INSTITUTO DE ARTE E COMUNICAÇÃO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CINEMA E AUDIOVISUAL
DOUTORADO EM CINEMA E AUDIOVISUAL

VIVIANE DE CARVALHO CID

CINEMA DE GRUPO COM PROFESSORES:
FAZER IMAGEM E TRANSITAR DELÍRIO COMO PRÁTICA DE UM COMUM



Niterói 2025

VIVIANE DE CARVALHO CID

CINEMA DE GRUPO COM PROFESSORES:
FAZER IMAGEM E TRANSITAR DELÍRIO COMO PRÁTICA DE UM COMUM

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense para obtenção do título de Doutor em Cinema e Audiovisual.

Orientador
Prof. Dr.Cezar Migliorin

Niterói, Rio de Janeiro
2025

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

C565c Cid, Viviane de Carvalho
Cinema de grupo com professores : Fazer imagem e transitar delírio como prática de um comum / Viviane de Carvalho Cid. - 2025.
214 p.: il.

Orientador: Cezar Migliorin.
Tese (doutorado)-Universidade Federal Fluminense, Instituto de Arte e Comunicação Social, Niterói, 2025.

1. Cinema. 2. Educação. 3. Clínica. 4. Arte. 5. Produção intelectual. I. Migliorin, Cezar, orientador. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Arte e Comunicação Social. III. Título.

CDD - XXX

Bibliotecário responsável: Debora do Nascimento - CRB7/6368

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE ARTE E COMUNICAÇÃO SOCIAL

PPGCINE UFF PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CINEMA E AUDIOVISUAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Ata de defesa de do doutorado de **Viviane de Carvalho Cid,**

Aos 22 dias do mês de Agosto de dois mil e vinte e cinco, às 14 h, na Universidade Federal Fluminense, instalou-se a banca examinadora da tese de doutorado em Cinema e Audiovisual de Viviane de Carvalho Cid formada pelos seguintes professores doutores: Cezar Migliorin - (Orientador - Presidente da Banca – UFF), Elianne Ivo (UFF), Tania Rivera (UFF), Wenceslao Oliveira (Unicamp), Fernanda Omelczuk (UFSJ). Abertos os trabalhos, o presidente da banca passou a palavra à doutoranda para que expusesse oralmente o seu trabalho, intitulado: "**Cinema de Grupo com professores; fazer imagem e transitar delírio como prática de um comum"**. Feita a exposição, o presidente da banca passou a palavra aos outros membros para que comentassem o trabalho e arguissem a doutoranda, para a seguir também comentar o trabalho e as observações feitas pelos professores. Feitos os comentários e arguições, a banca se reuniu e emitiu o seguinte parecer:

A banca destacou a inventividade metodológica, a fluidez da escrita e o rigor teórico da tese. O trabalho de Viviane traz contribuições importantes para relações não cristalizadas entre cinema e educação. Destaca-se, ainda, as pistas que a tese oferece para pensar questões como saúde e política na escola a partir do cinema de grupo. A banca sugere a publicação da tese.

Assim, a banca considerou a aluna APROVADA (x) NÃO APROVADA ( ).

Nada mais havendo, foram encerrados os trabalhos eu, Prof. Dr. Cezar Migliorin, lavrei a ata que vai por mim assinada e pelos demais membros da banca.

gov.br Documento assinado digitalmente
CEZAR AVILA MIGLIORIN
Data: 24/08/2025 09:08:24-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Cezar Migliorin - (Orientador - Presidente da Banca) - UFF

Elianne Ivo – UFF

gov.br Documento assinado digitalmente
TANIA CRISTINA RIVERA
Data: 04/09/2025 08:44:54-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Tânia Rivera - UFF

Wenceslao Oliveira – Unicamp

gov.br Documento assinado digitalmente
WENCESLAO MACHADO DE OLIVEIRA JUNIOR
Data: 03/09/2025 15:25:36-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Fernanda Omelczuk - UFSJ

gov.br Documento assinado digitalmente
FERNANDA OMELCZUK WALTER
Data: 04/09/2025 21:21:34-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE ARTE E COMUNICAÇÃO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM CINEMA E AUDIOVISUAL

Cinema de grupo com professores:

fazer imagem e transitar delíri com prática de um comum

Viviane de Carvalho Cid

NITERÓI – RJ

2025

Ao tchutchei que me faz maior que o mundo;
Ao meu amor por me permitir a vulnerabilidade do aconchego;
À minha mãe por ser chão de toda caminhada,
Ao meu pai (em memória) que me ensinou a caminhar por utopias;
Aos educadores que ainda carregam nas costas a educação pública.

Agradecimento

Uma tese sobre a possibilidade de se inventar através de um outro no coletivo só poderia ter nascido sobre diversos entrelaçamentos, tenho, por isso, muitos agradecimentos.

Agradeço à herança espiritual familiar e à coroa que me fortalece.

Ao meu filho que, com alegria, me convoca a reinvenção de todos os dias. Me presenteando a sua vida como fenômeno mais belo a se acompanhar.

À minha mãe, frondosa árvore de justiça e aconchego, que nutre a vida com sua generosidade, que soluciona todos os empecilhos para transformar meus sonhos em prática possível de ser realizável – inclusive esta tese. Que bom que meu filho também ganhou esse chão firme, de pertencimento e conforto, para retornar sempre que necessário. Ela me ensina que vida e cuidar compõem um mesmo gesto. Garantiu e sustentou a entrada e a permanência dos seus três filhos, estudantes da rede pública, nas universidades federais em uma época sem cotas sociais, em que só nos restavam aqueles familiares que sonhavam e se sacrificavam junto conosco.

À minha avó que me ensinou que existem pessoas que são maiores que o mundo e que, além da espiritualidade, me fez herdar os dentes afiados para digeri-lo.

À caravana familiar matriarcal que me possibilitou presenciar a diversidade do feminino, desbravando caminhos para minha caminhada.

Aos meus irmãos, cada um em sua diferença, pela intimidade saborosa de sermos testemunhas de nossas trajetórias.

À Neia que sempre cuidou com muita paciência e dedicação de toda minha família. Sem seu trabalho, parceria e amizade esta tese seria impossível, seu amparo me desafoga do meu maternar.

Ao meu amor e marido, que me ensina que é possível coexistir com um masculino não-predatório. Com silêncio, calma e aconchego me permite ser mais vulnerável e a não precisar manter afiados os dentes que me foram herdados. Perfuma minhas manhãs com seu café com canela e me acalenta a alma quando retruca minhas frases conjugadas em um futuro inalcançável, trazendo minhas palavras sempre para um presente de concretude.

Ao meu pai, professor com coração de menino, que faleceu no meio desta tese, que atravessa cada detalhe das palavras escritas aqui, pois é dele a herança de acreditar na utopia da educação e da

própria vida em comunidade. Um esperançar freiriano que, por vezes, se torna frágil diante da imensa dor por saber que, como tantos professores, sentiu-se mal em sala de aula, sem condição de tempo e financeira, seguiu sua semana repleta de magistério até falecer. O que me fez, infelizmente, entender que até a morte de um professor é política. Além do meu pai ter me dado o mar quando me ensinou a nadar, me deu os livros, a antropologia, o vício das folhagens, uma trilha sonora para a vida e, por fim, a dedicação à escola pública como ato político, quando sem querer me tornei professora. Tenho orgulho do educador que ele foi, sabia as potencialidades de meu ser antes mesmo de descobri-las em mim. Por vezes, tento escapar dessa esperança na vida, mas, como boa filha que sou, acabo voltando sempre para esta esperança como poesia de um existir.

Aos meus amigos que sempre acharam inconcebível eu não cursar o doutorado, me fazendo lembrar, por vezes, em tom de bronca, que era um lugar de pertencimento que deveria ocupar.

Ao Chimilico, Porrolho e Tata, peludos que, assim como minhas folhagens e seus insetos, montam um quintal capaz diminuir meu ritmo quando a vida teima em acelerar.

Aos colegas da educação que me inspiram todos os dias. Aos de São Gonçalo que marcaram profundamente minha trajetória com a grandiosidade, dedicação e sensibilidade de suas práticas. Tive o privilégio de formar minha prática educativa nesta cidade marcada pela incansável luta de seus educadores com seus micros gestos frente a precariedade material que nos assola. Foi por lá que encontrei os exemplos mais inspiradores dentro educação pública. Aos de Maricá, somente para aqueles educadores que percebem o desafio urgente de se construir uma luta que exija que a educação se faça pela leveza da autonomia, para além do investimento econômico.

Ao CIEP 239 – Elza Vianna Fialho (São Gonçalo), meus alunos e colegas, onde me tornei professora e aprendi na prática como lutar institucionalmente por uma educação pública fortalecida. À E.M. Rita Sampaio Cartaxo (Maricá) onde me tornei orientadora educacional e perdi o medo da imprevisibilidade das crianças.

À Letícia, ex-aluna que está presente nesta tese em imagem, que sempre me acompanhou em todas minhas aventuras profissionais para além da escola e, agora como colega de profissão, serve de inspiração e provocação à minha atuação na educação.

À pesquisa coletiva que se teceu dentro do Laboratório Kumã nesses últimos anos. Nossos encontros, conversas, trocas e criações coletivas tornaram minha pesquisa uma afetação, mantendo-a sempre distante do risco de burocratizar o gesto do pesquisar. Agradeço a cada um que passou pelo

Kumã e que pude tecer parcerias fundamentais para esta pesquisa que me fez fazer as pazes com o ambiente acadêmico. Agradeço ao Cezar e Douglas por começarem esse projeto e por abrir espaço para os professores que chegavam; ao Diogo que, em 2019, foi a parceria que me deu coragem para assumir a coordenação de um grupo em cinema; à Ana, Kevin e Vinicius que teceram comigo as primeiras questões sobre o cinema de grupo e me mostraram o olhar sensível da licenciatura em cinema para a educação; à Renata, Matheus, Cintia, Teresa e Márcia por sempre enriqueceram as trocas; à Maria Clara e ao Arthur pelas pesquisas inspiradoras que se infiltram nas institucionalidades da saúde e da educação; aos integrantes do grupo de 2020, Ingá, Iasha, Dani e Luiz que entrelaçaram um pequeno e afetuoso grupo online; aos integrantes do grupo de 2021, Lucas, Miguel, Iulik, Wenceslao, Elisângela, Samuel, Bernadete e tantos outros que passaram por esse grupo que me fez experienciar o delírio como experiência coletiva, dando um rumo inesperado a minha pesquisa. À Mariana pelas trocas e pela sensibilidade única de deixar minha tese visualmente mais singular e bonita. Em especial e novamente a Dani, por estar sempre junto e me fazer voltar para minha pesquisa quando a maternidade me afogava - e pelos inúmeros áudios pelo WhatsApp que já montaria por si só esta tese. Um imenso obrigada por perceber o quanto estava difícil o meu retorno e por ter criado formas de me trazer de volta.

Ao departamento de Cinema da UFF que me deu espaço mesmo quando não era oficialmente sua aluna, os professores Elianne Ivo, Cezar e Douglas, garantiram minha permanência no projeto desde 2018 com generosidade. Em especial ao Cezar, orientador que conseguiu entender, preservar fomentar aquilo que me motivava, me ajudando com trocas e leituras que foram fundamentais. Ao Programa de Pós-graduação em Cinema e Audiovisual (UFF) e a bolsa CAPES que me possibilitou reduzir as horas extras de trabalho docente.

Se por tão pouco você está desenganado da profissão, não suba em nosso barco, porque nosso combustível é o fracasso cotidiano, nossas velas se inflam de zombarias e trabalhamos duro para trazer ao porto uns arenques muito pequenos, quando tínhamos partido para pescar a baleia.

Fernand Deligny

CINEMA DE GRUPO COM PROFESSORES:

fazer imagem e transitar delírio como prática de um comum

Autora: Viviane de Carvalho Cid

Resumo:

A presente pesquisa se propõe a acompanhar professores nos encontros mobilizados pela pedagogia do dispositivo do projeto de extensão Cinema de Grupo, desenvolvido pelo Laboratório de Pesquisa e Experimentação em Imagem e Som (Kumã/UFF) desde 2018. Tem-se como recorte os grupos compostos, majoritariamente, por professores de educação básica. Os encontros não exigem nenhum saber prévio, não tem o intuito de serem formativos, são convites para as criações pelo encontro a partir de um fazer-imagem. Partindo da hipótese de que o cinema, tal como é defendido aqui, ao se propor a um fazer imagem em grupo sem a centralidade de sujeitos ou modelos representativos, narrativos, identitários e autorais, pode provocar desvios singulares e passeios por delírios coletivos que aproximam os docentes dos seus processos de inventividade. Sendo uma aposta no cinema como prática de cuidado por serem disparadores de reformulações do sensível ao gerarem experiências comuns edificadas em trocas múltiplas que levam a invenções diversas de si, do mundo e da própria vida.

As experiências disparadas pela pedagogia do dispositivo tecem uma rede repertório próprio ao grupo. Rede como modo de ser, prática de um comum, descentralizada das intencionalidades dos sujeitos, tal como Fernand Deligny nos aponta. Um território comum em experimentação que até então não existia, que nunca foi vivido, que passa a existir no espaço e tempo do grupo. Professores experimentando um modo de ser rede delirante através de um fazer-cinema enquanto prática de um comum. Em que mais do que um desvio de si mesmo, o delírio se faz força política e estética de inventividade de um estar no mundo – como em Tania Rivera – que aqui aponta para uma micropolítica da singularidade de um comum praticado, desintituzionalizante da própria educação.

Enquanto se delira, se pratica um outro modo de estar junto em que se ensaia um corpo-docente afetável ao encontro, esboçando sobreposições de territorialidades: o do grupo em experimentação e o da docência no magistério básico rigidamente institucionalizada e sequestrada por valores econômicos. Uma sobreposição que torce o terreno instituído da educação pelas entradas e saídas desse corpo docente entre a instituição escola e terreno movediço do grupo. Torção que mobiliza um agir por gestos mínimos (sem centralidade docente) como prática comum para uma escola enquanto experimento de se estar junto que nos impulsiona a tecer olhares para educação que não a encarece como temática, nos colocando sensíveis a suas forças institucionalizantes e suas possibilidades de fuga.

Palavra-chave: cinema; educação; clínica; arte.

Sumário

Introdução....8

Bloco 1) Fazer-cinema: sem querer, imagens e gestos cinematográficos

Cap. 1. Um corpo que chega ao cinema de grupo....34
1.1 Fissuras....40
Cap. 2. As imagens flutuantes....47
2.1 Enquanto se faz imagem....57
2.2. Esvaziar as imagens....64
Cap. 3. Dispositivo, gestos por nada....76
3.1 Gesto do brincar....79
3.2 Emaranhar-se....83
3.3 A espontaneidade do corpo-ridículo....94

Bloco 2) O Delírio como passagem: uma micropolítica da singularidade na educação

Cap. 4. Pela suspensão da dívida da escola....114
4.1 Catástrofe escola, uma territorialização por vir....127
4.2 Enterro para um pássaro, os gestos mínimos no escolar....135
4.3 Praticar um comum....145
Cap. 5. Um modo de ser rede....150
5.1 "Serra Verde", uma cartografia para montagem coletiva....150
Encruzilhada-mundiada....153
Metamorfose da lagarta....158
Fragmentos para um comum....166
5.2 Aracnianos....170
O que nos liga?....173
Cap. 6. Professores em delírio....178
6.1 Corpo-monstro....180
Um corpo para entrevista....182
6.2 Delírio como micropolítica da singularidade....188

Vertigem (conclusão)....197

Introdução

Uma vez por semana nos reuníamos. Era 2019, Rio de Janeiro, segundo ano do projeto de extensão, o primeiro ano da maioria, meu segundo ano de participação. No recente grupo com cerca de seis professores de educação básica - além de nós quatro coordenadores -, dois participantes me chamava a atenção. Um professor de artes que sempre se apresentava muito à vontade para expor seus filmes autorais, experimentos realizados em seu passado, além de sua constante reivindicação por exibições de uma filmografia reconhecida por cinéfilos. O outro, professor de história, militante sindical da educação básica, que pouco falava e quase não se mostrava à vontade com todo aquele processo, mas que nunca deixava de fazer as proposições em imagem do grupo e sempre aparecia com itens para enriquecer o lanche que ficava à disposição no centro da mesa. O primeiro, já familiarizado com certa experimentação artística, trazia o risco de tornar o tempo do fazer e ver junto do grupo em um cineclubismo. Ou seja, não faríamos juntos, apenas assistiríamos imagens de cineastas. Ficou no grupo por uns seis meses. O segundo estava constantemente explicando suas tentativas de filmagem, o que demostrava o quanto o processo de fazer imagem o deixava inseguro. Muitas das imagens eram feitas dentro das escolas em que trabalhava ou do sindicato de professores de sua cidade. Por vezes, trazia certo discurso de defesa educacional já bem conhecido. Ficou no grupo até o final do ano, até seu encerramento. Singularidades marcadas nas imagens e participação de cada um.

Entre o excesso[1] de cinema e o de educação que esses dois participantes traziam, nos perguntávamos enquanto coordenadores: quando entra o cinema sai a educação? Como coordenar um grupo que não possui o intuito de ser uma capacitação? Como e em qual medida entra a educação em cinema de grupo com professores? De vez em quando, alguns de nós, como eu, nos preocupávamos ainda em recolocar a escola como território do nosso fazer imagens, com medo de perder a educação de vista pelo que julgávamos ser excesso de cinema. Talvez tal receio esteja ligada ao fato de o magistério ser um território identitário em que nós nos reconhecemos, afinal, foi por esse terreno que nos permitimos chegar ao cinema de grupo. Depois, experimentando, descobrimos que a educação sempre esteve lá, imprevista, sem precisar ser demarcada como temática, justamente porque um certo cinema estava presente.

Essas cenas, desafios e questões que aconteceram dentro das ações do projeto de extensão cinema de grupo, desenvolvido pelo Laboratório de Pesquisa e Experimentação em

[1] O excesso aqui refere-se a uma saturação de sentido em torno do cinema e da educação que já existe, ou seja, que já preexiste, e devido a sua homogeneidade dominante não deixa espaço para produção de qualquer diferença.

Imagem e Som (Kumã) do Departamento de Cinema e Vídeo da Universidade Federal Fluminense (UFF), são por onde passeio enquanto pesquisadora para elaborar esta tese. Desde 2018, este projeto volta-se aos docentes da educação básica, assim como membros diversos. Algo que se faz pela indiscernibilidade entre cinema, clínica e educação fervilha, coletivamente, dentro deste projeto que não exige saber técnico em cinema nem tem pretensão formativa, apenas a construção de um território por onde é possível criar pelo encontro e pelas singularidades do *fazer-cinema*.

O cinema de grupo é composto por dois movimentos: *fazer junto* e *ver juntos* o que foi feito sem revelar as autorias. Através do momento de assistir junto, emergem trocas que levam ao próximo gesto de criação. Seus encontros são mobilizados pelo que chamamos de *pedagogia do dispositivo* que tem como caminho as proposições de *dispositivos* de imagens e sons como disparadores de encontros e criações. Aqui demarco um dispositivo como um exercício de regras básicas que mobiliza os gestos mais simples cinematográfico e nos dá uma linha limite que possibilita que todos partam da mesma condição, ao mesmo tempo em que tira a imposição autoral de controle, abrindo brechas para afetação do encontro com o mundo (MIGLIORIN, 2020).

Para cada encontro temos o que chamamos de *relato*, que é importante tanto para o processo do grupo, quanto para a nossa pesquisa. O relato é um texto que os coordenadores do grupo enviam por e-mail após cada encontro. Ele foge da tentativa de narrar tudo o que aconteceu de forma linear, mas lança luz para os gestos inventivos do grupo. Assim, o relato ecoa de forma diversa nos participantes e serve como um pedaço do grupo para além dos encontros, são como conectores para o que já foi experimentado. A cada encontro, o relato alinha os participantes e constrói certa *memória-repertório* do grupo para além das impressões individuais, permitindo engajamentos singulares ao processo, como no caso das pessoas que não conseguem estar presentes em todos os encontros, mas conseguem acompanhar e participar do processo a partir dos e-mails.

Participo deste projeto de extensão desde o seu início. Nesses mais de 7 anos, continuo querendo acompanhar os efeitos dos encontros de grupos incitados pela pedagogia do dispositivo, partindo da hipótese de que o cinema, tal como é defendido aqui, ao ser um fazer imagem em grupo sem a centralidade de sujeitos ou modelos representativos, narrativos, identitários e autorais, pode provocar a feitura de corpos e de reterritorializações que deixam passar desvios singulares ao se tecerem por uma rede repertório de grupo, que aqui passa pela prática de um comum capaz de transitar por delírios coletivos que aproximam os docentes dos

seus processos de inventividade. Sendo uma aposta no cinema como prática de cuidado por serem disparadores de reformulações do sensível ao gerarem experiências comuns edificadas em trocas múltiplas que levam a invenções singulares de si, do mundo e da própria vida. Acompanhar os movimentos inventivos que surgem das experiências de grupo possibilitada pelo cinema nos permite sentir as dinâmicas de forças micro e macropolíticas que atravessam nossas maneiras de viver e nos impulsiona a tecer olhares para educação que não a encarecem como temática, colocando-nos sensíveis a suas forças institucionalizantes e suas possibilidades de fuga. A pesquisa se guia pelo mapeamento sensível dos encontros de cinema de grupo com foco na participação dos docentes.

No ano de 2020, com a pandemia da COVID-19, tivemos o desafio de continuar o cinema de grupo via plataforma virtual. Em um primeiro momento, começamos um grupo aberto a diversos membros e a partir dele começamos a explorar as possibilidades dos encontros virtuais. Vale ressaltar que, do ponto de vista da pesquisa coletiva, esse momento não foi apenas marcado pela adaptação do projeto de extensão ao ambiente virtual, assumimos também para nós mesmos a noção de cinema como prática de cuidado. O que já era conversado e pesquisado no laboratório se tornava, pela primeira vez, uma faceta pública em que afirmávamos o cinema de grupo como prática de cuidado. O que pode ser percebido nos cartazes da chamada de cada ano, que se altera conforme essa pesquisa coletiva se desenvolve: temos menos textos compondo o cartaz a cada ano que passa; mudamos o nome "formação em cinema" para "grupo de cinema", até chegar a "cinema de grupo", em 2020; "prática de cuidado" somente aparece no cartaz em 2020.

Já no segundo semestre de 2020, relançamos a empreitada de chamar professores para formarmos mais grupos virtuais. Devido à procura e às possibilidades do virtual, tivemos três grupos com professores de todo Brasil. Percebemos que era possível seguir o processo de experimentação em cinema de grupo de forma virtual, e que outros elementos se somariam a esse processo. Nos anos de 2021 e 2022, seguimos com quatro grupos virtuais voltados aos professores; um grupo aberto a membros diversos e um grupo presencial que voltou a acontecer na Casa Jangada[2].

[2] Coletivo clínico formado por terapeutas, artistas e psiquiatras onde acontece o Cinema de Grupo chamado Cinemar, parceiro das atividades do Laboratório Kumã.



Fig . 1) Cartaz 2018



Fig.2) Cartaz 2019



Fig. 3) Cartaz 2020

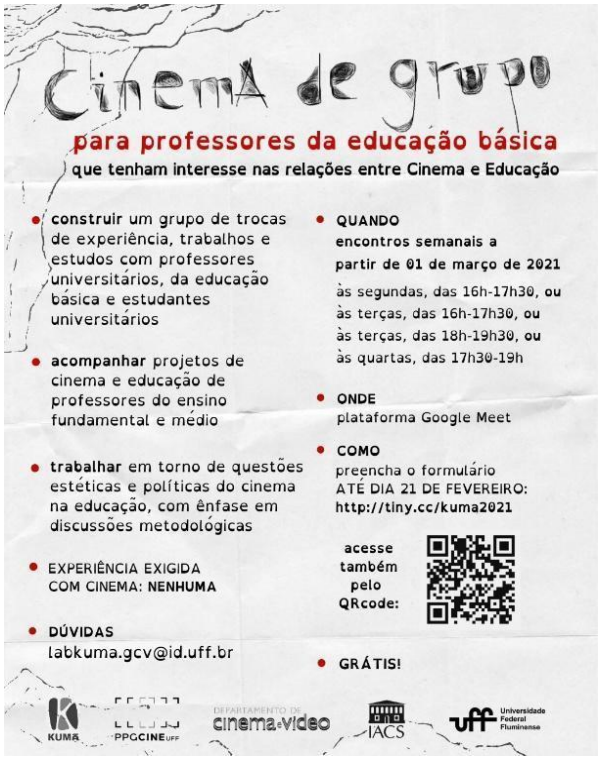


Fig. 4) Cartaz 2021



Fig. 5) Cartaz 2022

Os processos de subjetivação debatidos através do paradigma estético de Guattari (2012) e da partilha do sensível em Rancière (2005) são pano de fundo para esta pesquisa que entrelaça criação e vida, partindo do princípio de que não se pode intervir no social sem as alterações dos modos de subjetivação.

No paradigma da criatividade existencial, a subjetividade é ato de produção maquínica, produzida ininterruptamente em agenciamento múltiplo com o mundo. Ou seja, um fazer em processualidade através da alteridade, que não existe por si, apenas agenciada com tudo que o rodeia, humanos ou não, sendo algo que nunca está pronto ou definido por precisar ser criado com o outro. Tal visão difere da essencialização do sujeito pela lógica binária entre interior e exterior, como se cada indivíduo tivesse algo finalizado e original a ser revelado ou expressado. A narrativa em torno dessa originalidade define marcas identitárias que fazem o sujeito se reconhecer somente naquilo que ele percebe como sendo de si próprio. Tudo que se difere dessa identidade do eu não seria o sujeito e ameaça sua estabilidade, já que este se vê pronto e finalizado diante do mundo. Assim, a subjetividade não está formada, é preciso produzi-la.

