



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Artes

Ingrid de Oliveira Lemos

**Poró'roka**

**Travessia aquático-pedagógica**

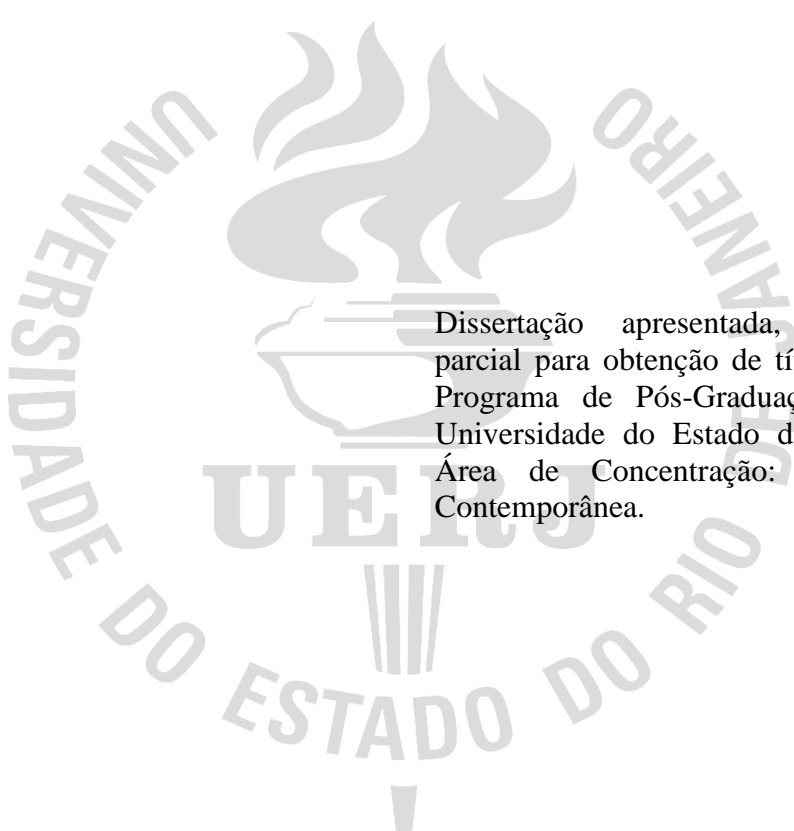
Rio de Janeiro

2022

Ingrid de Oliveira Lemos

**Poror'oka**

**Travessia aquático-pedagógica**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Arte e Cultura Contemporânea.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Isabel Almeida Carneiro

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

L557 Lemos, Ingrid de Oliveira.  
Pororoka: travessia aquático-pedagógica / Ingrid de Oliveira Lemos. –  
2022.  
90 f.: il.

Orientadora: Isabel Almeida Carneiro.  
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro,  
Instituto de Artes.

1. Corpo como suporte da arte - Teses. 2. Imanência (Filosofia) – Teses.  
3. Imaginário - Teses. 4. Arte na educação - Teses. 5. Feminismo e arte –  
Teses. I. Carneiro, Isabel Almeida. II. Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro. Instituto de Artes. III. Título.

CDU 7.041

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta  
dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Ingrid de Oliveira Lemos

**Poró'roka**  
**Travessia aquático-pedagógica**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Arte e Cultura Contemporânea.

Aprovada em 31 de outubro de 2022

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Isabel Almeida Carneiro (Orientadora)

Instituto de Artes - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Denise Espírito-Santo

Instituto de Artes - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Eloisa Brantes Bacellar Mendes

Instituto de Artes - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Viviane Furtado Matesco

Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2022

## AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à Raquel Rocha, Maha Sati, Yago Toscano e Aline Bernardi, pela contribuição direta em ativações e provocações que influenciaram a construção desta pesquisa.

Aos mares e rios, matéria de inspiração para criar os estados de sonho mais íntimos.

À minha orientadora Isabel Carneiro pela parceria de trabalho, confiança e escuta amorosa em minha jornada acadêmica até aqui.

Às professoras presentes na banca avaliadora, Denise Espírito Santo, Eloisa Brantes e Viviane Matesco pela disponibilidade e generosidade nesse espaço-tempo de conclusão.

À Hélia Borges, pelas suas contribuições tão preciosas como parte da banca qualificadora.

Aos professores do Instituto de Artes e PPGARTES da UERJ, pela transformação radical que inscreveram em minha existência.

Ao grupo de pesquisa Clipes, pelo senso de contribuição coletiva e transgressora aos meus saberes.

Às minhas mestras de dança Nadja e Thereza e demais companheiras, com as quais aprendi formas autênticas de uma prática feminista cotidiana.

À Larissa, que faz a revisão delicada dessa dissertação.

Ao Hélio, com sua ajuda internáutica imprescindível.

À Mariana, pela gentileza em acolher, em sua sala de aula, o trabalho de campo desta pesquisa.

Ao André, por abrir as oportunidades em minhas experiências iniciais no magistério.

Aos meus alunos, por reacenderem em mim a minha melhor versão: a professora que sou.

À Maria Fernanda, minha professora de inglês, por seu sincero incentivo às minhas conquistas profissionais.

Aos meus pais, Nilza e Marco, por me ofertarem a vida e me nutrirem de coragem.

À minha avó Marina, que mesmo não estando mais neste plano, mantém comigo uma conexão constante nos efeitos do amor e da ancestralidade.

À minha irmã Ana Carolina e aos meus sobrinhos Marcos Vinícius e Maria Flor, por serem alento em meu coração.

Ao João Victor, Rodrigo, Irene, Verônica, Patrícia, Marie, Lucas e Francisco pela amizade e frequência afetiva.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Yo no estudio las cosas ni pretendo entenderlas.  
Las reconozco, es cierto, pues antes viví en ellas.

*Atahualpa Yupanqui*

## RESUMO

LEMOS, Ingrid de Oliveira. *Poró'roka* – travessia aquático-pedagógica. 2022. 90 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

O presente trabalho discute o corpo e a relação de vínculo com o mundo, por meio das forças imaginantes das águas. As simbologias aquosas integram um imaginário onírico para pensar as práticas de arte e docência e os aspectos de fluidez do corpo, como um ato de retorno ao feminino. Os vínculos ancestrais, a memória, a ciclicidade e os fluxos compõem a prática de vida e experiência corpórea. As proposições entre corpo e objeto compreendem os processos de indiscernibilidade do corpo e devir, como preservação da nossa subjetividade enquanto seres desejantes. Nisto, o entrelaçamento do corpo com outras temporalidades, sala de aula, criação artística e manejo da vida constroem o teor de pedagogias aquosas, na perspectiva da artista-professora-pesquisadora, como um estado de invenção de si.

Palavras-chave: Corpo. Imanência. Imaginário. Arte-educação. Feminino.



## ABSTRACT

LEMOS, Ingrid de Oliveira. *Poró'roka* - aquatic-pedagogical crossing. 2022. 90 f.  
Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

The present work discusses the body and the relation of bond with the world, through the imagining forces of the water. The watery symbologies integrate a dreamlike imagery to think about artistic and teaching practices, and aspects of body fluidity, as an act of returning to the feminine. Ancestral connections, memories, cyclicity and the flows situate the practice of life and corporeal experience. The propositions between body and object comprehend the processes of indiscernibility of the body and becoming, as a preservation of our subjectivity as desiring beings. In this, the interlacement of the body with other temporalities, classroom, artistic creation and management of life builds the content of aqueous pedagogies, from the perspective of the artist-teacher-researcher, as a state of self-invention.

Keywords: Body. Immanence. Imaginary. Art-education. Feminine.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Questão Embrionária.....	25
Figura 2- Questão Embrionária.....	26
Figura 3- Baba Vovó.....	28
Figura 4- Baba Vovó.....	29
Figura 5- Baba Constelação.....	32
Figura 6- Sentinelas.....	41
Figura 7- Sentinelas.....	42
Figura 8- Possível Azul.....	44
Figura 9- Possível Azul.....	45
Figura 10- Possível Azul.....	46
Figura 11- Possível Azul.....	47
Figura 12- Possível Azul.....	48
Figura 13- Possível Azul.....	49
Figura 14- Mandala Lunar.....	53
Figura 15- Regare.....	62
Figura 16- PesquisAção – Encontro 1.....	70
Figura 17- PesquisAção – Encontro 2.....	72
Figura 18- PesquisAção – Encontro 2.....	73
Figura 19- PesquisAção – Encontro 2.....	74
Figura 20- PesquisAção – Encontro 2.....	75
Figura 21- PesquisAção – Encontro 3.....	77
Figura 22- PesquisAção – Encontro 3.....	78
Figura 23- PesquisAção – Encontro 4.....	80

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1 SURFAR NA IMANÊNCIA: UMA INTIMIDADE RADICAL</b> .....	16
1.1 <b>Entrelaçamento Corpo/Objeto</b> .....	20
<b>2 A LÓGICA PLÁSTICA</b> .....	34
<b>3 HABITÁVEIS ÁGUAS PRIMORDIAIS</b> .....	51
<b>4 PesquisAção: PEDAGOGIAS AQUOSAS</b> .....	64
<b>POSSÍVEL AZUL</b> .....	83
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	88

## INTRODUÇÃO

Pororóka, substantivo feminino, palavra de origem tupi, que significa estrondar. Vem de um fenômeno natural que ocorre no encontro das águas fluviais com as oceânicas. Pororóka deve-se à mudança de fases lunares e estações, que provocam o aumento da maré. Tudo isso acontece entre uma dança da lua com a Terra, pois assim como a força gravitacional mantém o satélite em sua órbita, a força lunar atua sobre o oceano, ocasionando movimentações em seus mares. O corpo do oceano é atraído pelo corpo da lua.

É pela força do astro solar, através dos raios que aquecem o planeta Terra, que surge uma pressão atmosférica, gerando a massa de ar quente e fria, e, entre elas, surge o vento. É um outro convite para o mar se movimentar e surge uma dança. É a potência do ar se transpondo sobre as águas: o nascimento das ondas, em deslocamento pelo oceano até morrer na praia. Um ciclo.

Como dançar sobre as águas? Os humanos inventaram o surfe para aprender uma nova dinâmica do corpo com as ondas. Alguns outros utilizam da literatura e da poesia para sonhar com o bailado oceânico. Será entre o teor poético, os mitos, memórias e apropriação psicanalítica o caráter inventivo da presente construção. A dimensão desta pesquisa é tomar a pré-linguagem, e fazer parecer que a psique é um lugar possível de tradutibilidade nesse afinamento de terra e água, palavra e mar, escrita e dissipamento. A escrita também entra em estado de dança: é uma corpografia. É o mistério da palavra se tornando carne.

O imaginário da Pororóka, servirá como metáfora para abordar a ideia do corpo que se expande e que provoca um estrondo. Trabalho essa constelação de imagens das águas, para com as relações pedagógicas e artísticas; o encontro do rio com o mar que sugere intercessões: onde a arte educa e o ato de educar é uma arte, no qual estes provocam o crescimento, a grande onda, um grande acontecimento.

Para designar a concepção artístico-pedagógica para com a simbologia das águas, é construída a concepção de Pedagogias Aquosas. Cria-se o eixo da educadora que lida com seus próprios fluidos, a partir das presentes discussões de pesquisa viva e entrelaçamentos entre pesquisas educacionais baseadas nas artes. Conjuga-se um imaginário simbólico do oceano e das águas, que através da imaginação material cíclica do mar, produz intenções que

provocam o sujeito, de forma que a consciência do corpo provoca, então, a consciência de pertencimento.

Travessia aquático-pedagógica é também uma autopedagogia de um corpo que transita no mundo, no espaço físico, cósmico e simbólico, provoca o espaço para provocá-lo de volta, e se permite pertencer. Sentimento oceânico é a agulha da tessitura-percepção desse corpo com o mundo das coisas. Olhar para o vasto e o desconhecido é a possibilidade de espelho para o indizível interior. Corpo em devir-oceânico é um corpo que quer se permitir ser maior, expandido, reluzente.

Ao dimensionar o entrelaçamento da pesquisa com a prática artística e com o processo pedagógico, Cunha (2002) evidenciará o conceito da professora (rizoma), essa que experiencia o feminino e o ato de professar. Compreende-se o processo educativo como um rio, o qual, se expande para o oceano, que traz maiores horizontes, lugares de esperança e significados de encontro e afeto na vivência educacional. Pretende-se provocar reflexões, através da perspectiva da professora (rizoma), de outra possibilidade metodológica: uma metodologia menstrual, voltada para o ensino das artes, e para educadoras no processo de professora-artista, a partir do recorte histórico da professora mulher.

O oceano é arquétipo: há oceano dentro do ventre. O assoalho pélvico é uma bacia que carrega qualidades aquosas, desde a menstruação até o líquido amniótico uterino. A imagem do oceano percorre para além da fronteira da pele e se expande. Ser oceânico é pura vibratibilidade: é pertencer, é jogar, é brincar entre as margens de estar no mundo. Como um corpo que experiencia o ser mulher, reflito sobre a ciclicidade presente nas instâncias de experienciar o corpo e as subordinações de vida. São diversos os ciclos que nos acompanham nas percepções de memórias familiares. As condições ancestrais, os objetivos entre corpo e movimento, tudo isto traz princípios para entender o próprio corpo, e atribuir energia ao nosso interior, ao ventre e aos fluidos corporais. É um processo de auto aceitação para constituir e reivindicar uma subjetividade cíclica e suas aquosidades.

Nesse sentido, com a hipótese de negligenciamento do corpo, a importância em dialogar com o tema dentro da arte e educação, se encontra no interesse de reafirmá-lo como principal suporte para o desenvolvimento humano nas suas capacitações sociais, culturais e existenciais. Tal qual, podemos criar sentidos gentis para com nossa vivência e afetividades frente à realidade do mundo e ao sistema atual de política de morte.

Pororoka designa o lugar-comum entre a arte e a educação, e evoca a apreciação das águas, com referência de sentimentos oceânicos (FREUD, 1930-1936). Nos quais, tomo como ponto de partida a ideia e relação de corpo imanente e corpo em devir, para construir a narrativa de devir oceânico do corpo, de um momento do deleite da experiência corpórea, de experimentar formas de existência e de se relacionar com outros corpos e seus sentidos, a fim de que provoque esse sentimento de se pertencer a um todo: do sentimento primário e uterino.

Apresento também os capítulos, na concepção de “eixos temáticos”, os quais serão desenvolvidos ao longo da escrita da dissertação. Em anexo ao longo dos textos, trago alguns registros de práticas artísticas desenvolvidas na construção da pesquisa, que endossam na dimensão da imagem, aproximações com as discussões, em uma intenção de intercessão entre texto e imagem. Sem a pretensão de justificá-las, ou que as imagens sejam justificativas da construção de um pensamento ancorado, as imagens apresentadas são uma proposta de não-linguagem, em um lugar de dissolvimento, onde as imagens se justificam, as narrativas se encontram e a construção textual se entrelaça.

O primeiro eixo temático “Surfar na Imanência: Uma intimidade Radical” introduz um paralelo do mar como campo de imanência na relação com o surfista, e o desejo de aproximação simbólica, onde dimensiona a relação corpo-objeto. O corpo que vai de encontro ao mar, na relação entre surfista e as ondas, traz o sentido de entrelaçamento: o mar é o próprio corpo por excelência, nutrido pela natureza humana e não humana, o mar é o símbolo e matéria da imanência absoluta (LINS, 2008).

Nisso, se enfatiza o elo e ponto de partida da pesquisa: sentimentos oceânicos (FREUD, 1930-1936), como a qualidade da existência e sentimento de pertencimento do corpo. Sob uma travessia de forças imaginantes e elemental à água (BACHELARD, 2018), pretende-se uma travessia lírica e onírica das águas como configuração simbólica da nossa memória uterina com nossos ancestrais aquáticos, trazendo referências da filogenética (FERENCZI, 2011).

Dos apontamentos sobre a noção de pertencer do ser humano e sua individuação, utiliza-se um levantamento poético acerca das imagens imaginantes da água, evocando as relações simbólicas de aquosidades, também em seu aspecto cíclico, entre o útero e o mar, se alocando às dimensões de intercessão do corpo, relacionados com feminismo, ancestralidade, íntimo e holismo e do que constitui um corpo em um devir oceânico.

O subcapítulo “Entrelaçamento Corpo/Objeto” traz o contexto temporal do movimento neoconcretista na arte brasileira como movimento que inaugura novas experiências do corpo em caráter sensível e poético (BRITO, 1999). Nesse sentido, como maneira de endossar a inserção do corpo na experiência de desestruturar formalidades e convenções tradicionais dentro da arte, abordo a perspectiva corporal junto à experiência subjetiva de reconquista e seus entrelaçamentos no mundo: a relação corpo/objeto e seu caráter fenomenológico (MERLEAU-PONTY, 2011) presente na prática de vida, e presente com as práticas poéticas e de sensibilização, que realizam o potencial de atos inaugurais e desobedientes no mundo, e como caminho e compreensão do devir (GIL, 2004).

Sendo exemplo de teor artístico e conceitual, o trabalho de Lygia Clark, nos apresenta a maneira que a experiência entre corpo e objeto se tornam o ápice do seu trabalho de Estruturação do Self (ROLNIK, 2008), apresentando as relações indistintas entre corpo e objeto, através do entendimento de que o corpo se relaciona e se possibilita indistinguível em suas fricções e afetações.

Como segundo eixo temático, o capítulo “A Lógica Plástica”, traz questionamentos acerca da relação entre subjetividade, corpo e ordens opressoras, enfatizando como a lógica capitalista, em rigor ontológico, nos produz uma lógica de separação e de usurpação do desejo (ROLNIK, 2019). Ao longo da escrita, estabeleço um paralelo com a peça de Maha Sati (2018) “*Baleia*”, a qual aproxima a violência contra as baleias e a poluição dos oceanos como uma metáfora da violência capitalista sob nossa subjetividade e do nosso potencial de criação.

Ao longo do raciocínio sobre as tiranias capitalistas, compreende-se a atuação micropolítica em sua perspectiva ética e estética, como forma de contravenção, no qual, nos sugere duas questões: como negociar nossa criação artística? Ou, necessita nossa subjetividade ser negociável com as forças dominantes? Como contraproposta, são enfatizadas reflexões sobre esse mesmo caráter ético e estético na experiência do corpo como um senso de conhecimento e sujeitamento vulnerável como forma de construção de uma ética da existência (LAROSSA, 2002).

Finalizo através de outra construção metafórica sobre a baleia, e alguns mitos do mundo ocidental, os quais trazem a assertividade de um desejo real do corpo como potência criativa e transformadora da realidade, como possibilidade de acolhimento de novas

manifestações e entendimentos sobre diversos habitáveis mundos que podemos conviver em um bem comum (DELEUZE, 2001).

O terceiro eixo temático, “Habitáveis Águas Primordiais”, aborda reflexões acerca das pedagogias aquosas e da relação mulher-professora-artista (CUNHA, 2002), trazendo reflexões sobre o corpo de quem ensina, ressignificações de temporalidades e (des)metodologias, para pensar sobre qual maneira a professora também se apropria do espaço escolar e das questões que permeiam as construções de pertencimento e cuidado no contexto da aprendizagem, trazendo reflexões das discussões circunscritas de corpo e gênero (BEAUVOIR, 2009) presentes para o corpo-lugar de quem ensina, e a sua historicidade e seu protagonismo. Esse desenvolvimento traz embasamento a partir do conceito de a/r/tografia (IRWIN, 2013), onde conjugo o imaginário simbólico e pensamento de fronteira (ANZALDÚA, 1999) nos atravessamentos da professora-artista.

“PesquisAção: Pedagogias Aquosas” se apresenta como parte em ação do desenvolvimento da pesquisa e sua construção aquático-pedagógica. O trabalho atravessa o questionamento do corpo da criança/adolescente no contexto escolar, subentendendo como o espaço escolar estabelece controle e adoçamento do corpo (FOUCAULT, 2004). Através desse raciocínio compreende-se o espaço da escola como um espaço de contradições: supõe-se como um dos espaços de controle e disciplinar no corpo, mas também é um espaço que insere a criança e o adolescente em uma socialização entre outros corpos.

Nessa premissa, quais possibilidades podemos criar para trabalhar o protagonismo da criança e o envolvimento afetivo no determinado espaço escolar? As problematizações que existem no espaço da escola persistem e muitas vezes impossibilitam a expansão do corpo como objeto de aprendizagem. Olharemos para a qualidade arquitetônica e seu impacto urbano e espacial e como esses atravessamentos causam afetações nas formas de socialização e da forma que o corpo se acolhe dentro do espaço escolar (LIMA, 1989).

Ao final deste apresento o desenvolvimento do projeto de pesquisa em campo em uma escola da baixada fluminense, uma oficina de quatro encontros, a qual passa por essa investigação, em um modo que propõe o entrelaçamento do corpo com o espaço escolar para propiciar aos alunos, maneiras de outras relações com o espaço cotidiano da escola e com a percepção de seu próprio corpo, nas buscas dos sentidos de pertencimento.



Em “Possível Azul”, ato de finalização, trago os aspectos conclusivos, do recurso da água com a relação da expansão corporal: como se busca no campo do fora e se arremessa no desconhecido para pescar entendimentos de corpo, existência e expansão? O desejo do mergulho se alcança, e se tece sobre as águas uma dança inteira: o corpo se dissolve e torna-se oceânico. Pois a água é um elemento indistinto da vida biológica. Assim, se evidencia a travessia aquático-pedagógica, se realizando tanto na escrita de dissertação, quanto nos afetos; a compreensão dos vínculos estabelecidos entre o imaginário das águas, as práticas artísticas e docentes.

Chegou o momento de olhar para a forma como lidamos estética e politicamente com o recurso da vida (água).

