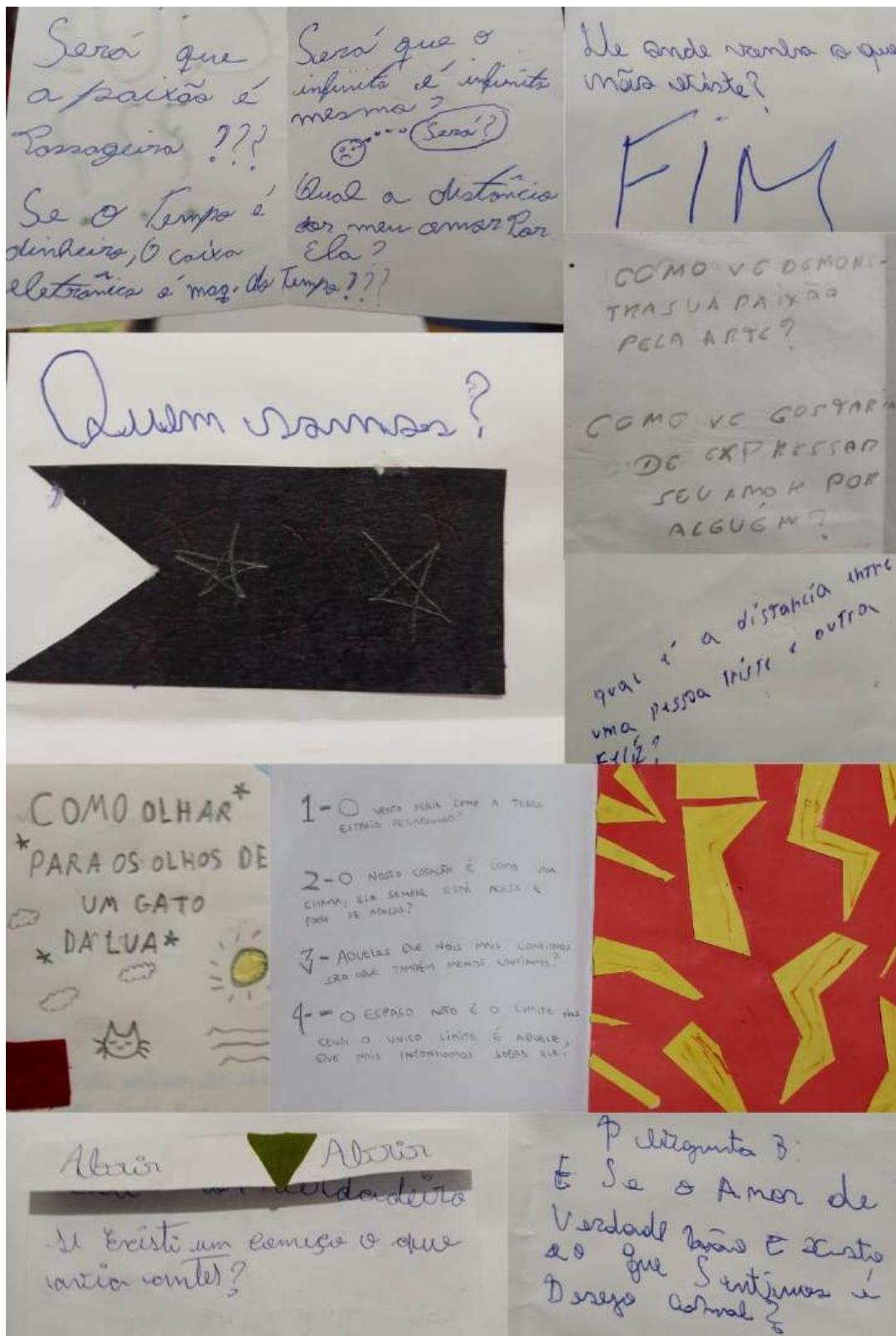


Figura 65: Registros das perguntas criadas pelos estudantes. Acervo pessoal

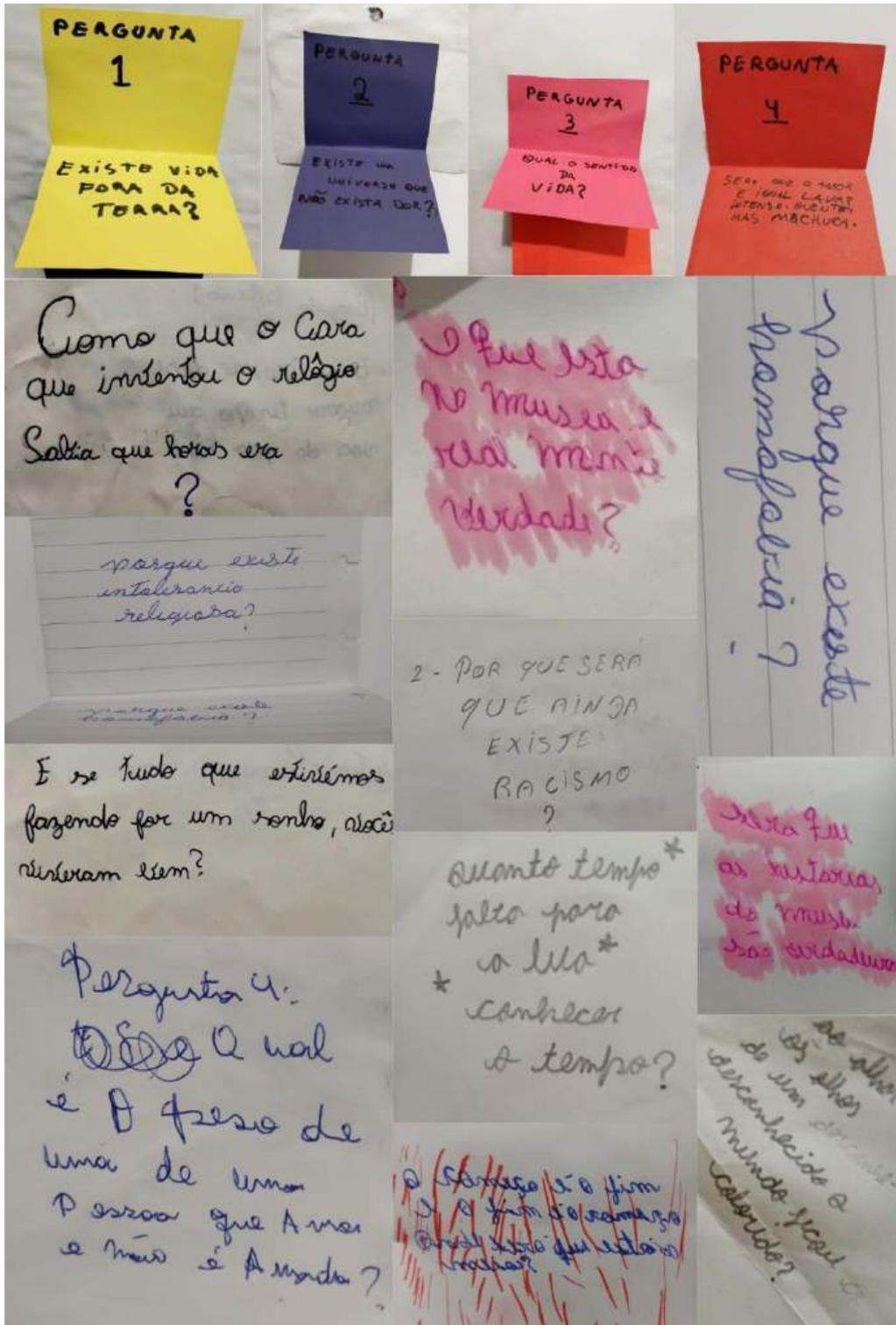


Figura 66: Registros das perguntas criadas pelos estudantes. Acervo pessoal

11) Poéticas do fio: (trans)bordar a vida

Tendo como temática crônicas e histórias de vida, as aulas de artes com as/os estudantes da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) foram dedicadas a investigar com o bordado a materialidade do fio que nos convida a olhar de perto, para o íntimo e a tecer fabulações acerca do que nos acontece e nos toca, ou seja, a própria experiência: “Cada fio é o começo de um movimento. [...] é no movimento que se vive a possibilidade da duração e da continuidade da vida” (Guimarães, 2021, p. 59).

O trabalho teve como objetivos investigar a possibilidade de um processo educativo mais existencial e mais estético a partir da costura experiência/sentido (Larrosa, 2022). Compreendendo a potência do fio como dispositivo de criação e reflexão, capaz de convocar o sujeito da experiência tornando a sala de aula e, conseqüentemente, a escola, um espaço de escuta, acolhimento e pertencimento; reconhecer as identidades discentes em sua pluralidade e singularidade; compreender o fio como materialidade na criação plástica; elaborar sentidos do fio dos fazeres ancestrais à arte contemporânea.

Nesse sentido, percorremos diversas etapas, iniciando com a leitura e escuta das crônicas “O milagre da folha” de Clarice Lispector (1969) e “Fátima fiandeira e a Tenda”.⁴⁰ Convocando as memórias das histórias de vida a partir dos textos, as/os estudantes foram convidados a escrever sobre algum acontecimento que consideram um presente da vida ou um milagre. Na pluralidade das vozes, revisitaram sentimentos, desejos, encontros.