Modelos transcendentais de poder por meio da introjeção de valores, costumes, religião, tradição, cultura, família, economia etc. entram na produção desse sujeito, mas como controle social, o que condiciona o fluxo de sua produção para agenciamentos previamente desenhados, homogeneizados e limitados. A subjetividade estanque, estável e individual é deslocada quando

a necessidade de criação é instaurada. A criação é processual e produtora de diferença infinita, sendo possível apenas quando não possui regras, moldes, padrões e objetivos que a controle, por não ser reprodução de algo já dado. O movimento de fazer-se em abertura para a alteridade é geradora de estranhamentos de si mesmo, a imprevisibilidade é seu traço, o presente, seu ato, e a heterogeneidade, seu caminho e efeito.

> No lugar do sujeito autocentrado, temos a produção de subjetividade, em sua heterogeneidade de componentes, produzida por instâncias individuais, coletivas e institucionais, as quais se articulam de modo polifônico em regime de autopoiese. Essa articulação é "fazer máquina". As máquinas inclusive acabam, morrem, necessitando fazer surgir outras (LA SALVIA, 2024, p. 15).

Essa noção que coloca a produção da subjetividade humana como sendo elaborada em relação com o mundo – entendido aqui como campo social, político, econômico, cultural etc. – enfatiza, como já foi dito, o caráter de criação e processualidade ligada ao modo como essas conexões se dão através de elementos heterogêneos externos e as formas que assumem. Tal pensamento sustentado por Guattari nos é caro nesta pesquisa, pois quebra a noção de unidade, estabilidade e imutabilidade das relações e posições estruturais, sejam subjetivas ou sociais, que estariam fechadas em si mesmas e sem possibilidade de se modificarem por serem avessas às relações com um fora que o conectaria aos elementos heterogêneos a partir do princípio de imprevisibilidade. A noção de estrutura – cercada de elementos estáticos organizados segundo um princípio de manutenção e replicação dos elementos, posições e relações que a compõem – é contrária a qualquer atravessamento de elementos exteriores (não subjugados pela estrutura), que podem provocar modificações em seus arranjos. Quando Guattari nos traz a noção de máquina em vez de estrutura – máquina como jogo aberto e que se cria na multiplicidade de elementos com o fora do que já está estruturado para se produzir em processo –, ele sai do referencial individual de sujeito e de estrutura significante universalizante e abre a possibilidade de entender o modo como os agenciamentos maquínicos se dão enquanto experimento político ao criar um arranjo que modela e funciona em determinado campo social de durabilidade finita. O instituinte e instituído entram em um movimento de inventividade e não de naturalização de suas leis, valores, significantes, ordem organizadoras e estáticas.

> A escolha do Capital, do Significante, do Ser, participa de uma mesma opção ético-política. O Capital esmaga sob sua bota todos os outros modos de valorização. O Significante faz calar as virtualidades infinitas das línguas menores e das expressões parciais. O Ser é como um aprisionamento que nos torna cegos e insensíveis à riqueza e à multiplicidade dos Universos de valor que, entretanto, proliferam sob nossos olhos. Existe uma escolha ética em favor da riqueza do possível, uma ética e uma política do virtual que descorporifica, desterritorializa a contingência, a causualidade linear, o peso dos estados de

> coisas e das significações que nos assediam. Uma escolha da processualidade, da irreversibilidade e da ressingularização (GUATTARI, 2012, p. 41).

Cada grupo social veicula um sistema de modelização da subjetividade, que só se faz em processos de agenciamentos maquínicos, indissociáveis de seus dispositivos técnicos e institucionais, que influencia na forma como os sujeitos vivenciam seus sentimentos e afetos, e geram seus desejos (Ibidem). Assim, para acompanhar a chegada e permanência desses professores no cinema de grupo nos é importante entender o arranjo elaborado pelos acoplamentos de relações subjugadas às forças estruturalizantes do neoliberalismo que tiram tanto da escola, quanto de seus docentes a processualidade de experimentar outros modos de agenciamentos em sua relação com o mundo.

Novamente o que nos interessa aqui é a ênfase no processo de inventividade, que recoloca o jogo entre arte, vida e política como aponta Rancière. Aproximando-nos da possibilidade de se recriar o regime sensível pelas práticas artísticas e, por consequência, a própria vida em comunidade. Ou seja, da possibilidade de intervenção política da arte, uma vez que a estética e a política constituem o sensível que são formas de como vemos, entendemos, agimos, sentimos o mundo, que podem manter ou alterar as formas já constituídas. O regime sensível liga-se ao modo como percebemos o que está visível ou invisível, incluído ou não, as discursividades e divisões que dão formas às relações e o modo como sentimos o mundo a partir dessa ordenação que herdamos do comum.

Rancière coloca nesse plano sensível uma duplicidade, a partilha do sensível liga-se ao caráter compartilhado e divisível, ou seja, a partilha entre a participação em um comum e suas separações que possibilita e regula a relação com o sensível. Sendo assim, o comum não comporta uma igualdade inata *a priori* que gera suas formas, sequer uma igualdade a ser reivindicada ou conquistada, assim como não possui linhas enrijecidas que demarcam de forma imutável como e quem ocupará suas segmentações. O comum, então, pode ser experimentado pelo princípio da emancipação – pressuposto da política – que pode gerar uma reconfiguração na partilha do sensível que comporta o seu dissenso e que pode levar à multiplicidade das formas de sentir, pois o múltiplo se faz na abertura ao inesperado e carrega uma potência de diferenciação por não ser organizado por nenhum princípio apriorístico, mas sim, fazendo-se pela produção da diferença em relação ao que já está constituído, tendo seu caráter irrepresentável quando a produção da diferença é infinita. Essa emancipação não seria atuada por qualquer corpo ou ocupações sociais, mas pelos invisibilizados, desligitimizados, excluídos, anônimos que não mais se identificam nas segmentações que lhe foram impostas e,

assim, atuam a partir de uma desidentificação pela fratura múltipla provocada pelo conflito entre o que se ocupa e o que se percebe nessa partilha do sensível (GALDINO, 2016).

A arte seria o local privilegiado para a alteração na ordenação do sensível partilhado. A prática artística e o pensamento da arte não estariam dissociados dessa partilha do sensível, do modo como apareceriam e ocupariam esse comum. O autor repensa o debate em torno da autonomia da arte em relação à vida, apostando em uma reformulação no estatuto da arte que não seria nem mimético, nem cooptado para atingir modelos extrínsecos e objetivos definidos de transformações sociais, mas por inventar como novas formas sensíveis que reconfiguram o sensível comum. A força estética própria desta arte que instaura seu próprio fundamento é o que garante as bases e aberturas por onde podem emergir os processos subjetivos que se fazem em íntima produção de uma vida por vir.

As experiências disparadas pela pedagogia do dispositivo tecem uma rede própria ao grupo, que nomeio aqui como *rede-repertório*. Rede como modo de ser, prática comum de um estar junto, aracnianamente descentralizadas das intencionalidades dos sujeitos, tal como Deligny (2018a) aponta. Indeterminada, inacabada e contínua, seu gesto de tecedura é processual, vagante por ser feita na íntima relação com o acaso. As primeiras teias que fazem essa rede existir são lançadas pelo fazer e ver imagens, mas logo tudo que é trazido ao grupo pela singularidade de cada participante também se aglutinará na rede. Instaurada a cada encontro, a rede, esse comum, passará a sustentar os desvios e singularidades de cada integrante que instaurará, por sua vez, momentos e sociabilidades singulares e até uma poética-aberrante que mobiliza uma comunicabilidade própria do grupo de forma não discursiva. Ou seja, são modos de arranjo do existir que até então não eram possíveis, que nunca foram vividos, e passam a existir no espaço e tempo do grupo. Nada as organiza previamente, elas são inesperadas, nenhum modelo as edifica, ao contrário, é por essas vivências que um modo de ser grupo aflora e pode ser experienciado.

Os desvios sustentados e fomentados a partir dessa rede são tanto coletivos, quanto singulares a seus membros, como se o desvio de si mesmo de cada membro compusesse um desvio do próprio grupo a que chamo de delírio, força estética de inventividade da vida. Tomo o delírio como micropolítica existencial da singularidade, como em Tania Rivera, por pressupor uma abertura radical em alteridade que pode construir um lugar que consegue abarcar as múltiplas semióticas e lógicas contrastantes, indicativo de uma deformidade no processo de subjetivação pautado no indivíduo, que, necessariamente, convoca a criação de um outro modo de estar neste mundo.

Aqui marco alguns pontos desse entrelaçamento entre delírio e prática de um comum que são caros a essa pesquisa, principalmente, quando me volto para educação. Acredito que a aproximação entre o delírio como micropolítica existencial da singularidade, marcada por Tania Rivera, e a prática de um comum delignyano seja possível, pois ambos são apostas na invenção de um lugar e um modo de estar no mundo diferente do que está instituído. O cinema de grupo é um exercício de estar junto por outros meios. A experimentação de imagens e sons nos levaram a momentos que não foram organizados ou estruturados por nenhum modelo ou lógica externa ao grupo e que não poderiam emergir a partir do modelo individual de sujeito. Sequer os coordenadores poderiam prever que chegaríamos a esses momentos delirantes. Assim, o delírio em cinema de grupo não é sobre um desvio ou devaneios de um sujeito, ele necessariamente só pode emergir porque um comum já estava em experimentação. Nesse sentindo, o delírio só pode existir e ser sustentado se um outro modo de estar junto está sendo praticado e o cinema nos entrega essa possibilidade.

Vale ressaltar, que o comum delignyano é uma prática, ou seja, é algo praticado no meio, é preciso construir um meio que nos sirva como um entre para viabilizar as relações para além dos parâmetros instituídos. Assim, é preciso marcar aqui que o comum deligyniano não é um mero coletivo, ele possui uma dimensão comunal no sentindo que é preciso construir um entre para viabilizar, inclusive, um outro conceito do que é humano que vai além das ordens, hierarquias e classificações sociais. O que me interessa para a pesquisa é perceber a aproximação de professores com uma prática de se experimentar através do cinema um modo de estar junto comunalmente e transitar por delírios que não são devaneios individuais de sujeito, mas sim operam como um meio que em sua monstruosidade escapa da imposição dos valores econômicos e de sujeitos individuais enquanto capital de uma educação sequestrada pelo modelo neoliberal que esvazia o político da escola. Experimentar o delírio enquanto prática de um comum na educação possibilitada pelo cinema de grupo, tendo o docente como foco, é apostar na presença dos professores enquanto um ser que se faz em abertura radical ao outro e que, por isso, podem operar como potencializadores da escola elaborada enquanto existência de um comum singular.

Para as singularidades dos modos de existir em um comum, é preciso ouvidos que escutem, olhos que percebam e um corpo que acolha quando uma professora que nunca ousou filmar na rua – seja pela timidez, pela angústia do fazer ou mesmo pelo medo de ser furtada –, tira seu celular da bolsa e começa a filmar seu trajeto até a escola fazendo do grupo o seu acompanhante. Aparentemente nada além da filmagem aconteceu, mas tudo através da

filmagem pode acontecer, quando um professor, que nem consegue entrelaçar os braços com outros participantes para realização do dispositivo, não deixa de tentar fazer, ao seu modo, as propostas. Aparentemente uma recusa se faz, quando alguém não segue todas as regras de uma proposta coletiva, mas tudo se pode fazer, quando esta mesma pessoa descobre formas próprias para não deixar de fazer, quando ela descobre maneiras de fazer porque escolheu continuar acompanhando o grupo. Nada acontece, até que alguém recém-chegado liga a câmera do Google Meet e se insere, da maneira que consegue, na improvisação mais delirante do grupo. Nada, aparentemente, acontece quando alguém que nunca fala durante os encontros, consegue tempo para trazer biscoitos e suco, garantido o lanche de todos. Nada acontece, mas tudo pode acontecer nesses pequenos e micro gestos, nesses acontecimentos sutis, nessas miudezas. É preciso certa sensibilidade, certa abertura para o outro, e um corpo que comporte tal estágio de sensibilidade, pois o modo como sentimos, escutamos e agimos no nosso dia a dia não nos convoca para perceber e acolher as sutilezas, os micros acontecimentos que parecem quase nada, os grandes delírios e os abalos provocados pelos recorrentes desvios de si mesmo que afloram quando nos dispomos a vivenciar um modo de ser entregue pelo cinema de grupo.

Esse ponto marca o perfil da metodologia que precisei instaurar aqui. O caminho metodológico passa por um mapeamento sensível dessas vivências, um estar sensível ao que acontece e pode acontecer para não somente acompanhar, mas também não interromper os processos de grupo. O caráter transdisciplinar e processual deste projeto de pesquisa o faz transbordar às marcações fixadas pelos métodos mais tradicionais que necessitam de fronteiras rígidas. A própria trajetória que me leva ao interesse nesta investigação escapa da dualidade entre pesquisador/objeto de estudo, uma vez que minha territorialidade de pesquisadora se constrói sob intervenção do que seria meu próprio objeto de estudo. A pesquisadora e o objeto de pesquisa coemergem a partir de interferências mútuas. Neste sentido, não há um objeto pré-fixado e nítido que será esclarecido a partir de um ponto observacional distante e previamente decidido.

A cartografia como método de percurso inverte o sentido tradicional da pesquisa: não pesquiso para coletar dados e atingir algum objetivo prefixado; ao pesquisar, me afeto e afeto e, assim, pesquiso: “a cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano da experiência, acompanhando os feitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação” (BARROS; PASSOS, 2015, p.18).

O percurso é guiado pelas pistas que se encontram enquanto se faz o caminho da pesquisa, nenhum objetivo ou modelo prévio existe à experiência de pesquisar, sendo uma

aposta na produção de um plano em que coemergem sujeito, objeto, teoria, prática e saberes. Assim, a pesquisa, o pesquisador e a produção de conhecimento, bem como o que se pesquisa, ao se agenciar, passam a existir a partir do percurso de investigação.

> Por sua vez, a cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o *metá-hódos* em *hódos-metá.* Essa reversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude. Com isso, não se abre mão do rigor, mas esse é ressignificado. O rigor do caminho, sua precisão, está mais próximo dos movimentos da vida ou da normatividade do vivo, de que fala Canguilhem. A precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.10 -11).

A neutralidade prévia, tal valor tradicional, fica em desuso quando olhamos para os atravessamentos que compõem o campo de pesquisa enquanto plano de experiência, fazendo da pesquisa uma experimentação do pensamento e do corpo. Com a defesa de uma construção de saber associado ao aprender a fazer em ato de investigação, borra-se a fronteira que tenta assegurar o conhecimento científico neutro. O que implica que o percurso investigativo é reflexo da experiência comum construída por trocas múltiplas que provocam transformações em todos os envolvidos (Ibidem, 2015).

A análise do processo de produção subjetiva coloca uma dimensão ética-estética-política para o pesquisador, uma vez que esse só existe no cruzamento dos movimentos de se abrir para o percurso investigativo. Deixar-se influenciar, ao mesmo tempo em que provoca interferências, criando assim a própria realidade pesquisada (Ibidem). A pesquisa passa a ser uma postura frente ao conhecimento que não se faz por uma análise distanciada, mas que inclui a própria dimensão de criação. A cartografia aparece como método ao permitir a sensibilização para os efeitos dessa experiência comum de investigação. Cartografar exige outro modo de sensibilidade, tanto para se inserir na pesquisa, quando para absorver os fluxos que influem na produção da subjetividade. Por isso, não há outro tempo na pesquisa cartográfica se não o presente, sequer outro movimento que não se faça em consonância ao caráter processual e de coprodução dos processos de subjetivação. “Cartografar é dar língua aos afetos que pedem passagem”, é perceber os movimentos de desterritorialização e reterritorialização dos afetos, retirando-os da chave de certo/errado ou verdadeiro/falso, e o recolocando-os no foco do que possibilita ou destrói os canais de efetuação da vida (ROLNIK, 2016, p. 23).

Consigo não apenas estar sensível, como suportar tal sensibilidade, porque um corpo-pesquisa é feito e refeito pela minha participação em diversos grupos durante esses mais de sete anos. Participar de um grupo cria um corpo para as vivências de grupo; coordenar um leva esse

corpo ao limite. Enquanto pesquiso, coordeno, afeto e sou afetada pelas experiências de grupo. Essa sensibilidade para cartografar grupos aflora da própria participação no cinema de grupo. Cartografar não seria olhar para um mapa fixo, à procura de dados ou informações. Seus pontos cartográficos são fluxos criados na prática do encontro, o que exige uma "atenção concentrada e aberta" (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 61), pois o que vai ser encontrado ainda não existe.

A cartografia tem uma dimensão de monstruosidade por não procurar mapear sentidos, finalidades, objetivos ou pontos finais, tudo que cabe em uma ordem lógica, explicável e organizadora. Busca-se, ao contrário, acompanhar rupturas, trajetos errantes, pontos de passagens e encontros, atravessamentos de imprevisibilidade e aberturas para processos de singularização possíveis. Não seria, então, olhar para o acúmulo, memória ou passado do grupo, sequer mesmo antecipar futuros. A rede-repertório do grupo não acontece sem a própria vivência que fomenta, é um modo de ser, uma rede em que se vive o instante do presente, onde se imbrica o passado e o futuro; o real e o virtual do próprio grupo.

A esse corpo-pesquisa, além da contínua prática e coordenação de cinema de grupo, trago uma sobreposição que embasa meu gesto de cartografar. Sem perceber, devido a minha formação em antropologia, usei a etnografia como caminho de sensibilidade para selecionar aquilo que julgo ser interessante para pesquisa. A etnografia acabou sendo a ferramenta para o cartografar, me ajudando com a sensibilidade necessária à observação participante e na escrita dos cadernos de campo. A etnografia, segundo Da Matta (1978), mobiliza dois importantes movimentos de si mesmo enquanto pesquisador: diante daquilo que julga estranho, é preciso não apenas sustentar-se diante do outro, mas seguir para além desse estranhamento tornando de algum modo familiar o que lhe é exótico; da mesma forma, é preciso tornar estranho o que já é familiar. Sustentar esses movimentos de si mesmo entre familiar-exótico nos mostra que uma pesquisa etnográfica não se faz sem o questionamento nos modos de entrada no campo de estudo, uma vez que a inserção na pesquisa implica uma dupla afetação tanto de quem está pesquisando, quanto no campo pesquisado. O que pressupõe uma abertura de mão dupla ao outro, uma via dupla de disposição porque se pesquisa a partir do encontro. Ou seja, a partir do movimento ininterrupto entre familiar-estranho, o pesquisador vai sendo afetado pelo que estuda, essa afetação guia seus passos de pesquisas, no entanto, cada entrada e cada passo dado provocam afetações no que se estuda. Assim, o que se pesquisa é sempre aquilo que a sua chegada a campo provoca, nunca é algo dado *a priori* da sua presença enquanto pesquisador.

Soma-se a isso outro ponto que compõe a problemática da metodologia etnográfica, pois tais entradas e passos também esbarram e movimentam as forças de poder que compõem

a relação pesquisador-pesquisado na antropologia. A diferença da minha posição de pesquisa em relação ao posicionamento mais clássico em antropologia talvez seja que o acompanhamento dos processos de cinema de grupo está imbricado em acompanhar seus próprios processos de afetação com o grupo sem espaço "seguro" e demarcado para o pesquisar. Coordenando ou não, sempre se pesquisa a partir da sua participação como mais um membro do cinema de grupo. Além do fato que o significado de acompanhamento aqui não se refere ao outro enquanto alteridade cultural, mas é preciso se fazer sensível frente ao processo estético, que redimensiona as forças da construção de subjetividade e inventividade do próprio docente.

Para esta pesquisa, tenho como recorte, o acompanhamento dos grupos e oficinas voltados para professores, dos quais participei ou que coordenei em parceria com o Laboratório Kumã desde 2018. Além da minha participação nos grupos que estudo, o meu interesse de pesquisa está nos participantes que, como eu, são professores. Assim, mais uma vez, o posicionamento clássico de entrada em campo é impossibilitado. Não há possibilidade de sustentar qualquer discurso de neutralidade como legitimidade de um fazer ciência. Nesta pesquisa, o conhecimento emerge através do meu posicionamento de pesquisadora imbricado em minha trajetória pessoal e profissional. O que é singular a esse meu posicionamento de pesquisa é que a hipótese não existe previamente à experiência do pesquisar.

No caso da minha trajetória dentro deste projeto de extensão, eu primeiro participo como membro, em 2018, e depois como coordenadora a partir de 2019. Somente em 2020, depois de algumas experiências com a pedagogia do dispositivo, é que iniciei formalmente a pesquisa de doutorado. Assim, a entrada no campo de pesquisa não possui nenhum marco ou momento demarcado, talvez, apenas formalização burocrática. Eu não precisei traçar nenhuma estratégia de entrada, porque primeiro eu cheguei como professora-participante e, devido a forma como o cinema de grupo me afetou, eu resolvi continuar a pesquisar os professores-participantes que também continuava sendo.

Lapassade (2023) nos traz um debate em torno do grau de envolvimento do pesquisador em sua relação com a situação do campo de pesquisa. Entre o mínimo e o máximo de participação ou distanciamento, se coloca a pergunta que, segundo Lapassade, ainda segue em aberto: "como evitar se tornar um 'nativo'?" (Ibidem, p. 9). A partir disso me pergunto: como se pesquisa sendo um 'nativo'? Um jogo de pergunta que é mais jogo do que problemática, uma vez que a distância ou não em relação ao campo não é o que legitima uma pesquisa. Lapassade nos coloca as reflexões que existem como estratégias para a entrada no campo e a posição da observação participante. Diante desse leque, me aproximo de um posicionamento no campo de

pesquisa que existe porque tenho o máximo de envolvimento, sou professora e coordenadora de cinema de grupo com professores. O que acredito que seja o ponto principal de todo esse debate acerca do distanciamento ou não em relação à pesquisa acadêmica é a transparência do seu posicionamento, que no caso registro aqui.

A partir deste meu posicionamento de pesquisa, coloca-se o desafio de cartografar os movimentos que emergem do grupo sem perder a perspectiva das influências de outras instâncias que atravessam os professores, como as instituições de ensino. Os processos criativos provocados no cinema de grupo são impalpáveis, apesar de deixarem alguns vestígios visíveis – como os relatos por e-mail e as próprias produções em imagens, sons ou textos. A pesquisa foi desenvolvida através do mergulho nos relatos e materiais produzidos pelos grupos, bem como nas anotações sobre os grupos enquanto vivia o processo de continuar coordenando. Os relatos me serviram de linha guia para conseguir passear pelos trajetos e emaranhados de experimentações dos grupos que eu mesma vivenciei. Todo o texto é recheado por cenas de alguma vivência do grupo. Existe um movimento circular aqui, eu mergulho na prática do grupo a partir dessa afetação, pesco as cenas em que percebo que carregam as intensidades vividas pelo grupo, para digeri-las com as idas às leituras teóricas para, então, retornar à prática do grupo.

Trouxe algumas experiências dos grupos presenciais e virtuais de que participo desde 2018 e que coordeno desde 2019, assim como as oficinas das quais participei com ações mais pontuais. Entre 2019 e 2020, os grupos mantiveram seus encontros por um semestre, e seus membros, em sua maioria, foram de professores da educação básica. Em 2019, os grupos foram presenciais e em 2020 virtuais. Já o grupo que se iniciou no começo de 2021 de forma virtual, finalizando seus encontros no ano de 2023, é muito importante para esta pesquisa, suas cenas compõem todo o segundo bloco desta tese. Neste grupo, os participantes eram professores da rede básica de todo o Brasil, entrelaçados a alguns outros profissionais ligados ao cinema e à saúde. Vale ressaltar que, ao longo de todos os anos, novos participantes entraram neste grupo. Até o primeiro semestre de 2021, o processo de grupo passava muito pela coordenação, que se responsabilizava pela organização (receber e compartilhar os materiais que o grupo produz, escolhas de quais dispositivos propor, escrita dos relatos, a própria gestão do tempo dos encontros etc.), assim como garantia que ninguém centralizasse o processo do grupo. No entanto, tal dinâmica se modifica durante o segundo semestre, com professores escrevendo ou contribuindo com os relatos dos e-mails; gerindo a própria organização dos encontros; garantindo que o processo do grupo se faça sem centralizações de nenhum participante; e

construindo dispositivos de forma coletiva – os dispositivos passaram a surgir das conversas que brotavam durante o ver junto.

Uso os relatos dos grupos ao longo de toda a tese enquanto citação direta de fragmentos e até como compilação de vários trechos de encontros diversos dos grupos. Alguns relatos foram escritos pelos coordenadores que organizam os encontros, outros redigidos pelos próprios professores participantes. Em sua maioria, os relatos possuem mais de uma autoria. Em alguns deles, eu participei da escrita.

Nota-se que há um ponto indiscernível entre as questões de pesquisa e o processo vivenciado dentro do cinema de grupo, que se relaciona com a reflexão que o próprio grupo desenvolve a partir de seu processo de experimentação. As imagens operam dentro dos grupos, agenciando pensamentos. Quando produzimos imagens e vemos em grupo, esta dinâmica dispara conversas que constroem pensamentos que não são condicionados por algo totalmente externo ao grupo, assim, não há uma condução que ordene o seu pensar. Essa característica transborda também para os relatos, pois muitas vezes, os próprios relatos carregam as questões produzidas pelo grupo, assim como as alimentam. Até os relatos escritos pelos coordenadores se fazem dando passagem ao pensamento construído pelo grupo, uma vez que os coordenadores tendem a ficar atentos e a anotar as questões expressadas durante os encontros. É desse pensamento do grupo que os relatos são elaborados, a partir da edição de quem os escreve, sejam coordenadores ou participantes. Ou seja, o relato é composto pelas reflexões coletivas do grupo sem deixar de ecoar as singularidades de quem escreve. A escrita dos relatos passa por uma edição coletiva e nos serve para lançar luz sobre o processo de pensamento do próprio grupo. Primeiro, porque ele geralmente é escrito por muitas mãos e, segundo, porque esses textos atravessam o grupo, se tornando repertório que influencia mais experimentações, conversas e pensamentos.

Várias das inquietações que trago aqui não são apenas minhas enquanto pesquisadora, mas afloraram via grupo e são partilhadas por mais participantes. Afinal, frequentemente, a curiosidade sobre o processo que se está vivenciando nutre uma posição de atenção, escuta e afetação em muitos participantes, borrando as fronteiras clássicas da pesquisa. Podemos observar essa curiosidade no movimento que outros professores fizeram ao transformar a participação nos grupos em pesquisas formais ou não.