## 1 SURFAR NA IMANÊNCIA: UMA INTIMIDADE RADICAL

A ideia de surfar na imanência é aproximá-la com o espaço do mar. Diz Lins (2008), que o mar é o lugar da errância, território liso e nômade, e o surfista o ser navegante do efêmero, que o faz também um nômade. Isso produz um simbolismo, pois o mar, como espaço deslizante, é a unidade, é a fluidez, mas também o campo das incertezas e do desconhecido. O surfista é esse sujeito em desenvolvimento da alegria pelo corpo de criar o movimento. Nesse entrelaçamento de surfista e ondas, o mar é um grande corpo, assim como a associação entre sujeito e objeto. Para o filósofo (LINS, 2008, p.63) o mar é nutrido por dupla natureza humana e inumana, porém sem dualidades: o corpo é o corpo da terra; e sua unificação: a imanência é a imanência absoluta.

O mar nunca é o mesmo, ele é o acaso, o ato inaugural do inédito, espaço da experiência uterina e do pré-linguístico, através do rarefeito dos sentidos, dos desaparecimentos e diluições. E conhecer seu alfabeto é essencial: no mar morremos um pouco. “A loucura do mar e das ondas, em todas as suas mobilidades a cada vez que há produção, isto é, engendramento de relações inéditas da existência”. (LINS, 2008, p.71).

“É necessário que uma causa sentimental, uma causa do coração se torne uma causa formal para que a obra tenha a variedade do verbo, a vida cambiante da luz.”  
(BACHELARD, 1997, p.1)

O tratado de águas fluviais e oceânicas estabelecido, tem sentido de imaginação material (BACHELARD, 2018, p.1), que propõe forças imaginantes que efetivam estudos filosóficos para a criação poética. É necessário nos afastarmos dos imaginários superficiais da água, para adentrarmos em seus aspectos mais profundos e substanciais. Uma quantidade de imagens pode gerar ideias, novos signos que não se explicam essencialmente, mas indicam nossa força de existir e o seu efeito sobre nosso espírito, pelos efeitos imaginantes.

Para Bachelard (2018), os elementos sugerem confidências secretas e mostram imagens resplandecentes. “Acreditamos ser fiéis a uma imagem favorita, quando na verdade estamos sendo fiéis a um sentimento humano primitivo, a uma realidade orgânica primordial, a um temperamento onírico fundamental.” (BACHELARD, 2018, p. 5). Como as imagens das águas, que se aproximam de nós, contribuem para pensar o corpo e seus aspectos de fluidez?

Na trajetória da educação familiar católica da sociedade brasileira, nos ensinam a negligenciar o corpo, como se ele fosse impuro e profano. Nessa hipótese de apagamento,

Foucault (1987) nos traz exemplos, nos quais, historicamente, instituições visavam o controle do corpo e sua higienização, a partir de estruturas morais e jurídicas. Isso nos direciona ao entendimento sobre os aprisionamentos que o corpo enfrenta historicamente no campo político. Sendo assim, de que maneiras podemos inseri-lo no contexto e discussão sobre arte a fim de que possamos ressignificá-lo em suas potências e inversões?

Uma inquietação se esparrama: sentimentos oceânicos (FREUD, 1930-1936, p.12). Freud os define como a sensação de eternidade e pertencimento. Esse sentimento seria a fonte primária de todas as religiões e se atribui a nossa memória uterina, na concepção de que o feto enquanto se desenvolve no útero de sua mãe, antes de formar sua individuação (psíquica/pós-parto), estaria imerso no sentimento oceânico. Ele e sua mãe são um só, em uma percepção de que tudo é ele, e tudo ele é.

A partir dessa busca de corpo e sentidos de existência, busca de eternidades momentâneas, memória uterina e sentimentos oceânicos, encontra-se a capacidade do acolhimento. Gestar como um ato de resistência à abordagem do corpo negligenciado, invisibilizado e penitente dentro do contexto social, onde as ordens conservadoras e aniquiladoras reprimem e reduzem nossos sentidos de viver. Desse modo nos tirando a alegria do que é experimentar o mundo e a própria experiência humana e corporal. É no corpo que começa a primeira experiência de ser quem somos. E é “fazendo corpo”, que avançamos para outras possibilidades de existência.

“O mar é maternal, a água é um leite prodigioso.” (BACHELARD, 1997, p.124).

Imagine então um recém-nascido que chora e é consolado pela voz de sua mãe. Ou pense em um bebê que reclama o colo e tem o alento do seio maternal.

Nascer é o nosso primeiro trauma.

*Então somos dois?*

Ele estava ali, em seu universo pleno, aconchegante e eterno, onde ele e a mãe eram absolutamente tudo o que existia. Nascer é o primeiro passo, nosso primeiro trauma, para o processo de individualização, no sentido de reconhecemo-nos como indivíduos à parte do todo, da nossa mãe, do outro e do tudo. Nascer é a separação do corpo com o sentimento uterino. O feto está no sentimento oceânico, imerso na sensação de unidade: ele é tudo que

existe. Saímos do útero da nossa mãe, para buscá-lo de volta. Estamos sempre no processo de busca de retorno ao útero. Tentando retornar à nossa primeira casa.

Ferenczi (2011) se obstina a trazer o retorno ao útero materno como centro de reflexão de construções simbólicas entre a ontogênese e filogênese, através do ensaio intitulado pela figura da Tálassa, que na mitologia grega, é a personificação do mar, e mãe de todos os seres marítimos. Nesse ensaio, o psicanalista reflete sobre a construção do ato sexual, que se pressupõe pela repetição do desejo primário do retorno ao útero, onde a tensão libidinal se concentra na genital, ou seja, o coito é a intenção de retorno ao útero (FERENCZI, 2011, p. 299).

Ao indagar a partir da filogenética, Ferenczi interpela que o nascimento traz uma construção psíquica que fornece uma gênese de símbolos, desde as sensações intrauterinas, o nado no líquido amniótico (como oceano introjetado no útero) nos fazendo propensos a repetição do retorno. Não obstante, Ferenczi (2011, p. 315) traz um símbolo: a imagem do peixe nadando na água, para exprimir a organização psíquica do ato sexual e da experiência intrauterina. Nesse devaneio de regressão, Ferenczi questiona se esse material simbólico não tem correlações anteriores a exemplo do ser humano descender diretamente de um vertebrado aquático. Assim, essa repetição regressa ao útero, é uma forma de existência aquática, na qual o nascimento representaria paralelamente a catástrofe das secas dos oceanos, as quais obrigaram os nossos próprios ancestrais a se adaptarem à vida terrestre.

A vida intrauterina é a última conexão com os nossos ancestrais, na qual também se repete a respiração em sua qualidade branquial, dentro do corpo materno. O que nos sugere uma analogia profunda entre o corpo materno e o oceano. Ferenczi (2011, p. 317) interpreta que esse simbolismo exprime que, antes do nascimento, o ser-humano é por excelência um endoparasito aquático. A mãe também possui um simbolismo inerente ao sentido de mãe-terra, mãe fecunda, terra nutridora, porém o simbolismo aquático é ainda mais primitivo, dado ao momento que os oceanos secaram e o peixe, lançado à terra, precisou vegetar como parasita até se metamorfosear como uma espécie terrestre. Diz o psicanalista que muitos mitos sobre a criação do mundo representam a terra surgindo dos oceanos, permitindo uma interpretação de que essas cosmogonias são um imaginário simbólico do nascimento, e tão logo, do maternal, das águas e da ciclicidade da existência.

Victor Hugo em seu livro *Os Trabalhadores do Mar* utiliza os termos "homens oceano", e o "homem-peixe da Caldéia" e fala do vômito que volta para a terra. Didi Hubermann (2003) traz a ótica da imanência para Victor Hugo, ao lidar com o mistério da vida e da contemplação. Victor Hugo pensa na imanência a partir do verbo *immanere*, que significa ficar e permanecer. Contudo, considerada o adjetivo latino de *immanis*, sobre o imenso, demasiado, vasto, monstruoso, prodigioso, emprestado da *physis* como da *psyché*. O tormento do mar conflui com o tormento da alma: é o paradigma da imanência. Um grande limiar da profundidade que move a vida, é a mesma profundidade e esfera que move o mar: insondável, indescritível, vagante, impermanente, sublime e inesgotável.

O filósofo e historiador (DIDI-HUBERMANN, 2003) ao comentar sobre Victor Hugo, diz que ele reivindica para si o "método sonhador", "sonhar a respeito dos átomos, das sementes, dos animálculos, dos monstros da criação" para estabelecer uma analogia do mundo e um conjunto de imagens oníricas.

Ao adentrar nos imaginários e símbolos, para o pensamento do corpo oceânico, é compreendido que a experiência é o cerne desse aprofundamento. Destrinchar a experiência é convidá-la a ser investigada, refletida, questionada. Assim, traremos luz ao movimento e a produção de um pensamento corporificado. Demandas adaptáveis ao momento presente; o que pede meu corpo nesse eterno retorno às águas?

O convite é se reinventar nas ondas dos sons e sonhos, em um berço lunar que balança e navega ao mar do inconsciente. Propor uma constelação de imagens interiores que emergem para a consciência do corpo.

Apostar nas fricções.

Apostar nas ficções.

Porque a realidade é intragável de vez em quando, é preciso saber que existem outras realidades e saber ser possível torná-las possíveis.

Esse desafio transponho intuitivamente ao pensar em cada novo processo artístico. Uma contradição que surge em meus trabalhos práticos é que sempre procuro criar arquetipicamente os cenários, principalmente nas fotos e videoperformances. Esse conjunto de imagens vira um imaginário, como coleção e dedução de símbolos comuns e coletivos, para o gesto de fazer significado.

Pensar sobre o método do sonhador, nos convoca a olhar as configurações simbólicas da água e sobretudo, a criação de imaginários para tecer sentidos para nossa existência. Sutilmente, sonhamos em retornar ao útero de nossa mãe, sentirmo-nos seguramente imersos no pertencimento das coisas, na certeza da expansão e que tudo somos. Para o humano, faz sentido retornar ao lar. Assim também como Ferenczi (2011, p. 355) apresenta a filogênese, ontogênese e perigenia com nossos ancestrais aquáticos, da necessidade de retorno ao primário.

Como retornar ao primário? O dissipamento de si (a morte) é a grande expansão e o grande retorno ao útero. O retorno metafórico ao útero é também um retorno ao feminino. Compreendendo que a ancestralidade humana tem uma relação intrínseca com a historicidade de civilizações matriarcais, é entendido que esse corpo que pulsa, vai ao encontro com as zonas de interseções de relações, contatos e afetos produzindo seu sentido matrístico<sup>1</sup>.

### 1.1 Entrelaçamento Corpo/Objeto

corpo-alternativa/corpo-ação/corpo-expansão/corpo-água/corpo-oceano/corpo-fluído/corpo-experiência/  
corpo-reconquista

Nos anos 60, através do comprometimento ideológico visando a inserção do social na arte (BRITO, 1999), se inicia no cenário brasileiro a partir do Neoconcretismo, a discussão de reconquista do corpo e sua vivência. Podemos encontrar essa questão nos trabalhos de Lygia Clark, Hélio Oiticica e Lygia Pape. Viviane Matesco (2016) nos apresenta como o movimento cultural neoconcreto é considerado singular em relação às experiências artísticas internacionais em perspectiva do corpo.

Os artistas defendiam a ideia de uma arte não-figurativa, de linguagem geométrica, e eram contra tendências irracionistas e convenções artísticas pré-estabelecidas. A arte era um desejo de prática social. Não lhes bastava sensibilizar, “queriam revitalizá-la, tensioná-la enquanto suporte de uma relação que não se limitava a ser um processo informacional, mas que colocava em questão e envolvia o sujeito”, afirma Ronaldo Brito (1999). O sentido de

---

<sup>1</sup> Relativo às sociedades matrísticas que desconheciam a cultura patriarcal em sua sociedade e cultura.

vivência aplicado por esses artistas por ser de difícil tradução, limitou-se com dificuldades ao tentar transpor esses conceitos.

O trabalho de Lygia Clark se afina com essas discussões na criação dos objetos relacionais e na construção da Estruturação do Self. A vivência foi um fator presente desde o começo das contribuições da artista. A respeito de seu trabalho, a psicanalista e crítica de arte, Suely Rolnik comenta sobre a apreensão vibrátil, conceito que propõe uma relação paradoxal, e que impulsiona a percepção do mundo, colocando em uma espécie de jogo as representações. Nesse sentido, possibilitando criar outras relações e sensibilizações com o que é proposto a partir dos objetos. De acordo com a psicanalista, a experimentação artística de Clark buscou mobilizar nos receptores suas proposições, as quais – assim chamadas pela artista – são as ações realizadas com objetos para criar um elo e estímulo à imaginação do receptor. O objeto junto à experiência subjetiva do corpo se torna um acontecimento, e dessa forma, se encontra o ápice da obra (ROLNIK, 2008).

Stratico (2012) ao analisar a função corpo/objeto de Lygia Clark, destaca como a artista elaborou com esmero a construção da ideia que se voltava para o ato/acontecimento. Stratico diz que para Lygia Clark, o ser humano é uma “totalidade espaço-temporal”, e as ações imediatas de uma proposição proporcionam que o passado, o presente e o futuro se misturem. Para a artista, no ato da proposição não existe distância entre o passado e o presente, nos quais estas dimensões estão difundidas em nossa psiquê e que para a artista são percebidas no momento do ato da proposição (CLARK, 1980).

A última expressão da construção de objetos que se propunham a criar experiência com o indivíduo no trabalho de Lygia Clark foi em Estruturação do Self e seus objetos relacionais. O objeto revela uma condição de expressividade e choca-se contra certas barreiras subjetivas em seus receptores, a partir da memória do corpo e traumas, estabelecendo uma relação sensível com o mundo, como aponta Rolnik (2008, p.18). Para a psicanalista, pesquisar a qualidade relacional com os objetos em suas propostas foi a maneira que a artista encontrou para subverter a política individualista dominante do espaço da arte. Essa qualidade relacional teria o intuito de servir como “uma lente suplementar para diferenciar atitudes na massa de proposições aparentemente similares que proliferam nos dias de hoje”, diz Rolnik (2008, p.19).

Ao introduzir questões sobre noção de corpo, caminhos de reconquista e relação sensível entre os objetos e o mundo, José Gil demonstra uma postura discordante em relação à

fenomenologia do corpo de Merleau-Ponty. Uma vez que ela define a consciência do corpo, no sentido de que este se deixa reconhecer no mundo, “não como o que visa o sentido do objeto na percepção, por exemplo, mas como uma instância de recepção de forças do mundo graças ao corpo; e, assim, uma instância de devir as formas, as intensidades e o sentido do mundo”, diz o autor (GIL, 2004, p.2).

Nesse sentido, o corpo se abre quando intencionamos<sup>2</sup> o nosso gesto, nossa mente e movimento para tal. Ao adentrar nessa consciência pelo corpo, Gil aponta que se inicia um devir-objeto entre o corpo o objeto (que aqui podemos estender em relacionar com o espaço físico, com outros corpos), uma relação de osmose. O corpo se desdobra no objeto, e se torna indiscernível.

Subentendendo, o filósofo [Merleau-Ponty] o corpo não tem apenas a mecânica nervosa, nem ao contrário, a consciência exclusiva de uma função representativa pura e simples. A consciência deve ser definida em sentido fenomenológico, sendo o corpo veículo desse “ser-no-mundo”. Segundo Merleau-Ponty não há limite entre o corpo e o mundo: o corpo é no mundo, portanto não há limite entre o corpo e o mundo: o corpo é no mundo, portanto não há corporeidade, mas intercorporeidade. Nosso corpo é o símbolo geral do mundo, posto que resume, em todas as suas partes, os significados das coisas e dos seres que ele percebe e sobre os quais ele age, mas também porque está na origem de todos os símbolos existentes. (MATESCO apud Merleau-Ponty, 2016, p. 25).

José Gil sugere um ponto de vista, o qual nós vemos e percebemos o mundo não é nem exterior e nem do interior, mas uma interface que acumula ambos. Entretanto, Gil aponta que abrir o corpo é criar ao redor dele uma zona sensível, com viabilidade de se conectar com outros corpos. “É a zona do devir constante das crianças que brincam, em que as palavras agem e os gestos falam, em que o corpo espectral se dissolve nas forças que se conectam com as forças do outro”, ressalta o filósofo (GIL, 2004, p. 11).

Entende-se por consciência do corpo como a maneira em que ele é tomado de consciência e pensamento sobre ele mesmo, e em seguida, entra em conexão com o mundo exterior. Gil nos esclarece sobre isso ao propor que o corpo não somente se reconhece no mundo e na relação de sentir e perceber forças externas, da maneira que é apresentado na fenomenologia de Merleau-Ponty, citado por Matesco (2016). Que antes, se reconhece e se abre a partir de sua consciência própria: uma intenção. Mas, ao mesmo tempo, não se prende nisso como uma fórmula de compreensão de seu rigor sensível, na qual gera contradições.

---

<sup>2</sup> Em *Movimento Total* (2001, p.157) José Gil compartilhará, portanto, que essa intenção que perpassa por uma consciência usual é dissipada em práticas como a dança. Pois na dança, há a possibilidade das forças inconscientes ganharem lugar junto ao gesto e a expressão desse movimento intencionado. Através de uma consciência inconsciente, a presença do corpo se torna porosa e se relaciona com uma multiplicidade de objetos, e então os movimentos são capazes de insurgir às superfícies e criar uma consciência corporal.



Em suma, o que José Gil nos apresenta em seu artigo, é mais uma definição, um apontamento do fenômeno do corpo que se relaciona, se percebe e se difunde com as coisas externas. Em *O Olho e O Espírito*, Merleau-Ponty estreita a finalidade deste corpo que se imbrica, antes em consciência ou em almática, a se irradiar na interação entre o corpo e o objeto, na perspectiva do artista pintor e a pintura. De acordo com o filósofo, o pintor oferece seu corpo ao mundo para transformar o mundo em pintura. Nesse sentido, a intenção do movimento que José Gil nos apresenta, para Merleau-Ponty, se daria pela intenção dos olhos. Merleau-Ponty indaga se não seria o ato de olhar os próprios olhos se movimentando que impulsionam os deslocamentos e o encontro do mundo visível e o corpo em uma totalidade de Ser.

Assim, todos os movimentos se figuram dentro de um campo visual. O corpo que se move e se desloca aos objetos e espaço em alcance, se prefiguram no olhar. Estar imerso no visível ao corpo, onde esse propriamente também é. O filósofo evidencia (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 18) o corpo, é visível e vidente. Um corpo que não se apropria somente do que vê, mas que se abre e se aproxima do que vê, se reconhece e irradia. O corpo toca, percebe e se sensibiliza: corpo como carne no mundo.

Nesse ponto, Gil e Merleau-Ponty chegam ao lugar comum sobre a não-existência de um modelo ou uma linearidade de explicar o fenômeno do corpo que se abre e se relaciona com o mundo. No entanto, Merleau-Ponty evidencia que não há dissociação entre o corpo e a almática. Em ambos há evidência da indiscernibilidade, não havendo dissociação entre um e outro, e sim um entrelaçamento entre o corpo que se propõe, se reconquista e se propaga com o mundo. Então, nessa perspectiva entre o artista e o objeto, ainda se presencia a indiscernibilidade. Não se sabe quem procura pelo o quê e por quem nessa relação. Quem se olha ou quem é visto, ou o que se olha, e quem sente ou quem é sentido.

Retomamos agora o olhar para a Estruturação do Self correlacionando-o com Gil e Merleau-Ponty. A relação de osmose entre corpo e objeto, e seus cruzamentos, é evocada no trabalho de objetos relacionais de Lygia Clark, dentro da dinâmica do indivíduo, que se propõe para além do espectador-participante, sendo também um cliente, em uma terapia cheia de simbolismos e experiência estética, atravessando lugares terapêuticos e relações entre a arte e o cuidado. O trabalho desenvolvido por Lygia Clark apresenta interesse na expansão do corpo subjetivo, e a partir desse corpo que se relaciona com o objeto, pode-se estabelecer a relação indistinta do fenômeno da relação corpo-objeto. Eduardo Almeida aponta o trabalho de Lygia, a maneira como sua pesquisa sempre está em continuidade.

“Devir não é atingir uma forma (identificação, imitação, Mimese), mas encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação tal que já não seja possível distinguir-se de uma mulher, de um animal ou de uma molécula: não imprecisos nem gerais, mas imprevistos, não-preexistentes, tanto menos determinados numa forma quanto se singularizam numa população”. (ALMEIDA apud Gilles Deleuze; 2013; p 141).