Após a escrita o fio foi apresentado, traçando relações com a linha do desenho: como seria desenhar com o fio? Traduzimos a passagem do bidimensional para a tridimensionalidade do fio: da linha do lápis grafite que traça a caligrafia sobre o tecido ao bordado com fio que lança volume à palavra, textura ao toque. O fio é o corpo da linha. O fio é o corpo.

Com o bordado experimentaram caminhos da palavra ao fio, inventaram pontos, descobriram avessos, desde o nome até os sentidos emergidos do texto. Bordaram palavras selecionadas repletas de sentido para o vivido, dilatando o fazer e o saber da própria experiência:

⁴⁰ Conto do folclore grego, reunido por Idries Shah (1976) no livro “Histórias dos Dervixes”.

Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (Heidegger, 1987 apud Bondía, 2021, p. 143).

Confiaram: fiaram com interioridades, presença e pertencimento na elaboração de uma colcha de retalhos, onde palavras se encontram e experiências se cruzam. Colcha tramada como objeto escultórico e também como bandeira de um território polifônico, multicolor, diverso e repleto de singularidades. Considerando com Bondía (2021, p. 16) que as palavras “[...] produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” e que elas - as palavras - dizem sobre “[...] o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, dos outros e do mundo” (Ibid., p. 17), as palavras escolhidas, bordadas e narradas como chaves de entrada nas histórias nos lançam a provocações e disparam imaginários. Constituindo uma imagem híbrida, feita de retalhos que agrupam e se conectam por um fio. Fio que inventa caminho entre as tramas dos tecidos, costura as bordas das palavras, sustenta o percurso e estrutura a forma. Fio que inventa a vida desde a semente e opera como metáfora para as semânticas da existência.