Há aqui uma dimensão importante em torno da posição de coordenar que toca o pesquisar. O movimento de passagem do participante para coordenação é comum nos grupos. Geralmente, um participante vira coordenador e inaugura um novo grupo. A passagem do

participante para a coordenação não se faz sem se exercitar o ato de pesquisar, e aqui a escrita do relato é um exercício também da posição do coordenador-pesquisador, não apenas um processo do grupo. Ou seja, não dá para separar o processo de pesquisa do processo de grupo, pois um está atravessado pelo outro, e esse imbricamento transborda pelos relatos quando escritos pelos coordenadores-pesquisadores. Por isso, é preciso lançar mais luz nesses processos tão imbricados. O que posso afirmar, por enquanto, é que as reflexões que compõem esta tese afloraram de forma coletiva, seja dentro dos grupos de que participei até aqui ou do grupo de pesquisa do Laboratório Kumã.

Ao longo do texto trago imagens, produzidas dentro dos grupos por participantes distintos. Tais imagens foram organizadas em grupos montados por terem sido produzidas a partir dos mesmos dispositivos e por terem composto o mesmo momento do ver junto. Muitas das imagens são acompanhadas dos relatos sobre o encontro em que surgiram. Estratégia para aproximar o leitor do processo dos grupos. Em anexo, entrego a listagem dos principais dispositivos que compuseram os encontros citados ao longo do texto, descritos de forma um pouco mais sistematizada (tal qual como enviamos por e-mail).

Inegociável

Voltando aos tempos de chegada. Em 2018, como todos, cheguei com expectativas que vinham do magistério. Alguém compartilhou a chamada nas redes sociais, dava aula de sociologia como professora do Estado do Rio de Janeiro, então, resolvi embarcar no que eu entendi como "cinema e educação". Chamo de expectativa do magistério para ressaltar que chegar a um projeto de extensão tem muito de político em muitos professores da educação básica. Entretanto, como veremos durante a tese, há certa ruptura nessas chegadas, pois tais expectativas nunca alcançam o que pode o cinema de grupo como prática de um comum.

No final de 2018, após meu primeiro ano como participante, recebi o convite para tocar um grupo no ano seguinte, de 2019. Era tão assustadora a ideia que só topei porque em vez de uma dupla na coordenação, comporíamos um quarteto de coordenadores com mais um professor da educação básica e dois licenciandos em cinema. Em 2019, coordenei não apenas o grupo presencial que se encontrava uma vez por semana no antigo prédio do Instituto de Artes e Comunicação Social (IACS-UFF), mas pude colaborar com outros projetos que envolvia a pedagogia do dispositivo, como a oficina compostas de apenas alguns encontros com

professores uruguaios em Montevidéu, e as oficinas com professores brasileiros e uruguaios em Curitiba.

Com o ano de 2020, as escolas em que trabalhava fecharam completamente por um mês e meio. Antes do mundo chegar ao virtual, aproveitei esse atípico tempo sem escola para escrever um projeto de pesquisa de doutorado e apostar ainda mais nessa intuição que dizia que algo acontecia no cinema de grupo e de que este algo era uma experiência que interessaria a outros professores – independente de qual mundo surgiria após a pandemia da COVID-19. Segui coordenando grupos até 2022 com o nascimento do meu filho, assim, de 2018 até 2022 pude experienciar intensamente as práticas comuns em cinema de grupo. Este é o recorte de tempo que me baseio para trazer as cenas que descrevo ao longo da tese.

Em 2022, em meio à temporalidade do doutorado sou atravessada pela intensidade da maternidade, desde então sigo sobrepondo tempos e territórios: o do magistério, da pesquisa acadêmica e o de maternar a miudeza de uma criança. Poucas vezes consegui tecê-los sem movimentos ariscos, nunca foi uma tecedura tranquila, mesmo tendo o privilégio de contar com uma rede de apoio familiar. Escrevi enquanto meu filho mamava do lado esquerdo. Com meses de maternagem, tive que voltar a escrever. Os ombros e os punhos reclamam até hoje da sobrecarga. O bebê às vezes dormia, às vezes puxava, às vezes doía. Era preciso tirar o gato da janela, do chão, da árvore para salvar o silêncio do sono. Os pensamentos tinham que se adequar ao tempo entrecortado da mamada em alternância, assim como, o fluxo da escrita era atravessado por um corpo que se faz via fome, sono e incontáveis riscos de contágios. Depois, o bebê se tornou uma criança que corre, entrecortando o pensamento pelo risco do alto, do pulo do sofá, do prato do cachorro. Texto escrito pela sobra precária da energia de um corpo-aleitamento. Texto feito de mosaico de corpos. Escrito enquanto a bisavó vigia o sono, enquanto a avó dá maçã, enquanto o pai cozinha o almoço, enquanto a tia-avó distrai a criança. Texto escrito pela brecha raramente presenteada pela rotina de cuidado com o mais básico da vida. Difícil texto quando se escuta o riso da brincadeira perdida, a concentração fragmentada pelo choro urgente que te avisa que um corpo ainda é insubstituível.

Também escrevi enquanto me adaptava a um retorno à escola, não mais qualquer escola, uma escola sem máscara. Isso significa muitos esbarrões, inúmeros desvios por corpos que correm velozmente pelos corredores, abraços e rostos que se revelaram. Significa o não saber ainda qual a medida do deixar-se afetar por tantos encontros com alunos e suas trajetórias familiares. Um micromundo escolar foi reconfigurado, o que impôs a nós professores o desafio

de acolher crianças e adolescentes que viveram um hiato da escola, dos encontros e conflitos que apenas o presencial instaura.

Marco aqui a precariedade dos direitos que garantem o tempo da maternidade, de apenas três meses para a pesquisa acadêmica e de apenas seis meses para determinadas prefeituras dos municípios do Rio de Janeiro – salvo a licença dada pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro que ainda respeita o tempo do maternar. É preciso continuar ressaltando o desgaste físico, mental e emocional que é sustentar a rotina de cuidados com um bebê e a amamentação que dilacera o corpo. Este corpo que escreveu as palavras apresentadas aqui o fez sob um desgaste de energia indescritível e sob necessidades de sono crônicas, primeiro, porque era preciso estar alerta para os cuidados maternais e, segundo, porque era preciso terminar de escrever a tese enquanto se trabalha e materna. Aqui também marco a precariedade do direito à licença de estudos do professor do magistério básico, com a qual não fui contemplada, o que fragiliza a tecedura de todos esses tempos e territórios que, por vezes, são incompatíveis e colocavam a tese sob uma névoa do impossível. Por um ano foi impossível ver a tese. Aos poucos, graças à rede de apoio familiar e algumas parcerias com que pude contar dentro do Laboratório Kumã, essa névoa foi se dissipando, e a tese foi se tornando possível. Assim, apresento um possível da tese de uma professora-pesquisadora que só pode existir ao ser arrancada dos soterramentos citados.

Conto esses detalhes da minha entrada no projeto do Laboratório Kumã e da minha trajetória ao longo da pesquisa para marcar os pontos de partida do meu pesquisar, o que me impulsiona a estar aqui e os desafios que marcaram minhas palavras. Primeiro, acho importante ofertar para quem lê como foram e são nossos movimentos dentro da pesquisa. Segundo, como acredito que ficará explícito ao longo de todo o texto, o cinema de grupo vai sendo sentido enquanto se participa e experimenta. A prática é uma condição. Ou seja, não tem cartilha que antecipe, apenas a permanência nesta experiência. Enquanto laboratório de pesquisa, acredito que ainda estamos inventando formas de se compartilhar tais experiências de grupo com quem nunca as vivenciou. Este é um desafio necessário que tomo aqui, principalmente, pensando em como ofertar esta escrita a professores de educação básica.

Por vezes, a maneira que encontrei para apresentar as experiências em cinema de grupo traz um tom ensaístico. Minhas palavras passeiam entre um nós e um eles: em um mesmo parágrafo posso me excluir como a artificial ferramenta científica de objetividade, para logo em seguida, como ato falho, mergulhar nesse “nós” de que faço parte. Por vezes sou enfática, para logo gaguejar na minha própria afirmação. Sinais de uma escrita afetada que também é

experimentação. Coloco-me a mesma questão de Carlos Skliar sobre a separação clássica entre prática e produção de saberes na educação, quando ele aponta para a necessidade de se perguntar se a "linguagem da pedagogia não poderia ser essencialmente ensaio, ou bem, se não gostaria de ser" com sua "soltura, composição heterogênea, caleidoscópio de fragmentos e experiências, o artesanal, o antissistemático e o anticerimonial (...)" (2015, p. 198).

> O ensaio põe em relação, de um modo peculiar, a experiência com a linguagem. Trata-se de uma linguagem que não nasce de uma pretensa vontade de conhecimento, nem se nutre da rígida precisão dos léxicos e dispositivos pré-fabricados; assume a forma de perplexidade, do incompleto, do balbucio e, inclusive de uma errática incompreensão que procura, por vontade própria seus altos e baixos; (...) (Ibidem, p. 198).

Por isso, explicitar em vez de ocultar os pontos da minha trajetória é uma estratégia de pesquisa e de permanência no mundo acadêmico, escrever enquanto e porque se é afetada pelo campo que pesquisa-atua. Cheguei como outros professores chegam no projeto de extensão cinema de grupo, permaneci, como outros professores permanecem, curiosamente afetada. Tentei infiltrar a pesquisa com essa afetação, uma vez que é por isso que topei deixar de ser apenas participante do grupo para também ingressar no doutorado. Não conseguiria fazer educação e pesquisa de outra forma.

Finalizei o mestrado em 2013 no mesmo instante em que pisei em uma sala de aula pela primeira vez como professora. Atravessada por aquela experiência pude perceber que fiz um mestrado que, além do ganho acadêmico, teve pouca afetação e sentido para mim. Fiquei anos afastada da pesquisa acadêmica por convicção e só retornei porque encontrei no Laboratório Kumã um local para experienciar afetações como pesquisa.

Por vezes, o tom enfático ou afetado pode ser tomado como ingenuidade que muitos ainda confundem quando o professor ousa levantar a voz para marcar a posição de sua prática enquanto conhecimento na educação. Como coloco nesta pesquisa, nosso ofício passa por sermos seres afetáveis, assim, o tom da linguagem está mais ligado a uma tradicional não-escuta sobre os saberes dos educadores do que sobre qualquer necessidade de afirmação. Tem mais a ver com pontos inegociáveis, não por uma ingenuidade docente, mas pelo desgaste de já termos negociado demais e não querermos mais continuar negociando. Negociamos enquanto docentes com a matriz curricular, com as famílias com suas excessivas presenças ou ausências, com as teorias acadêmicas sem sensibilidade prática, com as estatísticas frias do mercado de um modelo neoliberal, com a cultura gerenciacionista das diretoras que precisam garantir seus cargos as nossas custas, com os ofícios nervosos e urgentes da Secretaria de Educação, com todo um arranjo de clientelismo político de alguns servidores públicos. Por isso, alguns pontos

não pude negociar aqui sob risco de não finalizar tal pesquisa: não negocio a pesquisa enquanto afetação, não negocio a minha entrada e permanência como professora e não negocio a educação como afetação das dimensões estéticas e políticas.

Não sou a única professora que, pela curiosidade e afetação com o processo desencadeado pelo cinema de grupo, se dispôs a transformar sua permanência no projeto de extensão em pesquisa de pós-graduação, o que aponta para o fato de o projeto de extensão operar enquanto ponto de partida que possibilita aberturas diversas entre universidade e educação básica. Ao receber esses professores sem cartilhas do quê ou como ensinar, este projeto se torna um pouso para que os docentes façam qualquer outra coisa, menos educação como temática. Mas o que também acontece, além da dimensão clínica, é a produção de conhecimento por parte dos professores. Liberando os professores da educação e vice-versa, a educação pode acontecer no limiar entregue pelo encontro e pela criação.

É importante marcar como um professor da educação básica chega a uma pesquisa acadêmica, uma vez que nunca se trata de um caminho ou um diálogo dado. São afetações, estratégias e escolhas feitas e refeitas, e, para estas caminhadas, os projetos de extensão são muito importantes. Esta pesquisa também é uma aposta nos projetos de extensão como assentamento de relações efetivamente transversalizadas sob mútua afetação entre universidade e escola. Da mesma forma, trata-se de uma defesa da arte enquanto instauradora de regimes estéticos capazes de possibilitar a educação como encontro e abrir outro caminho para produção do conhecimento.

Procuro pensar a educação através dessas experiências em cinema de grupo, defendendo-a como caminho de um fazer-político[3]. Como fazer emergir uma educação processual e transversalizada? A dimensão do fazer docente pode instaurar tanto territórios burocratizados que impedem qualquer passagem de que algo possa acontecer, quanto instaurar a possibilidade de vivências que permitem que algo não esperado aconteça. O fazer docente dentro do grupo está atravessado pelo cinema, que permite que a educação aconteça porque qualquer um está autorizado a se apropriar e criar trajetórias múltiplas. Tomo como condição do professor de educação básica o direito à apropriação e desapropriação, livre de qualquer sacralização de terrenos já estruturados do saber[4]. Este movimento de apropriar/desapropriar se

[3] Talvez essa expressão "fazer-político" contenha redundância. Busco ressaltar o prático do político, pois como professora o que mais acompanho são projetos com debates político-filosóficos interessantes, porém, carentes de uma apropriação através de um fazer.

[4] Nota-se que a dessacralização dos saberes já instituídos não se trata de explodir toda institucionalidade dos conhecimentos desenvolvidos. Longe disso, afinal, não estaria aqui em defesa da escola, principalmente, frente a

aproxima do protagonismo do espectador debatido por Rancière e de seu exercício de "tradução", que tem papel ativo frente ao que lhe é apresentado e que, ao exercer a atribuição de sentido, acaba ressignificando o modo de se relacionar, uma vez que nada está dado previamente ao exercício da tradução (2012). A universidade, então, com seus projetos de extensão e sua atuação nas "formações" docentes, poderia ser uma facilitadora desta liberdade de apropriação e criação. Com isso, o professor e o artista da prática coletiva (que se distancia da valorização autoral e de obras individuais acabadas) estariam mais próximos do que se imagina.

O cinema, nesta pesquisa, forra a base para voltarmos o olhar para a educação. Este ponto nos desafia a refletir sobre a educação já tão soterrada pelo pensar dissociado de um corpo afetado pelo sentir. Metodologias como caminho da emancipação e transformação social inundam as escolas, soterrando alunos e professores. Tomando arte como regime estético que instaura seu fundamento para reconfigurar o modo de ser sensível, é possível realocar o desafio: como manter as incertezas e aberturas para se pensar educação? Debrucei-me no que é possível acontecer quando se alinha cinema, clínica e educação; segui a triangulação que o cinema faz quando traz a prática de cuidado, como provocador do sensível dos docentes, para apostar na educação, desviada de si mesmo e delirante, como disparadora das possibilidades de se fabular a vida.

A pista que sigo para esta reflexão é que o cinema de grupo instaura um tempo-espaço, feito pelo encontro via dispositivo de imagem, por onde se experimenta novas formas sensíveis e sua partilha, que se faz em ressonância com a vida organizada pelo espaço e tempo que compõe o tecido social. Assim, o grupo não possui o intuito de reforçar ou representar os traços previamente desenhados pela identidade de ser docente, mas provoca e acolhe as experimentações das suas variações inusitadas. O grupo instaura um comum praticado, por onde o professor pode ensaiar uma reconfiguração na partilha do sensível, que permite que uma negociação do sentido seja possível e que se faça tendo como base a produção da diferença, embaralhando as legitimidades, ocupações, funcionalidades já constituídas. Por isso, o processo de grupo pode ser percebido como estético, político e clínico, e nos leva ao questionamento de como pensar uma educação em devir.

Seguindo os passos e reverberações desta pesquisa coletiva que começou com ações voltadas exclusivamente para professores, é possível refletir a educação pelo cinema. A simples

recém herança deixada pela extrema direita. É sobre tornar tal institucionalidade mais porosa pelo próprio fluxo de pessoas e saberes, sem interromper as relações inventivas com o mundo e criando a partir do que se esbarra.

diferença em relação a pensar o cinema na ou para educação é o que faz a educação sair de si mesma e ter abertura para ser atravessada pela multiplicidade de saberes, práticas e sentires. O que quero ressaltar é que da mesma forma que a educação pode receber ações, saberes e projetos, ela também pode sair de si mesma como consequência do gesto de se autorizar a não respeitar fronteiras fixas de conhecimento ou identidade. Professores ou não, transversalizados e múltiplos, podem arejar e sustentar este território-educação que se faz em fluxo de diferenciação. Fluxo que só pode ser garantido por um fazer através dos agenciamentos com seres, gestos, saberes, monstruosidades, materialidades entre territorialidades distintas e delirantes. Fluxo que se apropria do suporte das institucionalidades para emergir, sem deixar se engessar pelas burocracias institucionais.

Quando um professor chega a este projeto, ele já produziu um deslocamento ao decidir sair da escola e seguir – muitas vezes, ao final de um dia letivo exaustivo e atravessando um ou mais municípios – até a sala do Laboratório Kumã. Ou mesmo, quando passamos para o virtual, é preciso também decidir entrar na sala do Google Meet apenas para se encontrar com outras pessoas e fazer-cinema sob as tensões de retorno às aulas em meio à pandemia. Quando este professor permanece nesse encontro, ele está decidindo sustentar múltiplas territorialidades graças à criação em imagens e sons. Ser professor importará, não ser professor também terá importância; estar ou não na universidade importará; saber ou não técnicas de cinema não fará diferença. Sustentar o múltiplo não quer dizer que essas territorialidades diferentes não se choquem; não há consenso, é pelo dissenso que essas territorialidades podem ser estremecidas. Estremecer sem sucumbir é possível porque nenhuma territorialidade toma o centro dentro do cinema de grupo, já que as imagens garantem a descentralização.

A estranheza talvez seja o primeiro sentimento a aparecer quando os docentes chegam e não encontram uma estrutura de capacitação. O que percebemos é que a pedagogia do dispositivo, ao não exigir nenhum saber prévio e por não ter autoridade de nenhum sujeito guiando os encontros, aguça a curiosidade dos professores. Por outro lado, os deslocamentos desses professores para a universidade, a permanência dos professores que viraram coordenadores junto com licenciando em cinema foram ingredientes cruciais no desenvolvimento desta pesquisa pelo Laboratório Kumã.

Uma pesquisa que nasce voltada para educação, ao entrelaçar territorialidades sem autoridade, transborda para outras áreas. Recebemos, para compor os grupos hoje, não apenas professores, mas também, profissionais de cinema, profissionais ligados à saúde etc. Este é um ponto aparentemente pequeno, entretanto, acredito que tenha algo que deve ser refletido com

mais profundidade em outro momento. Uma vez que a educação, geralmente, recebe passivamente os saberes e ordens a executar, dificilmente ela está presente na elaboração desses saberes e muito menos está presente nos saberes que chegam a outras áreas de conhecimento. Este projeto alinhava cinema, educação e clínica sem hierarquia, e, como pólen, pode pulverizar terrenos outros conforme cada vez mais atores se desloquem por suas raízes.

Percebi, ao fechar esta apresentação, que esta tese versa sobre a minha curiosidade em torno desses movimentos docentes fora do território de sala de aula, sem deixar de ter ressonância com ele. Nota-se que, – assim como um grupo nunca é igual ao outro, mas todos têm similaridades que possibilitam o diálogo para pesquisa –, as chegadas, passagens e permanências desses docentes também são múltiplas, entretanto, se aproximam, uma vez que são feitas sob esse terreno-grupo de experimentação. Então, o que busco é acompanhar os passeios dos docentes sob esse terreno cuja suspensão e transversalidade acontecem através do cinema. E, assim, desfiar as práticas de cuidado que esses processos criativos em grupo tornam possíveis. Ao trazer esses fios de cuidado para superfície podemos alinhavar um olhar para educação que toque a questão estética-política do delírio como prática de um comum.

Como se estrutura

A base da minha estruturação partirá de dois blocos. Na primeira parte, começarei a expor os pontos importantes para a pedagogia do dispositivo, que embasa o projeto cinema de grupo, no sentido de situar e dar um repertório mínimo para o leitor, e, assim, abrir uma porta de entrada mais confortável para a leitura posterior em que foco mais nas institucionalidades docentes frente à potência do delírio como força política e estética de instaurar uma prática de um comum.

O primeiro capítulo é uma entrada em que mantive certa sensação de estranhamento, uma vez que esta é uma sensação marcante em nossas chegadas ao cinema de grupo. Sendo, uma primeira tentativa de desfiar as burocratizações do corpo docente colocando-o em cena a partir dos impactos das experimentações em imagem e som. Corpo é uma das categorias que entraram na pesquisa por um caminho em que não dá para definir se a pesquisa provocou no grupo ou o grupo provocou na pesquisa. O corpo foi aparecendo como possibilidade de experimentação no grupo de 2021 com muita força, convocado, através das experimentações, para ser refletido pelo grupo. Na tese como um todo, acompanho a chegada desse corpo-

docente, seu arriscar em dispositivo e os efeitos a este corpo provocado pelo grupo. No primeiro capítulo, trago a inspiração do Corpo sem Órgãos de Deleuze e Guattari (2012) para acompanhar certa experimentação desfuncionalizada desse corpo docente. A partir da exposição de alguns dispositivos realizados com os professores, busca-se acompanhar os primeiros impactos a esse corpo docente que se pretende funcionalizado.

No segundo capítulo, mobilizada pelas singularidades das imagens feitas para e no grupo, sigo para explorar as seguintes questões: que imagens são essas e o que elas operam? Partindo da hipótese de que a imagem feita dentro do processo de grupo, por um fazer e ver em grupo e sem autoria, está liberada de modelos externos, garantindo agenciamentos múltiplos que reforçam a rede-repertório do grupo. A imagem que é afetada pelo processo do grupo alimenta e garante o grupo como território de experimentações por se fazer sem a centralidade de sujeitos ou modelos representativos, narrativos, identitários e autorais. No segundo capítulo, me debruçarei neste fazer-cinema fomentado pela pedagogia do dispositivo que devolve ao mundo o que estou chamando de imagens flutuantes que, por sua vez, mobilizam outros agenciamentos e sentidos. Acompanho as singularidades desta imagem, que chamo de interna ao grupo, pensando-a como instauradora de sensibilidades e sentidos que extrapolam o automatismo das imagens clichê (DELEUZE, 2007), mas que demandam um corpo, não para responder a esquemas sensórios-motores, e sim, para sustentar os devires que disparam.

Um outro tipo de imagem entra no processo de grupo, são as imagens chamadas de externas ao grupo por serem cenas de filmes assistidas durante os encontros, mas que mobilizam também os gestos de criação do grupo. Imagens externas – no sentido de não serem feitas para e no grupo a partir de um dispositivo – mobilizaram os encontros desde o início do projeto de extensão. Parto da hipótese de que a rede-repertório do grupo também é afetada e afeta tais imagens externas, que uma vez que entram no processo do grupo sofrem desvios que deslocam qualquer camada autoral e da instituição cinema, podendo também estar em flutuação mesmo não sendo produzidas pelo grupo. Alguns filmes são usados de forma recorrente pela coordenação em grupos diferentes, dependendo da situação ou do momento vivenciado pelo grupo. E acabam sendo "cartas na manga" para alimentar ou sustentar os encontros, pois se tornam um caminho para construção de dispositivo a partir do que o próprio filme carrega.

Pensando os dispositivos como provocadores de experiências, no terceiro capítulo, busca-se refletir em como os dispositivos operam em temporalidades diferentes, demandam do corpo docente gestos de criações e agenciam acontecimentos singulares às vivências de grupo. Acompanho o que emerge das experimentações propostas pelos grupos, que fazem com que os

professores se viciem em um certo fazer cinema. Busco também refletir nesse cinema que acontece sem querer, no sentido de fazer brotar gestos cinematográficos sem muita intencionalidade, ou seja, gestos sem finalidade previamente definida, um agir no infinitivo de Deligny (2018a). Liberados de serem obras, as imagens acabam liberando professores para se arriscarem sem qualquer cobrança. O enquadrar, fotografar, filmar, a produção de som, as edições, acabam por brotar nos grupos a partir de um tipo de querer diferente daquele que vem esquadrinhado pela ânsia de dar conta do saber técnico para uso metodológico. Um querer experimentar ganha força a cada encontro e é a partir disso que os gestos cinematográficos acontecem dentro dos grupos.

Termino, este primeiro bloco, com uma reflexão em torno dos acontecimentos que emergem através desses *gestos criativos* e das *imagens flutuantes* próprias ao cinema de grupo como provocadores de desvios em relação a esse modelo de corpo docente racional e funcionalizado – já pensando na abertura para o debate em torno da prática comum de uma rede delirante que recheará a segunda parte. Apresento cenas vividas pelos professores mobilizadas pelo dispositivo semanal (feito durante a semana) e o dispositivo no ato (feito na hora do encontro) na busca por mapear o que está por trás dos gestos cinematográficos mais simples. Trago o gesto do brincar, tal como Massumi (2017), como dimensão que compõem o gesto criativo enquanto desvio de si mesmo por garantirem uma zona de indiscernibilidade entre ser e não ser professor. O jogo que se faz entre a suspensão de ser professor e a enunciação de ser, faz aflorar um corpo-ridículo, tal como o palhaço, que se prepara para se fazer somente na improvisação com o outro e na íntima relação com o caos. Os gestos criativos mobilizados pelo grupo, por serem gestos sem intencionalidades de sujeitos, se fazem em improvisação com o mundo e com o outro, e, assim, instauram outros modos de existências sem modelos prévios.