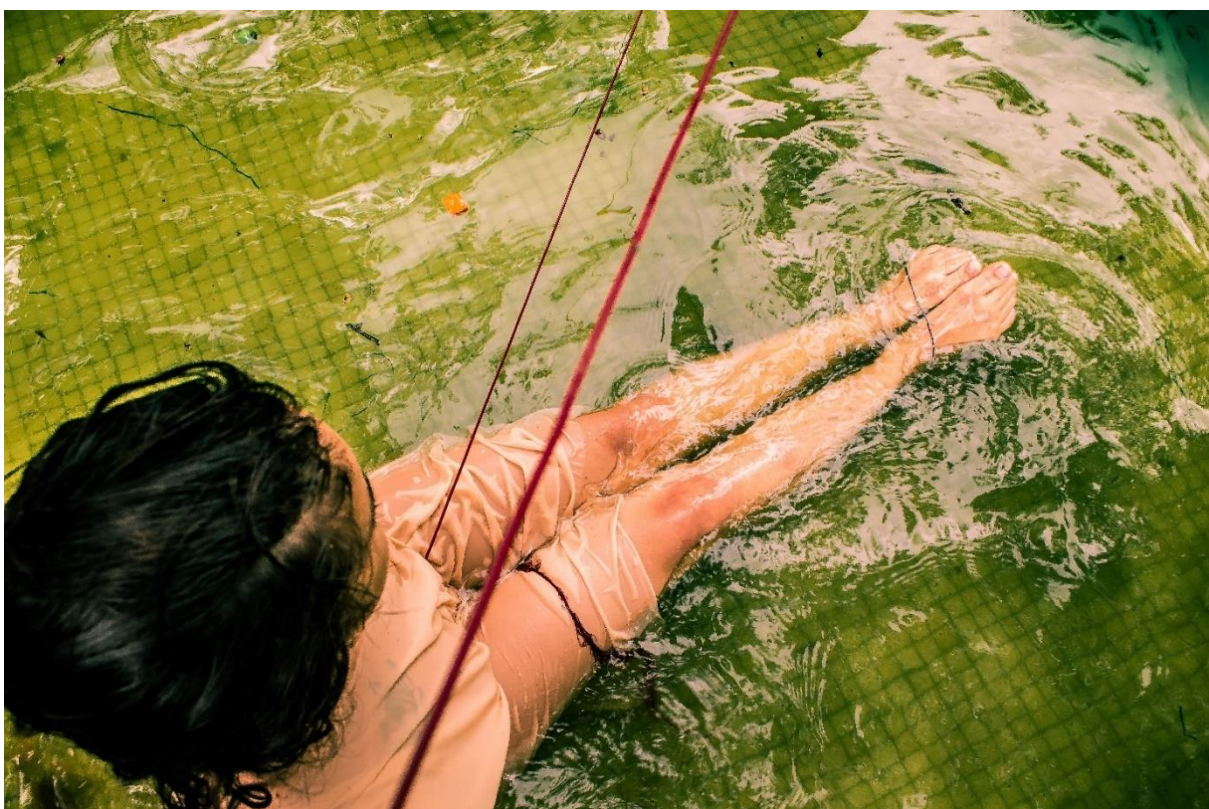
Cada sujeito que cria uma relação com o objeto evoca uma experiência singular e isso só é possível porque o próprio corpo se encontra em um processo constante do Devir, conclui o historiador citando Gilles Deleuze. Apesar da dicotomia criada pela filosofia ocidental entre corpo e alma, até mesmo Platão conclui que a alma só se torna liberta do corpo após tê-lo experimentado visceralmente o mundo, concluindo que não há nada na experiência humana que antes, não passe pela nossa organização corporal. O Devir, entretanto, se dá a partir do encontro do corpo com o outro, na zona intrínseca desse encontro, no qual não se distingue o corpo do mundo.

De tal forma, a experiência dos sentimentos oceânicos me conduziu a pensar sobre o *devir-oceânico*, estado de presença, um momento de deleite, de experimentar formas de existência e de se relacionar com outras existências e seus sentidos, a fim de provocar esse sentimento de pertencimento a um todo: do sentimento primário e uterino. Sobretudo, Devir-oceânico seria um termo redundante, pois o mar é a própria compreensão do devir, e o devir a produção dessa impermanência, como as águas.

Nesse sentido, podemos dizer que desfrutamos de lugares e criamos nossos próprios mitos e constelações íntimas. Assim, vivenciamos o deleite pessoal e particular de uma possível reconquista do corpo, reafirmando a total complexidade em abordá-lo, bem como os estudos de Clark, que nos trazem tecidos de outra ordem de percepção e apreensão da realidade. Sendo assim, acolher os processos criativos como a abrangência que nos aproxima de novos estados (oceânicos) da realidade é trazer o sujeito humano como potencializador da sua constante percepção de vida. Acreditando na acessibilidade de práticas sensíveis para toda a diversidade de corpos, desestruturando a experiência da separação. Talvez assim, poderemos aproximar a arte e a vida, através de uma dança entre as forças visíveis e invisíveis do que nos constitui.

## QUESTÃO EMBRIONÁRIA

Fonte: A autora, 2017.





Entoo a canção que me conecta e começo a rodar. Entro no espaço do chafariz, piso na água e começo a circular pelo espaço. Percebo os sons e todos os olhares que me olham, e permaneço consciente, em presença. Também olho para eles. Mesmo atenta, me volto e vou atrás do útero de minha avó. É lá onde quero chegar. Penso na dor que é nascer. Me percebo como um recém-nascido que busca sensações, que busca seus sentidos desconhecidos. Meu corpo se contorce todo, e relaxa. Contorce e relaxa. Penso na minha ancestralidade em todo o tempo. Penso nas pessoas ao meu redor. Penso no espaço que eu estou. Me mantenho consciente. Alguma força sai da altura do meu umbigo e começa a regurgitar dentro de mim, como se fizesse o caminho do meu estômago e esôfago. Sai um grito espontâneo. Eu começo a chorar porque encontrei algo que até então desconhecia dentro de mim. E de forma alguma aquilo me deixa feliz. Eu só paro de chorar quando deito meu corpo na água, encostando minha cabeça inteira. Sinto que a água me consola do desconhecido dentro de mim. Descubro minhas mãos, pés e articulações. Experimento quedas. Circulo. Começo a me despedir daquele estado de consciência para entrar no jogo de circulação. Experimentação. Meu corpo se comunica agora através de um fio mediador. Comunicando com meu corpo. Pessoas se comunicam com meu corpo. Falamos de gestos e de percepções que não entendemos, mas comunicamos. Um silêncio paira no ar e suspende. O pequeno gesto do fio se torna contemplativo para mim e para o outro. Vou circulando e me despedindo da experiência.

BABA VOVÓ

Fonte: A autora, 2018





Áudio-descrição<sup>3</sup>

Dos objetos que separamos, das poucas joias que tinhas e dos bens que deixastes, quis ficar com aquele, esquecido entre todas as coisas, que possuía os gestos de tuas mãos

Das tuas mãos

Transpassadas do esforço e do suor; o trabalho juvenil na roça, do trabalho incansável para não faltar comida pros seus oito filhos

Tuas mãos que dividiam o pouco

A mão que enxugou suas próprias lágrimas quando as dores já transbordavam e a sua quietude tão tua não podia suportar

Aquelas mãos que me acariciavam e que pegou na minha para eu aprender, para eu poder ensinar

É a mão que eu segurei e apertei forte para seguirmos em frente, para não nos afastarmos e segurarmos o tempo que nunca pude segurar

As mãos que ganharam longevidade, elas próprias carregavam ancianidade e a própria sabedoria de vida que nunca expressou em palavras

A mão não te calou a boca sobre quando eu sentia saudades dos lugares e da terra tua que você esteve

E da saudade que sentíamos juntas das suas irmãs que não conheci e do seu pai

E da sua mãe que nunca conhecemos

Que não pegou a mão que podes pegar a minha

Ancestralidade

Minha garganta se enchia de nós

---

<sup>3</sup> <https://soundcloud.com/ingrid-lemos-931244075/ingrid-lemos-baba-vovo>



Quis ficar com este, materialidade que não foi vendida

e era sempre vendido para conseguir um trocado

Tu me dizias que era possível conseguir um trocado com ele e então os embolava

Como tudo improvisava as mãos reinventadas para viver um dia de cada vez e teres o pão de cada dia

O gesto dentro do armário foi esquecido para ser encontro e para *devir* meu

Tu me reservaste

Tua história

A memória

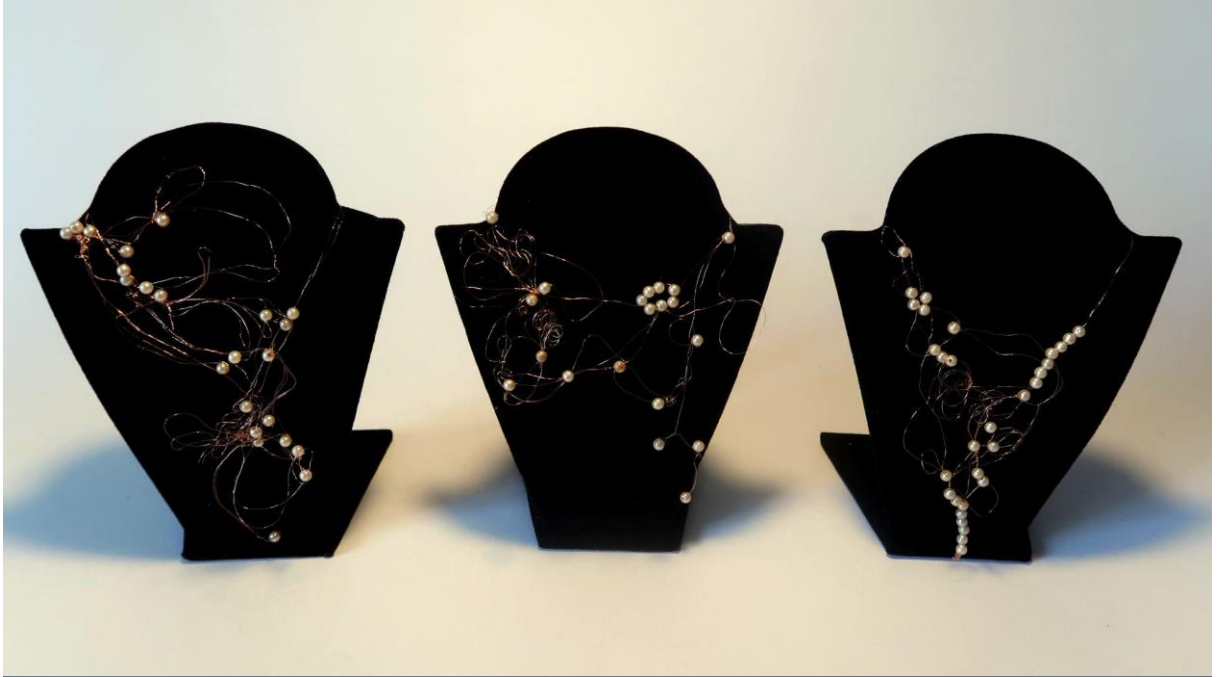
O tempo

O gesto

Para falar das coisas entre nós

BABA CONSTELAÇÃO

Fonte: A autora, 2022



Por uma perspectiva, toda avó materna já esteve grávida do seu neto. O feto, que será sua progenitora, desenvolve ovócitos primários durante a gestação. Após o seu nascimento, não se forma mais nenhum ovócito primário. Desses ovócitos primários vão restar 400 ovócitos então secundários, que maturados, serão os óvulos. Um desses óvulos, depois da fecundação, vem a ser você.

Na época do desenvolvimento do meu trabalho final de graduação, minha avó entrou no estágio terminal do *Alzheimer* e faleceu. Fiz da memória e do luto, potência e impulso para minhas pesquisas artísticas e, ao decorrer da minha pesquisa, diversas confluências entre a vida da minha avó e as diversas investigações começam a coincidir. Minha avó conectou-se fortemente comigo quando nasci, e eu me conectei fortemente com minha avó quando ela morreu. Tudo que vem dela se escorre como baba até mim, do que vamos tecendo desse balanço vida e morte, daqui de dentro do imaginário aquoso em que mergulhamos.

Brinco que meu amor pelo mar, e toda a simbologia que carrego acerca da pesquisa oceânica, começou pelo seu nome: Marina. Aos dezenove anos, fugiu de navio de Alagoas para o Rio de Janeiro. Minha avó era analfabeta. Seu pai e avô a proibiram de aprender a ler e a escrever, para não chegar na sua juventude e escrever cartas para namorados. Então, permito que essa história se difunda em mim, para que essa dissertação se torne a mais bonita carta de amor. Desde aqui, já são quatro translações ao Sol sem ela. Sigo revisitando a memória. Te sinto aqui, vó.

Vovó antropofágica, Baba Yaga, anciã devoradora. Sou eu quem mais se nutre.

## 2 A LÓGICA PLÁSTICA

Esse povo de eficiência, mecanicista lucro-falocêntrica

Faz com o oceano o que faz com nossa mente.

*Maha Sati*

Suely Rolnik (2019) utiliza a palavra “cafetinagem” para abordar como o capital molda as origens das nossas pulsões e interfere como força moldável da subjetividade humana. A cafetinagem seria tudo o que tira/rouba o indivíduo da sua individualização, no sentido da percepção e expressão de si mesmo e suas afetações.

“Tratamos o oceano como um lugar de despejo, onde jogamos o que não queremos

À superfície

Superficial

Oceano de plástico

Mulher de plástico

Homem de plástico

Sexo plástico

Estômago e Coração de plástico

A lógica plástica chegou ao inconsciente

Mas o mundo é governado pelo azul

Necessário nos é nascer de novo.”

SATI, 2018.

A peça *Baleia – Manifesto Aquático*, de Maha Sati (2018) também aborda as discussões sobre a subjetividade e as forças capitalistas. A peça se trata de um gesto-denúncia sobre a estrutura patriarcal capitalista e o desequilíbrio ecológico nos oceanos através do despejo (da produção excessiva) de microplásticos. Sob uma perspectiva ecofeminista, a peça também cria um paralelo sutil entre as caças às baleias e a violência contra a mulher.

Assim como Rolnik sugere diversas nomenclaturas para o inconsciente colonial capitalístico, a terminologia pode nos servir para construir um outro sinônimo: inconsciente colonial *plastificado*, de uma lógica plástica capitalista que chega em nossas subjetividades e criações de desejo produzindo superficialidades nos agenciamentos dos nossos desejos.

“A psique virou uma espécie de depósito onde jogamos tudo o que não vai com o status-quo  
A exploração é a lógica  
E a lógica é a separação”.  
(SATI, 2018)

Suely Rolnik (2019) busca maneiras de alocar o corpo e a vida em sua instância de experiência autêntica, que nos desprenda das estruturas colonizadoras e nos devolva o sentido de sujeitos que se relacionam com o mundo das coisas. A ideia de indivíduo como um ser individual, se pressupõe recente na história humana, ao ser demarcada pela invenção da modernidade e calcada na lógica cartesiana. Rolnik evidencia que essa lógica de separação do eu com o objeto é proveniente de um contexto ocidental, patriarcal, cristão e heteronormativo, onde nossos desejos são agenciados por essas ordens opressoras.

A psicanalista (p. 30) então disserta sobre a importância de movimentos de contracultura como movimentos de micropolítica. Em grande parte, no ocidente, tais movimentos são capazes de produzir desestabilização temporária das tiranias capitalistas. É através desse debate, que seu ponto de partida será a discussão da relação entre capital e a força vital própria do regime (ROLNIK, 2019, p.31).

O termo “cafetinagem” é para o qual Rolnik se direciona para falar da base da economia capitalista, que consiste no modo de exploração da força de trabalho e a extração da mais-valia. No entanto, o regime ao longo de cinco séculos se atualiza como modo de apropriação e extração da própria vida, principalmente da potência de criação, em uma espécie de metamorfose da noção trabalhista para desestruturar a percepção da própria vida. Cria-se novas funções e códigos, no qual o regime não é apenas uma força econômica, mas uma força cultural e subjetiva “para não dizer ontológica” (ROLNIK, 2019, p. 33). Se torna um processo desafiador em contestar.

Rolnik (2019, p. 33) evidencia a importância das esferas micropolíticas como face da desestruturação dessa nova fase denominada como “capitalismo cognitivo”. Como se dá a atuação de desestruturar o capitalismo do cerne de nossa subjetividade? Rolnik diz que essa resistência passaria pela reapropriação do comum sob uma dimensão estética e clínica. O comum seria definido como campo imanente da pulsão vital e autêntica do corpo. Para

criarmos condições de remanejar o desejo, seja individual, coletivo ou cooperativo, o caráter ético também se torna força desviante e de reapropriação ontológica.

Uma inquietação move a escrita deste ensaio: se já é um passo importante reconhecer, como fazem os autores mencionados, que não basta resistir macropoliticamente ao atual regime e que é preciso agir igualmente para reapropriar-se da força de criação e cooperação, ou seja, atuar micropoliticamente -, reconhecê-lo racionalmente não garante ações eficazes nessa direção. É que a reapropriação do impulso de criação só se efetua ao incidir sobre as ações do desejo, de modo a imprimir-lhes sua direção e seu modo de relação com o outro; no entanto, tais ações tendem a chocar-se com a barreira da política de produção da subjetividade e do desejo inerentes ao regime vigente. (ROLNIK, 2019, p.35).

À medida que a construção do comum necessita do eixo ético e estético, a psicanalista (2019, p. 34-35) também aponta que tanto no ativismo quanto na arte, a partir dos anos 1990, suas relações se tornam indiscerníveis. Cria-se então condições favoráveis dessa pulsão vital criadora, porém muitas práticas artísticas hoje se encontram segmentadas por essa mesma fonte de expropriação. Eis uma questão: até onde o nosso fazer artístico é negociável? Ou melhor, nossa subjetividade necessita ser negociável frente ao domínio capitalista? De que maneira podemos subsistir sem coexistir e sustentar novas fronteiras do regime?

Rolnik (2019, p. 36-38) expressa que não é possível fazer essa virada apenas de nossa vontade e também não há uma fórmula pronta. É necessário um modo de resistência na intercessão dos modos de produção material e subjetivo, e termos uma autodisciplina. Embora as forças capitalistas não surjam e terminem no indivíduo, os processos individuais esculpem o cenário degradante e comum a todos.

Como exemplificador, a psicanalista traz para o campo de discussão, a obra-acontecimento *Caminhando* de Lygia Clark, realizada a partir do recorte da *Fita de Moebius*, como forma-exemplo de experiência. A obra nos convida à uma confabulação: “*Projete uma fita de Moebius sobre a superfície do mundo e o imagine como uma superfície topológica feita de todo tipo de corpos (humanos e não humanos)*”<sup>4</sup>, onde uma das faces corresponde ao mundo que vivemos, enquanto outra nos convida à face que desestabiliza e desestrutura a primeira forma.

Então é compreendido que os sinais de formas de mundo são captados através da percepção da experiência sensível e da experiência da emoção psicológica. Além disso, estão atrelados a códigos da cultura que moldam nosso imaginário, daquilo que vemos e percebemos cognitivamente, projetando e atribuindo algum sentido. (ROLNIK, 2019, p. 52).

---

<sup>4</sup> (ROLNIK, 2019, p. 49).

No entanto, a psicanalista nos aponta de uma qualidade extra cognitiva: os perceptos e afetos, a partir do pensamento deleuziano, que excede as situações vividas de suas imagens e do que pode nos representar. “Perceptos e afetos não tem imagem, nem palavra, nem gesto que lhes correspondam”. (ROLNIK, 2019, p. 53).

Podemos aprender a partir do pensamento rolnikiano a importância de sujeitar-se à experiência. O corpo que se permite à vulnerabilidade, não é uma presença sem força, mas uma presença que permite estar aberto ao experimento e às sensações. Larrosa (2002, p. 26-27) comenta que a experiência também é uma forma de saber, que se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. Para Larrosa a experiência funda uma ordem ética. Esta está atrelada e difundida no entendimento de uma ética na existência.

Como seres histórico-sociais estamos em um constante processo de transformação. A partir dessa capacidade de nos transmutar é onde mora a nossa ética. Negar nossa realidade ética seria uma infringência. É importante ressaltar o papel dos educadores como agentes da ética. Os professores podem se identificar e se autorizar como proporcionadores de modos de subjetivação frente ao sistema neoliberalista e neofascista. A educação pode abrir portas para uma perspectiva da aprendizagem dos sonhos, do encantamento, e da criação de outras realidades possíveis. Em tempos em que um sistema econômico e político se retroalimenta de corpos cansados, desesperançosos e desmobilizados, ser um entusiasta da prática de esperança é uma prática radical.

Isso nos volta o olhar ao entendimento de pulsão de vida, que para Rolnik (2019, p.65) cumpre a função ética, pois nos torna desejantes de caminhar em frente, como uma forma de driblar o poder do inconsciente colonial-capitalístico, no que diz respeito sobre ética pulsional. Abrir-se para a experiência como diz Hélio Oiticica: “ser um declanchador de estados de invenção” (OITICICA apud BRAGA, 2007, p. 196).

Estou sempre em busca de criar extensões do corpo, dispositivos simbólicos que se estendem para além da fronteira da carne e o espírito. Simpatizo com o encontro e a conexão das coisas e das linguagens que se tornam inomináveis. Conjugo essas narrativas a partir do desejo de inaugurar um novo olhar sobre o feminino e de explorar as intercessões do corpo.

O campo em que o indivíduo está à procura de um significante, é um campo frágil. Procuramos sentidos de pertencimento para a vida, e o sentimento de totalidade na existência. Então, buscamos encontrar o objeto de totalidade e palavrá-lo. Porém, estamos imersos e

somos resultado de um meio social que se recusa a lidar com as estruturas vulneráveis da vida e do nosso potencial do desejo, no qual nem sempre somos capazes de reconhecê-lo.

“Porque isso me lembra um retorno.

Porque isso me lembra: a água ensina.

Isso me lembra... que o mar é o inconsciente do planeta.

E com coragem, um dia, talvez, a gente chama o inconsciente de casa.”  
(SATI, 2018).

Como fazer caber novos mundos em um só? Um outro caráter das ações micropolíticas é seu potencial de reatividade. Rolnik utilizará a obra *Caminhando* de Lygia como exemplificador: a necessidade de uma suposta unidade cristalizada de um mundo que não opera, e é separado de qualquer outra constituição de possível recorte desse mesmo. Ter a dissolução do mundo seria encarar o “fim dos tempos” (ROLNIK, 2019, p. 66).

Como uma bússola moral (ROLNIK, 2019, 70), pode coexistir o desejo de um novo recorte: tornar possível morrer todo o dia para o velho mundo que conhecemos, para que seja possível construir um novo. Quando buscamos o real desejo do corpo, ativamos estados inéditos no qual podemos chamar de “estetização do mundo da vida” (HERMANN, 2010, p. 135). Para Nadja Hermann, a experiência humana é potencializada pela imaginação e pela indeterminação, gerando uma situação paradoxal. Uma vez insistindo pelo inédito do corpo, e conseqüentemente, trazendo rompimento com a ordem pré-estabelecida das coisas, rompe também com a diferença entre arte e a vida.