Enquanto docente me pergunto: o que desejamos construir como arte/aula/escola/educação? Com o retorno à escola após o período de isolamento social instaurado pela pandemia da COVID-19, reconheço a necessidade de construirmos no contexto da disciplina de Artes a possibilidade de retorno ao corpo criador que nos convoca enquanto sujeitos da experiência e da história de um território, de uma escola, de um corpo discente/docente, no cruzamento entre o pessoal e político. Conforme escrevi no texto “Diário de classe: considerações de uma artista-professora em (per)formação (2020), acerca das experiências vivenciadas no ano anterior à pandemia:

[...] Da linha ao fio a voz ganha corpo. Entre a experiência e a palavra há um abismo. Mas precisamos contar com a nossa própria voz. É preciso desenrolar a língua, puxar de dentro de si o fio vermelho e com ele propor costuras. Precisamos lembrar de quem somos e do que nos trouxe até aqui. Ainda estamos lutando para contar a nossa história em nossa própria língua, com nossas próprias palavras, com nosso próprio corpo (Bemvenuto, 2021, p. 354).

Por fim, a proposição com os estudantes da EJA teve como desfecho a reflexão acerca do percurso. Foi proposta uma chuva de palavras sobre os desafios encontrados e o que cultivamos no processo. O fio da vida *dá nó. Às vezes, dá ponto folgado, fura o dedo, embola a linha. Às vezes, falta paciência.* Mas no caminho cultivamos

pensamentos. O corpo relaxa, se fabrica tempo com as mãos. Ganha-se foco, persistência, força de vontade. O fio nos cultiva atenção e presença.

A atividade teve duração de aproximadamente 5 aulas, nos meses de outubro e novembro de 2022. Os recursos utilizados foram retalhos de pano que as/os estudantes trouxeram de casa e também doações, fios para bordado, agulhas e livros com os textos referidos anteriormente. Considerando a não pertinência de juízos de valor acerca do objeto final - para além do bonito ou feio - toma-se como centro da avaliação o processo vivenciado, seus rumos, descobertas, aberturas. Esse processo - assim como todos os outros apresentados neste trabalho - foi avaliado de acordo com os critérios de envolvimento, experimentação, colaboração, organização, aferições conceituais e construção de vocabulário em relação aos referenciais abordados, considerando esses elementos essenciais na prática artística. Considerando a diversidade dos estudantes, oriundos de diferentes estados brasileiros, suas diferentes idades e experiências de vida que os conduziram àquela mesma escola onde nos encontramos, surgiu a ideia de criarmos o formato do território brasileiro, acolhendo as irregularidades dos formatos de cada retalho de pano. As palavras se encontram no cruzamento das experiências e nas partilhas das diferentes narrativas que elaboram uma coletividade.

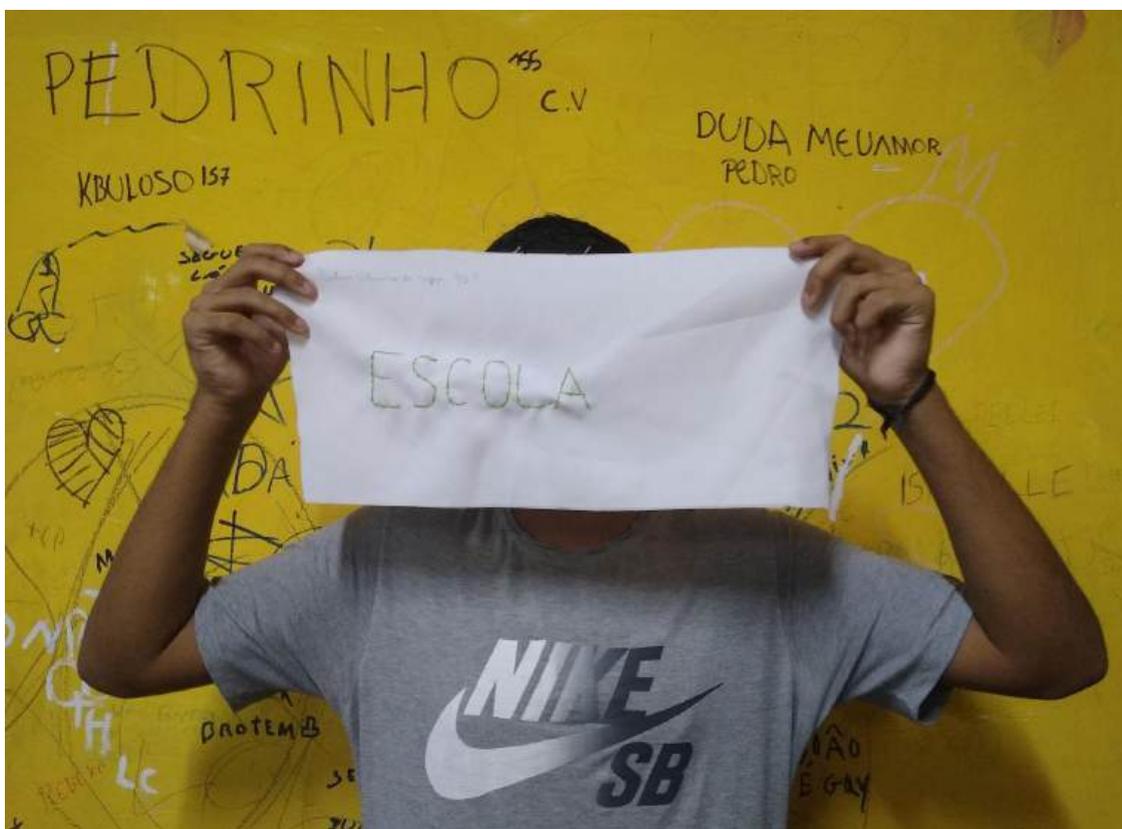


Figura 67: Registros da proposição *Poéticas do fio: (trans)bordar a vida*, 2022. Acervo pessoal