Na segunda parte, com o quarto capítulo, começo expondo as institucionalidades da escola, não de qualquer escola, mas de uma escola cooptada pelo projeto neoliberal como nos traz Laval (2004), para refletir acerca da despolitização do potencial coletivo da escola e de como isso coloca professores em uma situação de perda de autonomia e singularidade de sua atuação que passa, necessariamente, pela construção de um comum pela alteridade. Em seguida, trago a cartografia das escolas-catástrofes, construídas sob os destroços da mensuração do projeto neoliberal que guiou o fechamento de escolas rurais julgadas como ineficazes enquanto política pública. Escolas refeitas em experimentação que se edificam como territorialidade de vida em íntimo e contínuos agenciamentos com os elementos do comunitário. Depois volto para refletir acerca da potência do comum da escola a partir dos gestos mínimos docentes,

entendendo o professor como aquele que garante o tempo e espaço para que o outro emerja em seus desvios, enquanto educadores que garantem o "escolar" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017). Seguindo os provocativos de Deligny (2018b), um educador que não educa, que cede o lugar de autoridade e controle para apenas acompanhar, garantindo a escola como feiura de um comum enquanto prática de estar junto.

Depois, no quinto capítulo, volto às experiências em dispositivo para trazer o grupo como cena de uma prática comum. Sigo as experimentações vividas pelo grupo que começou em 2021, que começa a elaborar reflexões coletivas em torno de como os dispositivos levam o grupo a experienciar mais do que um desvio de si mesmo, mas a provocar efeitos colaterais em seus participantes como o cartografar de uma terra que nunca existiu e a feitura de um corpo lagarta para edição coletiva. Não apenas fazer ou ver imagem junto mobilizam o processo de grupo, mas o montar junto a partir de dispositivos passa a aparecer como possibilidade de criar por esbarrões do acaso. O gesto de montar a partir da fragmentariedade que não sintetiza ou organiza lógicas narrativas, representacionais ou intencionalidades dos sujeitos. A montagem como gesto que possibilita um traçar de uma cartografia que garante o mínimo contorno e a provisória territorialização a partir das materialidades fragmentadas do próprio grupo, montagem de uma rede-repertório que trançam cadeias de processos criativos que formam o terreno comum que sustenta o grupo. Aqui me aproximo do modo de ser rede, aracnianamente, descentralizadas das intencionalidades dos sujeitos como em Deligny (2018a). Redes que instauram experiências que até então não existiam, que nunca foram vividas, que passam a existir no espaço e tempo do grupo e montam modos de estar juntos.

A reflexão em torno dos provocativos a esse corpo dos participantes que constrói um comum por onde todos podem experimentar o desvio, levou ao grupo a intensificar as experimentações em torno de certa desconfiguração do corpo a partir dos dispositivos. Por fim, no sexto capítulo, me aproximarei deste corpo que permanece no cinema de grupo para chegar no delírio como categoria do que pode o corpo docente. Busco adentrar mais na relação entre a experimentação pela imagem, o fazer corpo e o alcançar delírios dentro dos processos de grupo. Aqui chega-se a mais uma construção de pensamento produzida a partir das experimentações do grupo: a "arte vazada" possibilitada pela "imagem flutuante", singulares ao processo de grupo, tecem uma rede-repertório por onde se fabrica um corpo-monstro capaz de transitar delírios. Eu me aproximarei do corpo monstro pensando a rede-repertório como seu canteiro de obras, como em Polack e Sivadon (2013). O monstro só pode existir se conseguir se opor à desterritorialização intensa. A rede-repertório é o território-grupo de durabilidade minimamente

necessário para os movimentos de reterritorialização. Os desvios sustentados e fomentados a partir dessa rede possui uma dimensão coletiva, como se o desvio de si mesmo de cada membro compusesse um desvio do próprio grupo a que chamo de delírio, que difere do desvio individual por ser necessariamente uma força coletiva. Como se o desvio de si mesmo de cada membro compusesse um desvio do próprio grupo a que chamo de delírio. Busco, assim, alinhavar o fazer imagem ao fazer corpo para chegar no delírio como força estética e política de transfigurar a realidade por ser fazer na experiência de alteridade, como aponta Tania Rivera (2023) em sua reflexão sobre a arte produzida nas instituições psiquiátricas.

Seguindo o delírio, busco pensar o cinema de grupo como prática de cuidado ligada à inventividade de modos de existências, trazendo o alinhave da clínica enquanto paradigma estético e da subjetividade como processo maquínico, tal qual nos presenteia Guattari (2012). A experiência do grupo enquanto um comum de rede delirante possibilita a sobreposição de territorialidades e tempos aparentemente incompatíveis, a prática delirante do grupo e a burocratização da existência docente. A sensibilidade da prática delirante em grupo pode levar ao docente a perceber, acompanhar e aproveitar qualquer possibilidade de que o comum "escolar" se faça enquanto rede aracniana, ou seja, enquanto construção de um modo de estar junto. No grupo, o docente passa a se perceber como corpo afetável, sensível às forças de capturas e às linhas de fuga que se fazem pelos gestos mínimos do "escolar", sustentando uma posição pendular entre as linhas micros e macros estruturantes das institucionalidades da escola.

Bloco 1

Fazer-cinema: sem querer, imagens e gestos cinematográficos

Capítulo 1. Um corpo que chega ao cinema de grupo



Fig.6, 7 e 8) Imagens feitas a partir do dispositivo "fotografando um objeto", oficina em Curitiba, 2019.

Éramos todos professores com atuação na educação básica, estávamos reunidos há dois dias produzindo experiências via pedagogia do dispositivo a partir do projeto Oficinas de Narrativas Docentes em Educação Audiovisual, em Curitiba, 2019. Nos reunimos durante duas

tardes com professores e profissionais ligados à educação. Todos chegaram ali achando que falariam da sua atuação profissional. Na chamada da inscrição – que não foi feita por nós que coordenamos a oficina –, estava escrita "narrativa docente". O que se espalhou foi um convite para trocarmos, em uma roda de conversa, nossas experiências do magistério. Eu, professora, e Ana, licencianda em Cinema, estávamos ali tendo que lidar com todo o desejo daqueles participantes de falar sobre educação e suas próprias práticas elaboradas durante dedicados anos de experiência docente. Afinal, para que se reúnem professores sem ser para capacitações ou relato de experiências? O convite só podia ser esse, não é? Não era! Mas e agora? Nosso receio era que tudo virasse um grande discurso uníssono sobre os desafios do educar. Não era o que a gente se propunha a fazer. Não que professores não mereçam ou precisem do espaço de desabafo, mas são momentos que já existem na vida docente. Estávamos propondo criar um outro momento que abarcasse um outro modo de estar junto.

Diante do tamanho da expectativa que já sabíamos que não íamos corresponder, deixamos as imagens abrirem nossos caminhos de interação. Não qualquer imagem, mas a imagem que cada um faria a partir da mesma proposta e para o grupo. A imagem que cada um traria para o grupo ocuparia nosso tempo juntos. No fim da oficina, chegamos as falas tão esperadas, mas, agora, desviadas por imagens. A narrativa organizada do relato de experiência docente foi quebrada, todavia, apareceu sob outros inventivos formatos.

Trouxe acima três imagens dessa oficina, as duas primeiras feitas por autores diferentes a partir da mesma proposta: tirar uma foto de um objeto. Pontapé para o último encontro desta oficina. Os participantes deveriam tirar uma foto de um objeto, descrever tal objeto com 5 palavras (sem adjetivo) e colocar o papel escrito ao centro da roda; colocar em outra mesa as fotos dos objetos; um a um, os participantes deveriam pegar o papel, ler em voz alta a descrição e procurar nas fotos o objeto que se relaciona com a descrição. No fim, as palavras não levaram necessariamente a seus objetos originais. Na verdade, uma vez que as imagens e palavras estavam em cima da mesa, perdia a autoria, por isso, a livre associação.

Após essa dinâmica entre palavras, imagens e objetos, resolvemos ocupar a biblioteca pública em que estávamos. Cada um com a foto de um objeto na mão, teria que andar por toda biblioteca imaginando onde o objeto da foto poderia estar e fazer um vídeo de 30 segundos no local escolhido explorando suas cores e texturas. Lembrando que as fotos foram tiradas longe do local do encontro, pois havíamos pedido para que os participantes chegassem ao encontro já com a foto feita. Ou seja, aqueles objetos nunca foram da biblioteca. A escolha do objeto nos levou até as palavras e à foto, que nos levaram a lugares que nunca foram ocupados. Caminhos

novos traçados por imagens feitas e exibidas por um grupo de professores. Corpos que se moviam enquanto faziam imagens. Paramos para assistir todos os vídeos e conversamos sobre o que as imagens projetadas nos entregavam. Dividimo-nos em subgrupos, a ideia era escrever um parágrafo sobre a experiência construída ao longo da oficina, com a escrita mobilizada por três verbos recebidos de outro grupo (figura 3).

Alguém lê em voz alta: "experimentar e fruir arte." A frase citada foi elaborada a partir de uma proposta de escrita coletiva. Uma das palavras escolhidas por um grupo chamou muita atenção – fruir –, que foi complementada pelo grupo que a recebeu: fruir arte. Após a escrita de cada um, novamente as frases foram trocadas e lidas em voz alta. Assim, o que ressoava em alguns grupos pode se estender a todos, em tom de surpresa, "experimentar e fruir arte". Estranhezas e curiosidades: "Fruir? Arte!" Alguns, como eu, não se recordavam de ter esbarrado com o verbo anteriormente. Outros tinham alguma relação anterior, mesmo assim, se mostraram surpresos por senti-lo naquele contexto, entre professores e arte. Todos ali nunca haviam acionado tal verbo para afetar ou ser afetado como docentes se experimentado com arte. A frase atravessará todos nós que fruímos juntos.

A fruição de se estar junto por meio da educação é uma dimensão difícil de ser encontrada na trajetória do magistério básico.

> As fotos, vídeos e outros materiais realizados como "atividades" e vislumbrados por todos, sempre numa relação dialógica e horizontal, foram de vital importância para minha permanência no grupo, já que, o cotidiano exaustivo do magistério e a longa distância do local dos encontros até minha casa poderiam ser um fator determinante para não participar mais dos encontros. Mas a satisfação era enorme, o que colocava por terra quaisquer dificuldades para participar do grupo, pois como dizia Ferreira Gullar: "A arte existe porque a vida não basta", e eu precisava dessa arte (Trecho do texto de um dos professores sobre a experiência com o Cinema de Grupo de 2018).

O corpo-docente do magistério básico recebe os corpos de toda uma sociedade para esculpi-los com suas mãos a partir de um molde estruturado. É corpo ambíguo já que o cuidado esbarra no controle do corpo alheio. Um corpo docente ordenador de si e do outro precisa se fazer unidade funcional esquadrinhando os espaços que ocupa, bem como o corpo do outro. Corpo finalizado, esquecido do ritmo processual, existe para funcionar e produzir finalidades. Antes, um corpo-coordenador de outros corpos deve lidar com bloqueios de fluxos de intensidades para cumprir as modelações exigidas. A funcionalidade pré-definida prevê acertos, o desacerto pode adoecer o organismo. Não pode haver erros, muito menos experimentações quando se lida com a funcionalidade corporal alheia. Mais do que isso, não se pode desacreditar

da sua função, esta precisa soar como missão para que continue a se cumprir. A certeza guia as ações dos órgãos de um corpo como organismo funcional.

Que corpo é este que chega ao cinema de grupo? Faço essa pergunta ao tecer uma aproximação com o conceito de "Corpo Sem Órgãos", de Deleuze e Guattari (2012).

> Considerando os três grandes estratos relacionados a nós, quer dizer, aqueles que nos amarram, mais diretamente: o organismo, a significância e a subjetivação. A superfície de organismo, o ângulo de significação e de interpretação, o ponto de subjetivação ou de sujeição. Você será organizado, você será um organismo, articulará seu corpo – senão você será depravado. Você será significante e significado, intérprete e interpretado, - senão será desviante. Você será sujeito e, como tal, fixado, sujeito de enunciação rebatido sobre um sujeito enunciado- senão será vagabundo. Ao conjunto de estratos, o CsO opõe a desarticulação (ou *n* de articulações) como propriedade do plano de consistência, a experimentação como operação sobre este plano (nada de significante, não interprete nunca!), o nomadismo como movimento (inclusive no mesmo lugar, ande, não pare de andar, viagem imóvel, dessubjetivação.) O que quer dizer desarticular, parar de ser um organismo? (...) Desfazer o organismo nunca foi matar-se, mas abrir o corpo a conexões que supõem todo um agenciamento, circuitos, conjunções, superposições e limiares, passagens e distribuições de intensidades, territórios e desterritorializações medidas à maneira de um agrimensor. (...) A significância cola na alma assim como o organismo cola no corpo e dela também não é fácil desfazer-se. E quanto ao sujeito, como fazer para descolar dos pontos de subjetivação que nos fixam, que nos pregam numa realidade dominante (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 25-26)?

O "Corpo Sem Órgãos" emerge no ato de fabricar um corpo permeável aos afetos, ou seja, que se faz em variação, que se singulariza em fluxo de produção de intensidades a partir dos múltiplos agenciamentos com o mundo que se deixa escapar das modelizações subjugadas por estruturantes organizadores. Um corpo disfuncional, liberto das reproduções modalizadoras, avessos a se organizar enquanto organismo coerente por ordem interna que se fecha em si. Sendo conjunto de práticas, não é um corpo que se modela ou objetivo a ser alcançado, mas, sim, processo de experimentação. Exploração delicada que sempre se faz sob risco, por isso a dose de prudência salientada.

A dúvida sobre se o órgão é necessário provoca vibrações que afrouxam as engrenagens do organismo. Mãos trêmulas não têm mais a precisão das cartilhas. Os olhos treinados turvam-se diante das incertezas dos objetivos sugeridos. Para não perder o fio linear da meada, parte-se de um saber sólido e impenetrável, a língua anseia por produzir sons de forma fluente e correta. Monólogo constante para ocupar o silêncio que ameaça, pois é através dele que podemos sentir o ressoar do outro em nós. O que é demais ao organismo vibra, o que está em excesso vibra, o que escapa vibra frente à monotonia da reprodução. Um corpo-docente ideal não tem espaço para vibrações.

No entanto, este corpo-docente ideal não existe. Mas ele segue pairando como modelo, junto ao corpo-discente ideal. Ambos impregnam o ar contaminando tudo que inspira e expira. No fundo, o modelo funcional não prepara o docente para o que irá atravessar, uma vez que é impossível prever as situações pelas quais passará. Serve apenas como condicionante limitador das possibilidades de agenciamentos desse corpo com o mundo. Munidos de manual, o mero esbarrar com a alteridade pode colapsá-lo, tomando-o por inteiro ou lhe causando microfissuras. O colapso provoca vibrações, mas este corpo funcional não se preparou para tê-las e não as sustenta sozinho. A educação básica passa por lidar com corpos em convulsão: músculos em estados incontroláveis e ausência de consciência, provocando desde apatia até movimentos violentos. E o corpo-docente é aquele modelo que, por semana, possui encontro marcado com centenas de outros corpos dentro de um ambiente fechado, sem sensibilidade para a disfuncionalidade de si e alheia. Um corpo burocratizado e intervencionista que não tem tímpanos sensíveis para grunhido, suspiro, assobio, espirro, ruído, estouro, zumbido, chiado, sibilo, pigarro, vozerio, ronco, estalo, murmuro, silêncio.

Desmantelar este corpo-docente não é um simples caminho, além de, talvez, não ser o mais desejável. Antes de explodir, reocupá-lo a partir de movimentos de sensibilização se faz mais interessante. Faz parte deste processo entender as estruturas impostas, experimentar essas estruturas e vivenciá-las em agenciamento com possíveis aliados. É um movimento meticuloso e constante que prevê criação de novos suportes – sempre coletivos – que, por sua vez, levam a outras experimentações que geram novos deslocamentos e bases DELEUZE; GUATTARI, 2012).

Neste processo, é importante perceber-se enquanto corpo esquadrinhador do outro e, para isso, é necessário sentir as fundações usadas para edificá-lo. Por serem fincadas profundamente, só conseguimos sentir as suas dimensões em nós quando nos revolvemos e testamos seus limites a partir de experimentações. Justamente pelo corpo docente ser um corpo que se faz ao se inserir em uma comunidade – no caso, a escolar que vai além de quem está presencialmente na escola –, seu poder de afetação é considerável e está para além das suas ações diretas, controladas e conscientes.

> (...) a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. É claro que não se trata de asfixia truculentamente realizada pelo rei déspota (...), mas pelo poder invisível (...) no que venho chamando de "burocratização da mente" (FREIRE, 2014, p. 111–112).

O espaço escolar que engendramos como professores, junto com outros atores, liga-se a todo um conjunto de tecido institucional, reflexo da nossa sociedade. A escola se constrói pela

padronização do fazer e a modelização do ser, seja em tons envelhecidos ou em cores neons. Como aponta Lapassade (2016), para além do que está institucionalizado explicitamente – as condições materiais, suas regras, hierarquias e tudo que constrói a burocratização do fazer –, existem outros fluxos de sentido não tão visíveis que compõe uma instituição e influenciam no que Freire chama de "burocratização da mente". Quais silenciamentos escorrem pelos corredores das escolas? O que está compactado nesse chão que as edifica? Não pretendo responder a essas perguntas, apenas marco que um processo burocratizador de existências atua também em seus professores.

Nesta pesquisa, vamos acompanhar corpos docentes que tem sua rotina do magistério entrecortada ou entrelaçada por uma experiência em cinema de grupo. Apostamos que esse corpo que carrega o magistério básico em suas durezas e potencialidades podem ser estremecidos ou fissurados por certa experiência não individuada sustentada por um *fazer-cinema* que aproxima este corpo da dimensão sensível do criar. Quando passam pelo processo de experimentação coletiva, os professores podem voltar a se sentir como corpos afetáveis. Tecemos nosso olhar de pesquisa passando pelo viés clínico do cinema de grupo por este poder produzir cuidados coletivos não hierarquizados, em que cuidar não significa saber do que o outro precisa, mas agenciar-se com a alteridade e acolher toda sua singularidade em grupo, trazendo uma dimensão da arte que abarca o ato de criação como disparador de desterritorializações e estranhamentos de si mesmo. Possui também certo viés pedagógico – se deslocarmos o que entendemos por educação –, no sentido de que recorda a este corpo da prática processual de se fazer na alteridade.

1.1 Fissuras

Entre os anos de 2019 e 2022, a convite do Instituto de Ciencias de la Educacíon (Cineduca), o Laboratório Kumã integrou o Programa de Intercâmbio Acadêmico de Docente de 2019 e 2020 através do Projeto Educação Audiovisual em Formação de Docentes: uma área de inovação educacional, que também contou com a parceria da Faculdade Estadual do Paraná (UNESPAR)[5]. Em 2019, participei como colaboradora de duas oficinas, uma com professores

[5] Tal projeto culminou no livro "Modos de fazer e experimentar: cinema e educação" (Migliorin. et al, 2022) com contribuições de professores da educação básica e de universidades do Brasil e Uruguai que participaram e colaboraram nas oficinas.

de diversas áreas que atuam nas escolas do Uruguai assessorando, fomentando e apoiando as ações audiovisuais – projeto de âmbito nacional organizado pelo Cineduca. Esta ação foi realizada no Uruguai, durante três dias, com duração de 6 horas e com cerca de 35 professores. Um mês depois, em Curitiba, colaborei como coordenadora em uma oficina que tinha como perfil experimentar a mescla entre dispositivos de audiovisuais e os processos narrativos de escrita e oralidade[6]. Entre professores da educação básica de Curitiba e do Uruguai, tínhamos um grupo com cerca de 20 participantes, em uma ação de dois dias –com 16 horas de duração.

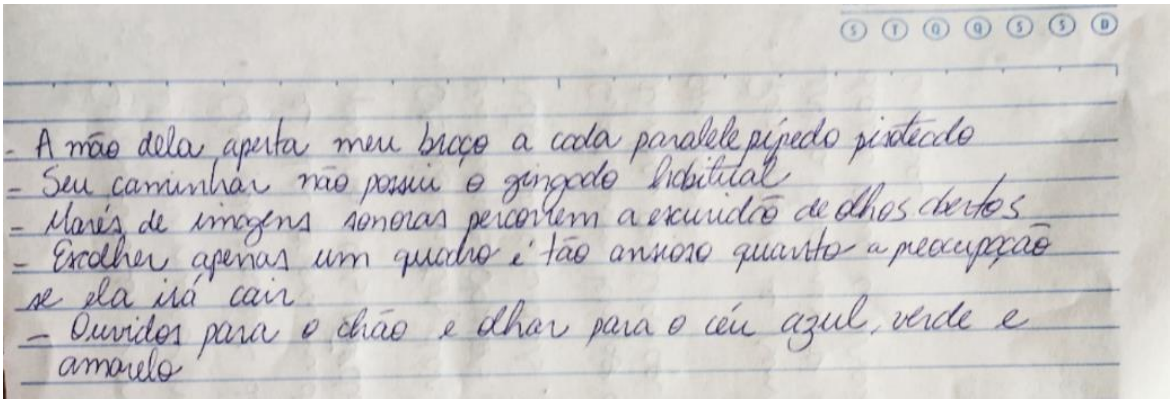
Essas oficinas tinham uma característica temporal diferente dos grupos que se formaram a partir do Projeto de Extensão Cinema de Grupo no Rio de Janeiro. Seus encontros tinham tempo pré-determinado, com intervalos curtos que eram de uma noite entre dois encontros. Apesar das experimentações concentradas e limitadas a curtos períodos, pelos escritos elaborados pelos participantes, podemos sentir que algo provocou os corpos docentes que ali estavam.

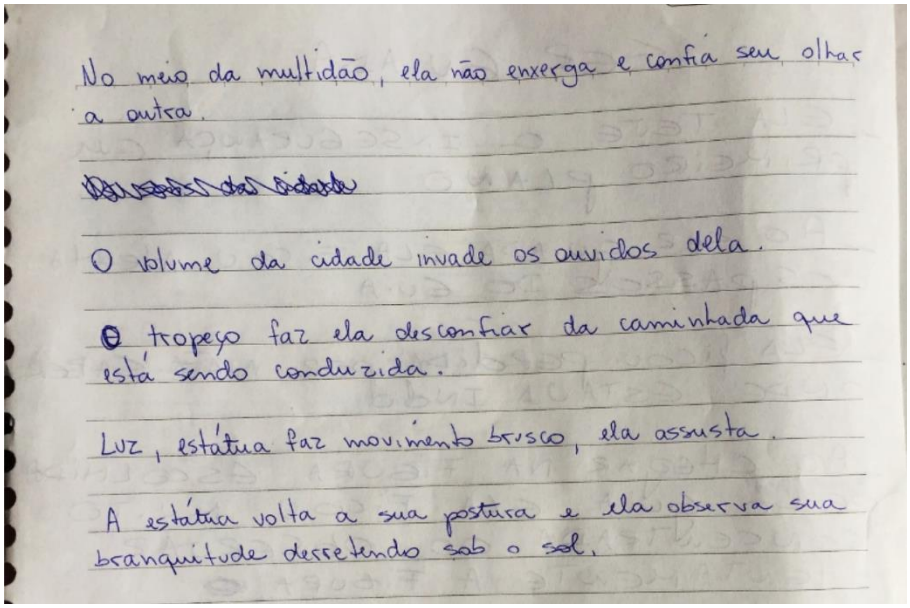


Olhar Cego

Sem câmera;
Em dupla;
Um membro da dupla deve permanecer de olhos fechados
enquanto é guiado pelo outro por cerca de três minutos pelas ruas, arredores, prédio;
Quem guia deve decidir quanto interromper a caminhada,
posicionando quem está sendo guiado como se este fosse uma câmera;
Após o guia decidir qual o posicionamento do outro,
quem é guiada deve abrir os olhos por 30 segundos,
sem se mexer, fechando-os em seguida;
Repita, trocando as posições;
Escrever sobre o trajeto às cegas em um texto de até cinco linhas,
sem autoria, em terceira pessoa e sem adjetivos;
Cada um escolherá um texto que não seja seu para ler em voz alta.

[6] A oficina realizada no Uruguai foi coordenada por Cezar Migliorin e Douglas Resende, e a de Curitiba tive a parceria valiosa de Ana Luisa Reis.


- A mão dela aperta meu braço a cada paralelepípedo pisoteado
- Seu caminhar não possui o ginogado habitual
- Mares de imagens sonoras percorrem a escuridão de olhos abertos
- Escolher apenas um quadro é tão arriscado quanto a preocupação se ela irá cair
- Ouvidos para o chão e olhar para o céu azul, verde e amarelo


No meio da multidão, ela não enxerga e confia seu olhar a outra.

O volume da cidade invade os ouvidos dela.

O tropeço faz ela desconfiar da caminhada que está sendo conduzida.

Luz, estátua faz movimento brusco, ela assusta.

A estátua volta a sua postura e ela observa sua branquitude derretendo sob o sol.

Fig. 9 e 10) Escrito elaborado a partir do dispositivo "Olhar cego" na oficina com professores em Curitiba, 2019.

Neste dispositivo, *Olhar Cego*, nada mais é necessário do que dois corpos em interação com o mundo. Não existe produção de imagem, não há câmera, apenas o corpo em condução de um outro, caminhando às cegas pelas ruas. Isso basta para vibrar o corpo. Contrário à tendência de outros dispositivos, aqui os olhos são descartados. Um outro nos guias em um trajeto às cegas. Parte-se do não ver, tira-se as imagens guias. Não mais seguimos pelos nossos próprios olhos, pegamos emprestados olhos dos outros. Olhar através de outros olhares se faz por uma defasagem do tempo que explode a segurança dos comandos automáticos. Um olhar que vem de fora é como um sonar sempre em atraso, quebra a reação imediata do corpo e o desequilibra. Silenciar o corpo de quem guia ou é guiado na tentativa de afinar um compasso que minimize o risco de atraso. Para um corpo sem coordenadas, a menor areia já é um obstáculo. Nos primeiros instantes é preciso aquietar o corpo para entender este novo ritmo que a caminhada através do outro impõe. Às cegas, a única saída é reabrir outros sentidos. Silêncio!