Ética e estética não podem ser reduzidas uma à outra nem deve ser construído um abismo intransponível entre elas. A experiência estética pode nos auxiliar para uma contínua reconstrução da experiência, produzindo um ethos sensível, que reconheça o próprio limite de nosso entendimento do outro. Esse reconhecimento é o ponto de partida para a compreensão e a abertura à alteridade. (HERMANN, 2010, p.136).

Como tornar estreita a relação entre a arte e a vida? Havendo entrelaçamentos onde o corpo é poroso, é atravessável e apreende os afetos e percepções. Deste modo, o trabalho sob a poética do corpo, nos sugere uma ética com a experiência que irradia o seu saber. Pensar o saber do corpo como experiência ética, é validar o que de fato nos humaniza em vida. Precisamos reacender um sentido de liberdade em ser, a partir das estruturas que nos inviabilizam.



Como inventar narrativas para ter uma forma de driblar o medo e o sistema da morte? O mundo que nos apresentam nunca foi o suficiente para nós. Nossa potência criadora se faz um potencial instintivo e primário para revelar as cores dos nossos próprios mundos e camadas de ocupar o plano tridimensional que chamamos de vida. “O melhor dos mundos é não aquele que reproduz o eterno, mas aquele em que se produz o novo”. (DELEUZE, 2001, p.136).

Ao se refletir sobre o *modus operandis* entre a subjetividade e as forças capitalistas, o fazer artístico precisa ser negociável com as estruturas opressoras? Como transformar práticas educativas em práticas de esperança e de encantamento? São perguntas que nos movem a pensarmos onde o desejo do corpo se imprime. Sejam práticas macro e micropolíticas, a transformação será no elo entre os desejos, através do coletivo.

Então, é importante enxergarmos a esperança como prática coletiva. Vou denominá-la como desejo de baleia. A baleia é uma imagem que nos convida ao mergulho no inconsciente. Na história infantil de Pinocchio, o personagem reencontra o pai Geppetto dentro da barriga da baleia, pois foram engolidos. Na passagem bíblica do profeta Jonas, o deus Javé envia uma baleia para salvá-lo, pois ele é lançado ao mar por marinheiros, e então ele permanece por três dias no ventre do animal. Na história de Moby Dick traz como cenário uma luta travada entre Ahab e Moby Dick, como se ele estivesse lutando com o desconhecido diante dele.

A baleia é um elo metafórico para pensarmos o direcionamento entre ciclicidade e desejo. Esse animal potente e pesado é um ancestral terreno que fez o caminho de travessia ao mar em um momento de colapso no planeta. É animal de força, denso e profundo. Além disso, lida com o peso, mas sabe nadar. Sabe a hora de dar o salto e recuperar o fôlego. O quanto podem nos ensinar os gigantes cetáceos?

As baleias são animais resilientes. Ao contrário dos ancestrais humanos (que são aquáticos), o ancestral da baleia é terreno: o *Indohyus*, que viveu há 52 milhões de anos. Muito provavelmente foram os primeiros mamíferos a fugir para o mar. Será que fugiremos para o mar (ou retornaremos), se temos o desejo pela vida em sua continuação?

“A baleia te levará novamente à beira do mar... venha como uma criança... a criança que você foi e ainda é. Fale qual o seu maior sonho... qual a realidade que você deseja desde a infância? Diga mentalmente ou abertamente... conte sua intenção.

Ela acordou os símbolos.

Esse símbolo é seu e está disponível sempre que precisar.

E a sua aliança com o inconsciente.”

(SATI, 2018)

O desejo de baleia cabe ao desejo de transformação, é a nossa aliança para construirmos o novo no mundo. Para que não nos falte otimismo na razão, para que não nos falte água, para que não nos falte uma outra lógica de viver: a esperança.

“Evoluir é se tornar aquático”

(SATI, 2018).

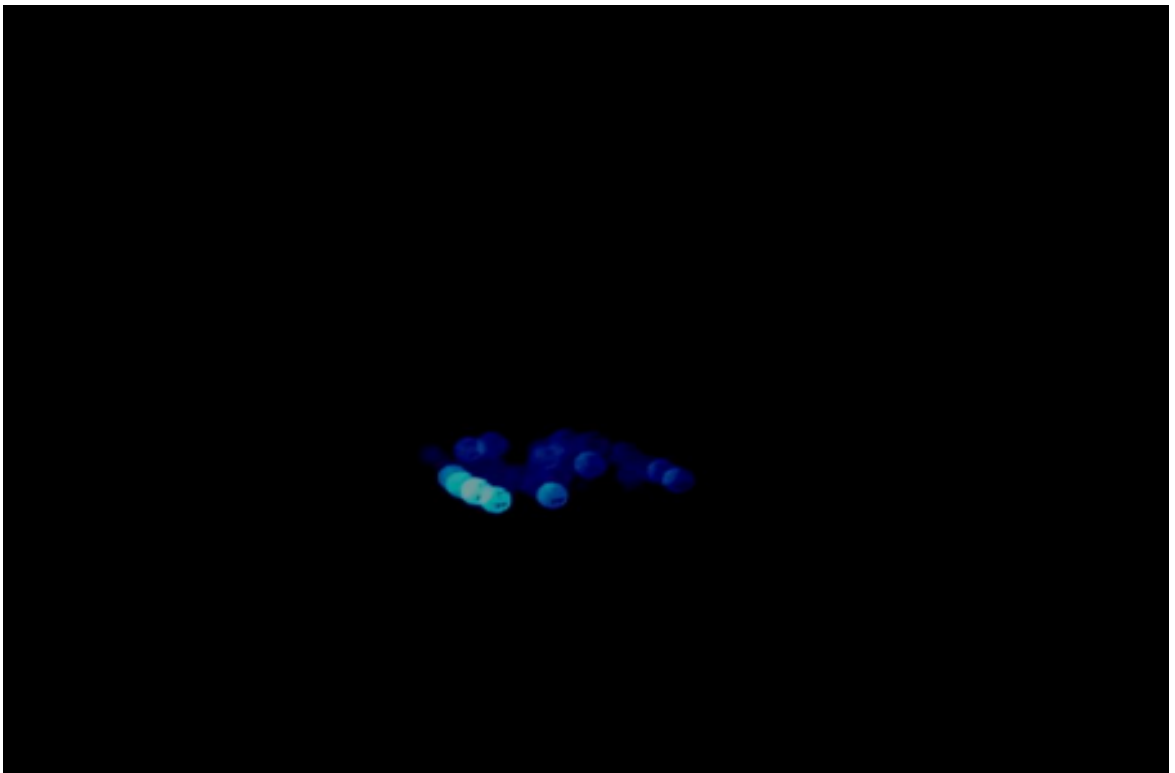
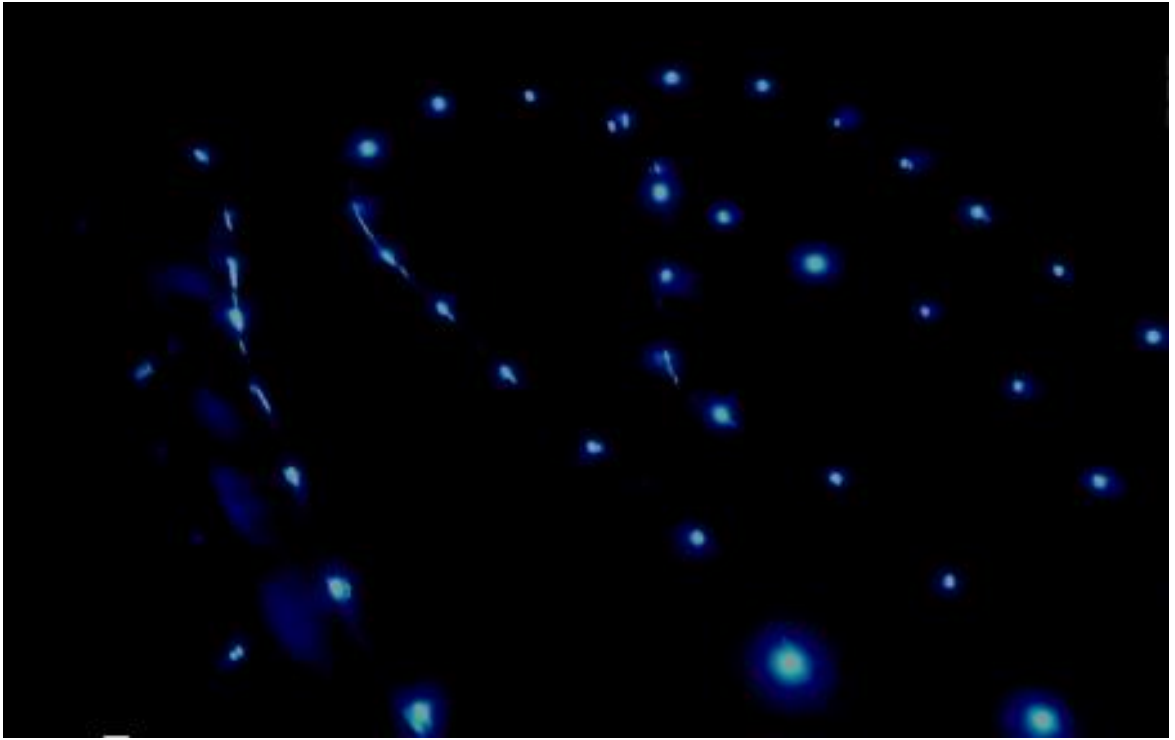
SENTINELAS<sup>5</sup>

Fonte: A autora, 2021



---

<sup>5</sup> <https://vimeo.com/517909142>

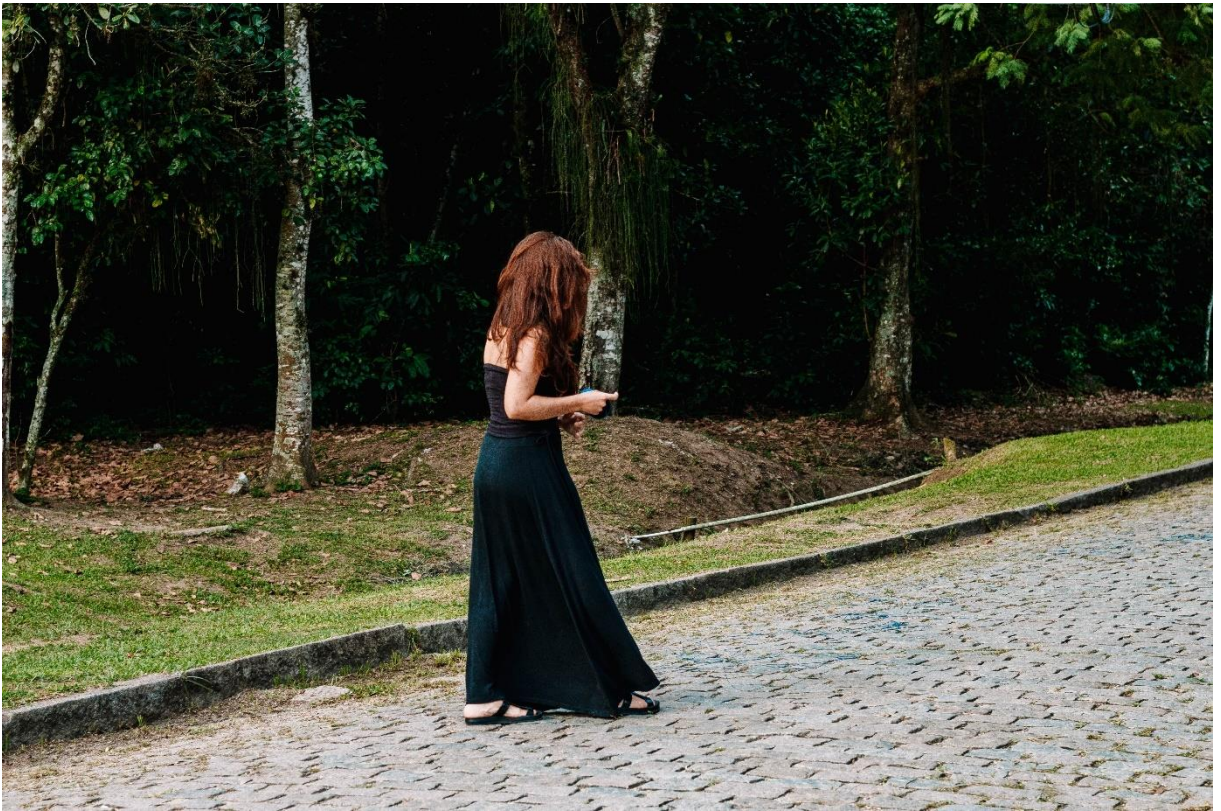
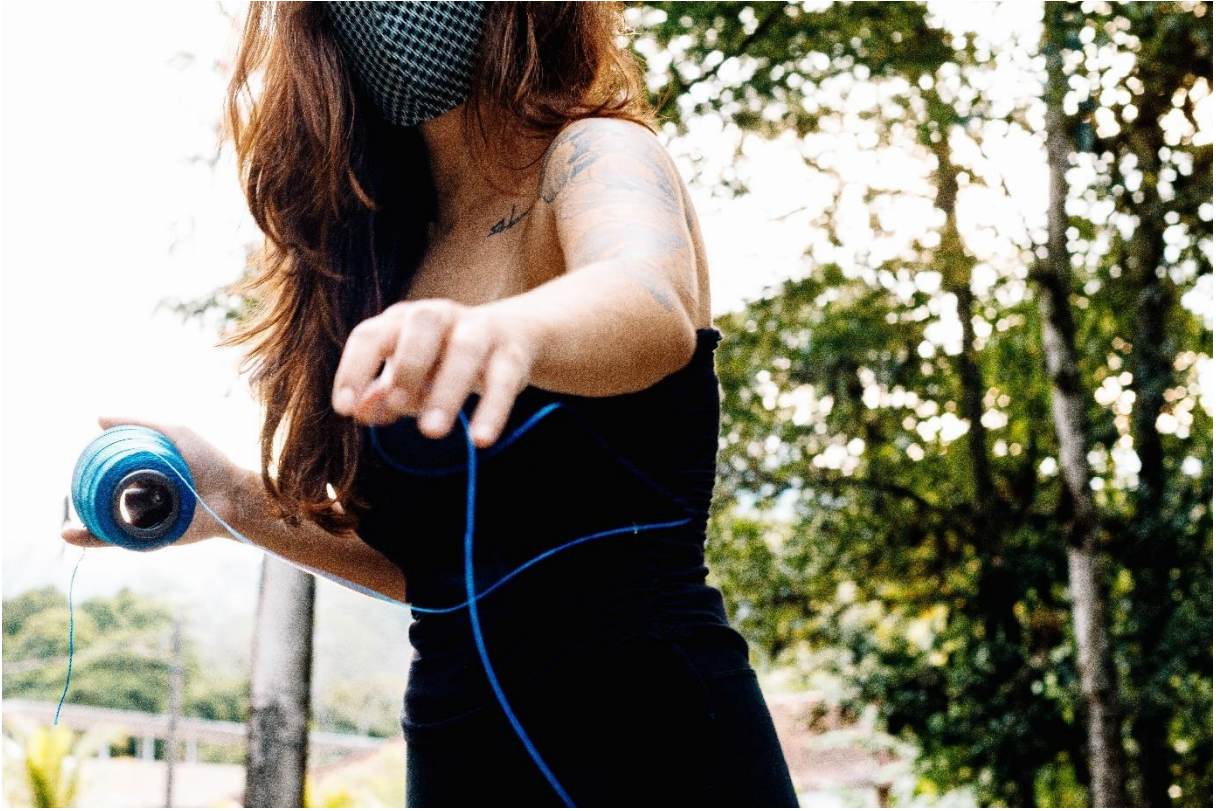


O fenômeno da bioluminescência é o resultado de uma reação química a partir de criaturas microscópicas que geram luz como um mecanismo para a sobrevivência. O projeto se intitula "Sentinelas" para evocar a relação de sensação e sentidos do estado de vigília desses pequenos seres como guardiões do mar, que tentam se proteger ou atacar uma presa alimentícia; o estado de atenção em sinuosidade no mar. Esta relação-sensação que podemos sublimar na nossa experiência humana: como constituir um espaço para a diferença, onde se possa estabelecer a permanência para uma autovigilância?

POSSÍVEL AZUL

Fonte: A autora, 2021



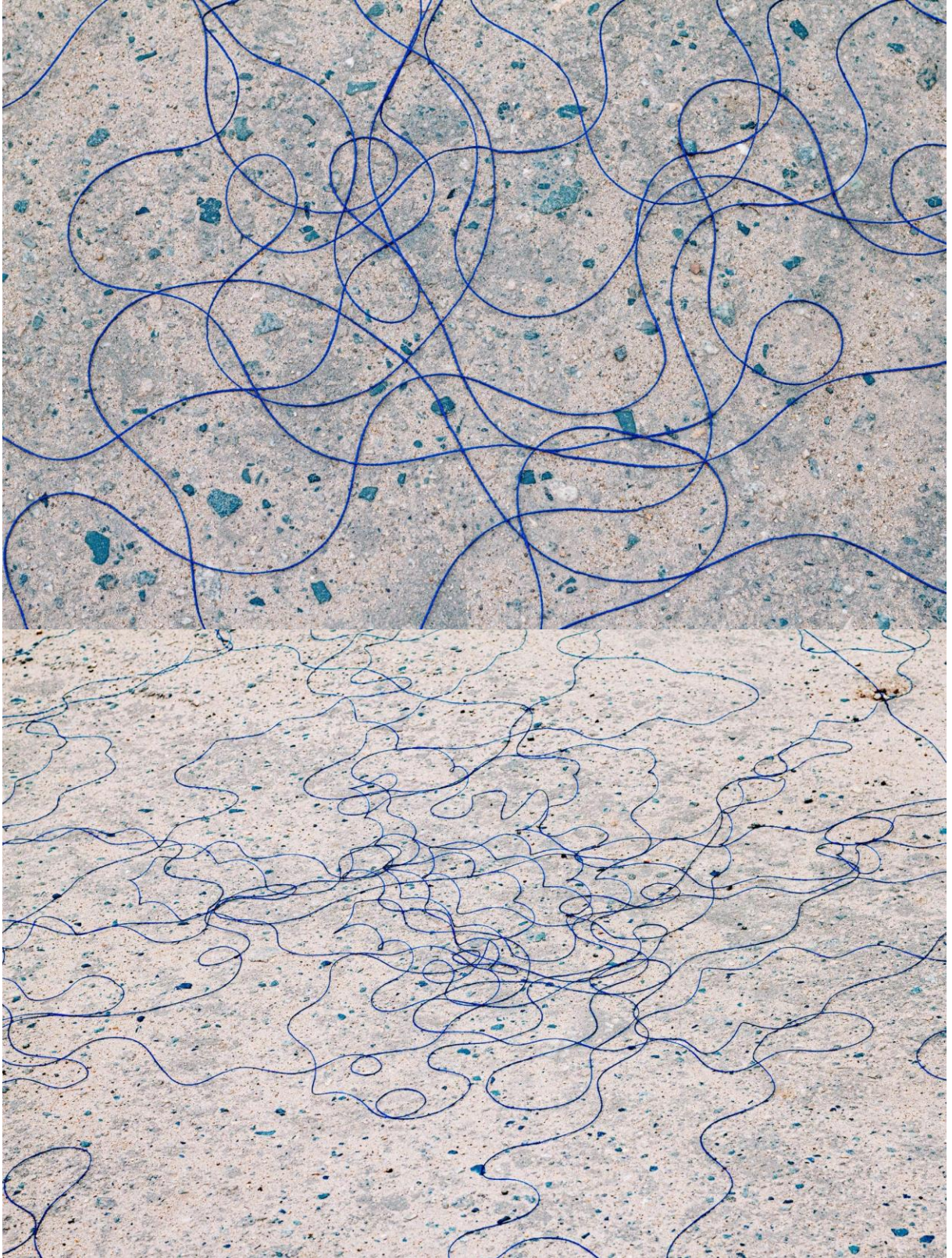












"Possível Azul" é um gesto de tecer o espaço com um fio azul e brincar com a virtuosidade simbólica da água. Meu corpo que gira em 360 graus, para reconhecer o espaço em que está, em uma quinta-feira de verão carioca, lidando com a crise hídrica, diversas faltas de água em casa, e geosmina no rio Guandu que para nas torneiras.

Proponho uma ativação do espaço entre um rio morto e um aqueduto desativado, no bairro da Colônia em Jacarepaguá - esse curso de água que serviu como transporte no séc. XIX, e o aqueduto que abastecia o Engenho Nossa Senhora dos Remédios, nessa localidade. Um resgate de memória em que os rios eram um recurso acolhido em consonância com a mobilidade do corpo.

Desenrolo um carretel de linha azul que se arremessa no espaço através do meu movimento de lançar. Ele gera registros no chão e reafirma híbridas espacialidades e territorialidades temporárias e aquosas no Sertão Carioca - assim denominado por Armando Magalhães Corrêa - revelando o espaço geográfico de Jacarepaguá, que em tupi significa "lagoa de jacarés".

Corpo e linha em um emaranhamento cartográfico de um sonho de hidrografia para o mundo. Não existem mais rios, no sentido ecológico, na baixada geográfica de Jacarepaguá.