Figuras 68, 69, 70 e 71: Registros da proposição *Poéticas do fio: (trans)bordar a vida*, 2022. Acervo pessoal



Figura 72: Registros da proposição *Poéticas do fio: (trans)bordar a vida*, 2022. Acervo pessoal

12) Caco de coisa, caco de gente

Proposição realizada em parceria com Mariana Montenegro,⁴¹ no evento “Universidade desde nós”, que reuniu estudantes da pós-graduação em Educação da UNIRIO. A proposição começa com uma Roda de escuta caquética, seu primeiro movimento: escolher um caco ou objeto quebrado e contar uma memória com ele/sobre ele/a partir dele. Pode ser uma memória inventada sobre alguma situação onde você se sentiu um caco/quebrado/fraturado/machucado, seja algum acontecimento da vida pessoal, trabalho, pesquisa, etc.

Após a partilha, foi feito o convite para o segundo movimento, re-parar: escolher cacos para criar composições formais a partir das linhas de fratura usando materiais colantes e tinta dourada - inspirado na técnica centenária japonesa *kintsug*, que tornou-se uma filosofia de vida para lidar com as adversidades que nos fraturam - atribuindo valor àquilo que quebra. Re-parar: olhar de perto, perceber, parar para olhar, olhar outra vez. A reparação não como conserto de algo que quebrou e precisa voltar para seu lugar, mas como possibilidade de surgimento de uma forma outra, de algo que se inaugura na compreensão de si a partir do acontecimento disruptivo; abertura ao corpo no reconhecimento de suas potências de vida. A ideia não pauta-se em restituir a forma do objeto quebrado, mas propor relações entre fragmentos, entre outras formações possíveis, que possibilitem inventividades a partir da fragilidade daquilo que foi quebrado, que é também a força fundante da transformação e da reparação.

⁴¹ Pesquisadora, colega de turma no mestrado, amiga querida.



Figuras 73, 74 e 75: Registro da proposição *Caco de coisa, caco de gente*, 2023. Acervo pessoal

13) Reimaginar ruínas

Tive um sonho. Era dia chuvoso. Deitada na cama, abri os olhos. A casa estava tomada por uma enorme infiltração. A água parecia infiltrar em velocidade inabitual. Rachaduras por toda parte. Cheguei perto e no canto da parede avistei uma rachadura profunda sobre a qual deslizei o dedo indicador. Pensei: preciso avisar à Márcia, proprietária do apartamento. A casa está por se desfazer, é hora de ir. A paisagem da casa no sonho anunciava sua ruína. Sua passagem. Fez-me lembrar da Escola de Chuva - feita de barro cru e palha, construída pelas mãos das crianças como primeira experiência pedagógica e desfeita nas férias pelas chuvas de setembro - que tem no gesto da deformação-formação a pedagogia do desfazimento infundável, pelo qual o barro se dissolve, acumula-se, descansa, “[...] informe como uma topografia provisória” (Firmeza, Castro, Fonseca, 2022, p. 11), e retorna à terra para, depois, formar-se outra vez:

[...] uma energia mobilizada incessantemente diante da aparente finitude da construção, espera e recomeço. Ou começo meio começo. Essa cobra do tempo enrolada na roça filosófica de Mestre Nêgo Bispo. A finitude do material é a própria infinitude do processo de aprendizagem, feito pela vitalidade dos materiais, dos corpos e dos tempos (Firmeza, Castro, Fonseca, 2022, p. 11).

Em “Abrindo picadas em um vocabulário para catástrofes”, Firmeza, Castro e Fonseca (Ibid.) convocam o pensamento de Nêgo Bispo para olhar a escola como lugar sempre por se fazer: “uma escola nunca está pronta por completo. E, por outro lado, uma escola nunca está completamente destruída”. Começo meio começo desmascara a ilusão do apocalipse, destituindo o postulado do fim e convocando “[...] o arruinamento das estruturas que sustentam a ficção salvacionista. Sem fim, não há terra prometida. Começo meio começo é terceira margem com e contra a escola” (Ibid.).

Tomando a ruína como grão (Alkimin, 2022) como quem confia nos gestos germinais, convido as crianças da educação infantil para olhar com as mãos um mistério cuidadosamente embrulhado em um papel manteiga. Fui desembulhando vagarosamente o papel manteiga e cada criança foi tocando aquele mistério, de olhos fechados.

O que será que tem aqui? Pergunto. Sentindo, elas dizem: é ferro! Madeira! Massinha! É pedra! É gelo! é uma concha! É céu! É tesouro! Pedaco de prato! Eu digo:

pode ser céu, pode ser tesouro, pode ser pedaço de alguma coisa. Então, convidei-as a abrir os olhos e olhar de perto: isso que eu trouxe para vocês é um pedaço de escola. Imediatamente J. arregalou os olhos, esticou os braços, levantou do chão e disse: “eu lembro desse chão, eu lembro!”. De que escola é esse chão? O que vocês faziam nesse chão?

Como quem acende a memória a partir do olhar, do encontro com a forma acidentada do pedaço de escola, as crianças disseram: “era muito legal”, “a gente brincava lá, na nossa escola”. I. tomou o pedaço em suas mãos e foi averiguar sua dureza batendo-o contra uma mesa de concreto. Disse: “é duro mesmo, muito duro!”. Após segurarem a dureza em suas mãos, foram todos beber água.