Só assim é possível escutar o mundo. O sentimento de queda paira no ar impregnando-o de hesitação. Às vezes um tropeço surge no meio do caminho, quando se trata de negociar com o outro. O esforço das tentativas de harmonizar os passos é enorme e frustrante em alguns momentos. A segurança que era apegada a seu próprio olhar é transferida ao outro a cada passo que não se atualiza em queda. A caminhada segue sempre vertiginosa, mas, a cada instante, a cumplicidade desses corpos que não podem desgarrar-se aumenta. O ouvido passa a buscar os detalhes do mundo, cada pequeno ruído provoca estrondos no corpo silenciado. Cada poro deve estar atento, a pele passa a ser uma busca por sentir a pressão de outros dedos. Qualquer som ou toque é guia. Um corpo que não sabe onde e como ir, possui pés receosos pelo risco de não saber a que altura está o chão. Variação de temperaturas, texturas, alturas, impõe aos passos leveza para sentir até mesmo a umidade do piso. A hesitação devolve aos pés a delicadeza dos seus gestos, só a leveza atravessa a borracha dura dos calçados para sentir a fluidez de um chão que não é mais base. Aqui os corpos não estão amarrados, não estão impostos ao outro, o que cria espaço para cada dupla construir sua maneira de cumprir a caminhada: agarrados ou mais distantes, sob comandos mais sonoros ou táteis. O exercício coloca uma série de escolhas que cada um faz a partir de seu próprio papel neste jogo: quem guia se responsabiliza em emprestar a segurança que não precisou abrir mão; quem é guiado responsabiliza-se em confiar nos comandos dados pelo outro.

Este dispositivo lança os corpos entre si em negociação e cumplicidade. Despidos da autonomia individual, os corpos se sentem a partir dos seus movimentos e precisam negociar com isso. Alguns minutos sem coordenadas visuais devolve um corpo abalado ao mundo. De repente tudo para. Escuta-se o comando: pode abrir os olhos! Aos olhos só é dado o direito de descerrar-se sem qualquer escolha do que ver. Olhos sem a prontidão do agir, passivos a escolha do enquadramento do outro, um corpo inteiro que agora só serve para sustentar o recorte do mundo presenteado pelo outro. Imediatamente um mar de imagens volta a nos inundar, mas agora elas possuem novas tonalidades. Cheiros e sons que antes pairavam soltos, retornam aos seus lugares. Alguns segundos apenas e tudo volta a ficar às cegas. Fecham-se os olhos. Agora as imagens, cores, sons, cheiros se embaralham dentro dos abalos deste corpo que ficou. O impulso é permanecer no escuro para guardar o que ficou em projeção por dentro. Quem guia recebe em troca as mudanças de expressões que chegam ao rosto após a abertura dos olhos. Ao guiar é possível perceber a reação do corpo do outro diante das escolhas efetuadas. O corpo-docente desmorona-se ao sentir o quão pesado é ser a coordenada para o outro. Como também

se desmonta diante da perda da destreza do olhar, passando a se movimentar pela hesitação e pelas surpresas que o renunciar aos seus próprios comandos pode entregar.

Apesar de tamanha simplicidade, este dispositivo nos abre para muitas possibilidades de encadeamentos de gestos de criações em grupo, além de falar muito sobre as possibilidades de experimentação possíveis na intensificação da percepção e da criação com ela. Esta experiência costuma disparar outros dispositivos com imagens, sons e até narrativos (escritos e orais).

Em voz alta, ao lermos os textos escritos por outros, pudemos trocar nossas vozes. Ouvir as frases dos outros participantes sobre uma experiência comum e as suas próprias frases na entonação do outro, é sentir novamente o que se passou através do emaranhado de sentimentos e vivências. As múltiplas vozes tiram a autoria das frases e o pronunciar das palavras de outros trazem ecos ao corpo. O exercício de escrita e de troca das vozes magnetiza a roda de conversa para que esta gire em torno do que todos ali viveram juntos e não seja capturada pelas exposições meramente individuais.



Fotografando o desvio

Tirar três fotos mobilizado pela ideia de desvio
indicando a sequência das imagens;
Exibição das fotos dos participantes sem autoria.

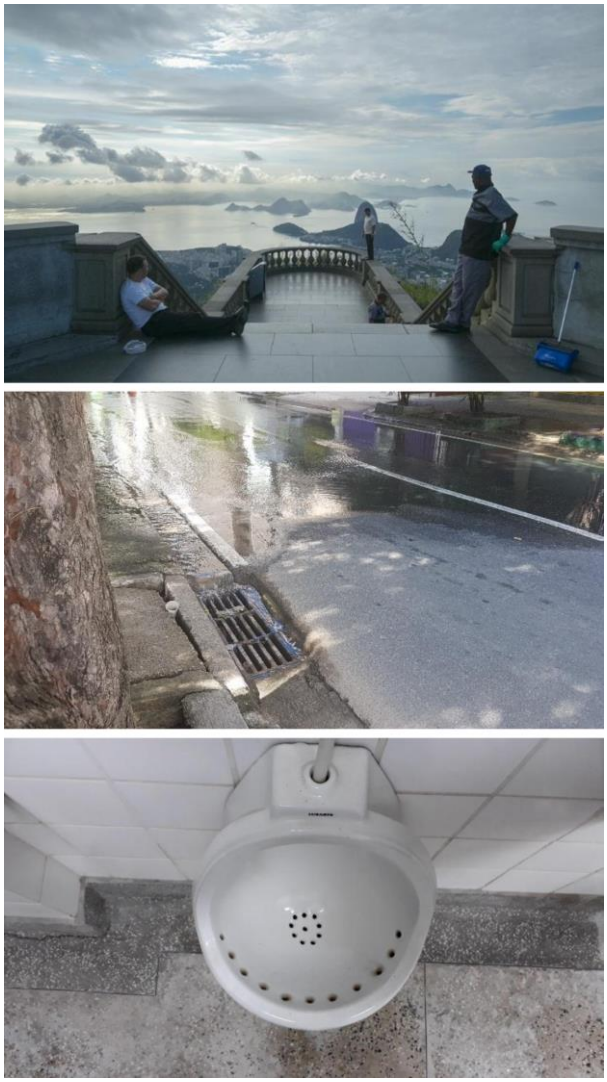


Fig. 11, 12 e 13) Escrito elaborado a partir do dispositivo "fotografando o desvio", grupo presencial de 2019.

No dispositivo *Fotografando o desvio*, cada professor leva para semana o desafio de criar imagens disparadas pela palavra "desvio". A ideia mobilizadora atravessa a todos e perfura a rotina. O corpo, agora, segue sozinho fisicamente, mas infiltrado pelo desafio do grupo. Desvio. Palavra vibra, o grupo chia no tórax do corpo. Agora, todo o olhar para o mundo tem um pouco do grupo, este contamina influenciando no que se vê. Que recorte fazer? Que caminhos seguir? Seguir por novos ou reocupar os mesmos? Ninguém sabe com precisão com o que e como vai retornar ao grupo. Como não há um modelo do que fazer e não existe certo ou errado, as escolhas são sempre incertas e devem ser feitas para que algo seja devolvido ao grupo. Arrisca-se. Os pés testam novos rumos e o olhar busca algo sem nem mesmo saber o que é. O desafio embaralha caminhos e pés, olhares ficam sem condução, o corpo segue em ação sem o saber racionalizado. Não é o corpo que encontra o desvio, é o ato do verbo desviar que esbarra no corpo e se materializa em imagem. Um corpo que não sabe com exatidão pode

se movimentar pelo mundo por esbarrões conjugando dois verbos inseparáveis: arriscar e desviar. Lançando-se em acontecimento, tendo apenas como guia o que carrega do grupo, de repente, o corpo como um todo desvia-se.

Os dispositivos de imagens e sons propostos em grupo são desafios de criação que os docentes assumem para si e retornam com a produção para o grupo. Assim, é preciso lidar com o desconforto e a angústia da criação e com as surpresas que podem acontecer justamente por não se controlar tudo. Os dispositivos liberam das temáticas representativas, do peso de ter que dar conta de algo, do sentimento de incapacidade, pois nada falta, não há molde ou finalidade. Além de um *fazer* a partir dos limites impostos pelo dispositivo, outro gesto importante é o de *ver juntos* as criações sem revelação de autoria. É nas exibições das produções que os diálogos e trocas acontecem, estes diálogos podem ser sobre as imagens e sons, sobre a experiência do fazer, sobre qualquer coisa desencadeada pelo ver junto. A ausência de autoria bloqueia um discurso de unidade do eu, libera a pessoa do peso do controle da expectativa do ser visto e da busca pelo reconhecimento. Na entrega da experimentação ao grupo não existe justificativa ou explicação, pois não importa o antes, importa o agora da exibição. Assim, a entrega ao grupo é marcada por certo desapego do que foi criado, já que o interessante para o processo é como as produções juntas provocam deslocamentos tendo as imagens e sons como agenciadores do próprio grupo e de sua relação com o mundo.

Era 2019, víamos as imagens que o grupo produziu. Assistimos as imagens pela ordem de quem entregou primeiro sem decisão de ordenação. Uma sequência inesperada se monta, associações imprevistas se fazem. Uma pacata rua de pedras se mescla a ida a um museu e a vista do Cristo Redentor sem o monumento, apenas, seus trabalhadores. Mistura-se ainda, o mictório no banheiro, o registro de água, o bueiro, que nos leva ao ônibus vermelho que passa junto ao carrinho de águas enfileiradas.

Enquanto conversávamos sobre o nosso fazer, alguns professores foram expondo as suas tentativas de desvio: um professor resolveu dar uma volta a mais antes de chegar ao seu destino para realizar as fotos; outro procurou o desvio em seu passeio; outros procuraram os detalhes naquele caminho de costume. Percebemos que a palavra “desvio” pode ser ampla de sentido. Por isso, nos surpreendeu encontrar algo tão visto como um ponto turístico sem seu recorte comum ou a ida inesperada ao banheiro. Imagens que se afetam para além da palavra “desvio”, pois carregam a ação de cada um de desviar-se e o que ela reverbera. Assim, enquanto assistíamos o que produzimos percebemos que o desvio é singular. Por isso, imagens tão díspares surgem e um mictório pode se associar a um ônibus vermelho, sem que ninguém

tivesse pensado previamente em tal ligação. O desvio que cada um entregou ao grupo produziu algo novo durante o encontro que passou a ser do grupo.

Por esses caminhos, percebemos que o cinema pode possibilitar a construção de um tecido coletivo singular, rede de conexão e apoio crucial para o processo de experimentação que leva ao enfraquecimento da autocobrança do professor como unidade coerente. Não importava o que era o "desvio" para cada um, não existia uma definição certa de desvio para o grupo, importava mais o que a proposta mobilizava em cada um e o que cada um trouxe para o grupo em termos de imagens ou não.

Isso foi percebido pelo grupo de 2019 quando assistimos às imagens de todos juntos, sem autoria e em ordem aleatória. Sem moldes, objetivos ou definições e com um grupo que acolhe disparidades, o professor pode arriscar-se, pois os deslocamentos são provocados dentro de territorialidades coletivas construídas por horizontalidades garantidas pelas imagens e sons. Sem cobrança por responsabilidade de atuação, ele pode tomar gosto pelo risco que a experimentação provoca. Voltando à anatomia do corpo-docente, o risco mobiliza o ventre que vibra por inteiro frente ao desafio, afinal, é preciso acolher, absorver e digerir o outro e o mundo em si mesmo. A vibração faz voltar a sensibilidade que aponta para as criações inesperadas. Este negociar com o mundo lembra a este corpo que existe vida após o risco. A vida pulsa sem o pulso do organismo funcional.

O arriscar-se pode ser dado por um simples convite de um fazer imagem em grupo, a que chamamos dispositivo. Todavia, que imagem é essa que surge a partir desse fazer, como ela opera e o que mobiliza? Perguntas que conduzirão o debate do próximo capítulo.

Capítulo 2. As imagens flutuantes



Fig.14) Frame do filme Marielle, resultado do primeiro encontro do projeto de extensão, 2018.

> As criações se atritam e se marcam. Depois, na nossa memória, dançam inseparáveis. As imagens dançam como pelas asas de um pássaro ou por entre os tubos de uma flauta desliza o vento. Dos pulmões cheios à brisa fria da manhã, o cinema atravessa o tempo. O cinema para fabular o ato de viver (Trecho do relato coletivo enviado por e-mail do encontro 42, último encontro do ano, 2021).

Imagens! Há uma aposta nelas. Primeiro, porque foram por elas que o encontro inaugural do projeto de extensão foi possível quando as linhas da macropolítica atropelaram a todos. Segundo, porque intuo que seja por elas que as linhas da micropolítica da produção de uma prática comum em singularidade podem acontecer. Terceiro, porque os pensamentos que emergem através das imagens nos possibilitam livrar a educação de sua própria temática.

Uma das primeiras lembranças que tenho do grupo são as imagens projetadas da manifestação contra o assassinato político da vereadora carioca Marielle Franco e seu motorista Anderson Gomes. Eram rostos e vozes projetados, emocionados ou que estavam ali apenas de passagem rápida pela defesa de uma tal de democracia. Sentei-me, provavelmente atrasada, todos estavam voltados para a parede em um quase semicírculo e a projeção na centralidade. A projeção de rostos fixos em fotos e vozes desencontradas me marcou – os depoimentos não coincidiam com as imagens. Nada sabia daquela produção, pois não participei do dia da

filmagem ou sequer das primeiras edições. Apenas rostos e vozes se tecendo que singularizavam um momento histórico recém-vivido. Quando fecho os olhos ainda me lembro da foto de um rosto enturbantado levemente inclinada que nos encara. A lembrança também tem como trilha o depoimento de alguém que passava ali por um exercício burocrático pela democracia.

Depois vim a saber que o primeiro encontro do projeto de extensão, marcado para o dia 20 de março, teve que ser totalmente alterado. Bem próximo da data marcada para o início dos encontros acontece o atentado político contra a vida da vereadora carioca. No mesmo dia e horário do encontro inaugural, foi marcado o ato cobrando justiça pelos assassinatos. Era impossível negar tamanho impacto diante de um atentado político tão grave, por isso, tomou-se a decisão de mudar o rumo deste primeiro encontro. Como seguir com a programação normal diante de um atentado político tão sério? Então, o endereço foi alterado para próximo ao local da manifestação. Depois de uma rápida apresentação do grupo, chegou-se ao acordo sobre a necessidade de filmar a manifestação e sobre as regras que orientariam a filmagem. Assim, o trágico assassinato teve passagem na programação inicial do grupo.

Treze professores que se encontravam pela primeira vez e um grupo que passou a existir naquele instante da filmagem. Um grupo formado por pessoas que não se conheciam, em que muitos não tinham qualquer experiência com o cinema, tendo em comum apenas a sua trajetória dentro da educação e o fato de terem se interessado pela chamada do Laboratório Kumã. Para organizar minimamente este primeiro encontro, ficou decidido como dispositivo que uma parte do grupo ficaria responsável por registrar fotos dos participantes da manifestação; a outra captaria os sons e falas a partir das perguntas feitas aos manifestantes. Assim, garantiram que nenhuma fala corresponderia a nenhuma foto, as pessoas que falaram não foram retratadas e vice-versa. Houve um acordo prévio do que seria feito e isso permitiu a atuação em conjunto.

O material de imagem e som produzido na manifestação foi levado e trabalhado ao longo dos encontros por todos. A edição do filme se deu enquanto experimentávamos outros dispositivos e vivíamos outros momentos dentro do grupo, ou seja, nunca centralizou o processo[7].

Eu cheguei ao grupo poucos encontros depois, mas a materialidade produzida através dos dispositivos propostos para este início chegou até mim. Como pessoas que não se conhecem, nunca experimentaram fazer cinema, se jogam em uma manifestação política tão

[7] O filme *Marielle*, resultado deste primeiro momento do projeto Cinema de Grupo, pode ser assistido https://youtu.be/ovFHf3-1pEM

simbólica? Mais do que isso, se jogam em um processo de fazer cinema juntos e isso não desmorona? Pelo contrário, dá passagem para acontecimentos. São perguntas que me fiz como professora na época. A morte, a perda política, o arriscar em um fazer sem qualquer saber organizado, fazer de forma coletiva com quem nunca esteve antes, mergulhar em uma multidão afetada. Como sustentar tudo isso? Como reinventar a vida? Que corpo sustentaria tantos emaranhados de afetações? Perguntas que me levam a pensar que imagens são essas produzidas ou assistidas nesse contexto? Quais provocativos disparam? Que estéticas instauram?

> Mais do lacunar, mais do que propriamente uma falta, a imagem tem em si uma dimensão excedente. (...) Nesse espaço de vacância, de continuidade e quebra, incompletude ou excesso entre mundo/imagem, as escolhas e as relações se efetivam tocadas pelo visível e pelos atores discursivos e não discursivos que afetam as imagens. (...) As imagens estariam assim entre excesso e a carência em sua possibilidade de representação. Entre a construção e a carência de sentidos. É como se pudéssemos afirmar: na imagem o mundo está, mas falta (MIGLIORIN; PIPANO, 2019, p.125-126).

O fazer cinematográfico leva quem filma a uma condição de vulnerabilidade diante do mundo, pois nada está dado, é preciso dispor-se a jogar com o que existe e com o que passará a existir a partir do momento que se filma. Face explícita nas experiências produzidas pelo filme documentário que só conseguem emergir ao se submeterem ao risco de não controlar o mundo. A não roteirização é o que permite que a camada, até então invisível, emerja na experiência acionada pela filmagem (COMOLLI, 2008). Esse descompasso entre a realidade e a imagem cinematográfica exige um abrir-se para os acontecimentos que a realidade lhe entrega, mas que não se completa sem o ato inventivo, seja de quem filma ou do espectador. A imagem é um convite a uma postura ativa, mas não de total controle, por não estruturar todo o significado previamente. Sendo a imagem uma relação entre o que existe, contudo, que nunca está por completo, demanda o engajamento do outro e, assim, horizontaliza as próprias relações, seja entre o mundo e quem filma, ou deste com o espectador. Impossível dar passagem completa ao mundo, ou mesmo não desviar de si mesmo para se inclinar à imagem, pois o modo de interação que esta mobiliza é através da criação. Essa fenda não pode ser ocupada por nada dado. A lacuna convoca o surgimento de outros sentidos, vindo necessariamente do encontro, e implode a roteirização da vida (ibidem).

> Quando se acumulam contradições entre os espaços, os sentidos se eriçam. Ao colocar em jogo uma imagem, eu já não era mais sua pretensa proprietária. Dali surgiam impressões que, se por algum lapso eu não soubesse exatamente o que havia realizado, me colocaria em dúvida quanto à autoria. Esse embaralhamento proporcionava outras relações com as imagens. As narrativas apresentavam outras possibilidades de ver o visto. E o individual se tornava coletivo e novamente individual em um jogo quase cíclico. Sem divisões, mas

> partilha. Projetada na parede, a imagem rebelde segue flutuando inapropriável (Texto escrito por um dos professores participantes do grupo de 2018).

O cinema de grupo pode acontecer através do que estou chamando aqui de *imagem flutuante*,[8] pois instaura um jogo entre o "excesso e a carência" de sentido com o mundo. Ao fazer imagens a partir da pedagogia do dispositivo, o grupo passa a territorializar a emergência dessa imagem, ou seja, a possibilidade de que esta possa existir sem demandar ou ser demandada por nenhuma ordem, moral, técnica ou representação. Essa imagem flutuante, ao não carregar uma totalidade de representação ou sentido, também não nos obriga a nada, não nos pede nada, não nos ensina nada. Apenas flutua, em devolutiva, agenciando e podendo agenciar-se com qualquer um (sujeito, coisa, imagem, mundo etc.), seguindo ininterruptamente em seu fluxo de agenciamento e diferenciação.

Não conseguimos aprisionar essas imagens em finalidades quaisquer, seja de sujeitos, modelos ou institucionalidades. Nas imagens produzidas no primeiro encontro do projeto, apesar de trazer rostos e vozes, há uma dimensão de suspensão, fazendo com que, provisoriamente, aquelas imagens não tivessem identidades e quem as fazia também não. Parece radicalidade: sem identidade em um manifesto político que tinha um rosto principal, o rosto de uma mulher negra e lésbica assassinada? E não qualquer mulher negra, uma liderança política que fez sua trajetória enaltecendo suas marcas de classe social, racial, gênero e sexualidade.

Todavia, as imagens flutuantes não impedem as identidades. Elas apenas não emergem nem operam subordinadas a esse regime. As imagens iam sendo produzidas enquanto outras relações, não previamente estabelecidas pelas identidades, iam se tecendo ali naquele acontecimento que continuava a ser um atentado político contra a liderança de uma mulher negra e professores continuavam marcando presença. Quando aquele grupo entra naquela multidão pelo fazer-cinema proposto minutos antes, a passagem de cada um não se dá mais pela maneira já acostumada. A entrada na manifestação foi alterada ao ser atravessada pelo cinema. A partir disso, o que eles irão produzir foge de qualquer molde identitário e, ao fugir, não inibe outras possibilidades de sentir que aquele acontecimento político faz aflorar. Os professores, ao começarem a gravar e filmar, quando exerciam um fazer-cinema, operavam a partir de outro modo de existência. Sequer quem organizou aquele primeiro encontro sabia o que ia ocorrer, menos ainda quem participou. Mas houve a disposição e uma aposta no fazer cinema junto, sem

[8] Chamo de imagem flutuante inspirada na reflexão, citada acima, de uma professora que frequentou o grupo de 2018.

cobrança do como ou o que produzir. Já o porquê de produzir estava marcado, era preciso defender a vida.

Convocado pelo mundo, o grupo que ainda nem era grupo pode ensaiar algo por meio do cinema, não com uma resposta pronta. E quem ousaria ter alguma pronta-resposta em um mundo cujas respostas pautadas em jurisprudências costumam se calar? Em um acontecimento que desestabilizou qualquer fundamento prévio, que interrompeu qualquer reação sensório motora, restou o fazer imagens flutuantes como construção de uma maneira de lidar com o trauma político.

Closes de rostos fixos por alguns segundos que se seguem um após o outro, em um movimento de aglutinação e singularização atravessados por palavras desencontradas que ora tentam dar conta de tudo, ora não sabem o que fazem ali. Imagens que foram produzidas não com a finalidade de dar conta do que significava aquele assassinato ou mesmo para extravasar qualquer comoção coletiva ou individual. As imagens, no seu processo de fazer e assistir, criaram caminhos de viver, sustentar e partilhar aquele acontecimento e acabaram fazendo acontecer o início do primeiro grupo com professores.

Quando a imagem é liberada do seu autor, de qualquer modelo de técnica ou de apreciação, do regime da representação, ela opera em outro regime sensível e dá passagem a outras relações com o mundo. Diante de um mundo todo esquadrinhado, é difícil não acontecer de a própria imagem não tentar ser capturada por alguém do grupo. Nem sempre as imagens conseguem operar enquanto imagens flutuantes em todos os participantes de imediato, pois não é fácil sustentar as relações com essas imagens que apontam para aberturas de sentires. Diante desta dificuldade, a não autoria e o fazer junto liberam a imagem, enquanto o grupo funciona como a sustentação que permite que participantes não capturem essas imagens flutuantes.

Em outubro de 2021, fomos convidados pelo III Festival de Cinema Infantil de Belo Horizonte para promover uma experiência curta, de quatro encontros, com docentes da rede municipal de Belo Horizonte em torno da pedagogia do dispositivo, na modalidade online. Uma das participantes era uma pedagoga que possuía uma vida inteira de experiência na alfabetização na rede municipal, que não tinha familiaridade alguma com a plataforma online que usávamos para os encontros. A dissonância com a plataforma online não a impediu de participar, ela não faltou nenhuma vez nos quatro encontros. Todavia a sua participação era dissonante dos outros participantes, porque havia sempre certa resistência aos processos que os dispositivos convocavam. A cada proposta de imagem ou som que estremecia sua segurança, ela tentava reconstruir algum terreno familiar. Percebemos, enquanto coordenadores, que ela

tentava sempre organizar suas produções explicando suas intenções ou capturando as imagens de outros participantes para um discurso que há muito tempo edificava a sua trajetória na educação.

Em um dos encontros, tínhamos vindo de uma experimentação de vídeo sem som, então, resolvemos pedir o dispositivo *Som das cores*: cada um teria que escolher uma cor e gravar um som de até um minuto. Ela sempre fazia os dispositivos, mas precisava, por ela mesma, fincar alicerces de segurança diante do risco do estranhamento que as propostas disparavam. Para fazer o "som das cores" ela nos contou que teve que pesquisar na internet o que era a proposta antes de conseguir gravar e que ficou impressionada sobre a teoria do som das cores que descobriu em sua rápida pesquisa. Teoria que ela julgou familiar a nós coordenadores e que julgou embasar tal dispositivo.

Como de costume, escutamos todos os sons, sem indicar autoria, em uma única *playlist* coletiva. Em um dado momento do encontro, reverbera um som que muitos associaram, de forma divertida, a um compasso de samba. Tal som era da professora que trabalhava com a alfabetização de crianças. Diante dos comentários que fugiram de sua expectativa por darem outros sentidos àquele som, a autora não se conteve com o fato de que sua criação, agora escorregadia, escapava de suas mãos, e quis agarrá-la de volta ali mesmo. Tomou a fala para explicar todo o conceito por trás daquele compasso que foi criado para ser um som de um relógio, em uma crítica ao controle do tempo da educação. Disfarçou sua contrariedade quando o grupo não a deixou tomar de volta sua criação, apostando no debate sobre o compasso de samba, agora, em um tom divertido pelo descompasso entre a tentativa da autora e o resultado. Ela queria trazer uma crítica já estruturada, que por mais que todos ali fossem professores, era transcendente ao que o grupo se propunha naquele momento.

Tentei brincar com a ideia da falta de controle que existe neste processo, pois o acaso opera junto em nossas criações. No entanto, isso só gerou mais insegurança ao ponto dela se desculpar por não conseguir atingir uma expectativa que ela acreditava que era nossa. E talvez a gente, como coordenadores, tivéssemos sim certa expectativa de que os dispositivos que propusemos atingiriam a todos como imaginávamos. Não uma expectativa totalizadora, mas uma certa expectativa de que o grupo se engajaria minimamente nas propostas e que cada participante teria uma certa entrega ao processo. Essa espera por engajamento também vem acompanhada do medo de que ninguém aparecerá nos encontros ou que ninguém fará os dispositivos. Mas os grupos têm sempre os seus participantes desviantes do próprio processo

para fazerem com que as esperas da coordenação sejam chacoalhadas, afinal, o acaso também opera junto à coordenação.