### 3 HABITÁVEIS ÁGUAS PRIMORDIAIS

Bonnie (2012) aborda sobre o sistema de fluidos do nosso corpo, no qual todos os fluidos essencialmente se fundem em um único fluido, que começa desde a respiração, com a pressão no diafragma que impulsiona o bombeamento do sangue, como transporte líquido do corpo. A bailarina afirma que, a maneira que articulamos os diversos fluidos do nosso corpo, reflete em todo o modo do nosso estilo de vida e a forma que nos relacionamos com o externo. Se tornar consciente da influência dos fluidos, dentro do conhecimento de quem somos, amplia a potencialidade de como nós nos percebemos e expressamos através do corpo.

O sistema de fluidos é também um sistema cooperativo e de infinitas possibilidades em despertá-lo e conscientizá-lo. É o sistema de transporte do corpo em sua maior parte composto de água. São esses os fluidos do nosso corpo que a autora indica: fluido celular, fluido intercelular, sangue, capilares, fluxo arterial, fluxo capilar, fluxo venoso, linfa, fluido cerebrospinal e fluido sinovial. Bonnie nos aponta que não podemos ajudar alguém a mover o fluido, sem estarmos também participando deste sistema de concentração e de estado físico e mental. Não existe uma maneira técnica ou uma verdade absoluta sobre abrir esta consciência do corpo, um lugar de estado mental. Ela nos define a importância da qualidade de corporalizar conceitos. A dançarina aborda também sobre a possibilidade da vocalização e música e como os fluidos se dialogam imediatamente quando em sintonia.

Os fluidos são o sistema de transporte do corpo. Eles são a base da presença e da transformação e desempenham um papel importante no contrabalanço geral de tensão e relaxamento, descanso e ação. As características de cada sistema dos fluidos estão relacionadas a uma qualidade diferente de movimento, toque, vocalização e estado mental. Essas relações podem ser abordadas a partir dos aspectos de movimento, dos estados mentais ou a partir do funcionamento anatômico e fisiológico. (COHEN, 2015, p.129).

A predileção de perceber a fluidez, na experiência de corpos que menstruam, nos convida a experienciar uma intimidade cíclica. Do intervalo de um dia ao ciclo de um mês: lidar com o ritmo mundano e o interno são os paralelos que se interpenetram. Adiantar fichamentos, enquanto a menstruação está atrasada, seria um exemplo. Poderia o sangue ser todo mês um memorial<sup>6</sup> das nossas frustrações? Como a atenção às temporalidades

---

<sup>6</sup> RICH, Adrienne. *Sangre, pan y poesia*. Espanha: Icaria Editorial, 1986.

inconciliáveis podem nos transformar pela relação de tempos e águas internas dos nossos corpos femininos?

Entre o nascer e o fenecer: o ciclo do dia, diante do fluxo do amanhecer, entardecer e anoitecer, as fases lunares, os meses, os dias, as horas, os minutos, os segundos, uma rotação em torno do próprio eixo, uma volta em torno do Sol, as estações e os anos, tudo converge para que a ciclicidade da vida faça parte do ciclo da Terra e do próprio universo. A ciclicidade é apostado ao tempo linear que tem início e fim. O tempo, por sua vez, tem sido entendido no curso da história como circular ou linear em diferentes épocas.

O ciclo vida-morte-vida apresentado pela junguiana Clarissa Pinkola Estés (1994) é uma referência ao que podemos perceber por meio dos mitos, lendas e contos e a qualidade arquetípica dos ciclos dentro da experiência tão diversa de se tornar mulher – essa figura cíclica e que sangra – no mundo, considerando as diversas multiplicidades e possibilidades dessa experiência, ancorada ao pensamento sobre o feminino.

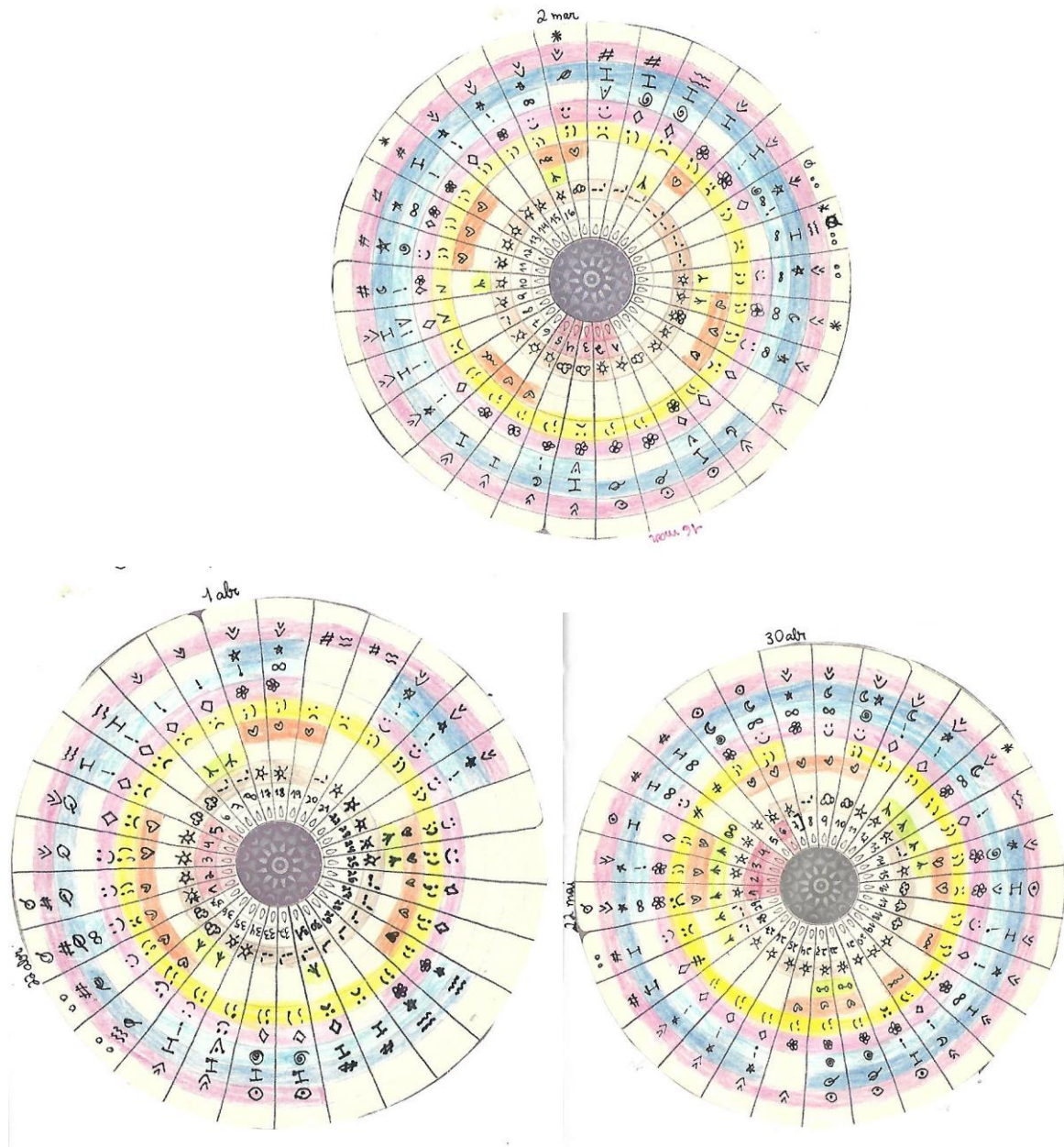
Esse entendimento sobre a ciclicidade ressignifica em nossa lógica linear, o estágio da morte, que poderia ser o momento ápice do retorno ao útero, no qual nada nos resta a não ser pertencer e nutrir a terra, e então continuar em outras nuances da vida, sendo a chuva que lava, a planta que cresce. E então o desejo de ser o todo se torna uma imagem possível com a morte-vida. Chamo de morte-vida, ancorado no termo de Clarissa Pinkola Estés porque a morte não sugere um fim, mas outras formas e nuances dos ciclos da existência, através dos elementos minerais e vegetais.

Adentrando ao universo mítico e cíclico da energia feminina, é perceptível como as forças externas influenciam o interno: o nosso ciclo interior e íntimo; as luas e as marés cheias e baixas, os vários microrganismos dentro de nós, os hormônios e ritmos, os quais nos fazem impulsionar a experiência da vida, e assim, confabular que também somos microrganismos vivos.

A elaboração de calendários – biológicos, climáticos e sazonais – permitiu o desenvolvimento da agricultura e, progressivamente, as subdivisões dos tempos e das horas foram responsáveis pela emergência das cidades:

Os ciclos essenciais para a sobrevivência foram duas sucessões solares: a dos dias e das noites e das estações do ano. Não havia a necessidade de dividir o dia em partes menores, uma vez que a natureza das atividades econômicas era indissociável dos próprios ciclos diários e sazonal. Contudo, com a aparição das cidades – com a correspondente especialização das atividades técnicas e econômicas – tornaria conveniente a divisão do dia em intervalos, a partir da observação do progresso contínuo do Sol em seu trajeto de leste a oeste. (OLIVEIRA, 2003, p. 40).

A repetição cíclica dos acontecimentos e seu conhecimento foi o ponto crucial para o desenvolvimento humano. Os calendários marcam os ritmos acelerados contemporâneos, nos auxiliam na relação com o cuidado diário, e com nossos afazeres domésticos. Porém, eles também nos limitam e nos encarceram em uma dinâmica de produtividade.



Registro de 3 lunações entre Março e Abril de 2022  
 Fonte: A autora, 2022.

Durante a pesquisa e escrita de dissertação, iniciei como auto investigação um diário do ciclo menstrual, conhecido como Mandala Lunar<sup>7</sup> no qual, dentro de um calendário solar (masculino), percebemos a conexão do ciclo menstrual com as lunações (feminino). O objetivo dessa mandala lunar é a percepção das potências dos ciclos externos e internos, em conjugação desse trabalho entre masculino e feminino, percebendo as potências das nossas fases de vida, com as fases lunares, as quais são atribuídas a arquétipos como: donzela, mãe, feiticeira e anciã, que nos acompanham em toda uma lunação, para com a lua<sup>8</sup>, e com a relação do próprio ciclo no nosso corpo.

Nessa conjuntura de autoconhecimento, pude perceber como, por exemplo, eu ficava muito mais produtiva na minha fase pré-ovulatória e mais introspectiva na minha fase pré-menstrual. A partir disso, comecei a me questionar sobre a possibilidade do instrumento da mandala lunar servir como base para nossos desenvolvimentos de metodologias de ensino, nossos trabalhos nas escolas, nas nossas pesquisas e nas nossas práticas artísticas, para trabalhar a nossa potência cíclica e arquetípica para com o mundo, o qual é uma porta para um acolhimento social da menstruação e desmistificação do seu tabu.

No entanto, interpela-se o contexto antropológico no qual está situada historicamente a construção disso que se convencionou a chamar mulher, até onde essa construção do imaginário cíclico da mulher não é uma das condições que trazem um controle dos nossos corpos, como exemplo da constante associação do universo da sensibilidade, da introspecção e da vulnerabilidade sempre ser atribuído às vidas das mulheres e ao nosso ciclo menstrual.

Simone de Beauvoir no seu livro *Segundo Sexo* de 1949 relatou as várias fases da mulher (a infância, a jovem, a mãe, a narcisista, a lésbica etc.), seus aspectos antropológicos e dizia que não haveria uma condição natural, sobrenatural ou espiritual para a existência singular da mulher, mas sim, formas construídas socialmente de sujeição ao masculino, lógica de desapropriação econômica, e papéis subalternos que não nos permitiriam existir por nós mesmas.

A noção da influência e implicação mútua entre contexto histórico, produção de conhecimento, aspectos biológicos e psíquicos se dão na concepção materialista de Beauvoir. Tomamos como ponto de partida seu texto:

---

<sup>7</sup> Mandala Lunar 2021: um caminho de autoconhecimento feminino / organização de Ieve Holthausen e Naíla Andrade. – Porto Alegre: Mandala Lunar, 2021.

<sup>8</sup> De acordo com as autoras da Mandala Lunar 2021, as palavras “menstruação”; e “lua”; têm relação etimológica. Na qual menstruação vem do latim “mensis” (mês), e que é relacionado à “mene”, que significa lua no grego antigo. (HOLTHAUSEN; ANDRADE, 2021, p. 27).



Ninguém nasce mulher, torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado, que qualificam de feminino. (BEAUVOIR, 2009, p. 11).

Essa virada epistemológica, em que certa condição da mulher não se explica por um feminino universal (nos astros, nem no ciclo menstrual...) também está presente no texto de Linda Nochlin que retomará a discussão de Beauvoir, em 1971, no campo artístico no “Por que não houve grandes mulheres artistas?”. No texto, a autora aponta que não haveria grandes artistas mulheres pela falta de formação de artistas mulheres, instituições educacionais que aceitavam receber e educar artistas mulheres, assim como o pertencimento ao debate público que o campo da arte sempre exigiu e que foi um campo exclusivamente masculino, o acesso a esses espaços (institucionais, educacionais) era vedado às mulheres:

A culpa não está nos astros, em nossos hormônios, nos nossos ciclos menstruais ou em nosso vazio interior, mas sim em nossas instituições e em nossa educação, entendida como tudo o que acontece no momento que entramos nesse mundo cheio de significados, signos e sinais. (NOCHLIN, 2016, p. 09).

As dinâmicas menstruais não deixam de afetar a constituição da nossa iniciação sexual, mesmo sabendo que biologicamente a iniciação sexual seria apenas o rompimento de um hímen, essa questão ainda nos atravessa de maneira psíquica demarcando culturalmente nossa posição subalterna no mundo – subalterna porque foi e é construída nessa lógica – assim como as alterações hormonais complexas. Ainda assim, tomando como construções civilizatórias da constituição do que é ser mulher: qual seria a possibilidade do instrumento da mandala lunar servir como base para nossos desenvolvimentos de metodologias de ensino nos trabalhos nas salas de aula, nas nossas pesquisas e nas nossas práticas artísticas enquanto mulheres que menstruam, mesmo sabendo que são construções sociais mais do que fisiológicas propriamente? Trabalhar a nossa potência cíclica para com o mundo, e de forma a reafirmar um ato inaugural de experimentar outras temporalidades e desestabilizações da maneira hegemônica de produzir, trabalhar e criar.

Madruga Cunha (2002), em seu artigo Professora-Rizoma, traz a imagem da mulher professora e a mulher que menstrua, que lida com sua TPM. Influenciada por Deleuze e Guattari (1995), essa mulher que é um rizoma de mil e uma funções, “como uma encruzilhada de fluxos” (CUNHA, 2002, p. 158-159). O que é então, a professora-rizoma? É uma figura da disponibilidade, da fecundidade afetuosa e da destruição de paradigmas que intimidam a vulnerabilidade na experiência e no encontro. As professoras-rizomas estão entre nós, cada mulher educadora em sua particularidade, envolta pelos seus fluidos e dispostas a serem

protagonistas de sua vida e de sua função, pois “a sala de aula é o palco, ela a trama.” (CUNHA, 2002, p. 160).

Para Deleuze e Guattari,

Rizoma é algo que conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um dos seus traços não remete necessariamente a traços da mesma natureza; ele põe em jogo um regime de signos muito diferentes, inclusive estados de não signos. O rizoma não se deixa reconduzir nem ao uno nem ao múltiplo (...). Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32).

Navegando pela estrutura e imagem do rizoma, navegamos pelas margens, para trazer a abordagem da professora rizoma, que conflui com o sentido de artista-etc: a artista-professora. Artista-professora, professora-artista, artista-educadora, arte-educadora. Nos Estados Unidos há uma denominação ao artista que leciona, o *teaching artist*. Para Basbaum (2013), quando o artista indaga a natureza e sua função como artista, chama-se “artista-etc” e se inclui o artista-professor.

O ato de lecionar e as desigualdades de gênero têm estritamente suas relações. hooks (2017) sugere sobre como o patriarcado obstina até mesmo as escolhas profissionais das mulheres, assim obstina também àquelas que atuarão na prática de professora, as, indesejavelmente, inteligentes. Esse pressuposto é um cenário comum. É visto que no Brasil, na época imperial, era um requerimento de mulheres professoras serem solteiras ou viúvas. Ou seja, não se encaixavam ao que os homens esperavam para o papel do matrimônio. Entende-se que ser inteligente e ter conhecimento possuía a qualidade de um ato subversivo, pois, o acesso escolar e a educação às mulheres eram exclusivos.

Uma grande questão aqui apresentada, dada à necessidade de negociar nossas temporalidades e subjetividades como professora-artista, é trazer não somente o demarcador social da construção da mulher, mas a demarcação social da mulher enquanto professora. Compreende-se, que historicamente também, a mulher tem uma relação intrínseca com a relação de cuidadora na sociedade e por muito tempo a profissão de cuidar, ensinar e educar sempre foi sujeitada às mulheres. Essa postura não foi diferente com a profissão de professora.

As mulheres estão sempre na linha de frente do cuidado, mas, nesse sentido, surge uma questão: quem cuida da professora? E referente a esse espaço de trabalho, como a professora pode se apropriar do espaço escolar? De que maneira ela se apropria do espaço e campo de sala de aula? Seria a professora-artista uma necessidade de criar uma profissão rentável como já apontava Guerrilla Girls no seu poster *Advantages of Being a Woman Artist*,

de 1985? Como podemos sintetizar o artista-professor? Poderia o espaço de sala de aula, o espaço escolar se tornar um espaço de criação de experiência e acontecimento poético?

Nessa concepção ampla de prática artística e pedagógica e compartilhamento desse espaço da sala de aula, aprofundamos a relação artista-pesquisadora-professora com a/r/tografia, um desses eixos de abordagens metodológicas para pesquisas educacionais baseadas em artes. É notável o sentido de pesquisa viva, pois se nota a relevância da aproximação afetiva da pesquisadora e objeto. A/r/tografia é possibilidade de experiência viva como o da cabeça de volta ao corpo para explorar espaços intersticiais da prática artística, educativa e de investigação. E com isso, produzir transformações sociais e dos sentidos da vida e da arte.

O conceito de a/r/tografia de Rita Irwing, como o lugar da *artist, researcher and teacher* – artista, pesquisadora e professora –, se refere ao sentido de pesquisa viva, no qual o sujeito e a forma de investigação estão em um constante estado de tornar-se e transformar-se (IRWIN, 2013, p. 28). O sujeito da A/r/tografia lida com o seu objeto de pesquisa como um processo constante, presente e mutável, pois na a/r/tografia não há a separação entre sujeito e objeto.

Irwing (2013, p. 30) apresenta a qualidade de rizoma à natureza da a/r/tografia, pois está constantemente fazendo conexões, que, por sua vez, “ativa o entrelugar; uma incitação para explorar os espaços intersticiais da criação artística, da pesquisa e do ensino” (IRWIN, 2013, p.139). E por ser pesquisa viva é parte de uma relação e jogo de acontecimentos do momento presente.

Na pesquisa *artográfica*, os conceitos são lugares flexíveis, mas não se afastam do engajamento, da produção de significado e do conhecimento. A *A/r/tografia* por ser dessa qualidade do momento presente, produz um sentido de pesquisa autobiográfica, uma pesquisa onde o corpo está em modo ativo e atento, ao trazer uma maneira de ser, estar e tornar-se no mundo. (IRWIN, 2013, p. 33).

Irwin, em um estudo na cidade de Richmond, traz o sentido de explorar o conceito de portal. Segundo a autora, esse conceito, embora não fizesse parte originalmente do estudo, proporcionou uma base fértil para explorar diversas relações e metáforas para a sua investigação cartográfica, trazendo, como exemplo, ideias epistemológicas de fronteira, chegadas, partidas, limiares, começos e finais.

O conceito de A/r/tografia de Rita Irwing, como o lugar do *artist, researcher and teacher* (artista, pesquisador e professor), contempla o sentido de pesquisa viva, no sentido

que o sujeito e a forma de investigação estão em um estado constante de tornar-se e transformar-se (IRWIN, 2013, p.28). Ou seja, o sujeito da A/r/tografia é um sujeito que lida com o seu objeto de pesquisa como um processo constante e presente.

Irwing (2013, p. 30) apresenta a qualidade de rizoma à natureza da A/r/tografia, pois está constantemente fazendo conexões, que, por sua vez, “ativa o entrelugar; uma incitação para explorar os espaços intersticiais da criação artística, da pesquisa e do ensino” (IRWIN, 2013, p.139). E por ser pesquisa viva, é parte de uma relação e jogo de acontecimentos do momento presente.

Na pesquisa artográfica, os conceitos são lugares flexíveis, mas não se afastam do engajamento, da produção de significado e conhecimento. A artografia por ser dessa qualidade do momento presente, produz um sentido de pesquisa autobiográfica, uma pesquisa na qual o corpo está em modo ativo e atento, trazendo então, uma maneira de ser, estar e tornar-se no mundo. (IRWIN, 2013, p.33).

Volto em outro olhar para as simbologias aquosas. O teor aquático-pedagógico supõe o processo de artista-professora, que adentra as questões do corpo feminino e a relação com os fluidos íntimos e corporais. Nesse sentido, aliado ao conceito metodológico de A/r/tografia, questiono se não é possível a criação de uma metodologia menstrual para o ensino das artes, na qual se possa atribuir a qualidade cíclica dos nossos corpos, a partir da ferramenta da Mandala Lunar. Seria uma maneira de trazer a verdade de um corpo presente, enquanto mulher e professora, em seus disponíveis humores e travessias, atravessando fronteiras e desestabilizando estruturas do espaço de aprendizagem.

Segundo Irwin (2013, p. 127) aqueles que vivem nas fronteiras estão resignificando suas identidades a se confrontarem com a diferença e semelhança em mundos contraditórios, vivendo então um novo terceiro mundo. Aqui, contemplado então, como esse entre-lugar, Irwin explicita: artistas-pesquisadores-professores são habitantes das fronteiras, que “ao re/criarem, pesquisarem e re/aprenderem modos de compreensão, apreciação e representação no mundo” (FINLEY; KNOWLES apud IRWIN, 1995, p. 127). Existe o desejo do corpo de habitar e explorar um novo território não-habitável.