O pedaço apresentado às crianças era um pedaço da escola interdita, da qual foram desalojados, de onde saíram sem se despedir. Agora, reabrigados em outra sede, inventam para si uma outra escola. Tomada de emoção pela percepção e alegria de J. diante do pedaço de sua escola, propus que fizessem um desenho de observação a partir daquela forma, tomada como início, como grão, semente, uma espécie de forma geradora para a invenção de um desenho de imaginação: o que pode vir a ser esse pedaço de escola? Ele pode se tornar o quê, com a nossa imaginação?

As resoluções poéticas foram diversas e singulares: um homem-aranha misturado, um monstro colorido, uma espada, entre outros. Intrigada com o desenho de D. perguntei no que seu pedaço de escola se transformou. Ele disse: “a pedra se transformou numa pessoa”. Quem é essa pessoa? D.: “é um menino que joga bola e desenha”. Depois fez outro desenho no qual a pedra se transformara em muitas outras pessoas. D. se afastou para beber água, depois retornou ao grupo. Chegou ao meu lado, colocou o braço sobre meus ombros - eu estava agachada falando com uma criança - e disse: “ô Virna, sua pedra pode se transformar em água”.

Nesse exato momento fui tomada pelas águas do mundo. A palavra poética é proliferadora de imagens. Nos move a pensar com o corpo, a partir da experiência estética da existência. Do olhar com a pele, pelo toque, até os olhos da cabeça, a imaginação é acionada pela matéria e se faz como experiência estruturante. O pensamento poético se faz, ao mesmo tempo, pensamento osso e pensamento saliva. Estruturante e amolecedor. Qual seria a consistência do mole?

Entre uma sensibilidade frágil, que periga desaparecer diante da firmeza rígida, duro e mole operam uma dialética entre supostos opostos. O mole com sua força móvel, capaz de deslocar-se na estrutura, pode deformar a rigidez a ponto do duro, afetado pela

força móvel, ganhar maleabilidade e encontrar uma firmeza sensível, uma sensibilidade firme. Quando as forças moles, que deformam a forma rígida, adquirem consistência estruturante. Quando o mole umedece, a dureza da forma se deforma, ganhando maleabilidade e possibilidade de tornar-se outra, de estrutura-se de outro modo. Aponta-se, assim, para uma possível formação outra, como gesto inacabado (Salles, 2011) que forma enquanto deforma. Uma possível educação criadora no contexto das instituições de educação pública acontece no fluxo entre o duro e mole, na conversa entre educação e criação.

Segundo Vinci (2018), desde Descartes, o que é da ordem da sensação foi determinado como inimigo da verdade do conhecimento científico, portanto, toda produção de conhecimento deveria abrir mão dos processos afetivos, abdicando do conhecimento estético ou poético. Posteriormente, ainda que a estética kantiana passasse a olhar o sensório como espaço de apreensão do fenômeno, o âmbito do sensível continuou a ser submetido ao tribunal da razão - razão esta compreendida como conhecimento. No campo científico, a noção de rigor - um rigor rígido - tornou-se o critério legitimador do saber, critério de cientificidade.

Duro e mole não devem operar como imagens excludentes. O mole, muitas vezes, encarado como algo sem rigor e o duro, muitas vezes, encarado como rigidez extrema. Na dialética entre o duro e o mole, o racional e o sensível afetam-se mutuamente compondo, em uma espécie de razão sensível, uma negociação que nos possibilita ir além do “pensamento dogmático da pedagogia” (Corazza, 2006, p. 15) abrindo espaço para um rigor poético:

O rigor dos poetas, dos tradutores do mundo, aqueles preocupados em experimentar novas relações, impensadas, e extrair destas uma alegria vital. A potência ou o cálculo, nesse caso, não antecede o gesto (Vinci, 2018, p. 273).

Tal rigor poético, no encontro com a educação, está comprometido com a umidade propícia para a proliferação da vida pelas hifas poeticopedagógicas que nutrem os processos de educação-criação. Esse compromisso também aponta para modos outros de pesquisar educação no contexto acadêmico, visto que tal rigor poético propõe-se a “criar uma diferença no interior dessa ciência” (Vinci, 2018, p. 265), compreendendo essa diferença como “elemento qualitativo capaz de reordenar os espaços e saberes, abri-los para outros possíveis, quiçá mais potentes” (Ibid.).

Nesse sentido, a dialética entre o duro e mole aponta para um rigor outro. Conforme argumentam Cardoso e Paraíso:

Sem perder o rigor, autorizamos-nos a cometer erros e recomeçar sempre, a investigar de um modo diferente dos modos por demais rígidos. Descartamos a rigidez ainda que buscando permanentemente o rigor. Mas esse rigor tem de ser somado à alegria, à descontração, assumindo todos os riscos e as alegrias do experimentar, do juntar, do processo alquímico. Autorizamos-nos a ler o mundo de uma aula, de um currículo, de uma escola, de um artefato cultural, de um discurso com rigor e leveza, livres da rigidez que tem que classificar nossa leitura em um método já pronto e completamente definido (Cardoso, Paraíso, 2013, p. 275).

Nesse sentido, o convite se faz. Do escombros, matéria mineral sintética, dura, que como pedra nos convoca ao que⁴² entranha a alma, ao micélio fúngico que nos convoca à proliferação da vida em meio à precariedade.

⁴² Fragmento do poema “Educação pela pedra”, de João Cabral de Melo Neto (2008).

Um convite a imaginar outra vez

Retomo a pergunta dos inícios: que outras formações são possíveis a partir das deformações enunciadas?