Diante da dificuldade dessa professora de entregar ao grupo suas criações e de não conseguir deixar-se afetar pela produção dos outros participantes, o próprio grupo tentou intervir acolhendo sua insegurança, mas também, tentando fazê-la soltar suas próprias criações – que na verdade já eram do grupo, ela querendo ou não. A conversa girou em torno dessa não entrega ao grupo e sua necessidade de controle. No fim, chegamos ao debate em torno do que chamamos de animalidade da criança, em uma reverberação do que a professora e o próprio festival traziam. Com o rumo da conversa, nós coordenadoras resolvemos trazer o curta-metragem francês, *En rachâchant,* filme de Danièle Huillet e Jean-Marie Straub (1982).

Esse filme entrava nas ações de cinema de grupo com frequência, pois suas provocações vão além da intenção de pensar a escola. No filme, acompanhamos um menino chamado Ernesto que "só quer aprender aquilo que já sabe" e que desfuncionaliza a escola que o interroga. Seus pais, preocupados, procuram o professor da escola de Ernesto, pois este se recusa a aprender o que não sabe. O professor, impetuoso, confronta aquela tranquilidade desafiadora do menino. Vai se instaurando um jogo de perguntas e repostas entre o professor e o menino. O professor, talvez, buscando atestar a indolência do aluno. Já, o menino, como que se esquivando das respostas corretas esperadas, faz instaurar um jogo por responder sempre algo não esperado. Fazendo assim, um desuso da palavra, do discurso, do objeto, do saber e da própria escola.

En rachâchant é um neologismo criado pelo próprio Ernesto que Cezar Migliorin aponta como "inventando uma palavra que parece misturar pesquisa – *recherche* – e canto – chant: *rachâchant* (2015, p.126). Isaac Pipano (2023) sugere como tradução o uso do termo "escabichar":

> 'investigar coisas insignificantes', e também examinar minuciosa e pacientemente por todos os recantos, fazer sondagens. Trata-se de um gesto que exige extrema atenção e guarda desinteresse. Além disso, a origem etimológica controversa do verbo nos permite acentuar o sufixo "bichar", o que marca uma espécie de devir-animal próprio aos jogos das infâncias que atualizam formas de macacos, cachorros, gatos ou dinossauros, em suas brincadeiras (Ibidem, 2023, p. 21-22).

Decidimos pela exibição do filme a partir do que o grupo nos entregou e pensando na tal professora. Assistimos ao filme juntos na hora do encontro. O filme engajou o grupo na exploração da disfuncionalidade. A escola passou pelas nossas conversas, só não permanecemos nela, resolvemos brincar de desnomear as coisas com um dispositivo de imagem. Entretanto, a tal professora não conseguia abrir mão, o filme tocara nela de um jeito

que a levou para os exemplos de seus alunos. Uma vez que, para ela, aquele filme era uma crítica ao desinteresse dos alunos. Tomou a fala para trazer um velho e endurecido discurso sobre crianças que não aceitam aprender o que se deve. Talvez ali a professora tivesse escola demais, e uma escola que ela não estava aberta (ainda) para abrir mão. Paralelamente, o grupo não teve força para acolher a dissonância desta professora, uma vez que esta oficina foi de curta duração e, assim, um território comum de provocações e criações a partir de dispositivos não teve tempo ou repertório suficientes para se instaurar. Talvez, com mais dispositivos convocando a um fazer-comum, um tempo-espaço costumeiro pudesse entrar em suspensão e, assim, a alfabetizadora poderia, por instantes, deixar o seu professorado para fazer imagens. Se o comum não pode ser suficientemente forte para liberar a professora de sua docência, foi forte o suficiente para liberar suas criações do controle de sua autoria.

Após este momento do filme, tivemos um último encontro. Achávamos que ela nem iria aparecer. No entanto, ela estava lá com seu dispositivo feito, participando, mesmo que um pouco mais quieta. Acredito que não tivemos o tempo próprio do grupo para acolhê-la em seus desvios, mas acolhemos suas produções. No final, convidamos os participantes a ingressarem em outro grupo que coordenávamos e que tinha tempo indeterminado para encerrar. A tal professora não apareceu no novo grupo, mas duas outras sim, e permaneceram no projeto por mais de um ano.

A professora saturada de escola, por mais que tentasse, não conseguiria usar tais imagens suas ou dos outros para deformar a sua identidade de professora-alfabetizadora dentro do grupo. As tentativas constantes de tomar a fala partiam das tensões que aquelas imagens produziam nessa identidade. Diante dos agenciamentos imprevistos que aquelas imagens a convidaram, a fala era um organizador, única ação possível na tentativa de manter intacta a organização de si mesma. O grupo deveria ter sido um território que a permitisse, minimamente, suportar tais abalos e garantir que novas sinuosidades de si mesmo fossem possíveis. A clínica só consegue atuar enquanto processo de grupo, se este possibilitar tanto o abalo ao que já existe, quanto o suporte e acolhimento do que estar por vir. Este suporte não aconteceu para ela. Talvez, como apontado, porque as experimentações em imagens dentro do tempo de quatro encontros consecutivos e curtos não foram o suficiente para ali ter uma vivência singular de grupo.

Trago este exemplo de uma situação que não aconteceu conforme o esperado pela coordenação, apenas para ressaltar que mesmo quando o participante insiste em ser autor de sua obra, a imagem produzida pelo cinema de grupo se faz refratária a qualquer imposição. Há um modo de fazer imagens que requer certas condições para acontecer que libera a imagem de

qualquer vestígio de controle. São por essas imagens livres que tudo o que será apontado nesta pesquisa pode acontecer. Essa não captura está relacionada ao não esvaziamento de produção de sentidos vividos por essas imagens, que fogem de se transformarem em clichês. As imagens capturam forças indomesticáveis até mesmo por quem as fez. Assim também acontece quando os coordenadores se inclinam em uma tentativa de organizar demais o encontro, as imagens dão rasteiras e interrompe qualquer caminho esperado e reação prevista.

Vale aqui uma aproximação com o debate sobre o clichê da imagem em Deleuze para pensarmos quais imagens não esgotam a experiência de grupo que leva a produção de novos sentidos.

> Temos esquemas para nos esquivarmos quando é desagradável demais, para nos inspirar resignação quando é horrível, nos fazer assimilar quando é belo demais. (...) Como diz Bergson, nós não percebemos a coisa ou a imagem inteira, percebemos sempre menos, percebemos apenas o que estamos interessados em perceber, ou melhor, o que temos interesse em perceber, devido a nossos interesses econômicos, nossas crenças ideológicas, nossas exigências psicológicas. Portanto, comumente, percebemos apenas clichês. Mas, se nossos esquemas sensório-motores se bloqueiam ou quebram, então pode aparecer outro tipo de imagem: uma imagem ótica sonora pura. (...) Por um lado a imagem está sempre caindo na condição de clichê: porque insere em encadeamento sensório-motores, porque ela própria organiza ou induz seus encadeamentos, porque nunca percebemos o que há na imagem, porque ela é feita para isso (DELEUZE, 2007, p. 31-32).

O clichê, como mecanismo de poder, nos organiza frente à vida, pois carrega modelos, valores, leis que paralisam e organizam as estruturas dos nossos pensamentos subordinando a própria vida. As imagens sensório-motoras carregam esse risco de se transformarem em clichês, pois entregam um encadeamento já previsto de como agir, sentir, pensar. Não aceita perturbações ou tensões, é preciso sempre saber o que fazer. Essas imagens exigem uma ação, não qualquer ação, ela guia o repertório de ação de acordo com um circuito lógico e fechado que ela mesma traz. As imagens óticas sonoras puras, com seu viés disruptivo, instauram uma quebra e uma intervenção neste automatismo que se pretende prolongar em movimento previsto, por não estar a serviço de nenhum esquema já narrado. Essa quebra em relação ao próprio enfraquecimento da imagem pelos clichês nos ajuda a pensar as imagens flutuantes.

Vale ressaltar que tal reflexão não se faz em torno de um binarismo entre imagens clichês ou imagens flutuantes. As imagens clichês atuam e afetam o modo como sentimos e agimos em relação à vida, geram sentidos e reações ao que vivemos, produzem algum norte para seguirmos. O que buscamos, é refletir nos provocativos que a vida pode ter para além dos clichês quando eles impedem a vida, saturando-a de sentido e impedindo-a de se processualizar no inesperado. A identidade de ser professora-alfabetizadora não é um problema em si, apenas

quando impede que outras nuances emerjam e componham a heterogeneidade da experiência de ser professor.

A senhora professora-alfabetizadora não suportava receber propostas que não tinham orientações que davam conta de tudo o que ela teria que fazer e sentir. Bem como, ela demandava das imagens que se limitassem a um ciclo fechado que ela mesma havia desenhado. Entretanto, a pedagogia do dispositivo simplifica os gestos do fazer para destravar os passos iniciais das criações, sem restringir onde cada um pode chegar e muito menos como cada um irá se conectar com cada imagem. O grupo apenas acolhe todas as imagens que chegam, imagem sem autoria, e foca em um outro gesto simples: assistir junto todas as imagens.

A imagem desde a sua produção não tem pretensão de ser obra de arte; nenhuma intencionalidade a organiza por completo, por mais que um único sujeito a faça; ninguém a detém, ela não sofre nenhum modelo de controle. Quando chega não está sozinha, outras imagens produzidas por outros participantes a partir da mesma proposta também serão vistas e podem ser completamente diferentes umas das outras. Os coordenadores não restringem quais imagens passar ou escolhem sua sequência, elas são vistas em grupo de imagens que se montam conforme ordem de entrega de quem as fez. Após assistir um grupo de imagens, os participantes comentam através da afetação desse ver junto. Chamamos de *curadoria do acaso* essa ausência de qualquer princípio ordenador da sequência que será vista. As imagens flutuam sem interrupção por entre pessoas, outras imagens, conversas, os silêncios, as produções mais antigas dos grupos.

Por isso, os dispositivos podem jogar com o acaso, por mais que tenham regras iniciais para um fazer, possuem efeitos inesperados que sequer os coordenadores conseguem prever. Inicialmente, a imagem recebida pode ser percebida pelo prisma do dispositivo que a desencadeou, mas basta que uma imagem esbarre em qualquer coisa para uma nova camada de sentido ser produzida pelo grupo. Por exemplo, quando os *sons das cores* se prolongaram em conversas e pensamentos que passaram pelo filme *En rachâchant* para trazer a "animalidade da criança" e, finalmente, chegar no "brincar de desnomear" com imagens. Liberadas de qualquer roteirização, muitas vezes, as imagens se afetam devido à ordem de exibição em uma espécie de edição promovida pela *curadoria do acaso*. Uma imagem exibida ao lado de outra sem intencionalidade poderá contaminar os olhares do grupo para as imagens que vêm em seguida; essa contaminação dispara conversas que poderão influenciar as formas de ver as outras imagens da sequência, que, por sua vez, promovem mais conversas que chegam ao próximo dispositivo que o grupo irá se propor; ponto de partida para novas imagens.

2.1 Enquanto se faz imagem

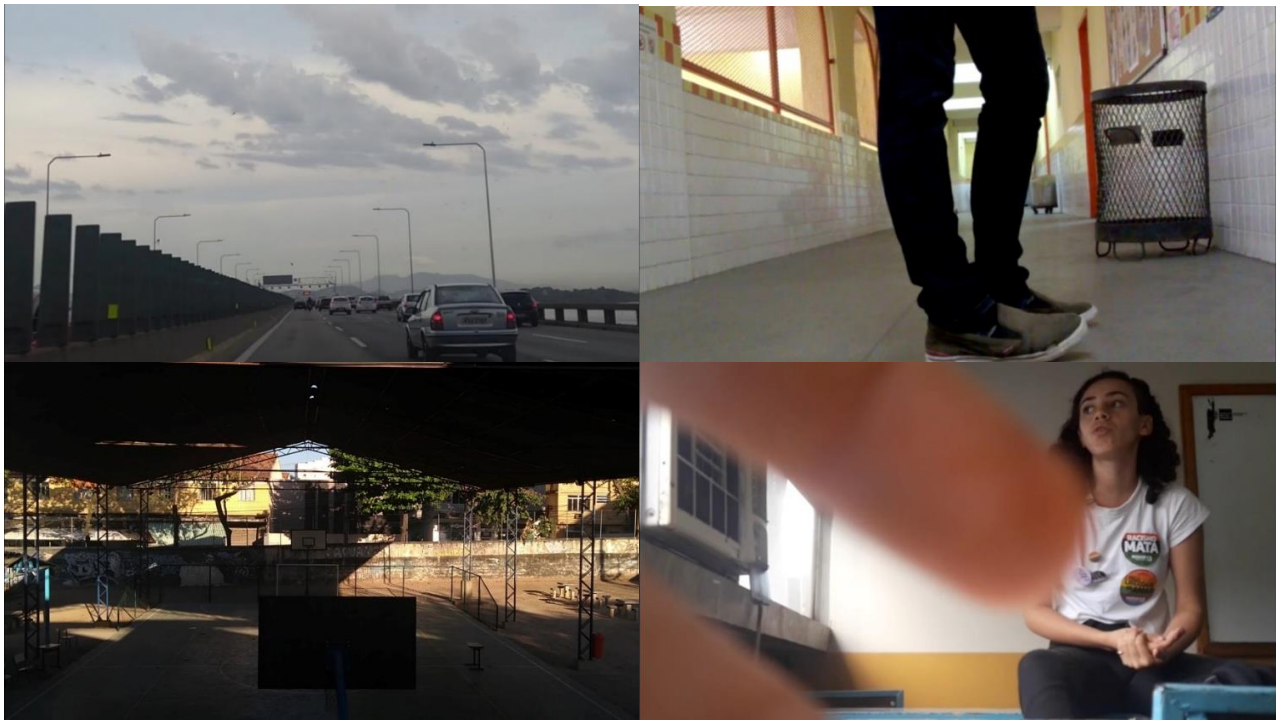


Fig. 15, 16, 17 e 18) Frame do filme "7 escolas", produzido pelo grupo de 2018.

O convite para *fazer-imagem* disparado pelos dispositivos é importante para a construção de um território que garante e sustenta o processo de criação em cinema de grupo. No entanto, um grupo não existe só de imagens que ele mesmo produz e o mundo não é feito somente de imagens saturadas de sentidos. Nada impede que imagens externas ao grupo possam entrar no grupo alimentando seu próprio processo criativo.

As imagens de filmes externos, dependendo de como são convocadas, entram também nessa possibilidade de circulação sem controle. Primeiro, porque o grupo tem seu próprio repertório de criações já elaborado, fazendo com que qualquer imagem que chegue reverbere nessa rede. Assim, o olhar do grupo para essa imagem externa carrega sempre algo já vivido pelo grupo. Segundo, porque o grupo assistirá a cena selecionada dentro do encontro. Ou seja, juntos, comentando, conversando e editando uma proposta de dispositivo inspirada no filme, porém, que não seja restringida por este. Pode ser a cena de uma obra ou de um cineasta mais consagrado, pode até já ter certa saturação por ter sido assistida anteriormente em outro contexto, mas, ali, ao ser convocada pelo grupo, o que importa é como o grupo irá se apropriar e quais agenciamentos serão produzidos a partir da imagem convocada.

Era final de setembro de 2018 do primeiro grupo de professores que acontecia na sala do Laboratório Kumã localizada no que, na época, era o prédio do Instituo de Artes e Comunicação Social – UFF. Grupo em que ingressei como participante e que era coordenado pelos professores do departamento de cinema da UFF, Cezar Migliorin e Douglas Resende. Estávamos apenas eu e mais dois professores mais assíduos, quando vimos, juntos, trechos do filme Taxi Teerã, de Jafar Panahi (2015)[9].

Estávamos vindo da experimentação acerca da ideia mobilizadora de *espaço vazio*. Tínhamos feito o dispositivo *Minuto Lumière*: câmera parada e fixa, gravando um minuto mobilizado pela ideia de *espaço vazio*. Estávamos indo para sonorizar esses planos filmados, levando o gravador zoom do Laboratório Kumã para as escolas para pescar suas sonoridades e montar com as imagens que já tínhamos. Processo de montagem do filme *Sete Escolas*[10], realizado ao longo dos encontros daquele ano.

Diferente de um dos professores participantes, que carregava todo uma cinefilia para dentro dos encontros, eu nunca tinha ouvido falar do cineasta Jafar Panahi e nunca havia assistido seus filmes. Aqueles trechos, no ver junto do grupo, foram a primeira vez que me aproximei do filme Taxi Teerã. Lembro-me do encantamento que me provocou ver aquelas imagens, todas, filmadas de dentro de um táxi. Mais afetada fiquei, quando descobri que aquilo era a condição para a realização do filme. Proibido de filmar em seu próprio país por perseguição política, o cineasta cria estratégias para continuar filmando. O cineasta inventa um dispositivo para si mesmo para seguir fazendo cinema em relação ao que estava posto no mundo: a proibição de filmar em seu próprio território. Seguiu inventando a condição de possibilidade para seu próprio cinema em um mundo que ditava a impossibilidade.

Foi durante a exibição daquelas imagens, vistas em um momento do ver junto em grupo – que, provavelmente, marcaram o modo como as informações sobre aquele filme chegaram até mim –, que eu me dei conta sobre o que estávamos fazendo durante aquele ano. E, talvez ali, já tinha decido não deixar o que quer que seja que estávamos fazendo. Foi dentro de um taxi em Teerã, a partir da potência daquelas imagens que nos confundem sobre o que é real, que ganhei algumas dúvidas: o que é real liga-se a condição do fazer da impossibilidade um possível? Fazer do cinema uma possibilidade passa pela condição de invenção?

[9] Filme iraniano em que o diretor se passa por um taxista filmando pelas ruas de Teerã – Irã. O cineasta, que já esteve preso, foi proibido de filmar por 20 anos pelo governo de seu país. No entanto, seguiu construindo maneira de continuar a filmar. Ganhou inúmeros prêmios que não puderam ser entregues diretamente ao diretor porque este estava proibido de deixar o país.

[10] Filme chamado *Sete escolas*, 2018, disponível em: <https://vimeo.com/330616276/3249121b92>.

Naquele momento, para mim, ficaram mais nítidas as potencialidades de seguir fazendo os dispositivos, ainda mais com professores, pois era preciso criar condições para as experimentações do mundo, e os dispositivos nos entregavam isso.

Talvez, para quem já esteja familiarizado com a criação a partir dos processos artísticos, essa questão seja algo banal. Para quem possui formação em cinema, talvez, a potência do cinema de confundir o real e fabulá-lo deve ser uma questão um tanto gasta. Bernardet nos mostra como a suposta postura de neutralidade e coerência é a condição de se alçar uma verdade defendida por um tipo de documentário cuja "linguagem é confiante na sua adesão ao real", buscando a exterioridade do sujeito (o dono do saber) e objeto (o real exposto) como condição para a revelação de um povo que, no fundo não existia, ainda precisava ser inventado (2003, p. 33). Comolli (2008) nos traz a implosão do modelo realista, modelo que roteiriza relações e encontros para se ter um falso controle na reprodução do que se é conhecido, o referencial é a realidade que se toma como lei. Em contraste, nos conta de um cinema que se fará sob o risco iminente do inesperado que possibilita tanto um mundo, quanto um cinema que não está finalizado. Deleuze (2007) nos aponta para a potência do cinema de deslocar esse regime verídico que pressupõe a crença na naturalização do mundo dado, saindo da dicotomia entre ficção e realidade, por operar enquanto fabulador do real, em que o que existe só pode existir porque se filme.

Evidentemente, eu já tinha alguns debates sobre o tema racionalizados por uma formação em antropologia da imagem que me fizeram herdar reflexões em torno da fabulação imagética a partir da etnografia. No entanto, chegar a esta reflexão, mesmo que teórica, dentro do processo de experimentar cinema em grupo a partir da pedagogia do dispositivo, foi algo surpreendente. Aquelas imagens externas ao grupo, sendo assistidas em consonância ao movimento do grupo, me fizeram compreender, sem ser através de uma lógica racional, a pedagogia do dispositivo. O que mostra também a potencialidade de construir conhecimento sem ser por um processo racionalizado e cognitivo.

Trazer ou não imagens externas, ou seja, que não foram feitas pelos participantes, era uma questão de pesquisa que logo se colocou dentro Laboratório Kumã e seguiu sendo interrogada por algum tempo.

> Ficamos nos perguntando se vale a pena usarmos nosso parco tempo assistindo filmes tão específicos como o Pai e Filha, do Ozu. Ao mesmo tempo, é um prazer termos filmes em comum, sequências que todos nós vimos para podermos nos referir ou usar como exemplo. Sigamos pensando nisso. De qualquer maneira. Vale compartilhar que somos encantados por Ozu e Jaques Tati (Meu tio). (Trecho do relato enviado por e-mail do encontro 7, 2018).

Ao longo de todo ano de 2018, principalmente em seu início, as dinâmicas dos encontros eram marcadas pelas imagens-cinema, trechos de filmes eram exibidos durante os encontros. Talvez, este tom dos encontros se deva ao fato de que este primeiro momento do projeto de extensão foi marcado pela coordenação de dois professores do departamento de cinema. Soma-se a isso o fato de um dos professores participantes trazer um grande saber cinéfilo ao grupo. Os encontros desse grupo se seguiram por um ano sendo composto por dispositivos que tinham inspiração em trechos de filmes que compunham a cultura cinematográfica.

> A cultura cinematográfica pode enriquecer enormemente a prática, estimular novos dispositivos, possibilitar um vagar mais complexo entre as imagens e os sons que produzimos. Em nossos encontros, com frequência trazemos filmes para dialogar com o que criamos e, simultaneamente, criamos a partir do diálogo com filmes. Os filmes nos interessam menos pelas obras do que pelos gestos criativos que eles trazem e que podem se desdobrar em novos dispositivos. Mas a cultura cinematográfica pode também ser opressiva, criar relações hierárquicas que destroem o grupo. Um grupo não é formado por um sujeito que tem algo e outros que não. Quando essa verticalidade se estabelece e se mantém, acabou o grupo. Um grupo não é um curso, não é uma aula. A cultura cinematográfica tem duas possibilidades: pode ser uma armadilha que destrói a própria experiência, colocando os participantes na eterna dívida em relação a um saber, ou pode ser o que impulsiona a criação, uma pedagogia de gestos criativos (MIGLIORIN 2022, p. 74).

Trazer imagens externas ao grupo sempre nos aproxima de um risco de captura pelas imagens. No entanto, não se tratava de qualquer imagem-cinema, eram inspirações de cineastas que traziam a possibilidade do encontro com a alteridade e da ação não-roteirizável como ponto de partida para filmagem. Havia a possibilidade de uma busca do nosso próprio fazer, víamos os trechos como disparadores para a elaboração de dispositivos que acabaram levando a produção de nosso próprio repertório de imagens e sons. Em alguns encontros, trechos de filmes eram exibidos para desencadear o desafio do dispositivo da semana ou fazíamos o dispositivo da semana e somente depois víamos as imagens-cinema.

Eduardo Coutinho[11], nome que carrega um peso na cultura cinematográfica, entra no cinema de grupo como imagem flutuante. Vimos um trecho do filme Cabra Marcado para Morrer (1984), personagens encenando sua própria história política interrompida por uma macro e duro evento da história, a ditadura militar brasileira. O filme que se iniciou em 1964, com o cineasta tentando filmar um longa de ficção sobre o assassinato de uma liderança camponesa da época – pelo Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional de Estudantes (UNE) –, foi interrompido pelo golpe militar de 1964. Somente após a lei de anistia de 1979,

[11] Importante cineasta brasileiro, com sua vasta filmografia, borrou a fronteira entre ficção e realidade, fazendo do documentário a própria fabulação do real.

Coutinho retoma as filmagens seguindo os passos das pessoas que estavam envolvidas na primeira tentativa do filme, trazendo à tona personagens e trajetórias que estavam na clandestinidade durante todos esses anos. Personagens que voltam da clandestinidade, anos depois, através de fotografias e trechos antigos da primeira tentativa do filme. A fragmentariedade do tempo, da história e da materialidade do que foi filmado em 1964, volta para disparar novos arranjos em 1984, tendo o espetáculo como articulador para a "realização imaginária das possibilidades que não ocorreram", fuga da "ilusão do historicismo" (BERNARDET, 2003, p. 227-234).

> Adotando a forma de um "cinema de conversação", escolhi ser alimentado pela fala-olhar de acontecimentos e pessoas singulares, mergulhadas na contingência da vida. Eliminei, com isso, até onde foi possível, o universo das ideias gerais, com as quais dificilmente se faz bom cinema, documentário ou não, e dos "tipos' imediata e coerentemente simbólicos de uma classe social, de um grupo, de uma nação, de uma cultura. (...) Muitos dos documentaristas ditos progressistas, de esquerda ou de qualquer forma interessados no social, costumam filmar aqueles acontecimentos ou ouvir aqueles personagens que confirmam suas próprias ideias apriorísticas sobre o tema tratado. Daí se segue um filme que apenas acumula dados e informações, sem produzir surpresas, novas qualidades não previstas. O acaso, flor da realidade, fica excluído. (...) Filmar o acontecimento único, que nunca houve antes e nunca haverá depois. Mesmo que seja provocado pela câmera. Mesmo que não seja verdade (COUTINHO, E. 2013, p. 16-20).

Em Coutinho, a natureza documental da fotografia não desvela a realidade. Ao ser apresentada a seus personagens, não existe uma busca por organizar uma discursividade que nos leve a uma suposta verdade de causa e efeito sobre os fatos históricos. Em Cabra Marcado para Morrer, por exemplo, a fotografia é um disparador de narrativas fabuladas que não organizam um discurso totalizante, mas que se faz pela fragmentação de qualquer pretensa tentativa de linearidade da discursividade, para abrir um novo agenciamento entre as pessoas, fotografias, câmera, os fatos históricos e o inesperado do encontro. O encontro com o vestígio documental presente na fotografia, triangulada pela filmagem da câmera, dispara uma encenação da própria realidade de quem fala. A fala, então, não organiza sujeitos, classes ou histórias, e sim os fabula.