As sensações, percepções sensoriais, retorno ao corpo e dos sentimentos. Cabe a nós perguntar e refletir: quais são esses lugares de conhecimento que negamos? Estudar outras epistemologias para além daquelas ritualizadas academicamente se faz urgente. Tecidas e re-

tecidas, as histórias das mulheres que fazem e fizeram a educação como prática para a liberdade vêm sendo registradas ao longo de tantas escritas.

Nesse sentido, ao eleger os aspectos fisiológicos, como a menstruação, fomentam possibilidades de encontros em sala de aula dialogando com as obras de artes e textos. Buscamos uma *virada epistemológica* estabelecendo outros diálogos possíveis de serem lidos e reconstruídos. hooks aponta encaminhamentos que trazem reflexões sobre a sala de aula *feminocentrada*, pensando as questões da mulher. Para ela, “a sala de aula continua sendo o espaço que oferece as possibilidades mais radicais da academia” (hooks, 2013, p. 23).

hooks (2013, p. 21-22) vai afirmar que ensinar é um ato teatral. Explicita as relações intrínsecas entre lecionar e a dinâmica da teatralidade, na qual a professora entra como um catalisador e conchama os presentes. Há algo desafiador no termo “ato teatral” utilizado em primeira instância por hooks, pois o ato de lecionar é um suprasumo de realidade, de encontro e de vida. Entende-se em hooks, que para a prática de lecionar acontecer é necessário o aspecto teatral, no sentido de trazer magia no conteúdo da sala de aula. Existe então, uma arte em lecionar, orientada pela perspectiva filosófica clássica, na qual a arte é entendida como um saber fazer alguma coisa.

hooks (2013, p. 25) introduz também a importância da espiritualização na pedagogia engajada, entendendo o lecionar como uma vocação sagrada e prática curadora e que a sala de aula promoveria uma prática terapêutica<sup>9</sup>. Junto desse paralelo entre ato de lecionar e ato teatral, olha-se para a transição dos rituais sagrados apolíneos. Nesse sentido, nos faz lembrar justamente do sentido da Poro’roka em poiesis, onde há essa transição de ondas entre as águas fluviais e a água dos oceanos. Não é uma e nem outra, mas produz um sentido, uma significância e estímulo para algo em potência “de modo profundo e mais íntimo” (hooks, 2013, p. 25) direcionado à espiritualidade no ensino.

Seria o campo escolar um lugar de paralelo de templo espiritual e a artista-professora o seu xamã? Seria a prática pedagógica a máxima de uma prática artística? A professora, afinal, é essa atriz/artista?

Quando hooks (2013, p. 31) convida aos professores a abraçarem o desafio de se autoatualizarem, nos evoca a importância de uma professora que tenha como compromisso o aprimoramento pessoal e com isso um compromisso ético com a vida. Assim, há a necessidade de existir o comprometimento de serem pessoas que saibam viver em sociedade, ter diariamente o intuito de buscarmos uma autocura dentro da integridade de ser e as

---

<sup>9</sup> Conceito do educador brasileiro Paulo Freire que a autora bell hooks toma emprestado explicitado no livro “Ensinando a transgredir”.

instâncias que participamos em nível social, espiritual, intelectual e educacional. “Quando começamos a falar em sala de aula sobre o corpo, sobre como vivemos no corpo, estamos automaticamente desafiando o modo como o poder se orquestrou nesse espaço institucionalizado em particular. [...]” (hooks, 2013, p.183).

O que inquieta a professora-rizoma é a abertura de novos espaços híbridos gerativos de tensões que possam articular sonhos com as tramas bandidas que traçam no tempo a vida. Quer que sua ação seja construtora de linhas de intenção que signifiquem para além dela. Sem ser alheia ou contrária contribuição dos estímulos que provém de uma sociedade altamente consumista, tecnologicamente pragmática e copista, a professora-rizoma quer falar da alma e da lama, da linha e da trama, por isso sua ciência é mana, seu conhecimento é arte que se faz da vida. Gerada da adversidade das tensões que enfrenta, ela crê na coragem que tudo transforma, crê na superação de uma educação que limita corpos, crê no espírito que está no centro de tudo onde não há nada. Crê na trama mana! (MADRUGA CUNHA, 2002, p.167).

E é sobretudo, que o caminho se faz ao caminhar. A formação se faz ao longo do caminho, conjugando os possíveis, os prováveis, mas também agregando a estes as possibilidades dos que estão presentes e dos que nos falam na tessitura coletiva da construção humana. O caminho é sempre afetivo, “um caminho objetivamente mais longo pode ser mais curto do que um caminho objetivamente mais curto, se este último é um verdadeiro calvário e se parece àquele que o percorre infinitamente longo”. (TIBERGHIEU, 2012, p. 168.) Assim, um caminho pode ser privilegiado pela familiaridade ligada ao fato de que o tomamos apenas na companhia da mesma pessoa. Nesse caso, o mínimo de dispêndio afetivo pode traduzir-se pelo máximo de dispêndio físico. Podemos dizer que o caminho familiar se apresenta como um filete fluido no interior de uma massa viscosa.

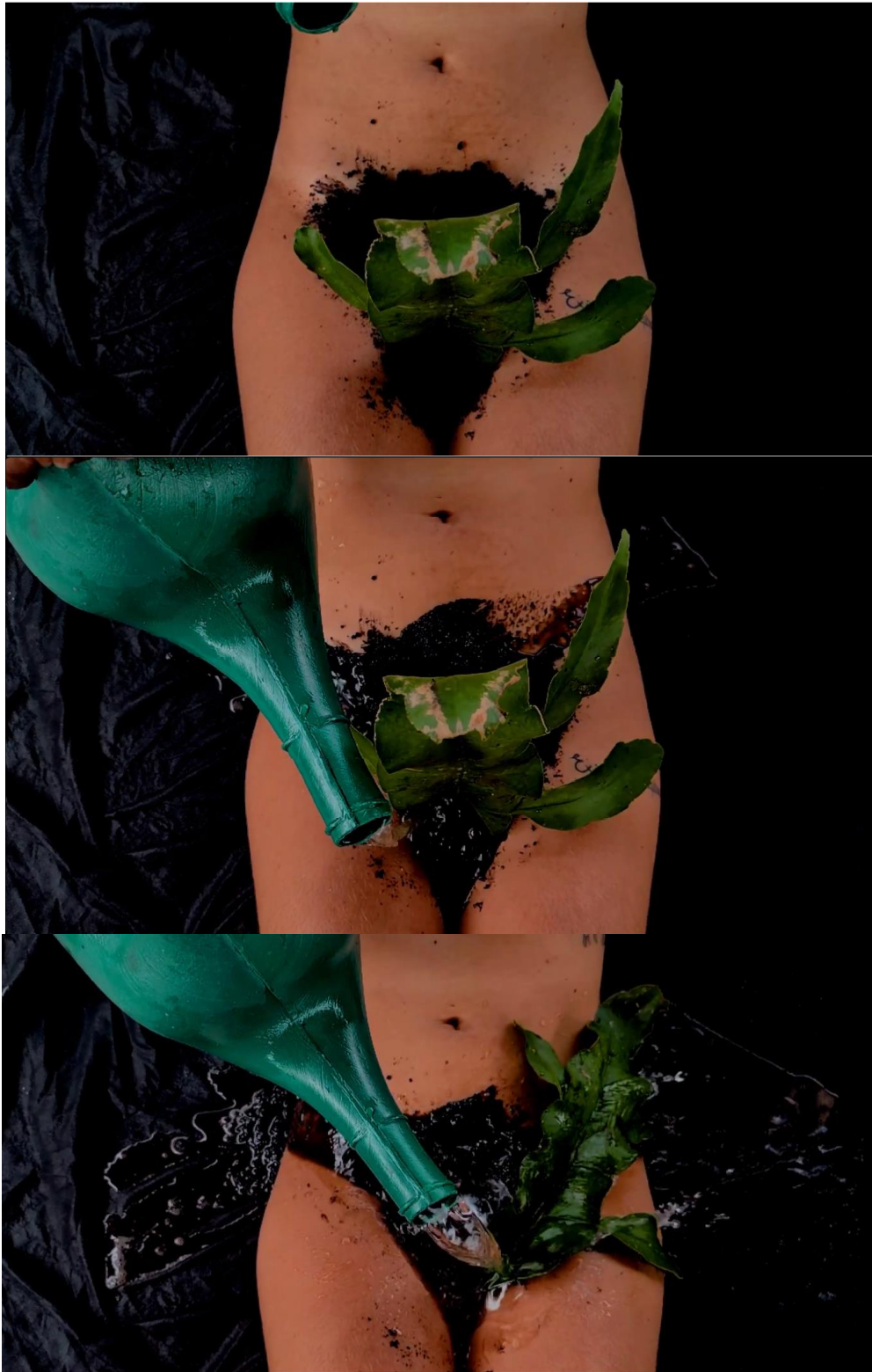
Nesse sentido há um outro olhar para as simbologias aquosas. A professora que menstrua e lida com seus fluidos é o sumo da pedagogia aquosa, e ao imergir no processo de artista-professora, que adentra as questões do corpo feminino e a relação com os fluidos íntimos, águas interiores e corporais, podemos nos aliar ao conceito metodológico de A/r/tografia, como um lugar-entre, assim mesmo como o imaginário simbólico que constitui a Poro’roka. A partir disso, trazer o olhar para os nossos fluidos, propriamente para o ciclo menstrual, ancorando e o utilizando também como ferramenta, de provocar criações de uma metodologia de ensino anárquica e menstrual, na qual possamos entrar em negociação das necessidades do nosso corpo, com as exigências da vida: o tempo do nosso corpo e o tempo dos homens. E mais que isso: adentrar em uma agenda lunar é trazer outras verificações de como adentrar em uma ciência menstrual, por tantas vezes intuído e sugerido a nos afastarmos, por interpretações da menstruação como um tabu dentro da sociedade.

A lua influencia a maré, e a lua influencia a mulher. Somos mulheres-oceano. É um processo intuitivo ao feminino lidar com seus oceanos internos. E isso se torna uma pista, pois trazer sutilmente a menstruação, é saber que, enquanto ser uma pessoa que menstrua, é de caráter político, porque culturalmente é interpretado como algo sujo, tem que ser escondido, oculto. “[...] por que a mulher é um mar e o mar um imenso impessoal feminino onde lutam, intrincados um no outro como serpente sobre serpente, dobra sobre dobra, lado sobre lado, onda sobre onda.” (DIDI-HUBERMAN, 2003).

Os calendários diários, lunares criam divisões dos dias, marcação das horas, das ovulações, da manutenção das regularidades fazem perceber as artistas-pesquisadoras-professoras uma complexidade de pensamentos que moldam suas ações no mundo.

REGARE<sup>10</sup>

Fonte: A autora, 2021



<sup>10</sup> <https://vimeo.com/529604831>



*Regare* é uma proposta sobre a imagem do assoalho pélvico como uma bacia de água, como um espaço que nutre e é nutrido. O título é uma junção de duas palavras “regar” e “religare”. Regar, por ser um ato de aguar a bacia pélvica. *Religare*<sup>11</sup>, como uma evidência do elo do corpo com a Mãe Terra.

O exercício nasce de uma imersão coletiva com o Lab Corpo Palavra<sup>12</sup>. Na experiência coletiva, uma frase se sucedeu como um mantra: “Gaia ainda mama, e isso me esperança”. Imergir na residência do Lab Corpo Palavra me trouxe uma rede de saber da terra. Nesse processo, acessei uma antiga imagem que me acompanhava, de regar o meu assoalho pélvico, como uma grande bacia de água.

A videoperformance também rememora a atividade de plantar a lua. A prática é antiga, e está sendo retomada por muitas mulheres, a fim de regar a terra com a coleta do primeiro sangramento do seu ciclo menstrual. É um gesto de devolver à terra a sua nutrição.

Há uma muda de flor de dama da noite com terra em minha pélvis. O ato consta em, deitada, regar o meu próprio ventre. Foi utilizando dessa imagem pélvica-uterina que me veio o entendimento do ventre como um lugar de semente e espaço para nutrir e ser nutrida, em ordens biológicas e cósmicas.

---

<sup>11</sup> Religare deriva do latim que significa religar, voltar a ligar.

<sup>12</sup> O Lab Corpo Palavra, idealizado e orientado por Aline Bernardi, é uma proposição artística na área de dança, que media interseções e investigações entre corpo e a palavra.

#### 4 PESQUISAÇÃO: PEDAGOGIAS AQUOSAS

O presente projeto de trabalho de campo é um alinhamento entre minha pesquisa “Pororoka - Travessia aquático-pedagógica” que constitui o imaginário simbólico das águas, para pensar os aspectos conceituais de corpo, imanência e pertencimento nas práticas artísticas e educativas. No projeto de trabalho de campo trago as principais questões: como as escolas têm contribuído para o corpo, sua consciência e desenvoltura no mundo? Como estabelecer o sentimento oceânico (de pertencimento) dentro do espaço da sala de aula?

Considerando a importância do espaço físico no desenvolvimento infantil, a principal referência nesse eixo em minha pesquisa é a arquiteta Mayumi Souza Lima, que contribuiu com uma pesquisa inteiramente dedicada aos projetos de espaço escolar, atuando junto de educadores no Brasil. A escolha pela arquiteta foi por sua literatura ser pertinente sobre o corpo da criança e a relação do espaço escolar e que se assemelham com as minhas questões sobre o espaço da escola e atuação relacional com o corpo.

Lima destaca que é em um espaço físico que a criança estabelece sua relação com o mundo. “Nada existe nem se articula fora dele” (1989, p.13), comenta, implicando que ninguém escapa à inevitabilidade de viver e se relacionar com pessoas e objetos em um espaço material e concreto, que carregado de significados passa despercebido pela maioria das pessoas. O espaço é, portanto, o elemento material através do qual a criança experimenta os diversos tipos de sensações, estímulos e sentimentos. A partir da ótica de Piaget, a arquiteta destaca que a criança depende dessas percepções para ser capaz de fortalecer estruturas mentais, aprendendo a situar o próprio corpo.

Para dissertar sobre a relação corpo-escola, Lima nos chamará atenção ao arquétipo de autoridade presente no condicionamento humano, sempre construída em cima de mitos, deuses, chefes, e sendo neste caso, os mais velhos. A relação do poder familiar sobre as crianças se correlaciona com o controle sobre a liberdade de movimentos e com o espaço-ambiente, como por exemplo na obrigação em que a criança sempre seja obediente se não quiser receber punições. Para Lima, a imposição do poder sobre os dominados explicita controle sobre a liberdade de movimentos ou ainda se exacerba sobre a forma de organização de distribuição do espaço infantil.

Quando o poder dos dominantes é naturalizado, os espaços por eles ocupados tornam-se proibidos para a população. No mundo infantil esse poder é associado ao poder dos adultos, reprimindo a brincadeira e aventura e tudo o que causa prazer. Os espaços definidos pelo poder, para a arquiteta, são estabelecidos para a função de fortalecer este mesmo poder que se volta ao controle e a distribuição desigual de direitos e poderes. O domínio sobre o movimento do corpo faz parte da estratégia de controle do pensamento da criança, afirma Lima. Em averiguação em Foucault, a autora comenta que os efeitos do poder sobre os dominados vão muito além das exclusões:

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos do poder em termos negativos: ele exclui, reprime, recalca, censura, mascara, esconde. Na verdade o poder produz, ele produz realidade, produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam dessa produção. (LIMA apud Michel Foucault, 1984, p. 53).

Seria então o espaço escolar um espaço pré-determinado para o controle do mundo das crianças e do seu corpo? Lima analisa: as escolas nas áreas centrais, construídas na época em que só as elites tinham acesso à educação, eram providas de espaços adequados tanto para a leitura quanto para o recreio.

À medida que as camadas mais populares conquistaram o direito à educação, os espaços escolares passaram por um processo de emagrecimento. Começaram a desaparecer os laboratórios, a biblioteca, o salão ou auditório, e o pátio destinado ao recreio passou a ser dimensionado para o uso em rodízio. Não se tornou mais possível a vivência entre crianças maiores e menores no recreio, no mesmo tempo-espaço. A racionalização passaria então a justificar esse empobrecimento: “crianças não precisam de biblioteca, mas de livros colocados à disposição na classe”, “o salão só serve para reunir os alunos uma vez por ano”, “crianças maiores e menores se machucam”.

Se antes as escolas ocupavam os terrenos mais visíveis e altos, passaram a se instalar em sobras de loteamentos. Nisto, o espaço escolar em questão, não poderia ser outro, afirma a arquiteta: desinteressante, frio, padronizador na forma e na organização das salas, economizando a largura das passagens, dos corredores e das escadas, que reforçam a vontade de quem controla, os adultos, a colocarem as crianças em filas. As aberturas (janelas e portas), pequenas para impedir o acesso externo de estranhos servem também para impedir que as crianças se distraiam com o mundo externo.

A sala de aula também não é um espaço que as crianças possam se apropriar, onde possam deixar seus desenhos ou objetos, pois comporta alunos de diversas turmas e idades no mesmo dia. A sala de aula, então, é apenas um abrigo temporário. As praças e escolas tornaram-se reduzidas e não apropriadas espacialmente. Para a arquiteta, isso se torna o retrato de uma sociedade que considera a criança parte da sucata industrial que se aproveita ou não na produção futura (desde que ela não se oxide enquanto cresce). Desse modo, tratam a infância como um desvio a ser corrigido, enaltecendo as crianças as quais conseguem se aproximar de um comportamento adulto e desvalorizando aquelas que não correspondem ao padrão estabelecido.

De acordo com Lima, é interessante analisar além sobre o espaço e a relação de controle dos adultos. Analisar também sobre o poder entre as crianças e a sua relação autônoma do espaço. Dentro da realidade escolar, poucos professores costumam sair de sua rotina de ensino, pois os medos e os riscos parecem reforçar a questão da disciplina e da ordem no uso do espaço; discorre que: uma carteira fora do lugar seria “um convite para que todas as crianças se coloquem fora das carteiras, e aí é uma zona só”. Sabe-se que adultos têm se dedicado em projetar objetos e espaços para as crianças, que pretendem estar voltados para o atendimento de suas necessidades. Porém, ainda encontram dificuldades ao lidar com as possibilidades de uma criança. “Portanto, parece óbvio que projeto e obras para crianças sejam realizados pelos adultos”, diz a autora.

A organização das salas de aula e de outros espaços do ambiente escolar, podem favorecer a movimentação das crianças e o livre acesso aos espaços e aos materiais, ao invés da convenção pedagógica em que elas estão subordinadas sobre a supervisão de um adulto. A própria organização dos espaços da sala e da escola pode ser definida pelas crianças, de tal maneira que potencialize a sua autonomia. Será que a escola poderia se tornar um espaço oceânico, ou ambientar a dimensão de ser um espaço uterino na cidade, em seu sentido acolhedor?

Evidenciando o corpo e a maneira que a criança lida com o espaço da escola e os apontamentos sobre a fluidez corporal, apresento a aplicação da oficina em sala de aula, que é o cerne do principal sentido *aquático-pedagógico*, construído sob uma análise das relações de rejeição e marginalização do corpo infantil, e que chega para proporcionar a auto-conquista e a compreensão do corpo da criança e o seu protagonismo no mundo.

Nesse projeto de oficina, penso em práticas no ensino que se envolvam entre identidade, afeto, memória, corporeidade e relação de pertencimento com o espaço, no qual

este último podemos relativizar o próprio espaço da escola e o espaço da cidade. Compreende-se que para o alcance de uma experiência sensível, essa se estabelece em uma relação entre a percepção e a experiência corporal. Merleau-Ponty (2011, p. 122) nos afirma: “o corpo é o veículo do ser-no-mundo”.

Apresento o projeto da minha pesquisa de campo, compreendida como uma pesquisa para a instituição da escola no município de Duque de Caxias. Entendendo o projeto e processo de emagrecimento dos espaços escolares públicos, pensaremos na realidade atual das periferias fluminenses, no qual a ideia de abrigo temporário é menos alcançada e a infância vulnerabilizada (mais propriamente a infância negra).

Evidenciando o corpo e a maneira que a criança lida com o espaço da escola, as práticas desenvolvidas endossam as presentes discussões e encorajam possibilidades que se apresentam como alternativas de (des)construção dentro de um espaço previamente delimitado na escola: a sala de aula. O projeto de oficina se propõe como uma travessia do corpo, construída respectivamente em cada encontro: o corpo em um espaço reduzido, o corpo em um espaço ampliado, o corpo no espaço escolar e por fim, o corpo simbólico.

O projeto de oficina a seguir se apresenta com práticas que se relacionam com o sensível, da corporeidade do indivíduo e sua capacidade de expressão e afeto. Por meio da abordagem dialógica com atividades práticas e coletivas, é conceitualizado: existência, espaço, identidade, coletividade e afeto. São exercícios pensados dentro do campo e da perspectiva de ensino das artes visuais, e que convidam os alunos a uma experiência estética da percepção de si e do outro (do corpo do outro e o mundo), e que possa ser capaz de provocar um sentido de unidade e coletividade.

É previsto como objetivo proporcionar sentimento de bem-estar para que os alunos se sintam capazes em relação de intimidade com o próprio corpo e na prática de falar de si mesmo e entendimento do corpo-coletivo. Na capacidade de exercitar a capacidade de escolha, de afetividade, de observação do espaço de sala, do papel e sobre o outro, criação de outras relações e interações coletivas, que se contagie e possam sentir afeto e também reflexão sobre si.