Tramando relações entre processos de criação e formação, das proposições poeticopedagógicas à invenção de uma identidade docente, essa pesquisa se move pelas indagações do que pode vir a ser reimaginar as ruínas que precarizam a educação pública, compreendendo o pensamento poético como possibilidade de proliferação de outros modos de fazer docência.

As duas imagens disparadoras - o Pedaco de escola e os micélios fúngicos - regem o percurso conceitual e poético da pesquisa não apenas como metáforas, visto que não surgiram a posteriori para tornar compreensível uma ideia, mas a priori, como potência de um pensar por imagens, pela sua materialidade, pela sua aparição, pela sua potência de denúncia e anúncio. Das imagens emergem as questões deste trabalho que puderam ser cartografadas no percurso investigativo. Tal percurso, que objetivou pensar junto às escolas onde atuei em meu cotidiano de professora na educação básica, na rede pública, a possibilidade de reimaginar a escola como potência artística, como lugar de criação, desde o meu próprio corpo docente, como corpo potente porque criador. Como enfrentamento às capturas neoliberais que assolam a educação pública, às ruínas que ameaçam escolas em territórios precarizados, as proposições poeticopedagógicas aqui apresentadas foram ao encontro das subjetividades dos estudantes e se criaram junto a eles, a partir das singularidades dos contextos de atuação.

Para percorrer essas imagens no desenrolar da pesquisa, lanço mão da cartografia como metodologia que acompanha os processos de invenção, desenhando outros territórios possíveis. Cartografia, etimologicamente, quer dizer escrita de carta. *CHARTA*, do latim, "folha de papel" e do grego *GRAPHEIN* "escrever".

Quando escrever é desenhar e desenhar é escrever, é traçado um mapa que expressa os contornos e nuances de um território. Antes de haver um mapa é preciso a coragem de percorrer os caminhos apalpando os mistérios. Caminhar com o desconhecido, confiando ao escuro do mundo a potência da luz. O mapa também se desenha no corpo de quem se desloca. Grava na pele dos pés, expande para toda extensão do corpo com a poeira do chão, faz da pele de quem caminha, margem e medida da própria estrada, das linhas do corpo: mapas de um lugar, de um território existencial, de um quando e um onde. Aqui se fez a cartografia de um território existencial de uma artista-pesquisadora-professora. Território feito de gente desejante, um território que borra as fronteiras entre a artista e a professora, tornando-se mais

mancha do que contorno. Território que apresenta diferentes facetas, nas diferentes etapas da educação básica, reverberando no ensino superior.

Como me formei professora? Como sigo me formando professora?

As deformações enunciadas ao longo desse trabalho encontram no pensamento poético a umidade necessária para proliferar outras formações possíveis. Possíveis pois sensíveis e sustentadas na criação como força fundante e mobilizadora dos processos poeticopedagógicos. Possíveis porque experimentadas e vigoradas no corpo criador, força que me constitui professora, em constante (de)formação.

No decorrer desse percurso pude compreender o fio fabricado no corpo como potência constitutiva na minha formação, que costura as experiências formativas, atravessando as vivências no campo da arte e da educação. Para além dos fios fabricados pelas mãos humanas, o fio está escondido embaixo da terra na forma de raízes, rizomas, micélios fúngicos. Os fios estão presentes no corpo em sistemas vasculares, nervosos, pelos, penas (Ingold, 2022). Somos feitos de fios. E “[...] os fios podem ser transformados em traços, e traços em fios. É pela transformação de fios em traços, argumento eu, que as superfícies são trazidas à existência [...] e que são dissolvidas” (Ingold, 2022, p. 79). Como as hifas dos micélios, fios ao longo dos quais seguem os nutrientes até onde os fungos necessitam para a proliferação de movimentos engendrados de vida.

Por meio da imagem dos fungos, que nos inspiram a reimaginar aquilo que se despedaça a partir da força criadora, regente da vida, pude perceber como as proposições poeticopedagógicas circularam afetos potencializadores da vitalidade pulsante nas escolas, por meio da abertura aos modos outros de perceber e sentir.

De modo, ressalto o inacabamento como potência desse trabalho, feito de começos, aberturas, entradas. Como gesto inacabado (Salles, 2011), esse trabalho não se encerra, mas se apresenta enquanto o próprio processo e encontra seu lugar na consciência do inacabamento afirmada por Freire (2019, p. 50), como integrante da experiência vital: “[...] onde há vida, há inacabamento”. Na contramão do que brutaliza a vida, a consciência do inacabamento possibilita abertura à mudança, a experimentação de si como ser cultural, histórico, político e, afirmo, criador.

Sonhei que preparava a escola para receber os estudantes. Era início do ano letivo. No sonho, fiz muitas dobraduras de barquinhos e papel. Colocava-os sobre o chão do pátio da escola. O chão, duro e cinzento, com inúmeras rachaduras, aportava barquinhos de papel.

No primeiro dia de aula perguntei: alguém aqui já fez um barquinho de papel?

Apenas um estudante respondeu que sim. A primeira aula do ano começou com a dobradura de barquinhos. O sorriso largo de quem constrói algo com as próprias mãos, com uma folha de papel e um desejo. Depois de construídos os barquinhos, o convite foi a “Carta aos navegantes”: se hoje você fosse sair para uma navegação em alto mar, o que você diria a si mesmo?

Li as cartas em voz alta. Tomei em minha boca as palavras delas e deles.



Se a saliva é a água da palavra, imagine: o chão do pátio tomado de água.