Eu tinha certa proximidade com o cinema de Coutinho por ser importante para a antropologia visual. Também o via com frequência compondo a paisagem de um café no prédio da universidade em que me formei. No entanto, ainda não o havia experimentado. O dispositivo *fotografia narrada*[12] – ou a sua variação *fotografia fabulada* –, inspirado em seu cinema, provocaram momentos marcante no repertório dos grupos em que participei. Além de ser um

[12] Dispositivo presente no Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos" (2018).

importante carta na manga para o coordenador de cinema de grupo, pois são aqueles dispositivos que podemos sempre lançar para chamar o grupo para seu próprio processo de experimentação.

Foi por esse dispositivo que pude experienciar Coutinho pela primeira vez. Escolhi cuidadosamente uma foto de minha avó na praia. Imagem que muito conhecia, passava sempre por ela no corredor da casa em que fui criada. Ela, extremamente jovem, de olhos fechados, a única vestida com o maiô da época, sentada na areia com um longo cabelo e com um menino no colo. Ao pedir para minha avó falar sobre a imagem, acreditava que ia saber melhor quem eram aquelas pessoas da foto. Sabia por alto, mas nunca registrava na memória. Todavia, a imagem e suas surpresas nos levaram para outro rumo, já que a foto, coincidentemente, ficava em uma extinta praia no bairro do Ingá, em Niterói (RJ). Local bem próximo de onde eram realizados os encontros do cinema de grupo de que estava participando. Tanto eu, quanto minha avó, ficamos mais interessadas em conversar sobre como era aquela região em que, no passado, ela havia morado e eu, no presente, estava frequentando. Contou-me de casas sinuosas transformadas em pensões, moradia de quem chegava migrando para a cidade; e de uma história que era da cidade e, também, da minha família. Até hoje sigo sem lembrar de quem são aquelas pessoas na imagem, mas sempre quando viro a curva da extinta praia, sei que algo ainda se esconde por lá.

Nesse mesmo encontro, a foto de uma outra participante tomou a conversa do grupo. Não pelos elementos da imagem em si, mas por certa falta que ela carregava. Ela trouxe uma fotografia de sua infância: uma criança e um adulto dentro de uma casa. A professora começou a falar sobre a foto e foi taxativa: "não tenho memória alguma sobre minha infância!" Ela trouxe uma foto para o dispositivo *fotografia narrada* e, aparentemente, não tinha nada para narrar, apenas que era no Nordeste do país e que só lembrava de algum acessório branco que vestia na foto. Nada?! A participante não tinha nenhuma narrativa padrão familiar para compartilhar. Ela poderia ter escolhido qualquer foto, mas ela escolheu entregar ao grupo o seu lapso de memória. Naquele instante, pensei que estava recebendo algo precioso. Teria algo mais íntimo do que entregar nossa própria falta? Seria como entregar nossa própria vulnerabilidade ao grupo? A conversa poderia ter acabado ali naquele borrão de trajetória pessoal. A imagem estava completamente livre de qualquer narrativa. Podíamos ter passado para outra imagem que transbordava uma história de família completa. Entretanto, permanecemos mais um pouco naquela foto, e o grupo acolheu aquele "nada" que ela entregou. A conversa girou em torno daquele acontecimento sem memória.

Ao final do primeiro semestre deste mesmo grupo, devido às intensidades das experiências vividas e das criações produzidas a partir dos dispositivos, delineou-se a possibilidade de construir um filme coletivamente. Com isso, os dispositivos foram surgindo tendo como guia a criação coletiva para o filme *Sete Escolas*. Nunca existiu o objetivo previamente delineado de reunir professores semanalmente para no fim editar uma obra. Os movimentos vividos levaram, espontaneamente, a essa forma de construção coletiva.

Debatemos se o filme poderia ser construído nas nossas escolas. Assim como a ideia de finalizar um filme, filmar nas escolas não estava dado. Até o momento, o território escolar tinha aparecido apenas de relance. Conversamos e assumimos o risco de experimentar em nossas próprias escolas. Assumir que estava filmando em um território escolar foi um processo resistente para mim. No início, quando os dispositivos foram trazendo esse *locus*, eu mesma só conseguia realizá-los quando convocava meus alunos. Sem meus alunos fazendo comigo, eu não conseguia fazer os dispositivos acordados, pois, somente com eles, eu me autorizava a transitar pela escola em que trabalhava para filmar. Talvez ali já sentia o tensionamento de sustentar, concomitantemente, outro corpo para além da docência e carregava meus alunos com receio de perder o corpo-docente.

Cada professor, mesmos os que não estavam participando presencialmente, mandavam suas experimentações e íamos compondo o filme coletivamente durante os encontros que passaram a ser apenas com as nossas imagens. Coutinho continuava por lá enquanto imagens e gestos cinematográficos que nos inspiravam. Resolvemos filmar uma cena fabulada em uma escola. Propomos ao mais velho dos participantes, um senhor talvez próximo dos seus 90 anos, que ele fingisse entrar na escola como o secretário de educação. O senhor topou. Difícil foi negociar uma escola para filmagem, tentamos algumas escolas que nos empurravam etapas burocráticas para evitar nossa visita.

Até que uma das professoras conseguiu negociar com sua escola e marcamos o dia da filmagem. Todavia, o tal senhor havia esquecido de nos informar que, na mesma semana em que estava marcada a filmagem, se submeteria a uma cirurgia. De véspera e no susto, alguém teria que assumir aquele papel. O grupo teve certa resistência para reorganizar quem faria o secretário de educação, mas não queríamos desistir da oportunidade de entrar em uma escola para filmarmos juntos. Por fim, resolvi assumir o papel que não me foi destinado, afinal, era preciso continuar filmando.

O dia da filmagem chegou, e nosso único combinado era que eu teria que transitar e interagir com as pessoas a partir da fabulação de ser uma secretária de educação[13]. Os outros professores participantes iam filmando. Quando entrei na escola, sem a menor inclinação para ser atriz, fui recebida pela diretora que logo reconheci como a minha professora de História do Fundamental II, afinal, também um dia fui aluna naquela rede municipal. Apesar dos anos, me lembrava dela e nossas situações vividas enquanto professara e aluna. Ela ficou muito feliz por me ver, mas aparentemente, ficou mais feliz em saber que uma aluna sua da rede pública virava professora da UFF, de cinema. Oi?! Repeti, algumas vezes, que não era professora da universidade nem de cinema, só estava participando de um projeto de extensão como professora da rede básica mesmo. No entanto, ela não me escutou, fui capturada pelo discurso de uma aluna da rede pública de "sucesso". Realmente vivi outro papel, porém, aparentemente, não com a potência fabulatória que esperava. Enquanto os outros professores seguiam filmando, eu, desconfortável, transitei pela escola magnetizada pelo exemplo da aluna que "deu certo".

Lembro-me da conversa do grupo no encontro seguinte, quando vimos as imagens e nos perguntamos se tinha faltado dispositivo para fabular de fato outra interação entre nós duas para além daquela captura da relação de professora-aluna. Mesmo assim, algo já tinha acontecido nos primeiros instantes, talvez não a fabulação daquela relação, mas o meu papel foi uma distração para aqueles alunos e funcionários, uma desculpa para ocupar e transitarmos livremente por uma escola, desfuncionalizados enquanto professores, apenas colhendo imagens.

2.2. Esvaziar as imagens

[13] Essa dinâmica de filmagem partiu da inspiração do personagem como elemento disparador de acontecimentos como no filme Rota Um EUA (1989) dirigido pelo cineasta americano Robert Kramer.



Fig. 19, 20 e 21) Fotos feitas para o dispositivo "criança-diferença", III Festival de Cinema Infantil de Belo Horizonte, 2021.

Éramos um dos três grupos que estavam propondo oficinas a partir da pedagogia do dispositivo, formato on-line, pelo III Festival de Cinema Infantil de Belo Horizonte, em 2021. Como já mencionado em sessão anterior, era uma proposta de curta duração, de quatro encontros, que nos desafiava a provocar a experiência de cinema de grupo sem tempo para construir um território do próprio grupo.

Começamos o primeiro encontro como sempre fazíamos, tentando trazer alguma participação, mas quebrando a narrativa de quem fala. Nos primeiros encontros dos grupos, nós coordenadores nos equilibramos entre o acolher e o provocar abalos na expectativa de apresentação que cada participante já traz decorado. Como o grupo não tende a ser o local em que repetimos a narrativa de nós mesmos – e, sim, o local em que somos convocados a nos agenciarmos de outras formas –, fortalecer a narrativa individual é um risco. Assim, buscamos confundir o que seria o espaço destinado a dar vazão à apresentação formal de trajetória pessoal

previamente organizada. Entretanto, comumente, não sabemos nos apresentar sobre outro formato. Por isso, é preciso provocar as condições que quebrem essa apresentação já muito ensaiada pelo participante, mas que não o deixe sem participação. É preciso quebrar a fala, porém, sem emudecer. Geralmente, a coordenação prepara o primeiro encontro criando dispositivos de apresentação para que alguma fala aconteça sem ser pela palavra costumeira.

Neste primeiro encontro, sem qualquer apresentação prévia, convidamos os professores a falarem em uma única palavra algo sobre seu espaço de atuação, sem identificá-lo. Tínhamos muitos participantes que atuavam em escolas, no entanto, alguns trabalhavam em outros locais, como museus etc. Montamos essa *chuva de palavras:*

> "Valores, crianças, alunos, grupo, interação,
> diferença, normas, pretas, compromisso,
> vento, conversa, quintal, mato"
> (Oficinas do III Festival de Cinema Infantil de Belo Horizonte, 2021).

Escolhemos, coletivamente, as duas palavras que iriam mobilizar nosso dispositivo de imagem: "criança" e "diferença". Após a escolha dessas palavras, pedimos que cada participante, em dez minutos, tirasse duas fotos mobilizadas pela ideia de *criança-diferença* e nos enviassem para vermos juntos naquele mesmo encontro. As três imagens que abrem esta sessão foram produzidas através desse dispositivo.

> (...) é preciso tirar o rótulo. Mas com frequência um resto de cola insiste em ficar no pote. Se não conseguimos tirar aquela cola, o pote fica preso no seu destino de ter sido apenas um pote de geleia. É preciso fazê-lo continuar circulando (...) Quando a cola sai, o pote que estava parado começa a circular. A criação não é diferente, ela atua no ponto em que algo parou de circular, com o que perdeu a possibilidade de movimento (MIGLIORIN, 2022, p. 61).

Existem alguns riscos nessa proposta, já que nos aproximamos demais de palavras carregadas de sentido para todos nós. Aqui, marco que os riscos que existem são em relação à instauração do processo de criação de grupo, uma vez que buscamos disparar as condições necessárias que irão nos convocar a agir sem ser pelo caminho mais familiar que conhecemos. O risco é o de "persistir a cola no pote", pois interrompe o movimento da criação. Não existe uma cartilha com a reprodução exata de como coordenar um grupo: o perfil do público, ser presencial ou on-line, o tempo de duração e tantos outros elementos, entram nesse jogo de manejo e acompanhamento da coordenação de um grupo feito pelo fazer cinema. Por não existir uma fórmula exata, apenas contamos com a sensibilidade em relação à instauração de condições para que o processo de criação em grupo seja garantido. A angústia se faz acompanhante

também no ato do coordenador, talvez nos indicando que este também seja um ato coletivo de criação.

O que estou aqui chamando de risco liga-se às representações, discursividades e lógicas que estão organizando e esquadrinhando incessantemente o mundo que existe. Assim, o ato de coordenar deve estar sensível às discursividades e representações que, ininterruptamente, limitam os sentidos e as conexões das pessoas com o mundo. Não é preciso saber dar conta da força de captura que essas representações possuem –, isso seria impossível ao gesto individual, como veremos. Apenas apostamos na instauração de breves interrupções, pequenas brechas para que os participantes ajam e reajam sem ser sob a dureza da direção das representações e discursividades externa e insensível aos possíveis movimentos singulares do grupo.

> Começamos pela imagem, porque com ela saímos da organização linguageira que pretende fazer da imagem em segundo plano em prol de um texto. Filmar não é comunicar ou fazer um discurso, e pensar a imagem como texto tende a estancar o movimento das próprias imagens. Os dispositivos sempre partem da imagem (MIGLIORIN, 2022, p. 76).

A ferramenta que usamos para provocar essas breves interrupções de sentido são os dispositivos de imagem. E, uma vez instauradas essas brechas, não controlamos o que será produzido em grupo. É preciso lembrar que, até o grupo construir um território que sustente suas próprias criações, será preciso provocar continuamente esse *blecaute*[14] de sentido. Como coordenadores, estamos o tempo todo testando como garantir a interrupção dessa dimensão do que nos é familiar, ou seja, é preciso lidar com as representações, é preciso limpar a "cola do pote".

Voltamos, então, ao risco desta ideia mobilizadora *criança-diferença.* Além da força dessas palavras carregadas de fixação de sentido que disparam representações muito estruturadas, havia uma temática já bem demarcada pelo festival de que fazíamos parte: cinema infantil. As oficinas eram compostas, em sua maioria, por professores da educação Infantil e do Fundamental I (ou seja, docentes de crianças), o que significa que esse perfil de público tinha uma experiência prévia e singular com o tema, mas, ao mesmo tempo, recheada de armadilhas de representações. Esses são pontos que a coordenação precisa levar em consideração para manejar os encontros, pois sempre existem algumas armadilhas já postas pelo excesso de sentido do que está construído e modelizado no mundo.

[14] *Beclaute* é dispositivo de escrita coletiva em que nos apropriamos de um texto para riscar palavras e reescrevê-las criando um texto diferente do original. Esse dispositivo foi livremente inspirado no trabalho do escritor e artista visual Austin Kleon que apagava palavras de texto de livros ou jornais para formar um novo texto. Aqui também uso o termo para me referir a uma quebra da própria lógica de sentido que leva a uma desorientação, falha ou confusão.

O dispositivo *chuva de palavras* foi lançado como dinâmica que buscava justamente mapear as palavras que saem dos participantes, mas garantindo uma dimensão disruptiva dessas representações. Neste dispositivo cada um falava uma palavra sobre sua atuação e convocava imediatamente o outro para falar, sem espaço para explicações. Anotávamos todas as palavras que surgiam. Nota-se que cada um deveria escolher aleatoriamente alguém para chamar, não sabíamos ainda os nomes de cada um (não havíamos nos apresentados), então, as pessoas eram convidadas a partir do nome que usava na plataforma Google Meet. O que, às vezes, condizia com o nome próprio da pessoa, mas, por vezes, não. Tinha participante que entrava com um apelido ou com o nome de uma empresa, escola ou de algum parente. Dessa forma, provocávamos certa confusão na nomeação da pessoa participante e a deixávamos em alerta, porque ela não sabia quando seria convocada.

Quando começamos com a *chuva de palavras* foram surgindo palavras de sentidos mais entregues como "criança, alunos, norma, valores", o que nos fazia prever o campo de atuação da pessoa. Todavia, também surgiram aquelas que tornava difícil uma ligação direta e sem devaneio do que a pessoa fazia: "mato, conversa, quintal, vento". Assim, esse foi um dispositivo de apresentação que nos levou para certa abertura de sentido, pois as palavras sozinhas estavam sem frase e sem dono, se perdendo do seu significado inicial. Em nenhum momento, durante os encontros, lançamos dispositivos que buscavam completar o sentido dessas palavras. Deixamo-las abertas e disruptivas para ver o que mobilizavam dentro do grupo.

Passamos, então, para a dinâmica em que o grupo juntou as palavras "criança" e "diferença", como mencionada, para mobilizar o dispositivo de imagem. Se no dispositivo de apresentação conseguimos nos desviar da captura de sentido, posteriormente, acabamos voltando ao risco da representação, por se tratar de duas palavras difíceis de manter-se em abertura.

Quando juntamos "criança" e "diferença" nos aproximamos muito das inúmeras representações que já nos são muito familiares. Quando focamos no público das oficinas que estávamos promovendo, imediatamente, inúmeras camadas prefixadas e envelhecidas de discursividades e narrativas dentro da educação podiam ser acionadas. O debate em torno da educação infantil, o foco no desenvolvimento da criança com suas metodologias, valores, normas e leis passavam a nos rondar. Além disso, "criança" estava acrescido da "diferença" o que nos colocava de frente para o abismo dos discursos rasos sobre inclusão, bullying, igualdade em um misto de militância com metodologias inclusivas que, geralmente, trazem um tom de

solução para algo que ninguém sabe muito como garantir. Tudo isso ali, por trás da junção dessas duas palavras. Um risco de captura do processo do grupo que acabara de se iniciar.

Todavia, geralmente, nos processos de grupo, alternamos tipos de dispositivos: se fazemos uma imagem, vamos depois para um dispositivo de som; se saímos do som, podemos tentar ir para escrita, se escrevamos podemos ir para a leitura. Tal alternância se deve ao fato de cada tipo de dispositivo demandar gestos de criação distintos, seja de escrita, fazer imagem, montagem, fazer som ou leitura coletiva. Quando alternamos, garantimos que algo diferente será mobilizado em relação a criação anterior. Não é uma regra, podemos passar semanas fazendo só dispositivo de imagem. A alternância tem muito a ver com o movimento de criação de cada grupo, suas vontades e suas estratégias para escapar de certa apatia de criação ou capturas de sentido.

Como nós coordenadores já tínhamos decidido anteriormente, saíamos da palavra direto para imagem feita e vista na hora do encontro. Decidimos não deixar a criação de imagem como dispositivo semanal, realizado ao longo da semana, para não dar tempo de uma reflexão maior em torno do fazer. Tínhamos que fazer duas fotos ali durante o encontro mobilizadas pelas duas palavras escolhidas pelo grupo. A alternância entre palavra e imagem pode ser um convite a disruptividade, como mencionado, aqui acrescida do tempo de dez minutos para sua elaboração, provoca uma quebra ainda maior na reflexividade muito racional. Foi desta forma que buscamos minimizar o risco de captura daquelas palavras.

Uma das participantes confessou ter escrito a palavra “diferença” e relatou a surpresa de sentir certa dificuldade em tirar fotos acerca da sua própria ideia mobilizadora. Como relatou, a surpresa vinha da quebra da expectativa dela conseguir ter facilidade em tirar fotos em torno de uma palavra que ela mesma havia entregado ao grupo. Talvez isso nos indique que tal palavra não era mais dela, pois a dinâmica de tornar a palavra coletiva, bem como a alternância do tipo de dispositivo, impõe uma refração ao sentido e domínio que não seja construído no grupo.

No início desta sessão trouxe três imagens entregues ao grupo por participantes diferentes (fig. 19, 20 e 21): duas que foram feitas pelos participantes na hora do encontro, como o dispositivo convidava; e outra (fig. 21), provavelmente, que foi retirada da internet a partir de uma rápida busca com as palavras-chaves “criança e diferença”.

A primeira foto (fig.19) nos traz já a dimensão do fazer no objeto escolhido e performado com a mão em exibição. Um objeto artesanal cuja utilidade não sabemos bem, possivelmente nenhuma, e que, por isso, pode nos levar a uma dimensão de ludicidade. O participante que tirou a foto, em dez minutos, teve que se lançar dentro da sua casa ou local

onde estava; lembrar e achar tal objeto; posicioná-lo em seu corpo; enquadrá-lo e enviar a foto. Existe uma dimensão de um querer fazer que mobiliza algo incomum. Possivelmente, nenhum participante esperava que ali, em um primeiro encontro de oficinas de um festival de cinema, teria que se levantar da cadeira para dar conta de tirar foto mobilizada pela ideia de *criança-diferença*.

Na segunda foto (fig. 20), parece que algo de delicado e precioso nos foi entregue: um envelhecido sapato de criança ou de boneca e um colar de conchas. Minuciosas escolhas de objetos e da organização que mobilizou uma relação entre eles. Quando a pessoa os colocou exatamente naquela posição para enquadrá-los para foto, criou imediatamente uma relação entre aqueles dois objetos. Se aqueles objetos não tinham relação anterior, passaram a ter no momento do clique da câmera. Se por acaso já tinham uma relação longa anterior, uma grande e preciosa história para o autor da foto, não sabemos nem saberemos. Toda essa camada anterior não nos chega de forma explícita no momento de ver junto a imagem. Algum vestígio da história regressa dos objetos pode até chegar no grupo, mas não sob uma lógica narrativa de acontecimentos pessoais. Primeiro, apenas a imagem e o que é imediatamente criado daquele fazer nos chega ao grupo.

Na última foto (fig. 21), em que vemos crianças de mãos dadas formando uma roda em um fundo azul - provavelmente retirada pronta para o dispositivo e não elaborada a partir dele –, poucas decisões foram tomadas pelo fazer do participante, o que escasseia os agenciamentos com o que nos rodeia. Uma imagem que não parte de uma câmera do participante, possivelmente, não mobilizou o seu corpo a sair sequer da cadeira em que assistia ao encontro. Selecionada de um mar de outra tantas que poderiam igualmente trazer a representação da infância como estamos acostumados. Uma imagem que chega carregando esse tanto de discursos e narrativas externos ao grupo, fácil de encaixar qualquer sentido já fechado, e que, por isso, trouxe muito pouco de quem estava participando. Imagem que não foi liberada pelo fazer disruptivo de um participante e que apresenta um risco no momento do ver junto.

Nota-se que a ideia mobilizadora *criança-diferença* colocou esse risco para um grupo recém-iniciado e para participantes que ainda não tinham experiências em criar através da pedagogia do dispositivo, ou seja, que não estavam ainda acostumados a sustentar as estranhezas que vão surgindo com o ato de criar. Possivelmente, ao se ver diante de certa imprecisão da ideia mobilizadora, o participante quis continuar dando conta do vestígio de discursividade e representatividade que ainda restava –, única ação possível de organicidade do sujeito. Seguir a imprecisão e chegar no estranhamento seria desorganizar tal discursividade e

o próprio sujeito. O participante não conseguiu sentir a ideia mobilizadora como um convite de um fazer-outro que demandaria a ele outra relação com o mundo enquanto ele tirava as fotos. Então, o participante se agarra naquilo que já reconhece, percebe o vestígio de representação que permanece e procura traduzir com precisão essa ideia em imagem.

> Sem temas, sem página em branco, nos autorizamos uma abertura das imagens para uma dimensão sensível que os recortes temáticos costumam fechar. Em diversos momentos (...) trabalhamos com ideias mobilizadoras para o dispositivo: desvio, espera, lugar. Noções que funcionam mais como intensificadores da percepção, mobilizadoras de uma presença sensível, do que como uma indicação do que deve ser narrado ou representado (MIGLIORIN, 2022, p. 77).

Aqui, vale uma ressalva sobre a ideia mobilizadora, ela apenas é uma mobilização para o ato de fazer e não algo com sentido fechado que o participante tem que atingir. Ela não impõe finalidades, apenas dispara o começo como um norteador impreciso e comum que opera trazendo o participante para a dimensão do fazer em grupo. Por estarmos querendo mobilizar a criação singular do grupo, não devem carregar discursividades, representações e modelos alheio ao grupo. Muitas das vezes, a imprecisão é o que nos assegura frente a essas modelizações externas, porque o impreciso é escorregadio de sentido, opera certo esvaziamento. O vazio nos é caro, na verdade, ele também é ato: o de esvaziar. Em cinema de grupo, buscamos criar condições que esvaziem os sentidos e modelizações edificadas. Experimentar a partir de palavras imprecisas nos permite garantir esse esvaziamento para que imagens flutuem.

Um outro exemplo de esvaziamento que ocorreu no mesmo grupo foi quando convidamos os professores a fazerem um som mobilizado pela ideia de *som das cores*. Não existia um sentido específico para essa ideia, sequer nós coordenadores sabíamos o que ela queria dizer. Não esperávamos nenhuma resposta em som e nenhuma forma correta de fazer. Queríamos apenas mobilizar o fazer a partir do esvaziamento de um sentido já dado. O *som das cores* não é algo que trace um discursividade linear e imediata, é algo disruptivo. Como mencionado em sessão anterior, teve participante que não conseguiu se lançar no fazer partindo de certo vazio, quis antes preencher a imprecisão de sentido com uma pesquisa do google e nos trouxe uma teoria explicativa do que seria cientificamente o "som das cores". A participante nos relatou a sua dificuldade de entender o que nós coordenadores queríamos, por isso, ela resolveu sua angústia com a pesquisa por palavra-chave na internet. A ideia mobilizadora, diferente da palavra-chave, desorganiza ao deixar um quê de inalcançável.

Assim, esvaziamos primeiro para, depois, nos lançar nesse fazer-outro. Quando o grupo ainda está construindo seu território, ou seja, ainda não provocou experimentações suficientes,

quem garante o esvaziamento é a coordenação. Não é uma questão de tempo, e sim de sensibilidade ao processo de criação em grupo e de quanto o grupo consegue sustentar o vazio. Há grupos que logo passam a operar esse movimento de esvaziamento e criação de sentidos imprecisos, outros demandam certa sustentação da coordenação.

A imprecisão da ideia mobilizadora *criança-diferença* não foi suficiente para aquele participante da foto mencionada (fig. 21) lançar-se no vazio de sentido, fazendo com que ele agarrasse o resíduo de representação como boia de salvação. Ele precisou, novamente, preencher de representação o que havia sido esvaziado pelo grupo. Posteriormente, veremos que esse lançar-se em experimentação em grupo demanda outras condições para que o participante consiga criar sem colapsar, ou seja, precisa de um corpo que sustente a angústia que precede o vazio. Por ora, me debruço apenas no risco que a representação impõe à criação por dispositivos.

A representação são modelizadores, condicionante do nosso viver, pois nos dão uma cartilha fechada do como e o porquê fazer, do que sentir e de como reagir. Esmagam qualquer possibilidade de imprevisibilidade e sufocam as singularidades. O que será já está dado, a nós, basta seguir a cartilha. O dispositivo não é apenas um convite de rasgar a cartilha, mas a possibilidade de ter algo em mãos para quando ousemos agir não mais por modelizações.