É importante trazer como recorte temporal, que essa parte desenvolvida na pesquisa quase não aconteceu. Ao entrar no programa do mestrado, o mundo é invadido por uma pandemia e todos precisamos ficar em quarentena, e isso se torna o meu maior obstáculo para alcançar uma das partes fundamentais da pesquisa. Porém, em uma perspectiva favorável com

população vacinada, colégios voltando a abrir e mais flexibilização, posso então retomar a proposta.

Realizo os contatos essenciais para acessar uma escola pública. Chego ao Ciep 032 Cora Coralina, localizado na Cidade dos Meninos, em Duque de Caxias, na baixada fluminense. A oficina acontece na duração de dois meses, em 4 encontros, em dois tempos de aula (totalizando aproximadamente 90 minutos), com a turma de 1º ano da disciplina de Projeto de Vida, disciplina esta que faz parte da formulação no Novo Ensino Médio<sup>13</sup>. O trabalho de campo é confiar e mergulhar no desconhecido, assim como o trabalho de sala de aula é um exercício de confiança. No primeiro dia que entro na escola, antes de iniciar as oficinas, para conhecê-los e eles me conhecerem, me pergunto: como estabelecer confiança em quatro encontros? Talvez quando isso aconteça, será o fim.

Ao conhecer a turma, percebo rostinhos jovens de alunos entre 15 e 18 anos, no primeiro ano do ensino médio, que ficam curiosos com minha chegada. Nos apresentamos. Pergunto o nome de cada um, e para descontrair, pergunto sobre o signo do zodíaco de cada um também. Penso: vou abordar sobre sentimento de pertencimento, mas eles já se pertencem. E a professora, precisa pertencer com os alunos?

**Encontro 1:** Atividade: Desenho cego. Trabalhar o corpo em um espaço reduzido; corpo mental: desenhar sobre o espaço do papel. Exercício de desenho em observação, em uma dinâmica de jogo, para intuir o aluno a observar os outros corpos, e interagir com o coletivo.

Lidar com a imprevisibilidade da sala de aula é um lugar de ter com o próximo. E que tenhamos como possibilidade abraçar os limites e respeitar o corpo que cansa. A prática de aula é o espaço improvável. Nunca será igual, nunca será suficientemente planejado, o improvisado também é um lugar a se ter como próximo e possível.

Meu primeiro encontro com eles acontece. Entro pela primeira vez na sala de artes do Ciep 032, e me vêm as sensações: é bagunçado, é caloroso, é um turbilhão de ruídos, a sala não é fechada, ela tem poros, ela é respirável: preenchida de atravessamentos. Como os alunos vinham de uma outra atividade de artes nesse mesmo dia, precisei ser objetiva em apresentar a primeira proposta e a importância do corpo mental, abordando a atenção como uma primeira

---

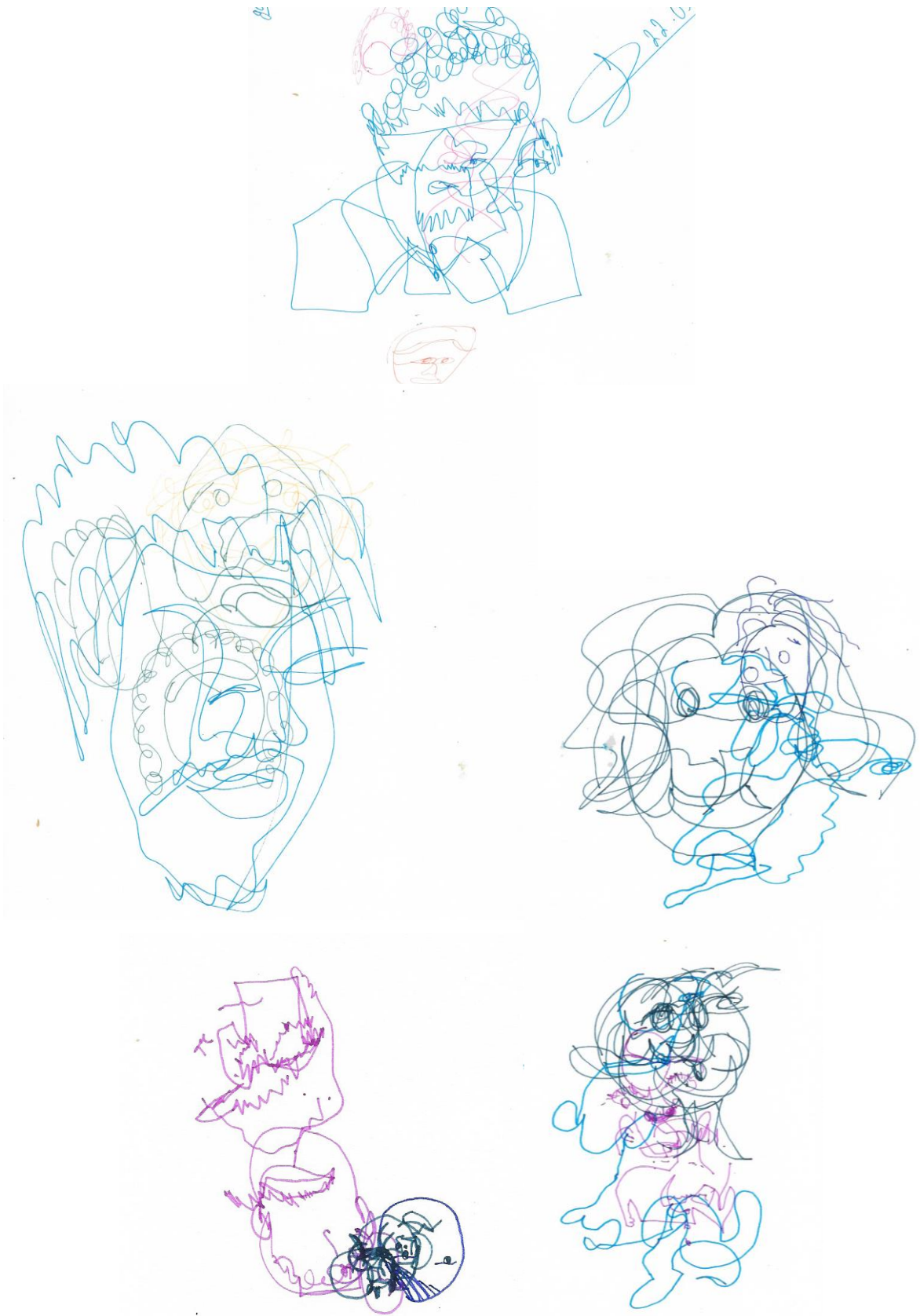
<sup>13</sup> “A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” retirado de: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Data de Acesso em: 11 jul.2022).

musculatura a exercitarmos. A primeira atividade, sendo um jogo de trocas de observação sob papel, em desenho cego, é um exercício que demanda velocidade e atenção. Alguns alunos entenderam bem rápido, e outros tiveram mais dificuldades. É uma turma grande, então é bem esperado que cada um acolha de sua maneira.

Apresento a eles o exercício de observação em desenho cego, que é pra ser realizado em duplas. No planejamento, sugiro que os próprios alunos organizem as salas e as carteiras à sua maneira de modo que se aloquem as duplas da maneira que preferirem a fim de ter criação e observação livre. Nesse encontro, as cadeiras e mesas já estavam em um posicionamento de frente para as outras, de maneira apropriada, então escolhemos mantê-las assim, pois era mais fácil para otimizar o tempo. Sendo realizado em outras oportunidades, cabe ao educador também instigar o diálogo sobre o espaço da sala de aula e a questionar suas próprias adaptações dentro de sala.

A atividade é a seguinte: é uma folha distribuída para cada aluno, e se formam duplas para desenhar. Caso a turma esteja em número ímpar, o professor participa junto da dinâmica. Cada aluno escreve seu nome no topo da folha e troca com a dupla, que realiza o exercício de desenho cego, em observação do rosto do seu colega. O desenho tem que ser realizado em um minuto que será cronometrado pelo professor. A cada minuto que passa, outra dupla é formada, de forma que todo mundo seja desenhado por todo mundo. Ou seja, no papel da Joana (nome fictício), tendo feito dupla com todo o grupo, terá o registro de todas as observações dos outros alunos sobre ela. A ideia visual é criar desenhos sobrepostos um pelo outro, trazendo a perspectiva de toda a turma para cada aluno.

Em um primeiro momento, fiz uma explicação sobre como funciona a dinâmica do desenho cego, qual o tipo de registro é esperado e como deve ser nossa dinâmica como observador e como desenhista. Ao explicar, distribuí folhas para cada aluno como rascunho, para experimentar dentro de 1 minuto, várias vezes, até sentirem como é a atividade. Esses exercícios em papel rascunho já foram feitos com o objetivo de desenharem uns aos outros. Rolou riso, constrangimento, uma certa resistência, mas todos entram na atividade. A gente termina a proposição, e como avaliação coletiva, percebemos que alguns conseguem fazer com mais facilidade dentro dos objetivos, e outros apresentam mais dificuldades, mas realizam. Relembro: é uma atividade do corpo mental, mexe com a atenção e raciocínio.



Fonte: A autora, 2022.



**Encontro 2:** Atividade: Cartografia do corpo. Em um espaço mais ampliado do papel, no qual o corpo do aluno também irá se encontrar expandido sobre ele, para pensar o espaço da escola e como se relaciona nele, praticando a reflexão sobre si e seu lugar de fala ao partilhar com a turma.

Como percebo meu corpo na escola? Diferentemente do primeiro encontro, que desenhamos o outro, agora a etapa é desenhar a si mesmo, é falar de si. Ao início do processo os alunos têm outra certa resistência em se reunirem para nos direcionarmos à atividade. Nos concentramos na sala de arte e caminhamos para realizarmos a atividade no pátio da escola, que nos dá a possibilidade de uma outra configuração do corpo e espacialidade. É um espaço grande, que serve como passagem de outros alunos e funcionários da escola.

A proposta desse encontro é construir um material cartográfico sobre como percebemos nosso próprio corpo dentro da escola. Distribuímos para cada aluno folhas e materiais para desenho e colagem, para que ele seja convidado a falar e a registrar por meio do papel como ele percebe e sente o seu corpo dentro do espaço da escola. Nessa dinâmica vou dialogando com eles, para que seja uma prática no qual eles se conectem com o sentido de protagonismo e com a possibilidade de falar de si.

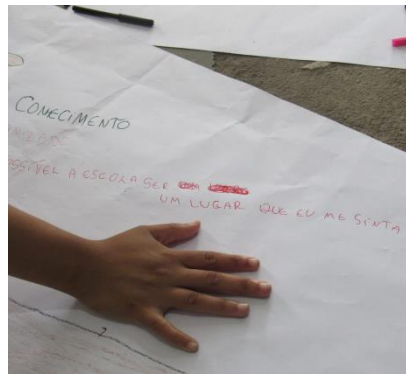
A dinâmica acontece na qual cada aluno criará uma determinada forma com seu corpo no seu papel, e ao se posicionar no papel, a gente pede ajuda de um outro colega que virá com uma caneta ou giz demarcar a silhueta. Dentro desse espaço, o aluno cria sua própria confecção.

Foi uma prática interessante, porque os alunos trouxeram diversas coisas que atravessam o corpo deles e a relação com o espaço escolar. O espaço da escola é um espaço também das contradições: amo, mas odeio. Preciso, mas rejeito. Me estimula, mas desprezo.

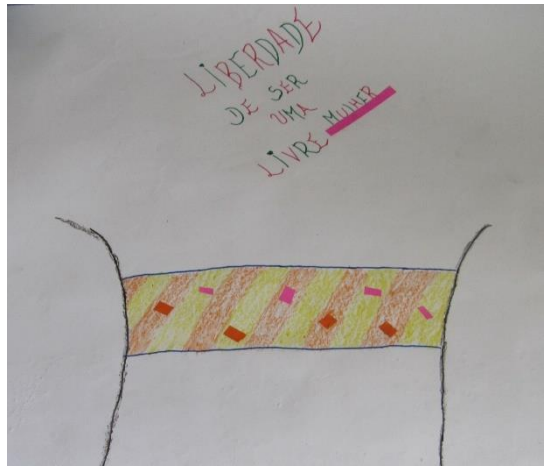
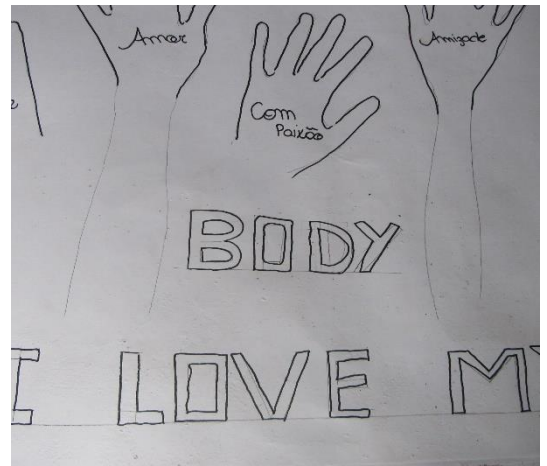
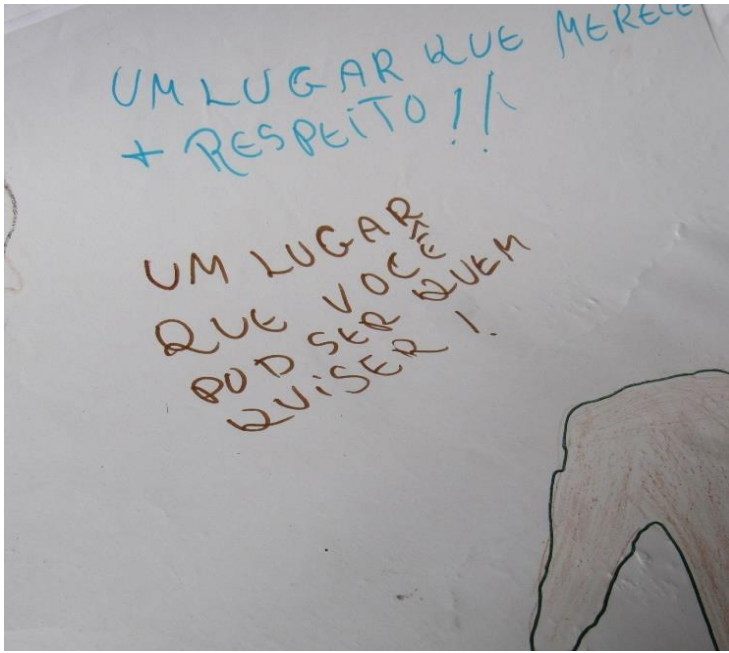
Com o desenvolvimento dos trabalhos a gente percebe os espaços favoritos, em grande parte o espaço que mais acolhe o corpo são as atividades esportivas das aulas de educação física. A gente percebe como eles se relacionam e enxergam o próprio corpo. E percebemos quais são as imagens que se relacionam nessa construção e constituição da pergunta sobre como o corpo se relaciona dentro da escola. Alguns alunos experimentam bem os materiais. Alguns alunos utilizam espaços como a tampa de esgoto como matriz de sua composição, e transpõem no papel com sobreposição de partes do corpo. Algumas alunas desenham a silhueta do tronco e quadril, com a palavra “liberdade”, e mais silhuetas de mãos sobre partes

identificadas como seios e ventre. Isso evidencia a própria percepção do desenvolvimento do corpo feminino enquanto se percebem jovens mulheres. Converso com uma das alunas que apresenta dificuldade de realização, e pergunto se ela sente que a escola para ela é como se fosse a sua segunda casa e ela responde diretamente que não. Então pergunto: “Será possível a escola ser um lugar que eu me sinta em casa?” ela diz que sim, e quando eu vejo, ela escreve isso em seu papel. A gente entende a importância da escola como lugar de abrigo e acolhimento, mas entende de suas falhas e como podemos imaginar uma realidade escolar mais favorável.

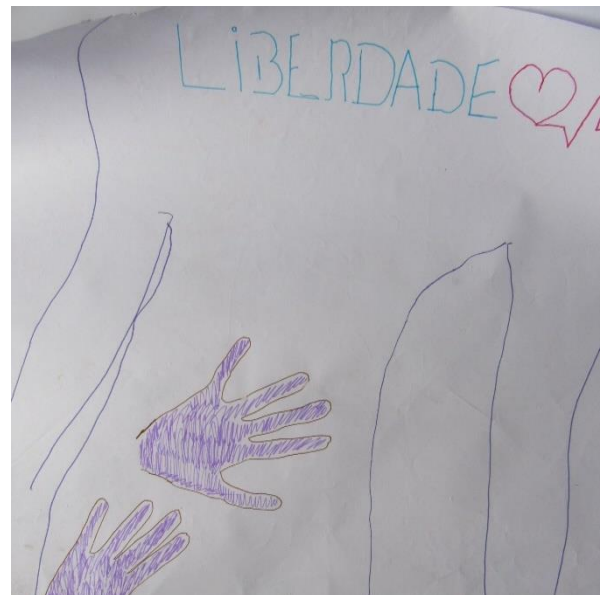
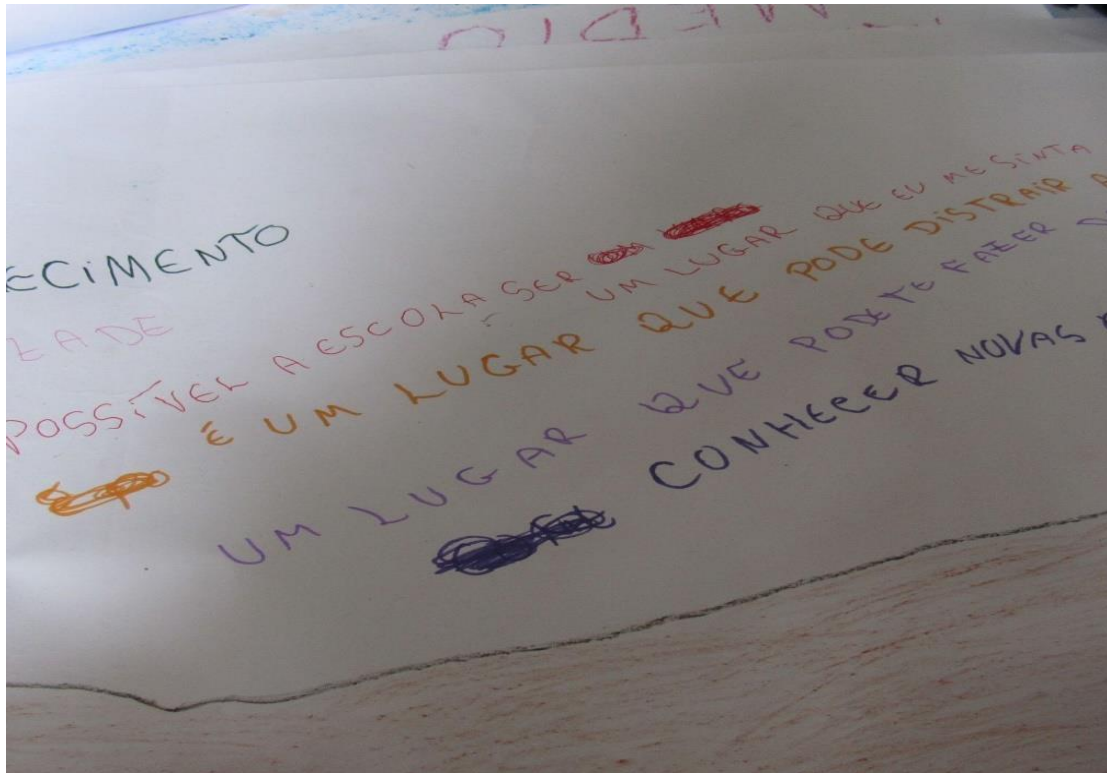




Fonte: A autora, 2022.



Fonte: A autora, 2022.



Fonte: A autora, 2022.

**Encontro 3:** Atividade: Caminhada poética na escola e banho de mangueira com bexiga d'água. Corpo expandido no espaço. Com uma introdução teórica sobre artistas que trabalham com pesquisa à deriva, nesse encontro o espaço para o corpo se relacionar se amplia para o próprio espaço da escola. A atividade proporciona a prática do aluno a experimentar outras possibilidades de se relacionar com o espaço escolar despertando sua própria intuição e impulsos de encontro com o ambiente.

Chega o grande dia: a atividade do banho de mangueira. Hoje é o dia em que se responde uma questão latente desse projeto: pode a água ser um recurso didático? Havia uma expectativa muito grande desde a apresentação do projeto, sobre como seria o desenvolvimento do banho de mangueira.

Combinamos com os alunos de nos concentrarmos no pátio da escola com roupas trocadas para tomarmos nosso banho de mangueira. Eu e a professora de artes também participamos do banho. Ao nos reunirmos na área de grama do pátio (onde tomaremos banho), converso um pouco com eles sobre a atividade, da intenção de realizarmos uma brincadeira, e então sugiro que antes de começarmos, que possamos caminhar pela escola com uma qualidade de deriva. Falo para eles sobre artistas que trabalham com a proposição de caminhada poética.

Lanço a provocação de buscarem uma maneira diferente de se relacionar com o espaço ao qual eles já estavam habituados. Eles concordam com a sugestão e caminham pela área do pátio até a quadra de educação física. Eu vou caminhando com eles também, e aproveito e conheço um pouco mais da escola. O espírito brincante é muito presente: durante a caminhada, alguns alunos já brincam de flexão no chão, se jogam e rolam na grama, correm um atrás do outro, e também tiram fotos.

Nos concentramos novamente, e a primeira coisa que fazemos é encher bexigas de água, como uma forma de aquecimento. Aí a bagunça começa: uns lançam as bexigas nos outros e começamos a rir juntos. Há um clima gostoso e todos nós nos divertimos. Cada um pega um pouco a mangueira de água e também jogam uns nos outros, que correm.