Figura 76: Registro da proposição *Barquinhos de papel*, 2024. Acervo pessoal

“Todo abismo é navegável a barquinhos de papel”

Guimarães Rosa

eu sou uma professora sonhadora como tantas outras professoras nesse país. sexta-feira acordei às 03:33 da madrugada pensando em vocês. pensando, com meu corpo inquieto de artista-professora, em como dizer a vocês que vocês fazem parte de mim. vocês me fazem professora a cada vez que eu entro por aquela porta. as palavras nos atravessam, às vezes, como rajada de trovão, às vezes, como brisa. que as minhas palavras façam algo com vocês. as palavras da professora precisam ser como centelhas, que ao encontrarem o combustível do pensamento são capazes de nos incendiar de vontade de aprender e, especialmente, de vontade de viver. é pensando como o próprio corpo que podemos andar com as próprias pernas, escrever com os próprios punhos, criar com as próprias mãos, encontrar no céu da boca a nossa língua própria, fazer escorrer o próprio desejo. bom, aqui está o meu barquinho de papel. nele cabe todos vocês, com suas perguntas sem resposta, com suas vozes bagunceiras e seus corpos inquietos. uma vez eu li que “todo abismo é navegável a barquinhos de papel”, foi Guimarães Rosa quem disse... com nossos barquinhos de papel, nos aproximamos do improvável. os barcos são como os desejos, os projetos que criamos com nossas próprias mãos. eles dão de cara como o mundo lá fora, o mar turbulento, as ondas gigantes que tentam nos fazer naufragar. mas, como vocês me ensinaram, continue a remar, ainda que te digam o contrário. é preciso aprender a duvidar sempre que disserem que você não é capaz. o mundo é o abismo do poeta, que precisamos navegar todos os dias. o barquinho de papel tem a coragem da imaginação de quem enfrenta o abismo com poesia e, por isso, desenha uma ponte onde não há, inventa caminhos onde não tem, reimagina a escola diante das ausências, das precariedades. e é isso que nós fazemos aqui, todos os

dias, nessa aula de artes: reimaginar ruínas. arte é o barco que você cria entre você, no seu mundo interior, e o abismo do mundo. hoje, preciso contar a vocês uma notícia difícil e necessária. eu gosto muito de ser professora de artes e o meu trabalho é fazer com que vocês reconheçam a potência de criação de vocês. a vida não está pronta, ela está sendo inventada, por cada um de nós, agora mesmo. é preciso desenrolar o fio da criação para, com ele, inventar o que quisermos. eu gosto muito de ser artista e foi isso que me inventou professora e é isso que me inventa artista e é isso que me inventa pesquisadora é isso que me inventa. lembro que desde criança era isso mesmo que eu queria ser. e a potência dessa invenção reside, justamente, na pergunta que vocês me fazem: “mas isso é aula?!”. a ponto de, com essa pergunta, questionarem os formatos, as formatações, as fôrmas, as formas. eu estou criando quanto estou aprendendo e estou aprendendo quando estou criando, é isso que vocês afirmam nas nossas aulas. como ela disse uma vez, “ai professora, eu penso muito quando estou na sua aula, pra criar a gente tem que pensar”. bom, hoje eu estou me despedindo de vocês, me despedindo dessa escola, lugar onde eu muito aprendi. sou uma professora contratada e meu contrato chegou ao fim. de agora em diante navegarei com meu barco em outra direção e levarei vocês no meu coração, que é o motor do meu barco. é ele quem sustenta e abre os caminhos. então, mantenham o coração forte, alimentem seus sonhos e lembrem-se de respirar fundo. façam do coração o motor do seu barco, do conhecimento a sua água e a sua sede, e da criação a força para (re)existir reimaginando a escola como lugar de criação.⁴³

virna, outono de 2024

⁴³ Carta que escrevi para os estudantes na minha despedida de uma das escolas.

Referências

- AMARANTE, B. **A estética da ruína como poética**. Dissertação (Mestrado em Artes) - Escola de Belas Artes. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
Disponível em:
https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/JSSS-9B8FWU/1/monografia_bruno_amarante_baixa.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.
- ANTÔNIO, S. **Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento: diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes**. São Paulo: Paulus, 2009.
- ALCKMIN, M., FERRAZ, E. **Ruína: Literatura e pensamento**. Rio de Janeiro: Papéis selvagens edições, 2022.
- BENJAMIN, W. **As Teses sobre o Conceito de História**. In: Obras Escolhidas, Vol. 1. São Paulo, Brasiliense, 1985, pp. p. 222-232.
- BARROS, M. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2016.
- LARROSA, J. **Tremores: Escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- LARROSA, J. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- CORAZZA, S. M. **Didaticário de invenção: aula cheia, antes da aula**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012.
- LINS, D. **Pensamento nômade ou estadia sem lugar**. Revista Lampejo, 2018.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DELEUZE G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs - capitalismo e esquizofrenia**, v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34 Ltda, 1995.
- DIDI-HUBERMAN, G. **Que emoção? Que emoção!** São Paulo: Editora 34, 2016.
- DIDI-HUBERMAN, G. **Cascas**. São Paulo: Editora 34, 2017.
- DIDI-HUBERMAN, G. **Diante da imagem**. São Paulo: Editora 34, 2013.

- FABIÃO, E. **Programa Performativo: o corpo-em-experiência**. Revista do LUME. UNICAMP, nº 4, dez. 2013.
- FIRMEZA, Y.; CASTRO, L.; FONSECA, C. **Abrindo picadas em um vocabulário para catástrofes**. In: Composto escola: comunidades de sabenças vivas. São Paulo: N-1 edições, 2022.
- FIRMEZA, Y.; et al. **Composto escola: comunidades de sabenças vivas**. São Paulo: N-1 edições, 2022.
- FOCILLON, H. **Elogio da mão** (livro eletrônico). Tradução de Samuel Titan Jr. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 60 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.
- GOGAN, J. MORAIS, F. **Domingos da Criação: uma coleção poética do experimental em arte e educação**. Rio de Janeiro: Instituto MESA, 2017.
- GONÇALVES, M. **Reflexões contrapedagógicas: desaprender e incendiar não são coisas que se pode separar**. Poiésis, Niterói, v.20, n.33, jan./jun. 2019.
- GONÇALVES, M. **Antes que se vuelva pedagogía: a criação de escolas como prática artística**. Tese (Doutorado em Artes) - Centro de Artes. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- GROSGOUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, v.80, p. 115-147, março 2008.
- GUEDES, A.; RIBEIRO, T. Apresentação. In: GUEDES, A.; RIBEIRO, T. (Orgs.) **Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

HAN, B. **O desaparecimento dos rituais**: uma topologia do presente. Lisboa: Relógio d'água editores, 2020.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: Educação como prática da liberdade. 2. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

INGOLD, T. **Trazendo as coisas de volta à vida**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012.

INGOLD, T. **Estar Vivo**: Ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis: Vozes, 2015.

INGOLD, T. **Linhas**: uma breve história. Petrópolis: Vozes, 2022.

LARROSA, G. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LARROSA, G. **Elogio da escola**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Mariana Echalar - 1ª edição - São Paulo: Boitempo, 2019.

MARTIN, N. **Escute as feras**. São Paulo: Editora 34, 2021.

MARTINS, M. **Babas no muro do labirinto**. In: Pós-crítica. CAMARGO, M. L. B.; ANTELO, R. (orgs). Letras, 2007.

MATOS, B.; FARIA, C. **Precarização do trabalho docente na rede pública de educação**: neoliberalismo e tempos de pandemia. Revista do Tribunal Regional do Trabalho. 3ª Região, Belo Horizonte, v. 66, n. 102, p. 299-314, jul./dez. 2020.

FARIA, P. **O pensamento poético como estratégia de reencantamento do mundo**. Arte & Ensaios vol. 28, n. 43, jan.-jun. 2022.

FERVENZA, H. **Considerações da arte que não se parece com arte**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM: Estética e Arte Contemporânea: entre a crise e a crítica. n. 28/29. Jan./dez. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/issue/view/649/showToc>>. Acesso: 28 de dez 2017.

- MARTINS, M. C. (org). **Mediação**: provocações estéticas, Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. Pós-Graduação. São Paulo, v.1, n. 1, outubro, 2005.
- MIGNOLO, W. **Desobediência Epistêmica, pensamento independente e decolonial**. Revista X, Paraná, v. 16, ed. 1, p. 24-53, 2021.
- NARDIM, T. **As atividades de Allan Kaprow**: artes de agir, obras de viver. Revista-Valise, Porto Alegre, v.1, n.1, ano 1, julho de 2011.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.) **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.
- PATZDORF, D. **Artista-educa-dor**: a somatopolítica neoliberal e a crise da sensibilidade do corpo ocidental. Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas. Florianópolis, v.1, n.40, p.1-28, mar./abr. 2021.
- PATZDORF, D. **Pequeno manual de autocuidado para corpos esgotados**. In: Mover: práticas coreográficas de escrita. Sesc: São Paulo, 2021. Disponível em: <https://issuu.com/sescsp/docs/mover_praticas_coreograficas_de_escrita>. Acesso: – de — 20–.
- QUIJANO, A. **Colonialidade do Poder e Classificação Social**. In.: Epistemologias do Sul / org. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses. Coimbra: Edições ALMEDINA. SA, 2009.
- RUFINO, L. **Pedagogia das Encruzilhadas** . Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2018.
- RUFINO, L. **Ponta cabeça**: educação, jogo de corpo e outras mandingas. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2023.
- SALLES, C.. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: Intermeios, 2011.
- SALLES, C.. **Redes da criação**: construção da obra de arte. São Paulo: Editora Horizonte, 2016.
- SANTOS, A. **Colonização, Quilombo**: modos e significados. Brasília: INCTI; UnB; INCT; CNPq; MCTI, 2015.

- SILVA, G. M.; SANTOS, A. B. **Fuga, escola e oráculo**. In: Composto escola: comunidades de sabenças vivas. São Paulo: N-1 edições, 2022.
- ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo, Editora Estação Liberdade, São Paulo, 1989.
- ROLNIK, S. **Por um estado de arte a atualidade de Lygia Clark**. In TRANS. arts. cultures. Media, Vol. 1, no. 2, 1966. Passim, inc., New York; pp. 73-82. In Núcleo Histórico: Antropofagia e Histórias de Canibalismos, São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 1998; pp. 456-467.
- ROLNIK, S. **Suely Rolnik e o texto baba**. Seminário Novos Povoamentos, 2016. Disponível em: <https://novospovoamentos.wixsite.com/novospovoamentos>. Acesso em: 09/03/2023.
- ROSA, C. C. D. da. **Caderno de uma artista pesquisadora**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro, 2023
- TSING, A. **Margens Indomáveis**: cogumelos como espécies companheiras. *Ilha – Revista de Antropologia*, 1(1): 117- 201, 2015.
- TSING, A. **O cogumelo no fim do mundo**: sobre a possibilidade de vida nas ruínas do capitalismo. n-1 edições, 2022.
- VINCI, C. F. R. G. **Sobre o rigor poético do artista**: uma outra concepção de ciência. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 15, n. 39, 258-281. 2018.