Essa atividade se propõe como a que tem menos exigências materiais, mas ao pensar nesse recurso da água e nesse estado de brincadeira, me convidei para pensar: enquanto o espaço lúdico é institucionalizado na educação infantil, qual outro espaço possível para preservar o estado de infância dentro das escolas? Recebo relatos como foi legal o banho de

mangueira, como alguns sentiam saudades ou tinham como sonho tomar um banho de mangueira se divertindo.

A sala de aula está em estado de liquidez. Por que insistir e depender somente dessa caixa de concreto para realizarmos encontros? Não que não precisemos da sala de aula, mas nós podemos nos disponibilizar de outros espaços da escola como locais de experiência didática. Ou até mesmo da cidade.



Fonte: A autora, 2022.



Fonte: A autora, 2022.



**Encontro 4:** Atividade: Provocando as águas internas. Corpo no espaço simbólico. A atividade, sendo uma prática de corpo, que se propõe como conclusão de todo o desenvolvimento proposto durante a oficina, ao trazer o sentido do corpo que se relaciona com o espaço, propondo um ápice sensorial ao grupo através de ativações sensíveis do corpo.

Chegamos no último dia. Trago como proposta levar os alunos a uma dinâmica corpo-sensorial, para que provoquem o sentimento de bem-estar e sentimento de unidade e pertencimento. Embora a atividade anterior tenha de fato sido o momento ápice dos quatro encontros, escolho fechar com uma dinâmica mais intimista para os alunos não se dispersarem e então conseguir fazer uma conclusão com eles.

A atividade é em outra sala na escola: a sala de leitura, fica no térreo do terreno escolar. A dinâmica começa convidando a turma em um aquecimento: fazemos uma roda e esfregamos as mãos e passamos por todo o nosso corpo, como forma de acordá-lo. Depois convido a caminhar pelo espaço da sala, em silêncio, e irem se percebendo. Peço para caminharem em várias direções e níveis (baixo, médio, alto). Ao irem se desacelerando, convido a se deitarem de barriga para cima e irem relaxando. Peço para se conectarem com sua respiração diafragmática. Nessa dinâmica da respiração, também convido-os a deixarem o corpo todo em contato com o chão e relaxar o nosso assoalho pélvico e caixa torácica. E então, fazer exercício de contrair os músculos e relaxar quatro vezes. Nessa dinâmica, estou totalmente como mediadora.

Convido-os a pensar sobre o assoalho pélvico, peço para imaginá-lo como uma bacia d'água e trabalhamos a elevação da nossa bacia: para cima, para baixo, para um lado e para o outro. Ao trabalharmos essa parte, convido-os de novo a relaxarem, e então escolherem uma posição que fiquem mais confortáveis ainda. Alguns se ajeitam e outros permanecem de barriga para cima.

Realizo uma dinâmica de meditação guiada. A gente, nessa dinâmica, percebe em nossa mente o espaço da escola e principalmente o chão onde estamos deitados, e a partir desse chão, vamos caminhando até o núcleo da terra. Lá a gente encontra um canal de luz, onde nos vemos em um espaço aquoso e uterino, onde nosso corpo pode se jogar em múltiplas possibilidades e que nos produz uma imagem de amor. Aproveitamos esse sentimento e o tomamos para si: é um sentimento oceânico. Aproveitamos essa viagem e vamos retornando aos poucos ao chão da escola.

Ao voltarmos para o chão da escola, vamos acordando devagar as partes do nosso corpo até ficarmos de pé, e então peço para formarmos uma roda e nos abraçarmos. Ao nos abraçarmos em roda, peço que a gente balance de um lado para o outro como um balanço de mar ou de rede, e digo que sempre que precisarem se sustentar em uma rede, olhem para si mesmos. Abrimos espaço na roda e voltamos a esfregar nossas mãos: jogamos energia para nosso colega do lado esquerdo da roda, depois direito, jogamos energia das mãos para todos dentro da roda, depois para si, e depois, ao esfregarmos as mãos pela última vez, jogamos a energia para o mundo. No começo da atividade os alunos entram bem dispersos, mas ao final saem conectados.



Fonte: A autora, 2022.

Concluimos a oficina. Ao final, pedi que me escrevessem em três linhas algo sobre a experiência, do que os tocaram. Ganho recados lindos de agradecimento. Me emociono mais uma vez, pois sinto que aconteceu. Concluí a atividade do trabalho de campo. Meu projeto agora tem rosto, nome, tem corpo. São os deles.

Como aspecto conclusivo do projeto de oficina, foi possível perceber o espaço de reflexão criado pelos alunos. Cada um em seu tempo foi adentrando nas propostas e trazendo um pouco de si. O carinho e a afeição saem como caráter marcante: adolescentes amorosos e bem-humorados, dispostos ao diálogo coletivo e com vontade de pensar. Abertos às possíveis novidades, pude confiá-los parte da minha pesquisa, e eles também confiaram em mim para que pudesse acompanhá-los durante a rotina escolar.

O que se torna bastante inusitado para o trabalho de campo é a maneira em que eu caio de paraquedas em uma instituição de CIEP e como isso tem confluência com as referências teóricas com as quais me baseio para construir o sentido de corpo no contexto escolar. A composição espacial dos CIEP'S (Centro Integrado de Educação Pública), apelidados "brizolões" são diferentes da maior parte das escolas públicas e estaduais do Rio de Janeiro.

Oriundos do projeto de governo de Leonel Brizola e projeto de Darcy Ribeiro, nos dois mandatos (1983-1987/1991-1994), seu espaço é um destaque de integração entre escola e arquitetura, com área externa ampla, rampas largas, corredores abertos e salas de aula respiráveis, na condição de ser um espaço permeável em composição com o ambiente no qual ele integra.

Segundo Castro (2009, p. 44), os CIEPS inauguraram uma nova extensão arquitetônica que atingiram em sua proposta padronizadora como projeto único, desenvolvido por Oscar Niemeyer, para mais de 500 escolas no estado do Rio de Janeiro. A maior parte dos CIEPs são construídos às margens de vias urbanas e próximos a periferias. Por exemplo, em Duque de Caxias, se contam 36 CIEPs (Castro, 2009, p. 51).

Embora os CIEPs, através dos anos, tenham enfrentado descontinuidades dos governos posteriores, após o mandato de Leonel Brizola, não podemos negar que os CIEPs são sempre reconhecidos no meio do cenário urbano, justamente por seu projeto arquitetônico.

E tudo isso colaborou para que a oficina acontecesse, de forma que aproveitamos, mesmo em 4 encontros, o máximo do espaço possível. Tivemos sala, pátio, grama, biblioteca,

quadra, tudo em abrangência de como podemos reaproveitar o máximo do campo escolar dentro do cotidiano.

Embora a instituição da escola muitas vezes esteja inscrita com semelhança às instituições carcerárias, não podemos negar a importância da escola como espaço de implantação da sociabilidade do mundo infantil e adolescente. Reafirmo que o espaço escolar é um espaço de contradições, e isso o torna instigante, na medida em que podemos transformá-lo e torná-lo mais acolhedor e mais nosso.

## POSSÍVEL AZUL

Quando você vivia no ventre de sua mãe, ligado à placenta, sua vida e a de sua mãe eram uma coisa só, não eram? Ter que fazer isso, não pode fazer aquilo, não tinha nada disso.

Você podia plantar bananeira, fazer ginástica. No útero materno, você podia fazer o que quisesse. Em outras palavras, o movimento do feto no útero materno era um mundo sem restrições. O mundo que você busca é como aquele útero materno, isto é, pura loucura. É um mundo inimaginável para um homem vivo. O mundo da dança é o mundo da loucura, sabiam? Você está no mundo da loucura, mas um pensamento frio, porque, como ser humano, você já está fora do ventre materno, o raciocínio opera determinando que seja assim. O homem racional está ao seu lado. Mas você que está aí, deitado, de pé, você é a própria loucura. Pode ser que o homem racional, a vida, esteja sustentando você, que é a própria loucura, com um sentimento doloroso.

*Kazuo Ohno*

Sonhar com as águas, em sua qualidade maternal uterina, em sua fluidez e movimento em travessia. Consagro as pétalas descritas do imaginário instigante oceânico. O ser humano foi capaz de chegar à lua, mas não foi capaz de chegar tão fundo no oceano<sup>14</sup>.

Trazer os símbolos da água no campo terreno das palavras é um símbolo dessa travessia. É para isso que vivemos, é para isso que estamos: transitamos entre os espaços em sua qualidade geográfica, simbólica, espiritual, psíquica. Tudo isso são formas nas quais o corpo físico entra em dissolução e se expande.

Transitamos para O Fora, andarilhando e fluindo com as forças internas e externas. Lançar-se no mundo das coisas e inventar espaços de sentimentos oceânicos, lugares uterinos pelas cidades em estados de infância. O orgulho de Heráclito no qual “tudo flui e nada permanece” como um rio em sinuosidade e transparência: aprender a descolonizar os afetos e a criar novas maneiras de relacionar-se com o sensível que habita em tudo.

É o sonho humano a totalidade da sua própria existência? Tudo o que apreendemos do mundo, apreendemos com associações que fazemos ao longo da nossa trajetória de percepção.

---

<sup>14</sup> Segundo o *Google*, a distância entre a Terra e a Lua é de aproximadamente 384.400 km. A maior profundidade que o ser humano chegou no fundo do mar foram aproximadamente 10.911 metros.

As memórias nos atravessam e tecem o nosso campo sensorial entre imagens e representações. Assim como nada que olhamos, é de um olhar imparcial, nada que nos toca, também.

No palco dos imaginários aquosos, é relevante pensar como o imaginário da pororoca, que é parte da imagética de grande acontecimento, é uma metáfora para os pequenos novos da reconquista do corpo. Uma substância dual para pensarmos a extensão da desenvoltura corporal, da capacidade de fluidez espacial, relações de pertencimento no mundo e expansão dos significados da vida.

Inventar um mito de proteção às águas. Inventar uma história na qual não tratamos as águas com desprezo, e nem a nós mesmos.

O desenvolvimento da pesquisa possibilitou abordar sentimentos oceânicos como uma lente para dialogar sobre o pertencimento do corpo e a relação com o mundo. O objetivo da minha pesquisa foi estabelecer um determinado tipo de intimidade onírica com as imagens substanciais das águas, as quais se categorizam como elemento maternal e transitório. As águas produzem uma grande metáfora sobre o mistério da vida, e nos revelam ambigualmente na materialidade transparente o oculto da vida e da morte, do início e do fim, do que permanece e do que é efêmero na vida humana. “Não nos banhamos duas vezes no mesmo rio, porque, já em sua profundidade, o ser humano tem o destino da água que corre.” (BACHELARD, 2018, p. 7).

Em “Surfar na Imanência: uma intimidade radical”, ao investigar as relações de corpo e imanência, relação corpo/objeto e percepções sobre pertencimento, se averigua que o movimento de busca por pertencimento é uma qualidade desde os nossos ancestrais aquáticos, no qual buscamos repetição em nossa vida intrauterina. Esse movimento é sempre um retorno ao primário.

É compreendido que há sempre um desencaixe humano dentro da vida material, pois a vida intrauterina e aquosa se constituem como um lugar de plenitude, assim como o mar é o lugar da máxima imanência. Esse modo de repetição e retorno, por uma busca de sensações em que nos atinjam estados de plenitude, é identificável nos aspectos ancestrais e cíclicos do que nos constitui enquanto sujeito. No que diz respeito ao imaginário do mar e suas relações oníricas, sendo cíclico e feminino, o gesto de retorno e repetição também é um retorno ao feminino.

Como o corpo pode alcançar a impressão de vínculo com o mundo? Através de movimento, catarses, meditações, orgasmo, plantas sagradas, substâncias psicoativas, transe religiosos e experiências místicas. Essas são algumas das possibilidades que o corpo adentra o estado oceânico, realizando a capacidade de fazer caber dentro de si a imensidão de um universo infinito. Isso recorda um dos mitos dentro do *Yoga* (que em sânscrito, significa união), quando Matsyendra caiu no mar e foi engolido por um peixe, aprendeu com Shiva no fundo do oceano um conhecimento que até então não se podia escutar. A história traz a revelação do mistério de união do corpo e da mente, e sugere que para criarmos esse estado de vínculo entre consciência e corpo, é necessário penetrar camadas do nosso próprio desconhecido.

Nas práticas artísticas de Lygia Clark com os objetos relacionais, nos evidencia a possibilidade do campo do fazer artístico como mediador para a construção de devires do corpo, estados de indiscernibilidade corpo/objeto e seus aspectos fenomenológicos. A consciência do corpo que se abre, no entanto, se trata de uma diluição do entendimento de forças conscientes que operam no cotidiano comum. As práticas sensíveis são modos de produção de devires que constituem criações de reconquista de nossa conjunção corporal e existencial.

Embora lidemos com o sentimento da falta em nosso corpo e existência, podemos criar maneiras de tornar esse sentimento de pertencimento como uma qualidade imanente. No entanto, o grande desafio que se impõe, é o contexto temporal em que estamos inseridos em nossa contemporaneidade. Em “A Lógica Plástica” evidencia a nova fase do capitalismo em um caráter ontológico que usurpa nossa subjetividade. Se faz necessário uma perspectiva (e também uma disciplina) ética e estética, na qual sustentamos a vulnerabilidade do nosso corpo e nos sujeitamos à experiência, a fazendo como um modo de saber, perceber e agir.

Um olhar atento se faz necessário nas atuações micropolíticas, como por exemplo, os movimentos de contracultura e as atuações entre arte e ativismo, que também são mantenedores do bem viver. E, principalmente, nos permite que não sustentemos uma lógica plastificada e superficial no que diz a respeito das nossas subjetividades e perspectiva da realidade como um todo.

As práticas educativas e artísticas são as inclinações de ação e reflexão coletiva para negociação de uma radicalidade: o agenciamento dos nossos desejos para criação de novos

mundos. O interesse pelo imaginário das águas respalda uma intimidade simbólica, utilizando do aspecto das águas fluviais e oceânicas como imaginário da fluidez do corpo e da possibilidade de atravessamento e pertencimento do corpo, em espaços não pré-estabelecidos.

A questão é: quais corpos estão ou não autorizados para esse movimento? Como um novo arranjo desse teor ético e estético, das relações das práticas artísticas e educativas, trago a imagem da artista-professora em “Habitáveis águas primordiais”. Sob a luz do corpo da professora que se multiplica em centenas de tarefas e funções pude mergulhar em um processo íntimo e em um campo de reflexão sobre a artista, professora e pesquisadora, como pessoa que experiencia o ser-mulher na sociedade.

Apesar das relações de historicidade e gênero onde essa professora foi inscrita, é possível enxergar diversos potenciais criativos. Essa mulher que lida com seu próprio corpo através dos fluxos, seus ciclos, as luas e seus humores, e que faz arte, pesquisa e leciona, é o próprio cerne de uma pedagogia aquosa. Ao trazer a dimensão da fluidez dentro de sala de aula, essa perspectiva encoraja para olharmos como a figura da professora é importante na mediação de expansão do corpo no contexto escolar, começando por ela mesma.

Nesse ancoramento, ao pensar o corpo no espaço escolar, a pesquisa de campo possibilitou expandir as reflexões pedagógicas para um campo prático-experimental. A oportunidade de alunos terem o exercício de falarem por si mesmos, a partir das práticas, foi algo alcançado. O que aparece como inesperado, e conflui com as questões desenvolvidas sobre a pesquisa, são os registros realizados das práticas pelas alunas meninas que incorporam a reflexão sobre gênero na escola. Elas trouxeram a relação do corpo que também se acomete em uma travessia, a transição do infantil para a fase adulta. Os registros que deduzem as formas como essas alunas se percebem traz uma dobra para pensar as questões feministas dentro do contexto escolar.

As atividades então desenvolvidas, possibilitaram experimentar diversos espaços da escola e outras formas de presença dos alunos. E ocasionaram uma nova reflexão: precisamos sempre negociar as formas de ocupar o espaço da escola. Porém, não deixar de reivindicar a criação de novos espaços, insurgir outras realidades, em que o caráter de acolhimento dos corpos seja uma prioridade para corpos e vidas plenas.

Enfatizo a importância de o corpo ser cuidado e validado pelas instituições de poder e Estado, que o espaço urbano seja um espaço capaz para nossa fluidez corporal e para a



expressão singular que cada pessoa carrega. Onde o espaço da cidade, e instituições como a escola, possam particularizar a liberdade uterina e primordial que carregamos em nossos gestos corporais.

“A água é um sujeito feminino com direito”, diz o escritor e professor Renato Nogueira. Abordar o feminino não-representável, na escrita das águas, é adentrar em outras referências, senão àquelas que nos distanciam do binarismo ocidental, dissolvendo tudo aquilo que conhecemos como substancialmente feminino e dentro da semiótica feminina.

Para adentrarmos no não-representável, podemos olhar por outras convenções, como exemplo o Taoísmo, tradição milenar oriental, que aborda o feminino e o não-feminino como energias que circundam o universo, que não se cabem em um reducionismo homem x mulher. Esse feminino e masculino estão dentro de todas as formas e manifestações de vida na natureza.

Então essa energia feminina, não-óbvia, como convenção, é um fator impulsionador para pensar em como transformar o que não é objetal e está latente aos sentidos humanos, em algo tangível. Nesse ponto está o grande desafio: como tornar visível aquilo que não é representável?

Considero importante a imersão obtida, pois pude ampliar uma tábua de intenções poéticas que perpassam pelas minhas questões artísticas e existenciais, como um ato de resistência em dissertar sobre corpo enquanto invisibilizado e penitente dentro do contexto social. No qual, ordens predeterminantes e opressoras reprimem e reduzem os nossos sentidos de viver, e o deleite do que é experimentar o mundo e a própria experiência humana através da nossa ferramenta de perceber e sentir mais potente: o corpo.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Eduardo. **Aspectos da estruturação do self de Lygia Clark**: perspectivas críticas. 248 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- ANZALDÚA, Glória. **Bordelands**. La Frontera. São Francisco: Aunt Books. 1999.
- BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. Tradução Antônio de Pádua Danesi. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.
- BALEIA - Manifesto Aquático. Direção: Maha Sati e Fabiana Éramo. Rio de Janeiro, 2018.
- BASBAUM, Ricardo Roclaw. **Manual do artista**. 1. ed. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2013.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. São Paulo: Nova Fronteira, 2009.
- BONDÍA, Jorge Larossa, Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, n 19, p. 20-28, abr. 2002.
- BRITO, Ronaldo. **Neoconcretismo**: vértice e ruptura do projeto construtivo brasileiro. Série espaços da arte brasileira. São Paulo: Cosac & Naify, 1999.
- CASTRO, Carlos Dunham Maciel Siaines de. **O espaço da escola na cidade - CIEP e Arquitetura Pública Escolar**. 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- CLARK, Lygia. **Textos de Lygia Clark, Ferreira Gullar e Mário Pedrosa**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1980.
- COHEN, Bonnie Brainbridge. **Sentir, perceber e agir**: educação somática pelo método Body Mind Centering. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.
- CUNHA, Claudia Madruga. A Professora Rizoma: TPM e magia na sala de aula. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 27, n. 2, 2002.
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1977.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 1.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs** - capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 54, 1997. v. 4.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. A Imanência Estética. **Alexa: Estudos neolatinos**, v. 5, n. 1, p. 118-147, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-106X2003000100009>. Acesso em: 17 nov. 2022. Epub 14 Jul 2004. ISSN 1807-0299.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem.** Tradução de Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

FERENCZI, Sándor, 1873-1933. **Psicanálise III.** [Tradução Álvaro Cabral ; revisão técnica e da tradução Cláudia Berliner. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. (Obras completas/Sándor Ferenczi, v.3).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FREUD, Sigmund, 1856-1939. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936).** Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GIL, José. **Abrir o corpo: corpo, arte e clínica.** Org. Tania Mara Galli Fonseca e Selda Engelman. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.

GIL, José. **Movimento total: o corpo e a dança.** Lisboa: Relógio D'água Editores, 2001.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre a educação ético/estética.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. 176p. (Coleção fronteiras da educação). ISBN 978-85-7429-907-5.

HOLTHAUSEN, Ieve; ANDRADE, Naíla (org.). **Mandala Lunar 2021: um caminho de autoconhecimento.** Porto Alegre: Mandala Lunar, 2021. p. 172.

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IRWIN, Rita; DIAS, Belidson (org.). **Pesquisa Educacional baseada em Arte: A/r/tografia.** Santa Maria: Ed. UFSM, 2013.

LEITE, Lourenço. **O devir do corpo e a inveja da alma.** Salvador: ANPOF, 2004

LIMA, Mayumi de Souza. **A cidade e a criança.** São Paulo: Nobel, 1989.

LINS, Daniel. Deleuze: o surfista da imanência. *In:* SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA, 7., 2006, Fortaleza, CE. **Nietzsche/Deleuze: jogo e música.** Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza, CE: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2008. p. 53-75.

MATESCO, Viviane. **Em torno do corpo.** Niterói: Coleção Mosaico. Estudos Contemporâneos das Artes, 2016.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito: seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne.** São Paulo: Cosac; Naify, 2004.

RICH, Adrienne. **Sangre, pan y poesia.** Espanha: Icaria Editorial, 1986.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não. São Paulo: n-1 edições, 2019.

ROLNIK, Suely. Memória do corpo contamina museu. **Revista Concinnitas**, Rio de Janeiro, ano 9, v. 1, n. 12, 2008.

STRATICO, Fernando A. **A relação corpo/objeto e o discurso poético das proposições de Lygia Clark**. Disponível em: [www.scielo.mec.pt](http://www.scielo.mec.pt). Acesso em: 25 nov. 2018.

TIBERGHIEU, Gilles. Hodológico. **Revista-Valise**, Porto Alegre, ano 2, v. 2, n. 3, p. 168, jul. 2012.