Quando a imagem com crianças sorrindo e dando as mãos em um fundo azul chega ao grupo a partir de um não-esvaziamento, não há como outra imagem esbarrar nesta e lhe provocar outros sentidos. Pois o sentido dela está dado, inteiro, completo ali na frente de todos. Já há muito conhecemos o discurso por trás daquela imagem, o participante não trouxe nada além do que já estava dado. Mesmo quando a colocamos para ser vista ao lado de outras imagens, ela mobiliza pouco. Nem mesmo a surpresa da *curadoria do acaso* consegue esvaziá-la. Pode ser que ela não provoque nada ao grupo, fique parada ali encarcerada em si mesma. Contudo, corremos o risco de ela atuar como um elemento organizador de sentido das outras imagens, operando o contrário do que a *curadoria do acaso* opera, contaminando de sentido o grupo durante o ver junto. Não se conectam a nenhuma imagem, não disparam comentários díspares, não operam como elemento de imprevisibilidade. A saturação de sentido das imagens impossibilita o processo de criação do grupo. Por isso, começamos os processos de criação dos grupos garantindo a liberação das imagens a partir de um fazer singular do participante.

A reflexão em torno da imagem dentro do cinema de grupo nos é cara, pois nos faz assumir uma crença na fabulação do próprio cinema. Partimos do esforço de Rodrigo Guéron

(2011) em traçar uma genealogia do clichê enquanto força atuante na estruturalização do pensamento, portanto, modelizador das formas como experimentamos nossa vida cotidiana.

> (...) chegaremos então a uma definição de clichê como uma espécie de imagem-lei, de imagem-moral, que age como um mecanismo padronizador e determinador de valor, e veremos o cinema num jogo de criá-las e destruí-las. Um jogo, portanto, em que o cinema tanto se afirma como um dispositivo de poder que limita e esvazia o pensamento, quanto se afirma como como uma notável potência do pensamento na medida em que nos ajuda a identificar os problemas da realidade e da vida e a produzir novas possibilidades para estas (GUÉRON, 2011, p. 14).

Entendemos o clichê enquanto poder que enfraqueça a força artística da própria imagem e a desloca da sua força estética e política de fabulação de mundo. Sob este ponto de vista, o clichê é o que acontece à imagem e não a imagem em si. É o que tende a acontecer com a imagem em nossa sociedade por estar ligada às condições e mecanismos de produção específicas.

O cinema nasce dentro de um projeto de sociedade ocidental do século XIX, servindo a esse projeto cientificista, racionalista e tecnicista como medidas para entender e se relacionar com o que seria uma verdade empírica pronta a ser descoberta. Como afirma Guéron (2011), Deleuze irá apontar para um cinema como agente de superação deste mesmo projeto que o criou. Na medida em que esses valores ocidentais da época esgotam suas forças de insurgências de mundo, o cinema produzido de determinada maneira transforma-se em clichê como sintoma do próprio esgotamento da potência do pensar e criar. Há, antes, uma crise nos próprios valores que apostavam no real como verdade empírica a ser revelada, longe do corpo enquanto sensibilidade, para atingir uma racionalidade inumana que apenas a objetividade das máquinas e as técnicas poderiam alcançar. Assim, o clichê não seria uma problemática da imagem ou do cinema em si, mas sim, de como nos organizamos para produzir imagem e fazer cinema.

> Pois não é em nome de um mundo melhor ou mais verdadeiro que o pensamento apreende o intolerável neste mundo, ao contrário: porque o mundo é intolerável que ele não pode mais pensar o mundo, nem pensar a si próprio. (...) O fato moderno é que já não acreditamos neste mundo (...) não somos nós que fazemos cinema, é o mundo que nos aparece como um filme ruim. É o liame entre o homem e o mundo que se rompeu. Por isso, é este liame que deve devir objeto de crença: ele é o impossível, que só pode restituído por uma fé (DELEUZE, 2007, apud ZOURABCHVILI, 2016, p. 96).

As questões desta pesquisa são apostas na educação – como falarei no último capítulo – que aqui estendo a uma crença na conexão múltipla entre homem e mundo garantida pela imagem. O mundo é docilizado ao ser conhecido por uma lógica transcendente ao humano, seja por Deus ou pela objetividade das máquinas ou das ciências. Por isso, a crença na força estética-

política da duplicidade da imagem que desorienta a busca pelo real e coloca uma condição de inventividade a partir de agenciamentos com a alteridade. Se estamos apostando na arte como força inventiva da realidade, em oposição à realidade revelada, buscamos um cinema deslocado desse poder de despontecialização inventiva do próprio pensamento.

> Quando Deleuze fala do Fora, esta palavra tem dois sentidos complementares: 1. O não-representável, ou o fora da representação; 2. A própria consistência do não-representável, a saber, a exterioridade das relações, o campo informal das relações. Deleuze denomina *plano da imanência* esse campo transcendental, onde nada está suposto de antemão, salvo a exterioridade, que recusa justamente todo pressuposto (ZOURABCHVILI, 2016, p. 75).

Um plano instaurador que não prevê nada *a priori*, nada externo conduz, não existe nenhuma essência que devemos descobrir para atingir o moralmente certo. Sem modelos essencialista e morais, somos liberados de julgo. O erro não é mais um negativo de um pensar ou acidente que desvirtua um caminho reto até o saber. A modelização pela lógica da pergunta-resposta não impera mais, uma vez que ninguém controla o que irá surgir, não há fundamento a seguir. Pensar não é aqui uma faculdade que reflete um arcabouço fechado de representação sob ponto de vista único de indivíduo. Sem objetivo transcendente e objeto definido, o pensar não está atrelado a uma posição subjetiva. O erro e o não-saber são afetações ao pensar que marca a abertura com o *fora*, uma exterioridade que impulsiona uma busca imprecisa e uma radicalidade da multiplicidade do pensamento, impossibilitados pelas totalizações das representações e da unidade dos sujeitos.

> No grupo, o que nos chega de novo já chega pelo cinema, pelas imagens: a relação dos indivíduos com essas novas interações com sujeitos, estéticas, afetos, palavras não chegam como uma relação dicotômica entre duas pessoas, mas triangulada com um objeto – uma foto, uma experiência sonora – que aponta para um *fora do eu*, um fora do próprio grupo. As imagens e sons que chegam ao grupo são ao mesmo tempo objetos conectores – agem criando laços – e exterioridades – mantém a conexão do grupo com o fora (MIGLIORIN, 2020, p. 154).

No cinema de grupo, o que garante a multiplicidade são as imagens flutuantes, pois elas não operam como imagens dogmáticas, ao contrário, liberam qualquer forma prévia que impede a criação a partir da relação com o fora. Os dispositivos lançam um terceiro elemento na relação que enfraquece a força de captura da relação dual entre eu sujeito de ponto de vista único versus mundo já finalizado. Assim, fora de qualquer modelo fundante, um descontrole passa a operar, pois não há cartilhas, apenas acontecimento no ato do encontro enquanto se faz imagens.

Diante disso, é preciso marcar a importância de um fazer-cinema para gerar a possibilidade das produções e circulação dessas imagens flutuantes, que aqui operam de forma

oposta aos clichês, ou seja, potencializam de inventividade a própria vida ao desmobilizar as capturas de representação ou qualquer fundamento prévio.

> Se tantas vezes insistimos que "o clichê é um esquema, ou sistema, sensório motor", agora, já próximos do fim, o que se mostra para nós é que a denúncia, a destruição e a superação do clichê são também fenômenos de características sensório-motoras. (...) Na verdade, o que Deleuze vê no cinema que genericamente chama de "moderno" – o cinema da imagem-tempo – é uma espécie de liberação sensório-motora. E a origem desta descoberta de Deleuze vem, sem dúvida, do fato do próprio pensamento ter para ele origem corporal, fisiológica: sensório-motora. Quer dizer, que é a partir de uma situação limite que acomete ao corpo que o pensamento é acionado, age e cria (GUÉRON, 2011, p. 221).

Para que nada anteceda as imagens, é preciso garantir um fazer sem intencionalidade e sujeito, tal como Migliorin (2020) aponta em seu "agir-imagem", própria da pedagogia do dispositivo dentro do cinema de grupo. Como debatemos, no cinema de grupo testamos formas de produzir imagens que estejam abertas para agenciamentos, mas que não conseguimos nos agenciar enquanto sujeitos identitários ou a partir de qualquer finalidade ou sistema de valor, pois é preciso algum suporte que aqui é dado pelo grupo através do seu fazer-cinema.

Esse ponto desdobra a reflexão dessa imagem que chega ao cinema de grupo e nos leva a debater que esse fazer-cinema constrói um corpo próprio. Se estamos provocando os regimes sensíveis a partir de imagens que esvaziem os clichês, fazemos isso através do *locus* da experimentação da realidade, o corpo, uma vez que se trata de exigir outra sensibilidade frente ao mundo. Ou seja, ao nos lançarmos nessa maneira de produzir imagem, produzimos também conhecimento, pensamento e processos subjetivos a partir da sensibilidade trazida pela instauração de um corpo que aqui distancia-se do racionalismo clássico e objetivo, mas que também não se submete à operação de poder das imagens-clichês enquanto índices de fórmulas morais e leis de ordens.

O que significa dizer que, tal como as imagens flutuantes vão sendo criadas através desse fazer-cinema, um corpo vai sendo esgarçado para que outra corporalidade emerja no cinema de grupo. Imagem, fazer e corpo estão imbricados e produzindo mútuas afetações dentro das experiências do cinema de grupo. Fazer imagens pode ser um convite para refazer corpos e regimes sensíveis. Primeiro liberam-se as imagens, para depois serem liberados os corpos e, só então, infiltrar outras institucionalidades possíveis. Pontos que serão desenvolvidos nos capítulos seguintes.

Capítulo 3. Dispositivo, gesto por nada

O tempo – início, fim, longo, curto, breve, eterno – no cinema de grupo são medidas que não conseguem esquadrinhar as vivências que emergem. O tempo, feito linha composta por marcações macros, premeditadas e quantificáveis, atravessa o processo dos grupos sendo somente mais um entre tantos atravessamentos que se emaranham tecendo o terreno movediço e a linguagem poética e aberrante criados nos grupos. Ele está ali, marcando o tempo de duração e as periodicidades dos encontros, como algo com que temos que lidar para criar outros modos de sentir os tempos possíveis que passam a existir.

O tempo Chromos linear e evolutivo é um dos primeiros incômodos gerados quando quem chega ao cinema de grupo está alimentado por uma expectativa de curso com objetivo final e saberes cumulativos. Em relação aos professores, muitos chegam ao projeto de extensão motivados pela crença que farão uma capacitação que melhorará suas metodologias em sala de aula[15]. Chegam esperando que o saber técnico em cinema irá se acumular de forma roteirizável após um período demarcado de encontros. Antecipam tempo e saberes, projetam o depois, nutrem os receios e dúvidas. O tempo dos professores também é esquadrinhado e marcado pela funcionalidade, assim como seus corpos. Quando chegam, é comum que se refiram aos momentos em que o grupo se reúne como "aulas", "cursos", "tarefas". Vocabulário que vai sendo substituído por "conversas", "encontros", "propostas", "dispositivos".

A partir do que os dispositivos fazem acontecer, percebendo que não há centralidade ou autoridade de saber, muito menos objetivo a ser atingido que desencadeie motricidades a serem seguidas, a linearidade do tempo passa a ser mais uma linha e perde seu poder de predeterminar. O tempo que embasa a trajetória individual se desloca de seu epicentro ordenador que é este "corpo que chega", tropeça na possibilidade do saber incorporado, corpo performado, tempo como entre, variação de si, diferença mínima instaurados através dos dispositivos de imagens e sons.

Ao se disporem a se reunir semanalmente, os professores se abrem para uma temporalidade própria do cinema de grupo, onde nada parece acontecer, entretanto, onde todos que participam sentem que tudo acontece. O quase-nada, o mínimo, a sutileza, o quase imperceptível, são desencadeados pelos gestos que compõem os encontros. Gestos que viram imagens, sons, palavras e silêncios após nos lançarmos em dispositivos. São esses mínimos que

[15] Não estou deslegitimando tal motivação, até porque isso faz com que muitos professores cheguem ao projeto de extensão. Mas pode indicar uma dificuldade desse corpo-docente em lidar com a multiplicidade e o não controle presentes na pedagogia do dispositivo, debate que aparecerá em outro momento deste texto.

interrompem, brecam, quebram o desencadeamento "sensório-motor", e nos levam a experimentar o tempo do acontecimento. Ou do "quase-acontecimento" – conceito que Peter Pál Pelbart (2019) pega emprestado de Eduardo Viveiro de Castro – que enfatiza a virtualidade do acontecimento que está sempre *por vir*, aquele que nunca coincide com o fato, que só existe enquanto e porque está acontecendo. Trata-se de um modo específico de acontecer neste mundo, pois não chega a acontecer, entretanto, altera tudo quando quase-acontece; o que quase foi, mas não chegou a ser ou sequer voltou a ser o que era antes. Como quem passou por situações de quase-morte, não sendo morte por ser quase, não morreu, mas alterou completamente o vivido, pois quem vive o pós-quase-morte, não é igual a quem era antes.

Não é qualquer corpo que deixa passar o quase-acontecimento ou qualquer gesto que o instaura. Ainda estamos seguindo um corpo. Na verdade, estamos convocando o corpo docente para um jogo. Para isso, faz-se importante provocá-lo em seus próprios gestos. O que pode implodir um corpo sem destruí-lo por completo? Talvez, gestos. Tomo aqui alguns pontos de partida: o gesto é o mínimo desse corpo, e um corpo só existe se for produzido. Por tanto, gestos produzem corpos. Se tomamos esse ponto de partida, então, nos é importante pensar sobre o que desencadeia os gestos e sob quais situações esses corpos estão agindo. Os corpos não se autoproduzem isolados, produzem-se em relação. Agem e reagem ao que encontram no mundo.

Fernand Deligny (2018a), que acompanhava os gestos dos corpos de crianças autistas em relação aos espaços que transitavam, nos fala do agir no infinitivo que não constrói a individualidade do ser identitário tal qual costumamos nos apoiar enquanto indivíduo com suas vontades, iniciativas e projetos de ação. O agir com iniciativa e finalidade supõe um corpo que é reconhecível naquilo que o individualiza sem nenhuma confusão ou contradição. Já o agir no infinitivo é o ato impessoal, não se origina em um único corpo nem de uma única situação ou causa. Muito menos, se destina a um objetivo premeditado, pois não possui preocupação com o fim.

Uma vez que esses gestos, sem iniciativa e finalidade, transbordam o corpo individualizado, temos apenas um traçado de seus movimentos para acompanhar e perceber como estão ligados a uma rede que articula e embaralha pessoas, corpos, cômodos, imagens, objetos, lugares, gestos, tempos e agires. Embaralhando tais gestos não se identifica o autor da ação. O sujeito da ação é realocado ao deslocá-lo em um emaranhado de ações-acontecimentos que o impossibilita de gerar unidade com a sua própria iniciativa. Assim, uma lógica linear e dicotômica que liga diretamente o sujeito a sua ação é quebrada, impossibilitando que culpados, inocentes e punições encontrem corpos definidos e impedindo que atos sejam disparados sob a

lógica valorativa de benéficos ou maléficos, certos ou errados. “Gestos por nada”, inalcançável pela linguagem, lógica, ordem ou lei, pois não tem “nada a ver com o agir permitido” (2018a, p. 141).

Deligny exemplifica essa dissolução da iniciativa da ação de um sujeito através de um mapa sobre o circuito de gestos emaranhados que vai de um pequeno acontecimento, como o bater na mesa do escritório com uma das mãos enquanto conversava com alguns adultos – ato reparável por uma criança autista –, até o ato inadvertido da lama retirada de um jardim e colocada em cima do mesmo local pela mesma criança autista. Em um primeiro olhar com ponto de vista de sujeito, parece-nos que tudo se resume a apenas um gesto reprovável de uma criança desacatando a autoridade de um adulto ao jogar a lama em uma mesa. No entanto, se traçarmos e cruzarmos os gestos fora de seus sujeitos e em relação ao espaço vivido, notaremos que no mesmo local da mesa batida com a mão - que horas depois foi o local da lama depositada – havia, quatro anos antes, um cinzeiro que se quebrou. Deligny nos convida a seguir as linhas de errância desses gestos: se ele não fumasse, não haveria um cinzeiro; se ele não escrevesse tanto, não haveria papéis junto aos cacos de cinzeiro; se eles não assassem o pão duas vezes por semana com os restos dos papéis, os cacos do cinzeiro não parariam no forno; se alguns não fossem inclinados à jardinagem, as cinzas de assar o pão não serviriam como adubo para a terra; se não houvesse adultos em uma conversa, não bateria com os dedos no mesmo local em que, anos antes, havia um cinzeiro; se o garoto não tivesse reparado a batida com os dedos na mesa, não pegaria a lama de restos do cinzeiro...

> (...) o agir de iniciativa vem fulgurar nessa barafunda de projetos agidos, dos quais, aliás, o garoto participa, mas sempre de maneira tangente, resvalante, sem a menor preocupação com o fim; daí eu volto àquele agir no infinitivo, quando, na ponta do N (o nós maiusculado, do ponto de ver de quem vive a ruptura do grande anel da estrutura da linguagem), ao infinitivo, ou quase, espaço e tempo se confundem (...)
> Por aí se vê como advém o agir notado cujo autor, a bem dizer, é todo um “indivíduo’ que não poderia ser mais “comum”, que não se identifica com nenhuma “pessoa passível de ser reconhecida como a tal”, e que escrevo como N, o chapa indistinto, Nós (Ibidem, p.142-143).

Assim, Deligny distancia a ação de um indivíduo do que chamamos de sujeito enquanto “qualidade de um autor fortemente presumível de seus atos” (2018a, p. 142), liberando seus gestos de qualquer previsibilidade e conformação ao que está dado. Ao liberar os gestos de seus autores, não se aniquilam os indivíduos que compõem a situação. Eles seguem, tangenciados, agindo não a partir do controle de sujeitos com iniciativas. O que permite que um “Nós” comum se entrelace através do emaranhamento desses gestos infinitivos de quase nada.

Para se construir corpo que abale o corpo docente já dado, é preciso liberar os gestos desses sujeitos que se fazem na medida em que controlam um agir fortemente determinado por uma identidade pronta e distante dos esbarrões dos encontros possíveis. Com as experiências em cinema de grupo percebemos que o dispositivo é uma ferramenta que convida esse corpo a tecer outros agires, descontrolados de sujeito. Não é preciso preservar todo um desencadeamento sensório-motor que parte de sujeitos, como na lógica narrativa de fazer um filme roteirizável.

> Seria preciso até mudar o verbo "filmar" (...) Seria preciso "camerar" o que nos escapa, o que não se vê, as imagens perdidas, as que caem de uma câmera vesga, imagens que não se dirigem a ninguém, em vias de desaparecer... Imagens involuntárias (PELBART, 2014, p. 253).

O cinema aqui se aproxima do agir desamarrado das finalidades e intenções de um ponto de vista único, como traça Deligny, um gesto-camerar. Esses gestos deslocados de sujeitos deflagram e são deflagrados por um cinema que não produz projetos roteirizáveis e submetidos de hierarquia de valores. O cinema passa a ser meio, intervenção, mediação, instaurando trajetos sem planejamentos, sem finalidade e sem imposição do querer individuado de um sujeito. Um corpo, sem sujeito, que se impele a vagar, criando imagens enquanto/porque vaga. O vagar implica não antever o ponto de partida, trajeto e fim, por isso, é praticável com o acaso.

3.1 Gesto do brincar

O conceito de "brincar" em Brian Massumi (2017) nos entrega uma dimensão paradoxal do jogo que nos interessa para pensar esses gestos a partir do que os dispositivos disparam. O gesto performativo do brincar é imediato e efêmero, mas também se faz como inventividades, por instaurar uma mudança qualitativa na natureza da situação enquanto passagem. A força do gesto lúdico assinala uma diferença mínima e instaura uma "zona de indiscernibilidade", ao reunir atos que nunca estariam juntos se não pelo ato de brincar. A partir de uma força instantânea, os envolvidos habitam certo paradoxo, improvisam outros sem deixar de ser; provocam uma mútua inclusão, pois se afetam, afetando a todos; e mobilizam o possível.

> O excesso estilístico da brincadeira, sua -esquidade, não corresponde apenas a um detalhe que floreia o gesto, mas a um poder de variação. A forma do gesto é deformada, de modo mais ou menos sutil, sob pressão do entusiasmo do corpo que o realiza. Na deformação, a forma análoga assume outra forma. A lacuna entre gesto lúdico e seu análogo cria uma margem de manobra: abre

> espaço para a improvisação. A brincadeira é a área de atividade dedicada à improvisação das formas gestuais, um verdadeiro laboratório de formas de ação ao vivo. Aquilo de que se brinca é invenção (MASSUMI, 2017, p. 28).

O brincar, ao embebedar o corpo pela sua "capacidade de improvisação espontânea", o faz sustentar um poder de variação sob certo território, provocando desterritorializações. Os professores chegam ao grupo por serem professores, se lançam no fazer junto por serem professores e, sem deixar de serem professores, provam e incluem suas variações no grupo. Em poucos momentos, a escola, a educação ou a docência aparecem nas regras dos dispositivos, e em nenhum deles convidamos os professores a representar a educação ou a usamos como temática. Vestígios desses terrenos da docência podem transbordar no grupo, não sendo abandonados, mas, a cada encontro, deixam de centralizar a atuação no grupo e quando surgem estão deformados pelos provocativos dos dispositivos.

A brincadeira é o convite de jogar com o que já está dado, traz o que existe para arena do brincar e ao brincar tensiona e deforma a própria realidade. Tal jogo pressupõe um gesto estilizado no sentido que é a forma de execução do gesto que o faz se diferenciar do seu gesto análogo para não desencadear o que, em um contexto normal, desencadearia. O gesto lúdico instaura uma diferença mínima a partir de seu estilo de execução que é a própria deformação daquilo que lhe é análogo. Se o gesto lúdico for idêntico ao que existe, não haverá diferença e, em vez do gesto operar uma deformação, impregnará a situação de realidade condicional, condicionará as ações já esperadas. O autor nos traz o exemplo dos filhotes de lobos ao brincarem de combate: se a mordida não for um mordiscar, se ela for forte demais, pode ser confundida com uma mordida real. Então, a brincadeira perde-se e entraremos em outra arena que demandará dos filhotes a postura para o combate. É com a diferença que se brinca. Assim, a forma de execução do gesto, seu estilo, são cruciais tanto para o convite dado ao outro para entrar na brincadeira, quanto para sua manutenção.

O gesto do brincar a partir dos dispositivos de imagem e som, suspende o corpo-docente, sem o negar ou destruir, ao mesmo tempo em que o convida a operar em fabulações. Esse gesto é possível, pois o grupo entrega um terreno comum, zona indiscernível, que reúne aquilo que foi suspenso e, ao mesmo tempo, convocado para que as brincadeiras aconteçam. A partir da convocatória do fazer podemos perceber como a improvisação frente ao instituído a partir de um provocativo do brincar faz com que participantes lidem com um agir para além do que os parâmetros de normalidade e utilidade lhes entregam, provocando deformações nos seus modos de existências já edificados. Em nenhum momento, o já edificado é excluído do processo, ele é

convocado e compõe a situação do brincar, por onde o gesto lúdico pode aflorar inventividades que ressoam o possível no já dado.

Quando as propostas em dispositivos levam professores a criarem fora ou transversal a educação como temática, ou mesmo, quando os dispositivos instauram condições para criação que são refratários aos gestos com finalidades e intencionalidades prefixadas que tendem a fixar representações acerca da educação, o local identitário do professor é suspenso, porém não excluído. O professor é convidado a jogar a partir da produção de imagens em grupo, no entanto, ele continua sendo professor e, ao se lançar na brincadeira em dispositivo, provoca deformações daquele docente que estava dado. Em um único gesto lúdico do brincar, o professor é suspenso e convidado a se tensionar a si próprio e a própria educação. Movimento mínimo, um gesto instaurando uma mínima diferença tem a força de provocar deformações nesse professor já dado que passará atuar em deformação em relação a essa macro educação existente.

Em 2019, um licenciando em cinema e eu estávamos propondo alguns dispositivos com as crianças de uma escola em que começara a trabalhar. Acabara de ocupar um cargo de orientadora, facilmente confundido com a mantenedora da ordem e regras do convívio escolar, sem sequer saber lidar com crianças ou ter formação em pedagogia – curso tradicional para ocupação de tal cargo. Já estava no cinema de grupo, assim, por sorte, me autorizava a não saber o que fazer. Começamos a propor alguns dispositivos com as crianças que iam dos 6 até 11 anos. Em um desses dispositivos, pedíamos que cada trio escolhesse alguém de modelo e produzisse o corpo desse modelo, podendo intervir com tintas, roupas diversas, entre outros elementos. Depois, pedíamos que tirassem três fotos de ângulos diferentes desse modelo. Regras claras e simples, no entanto, associado às crianças, levou a maioria delas a pegarem as tintas, tão bem economizadas pela direção, para pintar quase o corpo inteiro de seu colega. Lembrando que eram cerca de vinte crianças coloridas na turma. No fim, tínhamos crianças de todas as cores voltando para casa com os uniformes manchados, uma vez que o excesso de tinta não saiu em uma mera lavagem na pia do banheiro. Banheiros igualmente pintados de tinta.

Durante o processo de tirar as fotos, eis que as crianças aproveitam para subir em um pequeno muro, local extremamente proibido até então. Todo esse cenário sob a minha supervisão, logo eu, a supervisora. Lembro-me de uma pequena crise de alguns segundos que tive enquanto assistia um aluno subir no pequeno muro com tanta satisfação em seu rosto para tirar a foto de seu colega que estava inteiro de verde: parte de mim, a do cargo, pensara “se ele cair, estamos os dois ferrados!”; já a outra, a que propôs o dispositivo, afirmava “mas está dentro do dispositivo!”.

O dispositivo proposto para as crianças instaurou na escola uma arena de brincadeira, que não detonou aquilo que normalmente detonaria em um contexto normal. As ações foram moduladas pelos gestos performativos dos alunos, que no mesmo instante me convocaram a entrar na brincadeira. Eu continuava sendo a coordenadora da escola; eles continuavam sendo os alunos, mas ambos deformados pelo gesto do brincar. A pequena crise que surgiu em mim vinha do fato do meu corpo estar ali experimentando o paradoxo da própria inventividade: se dando conta que algo estava em torção, conflituoso e fora do meu controle. O que operava não era mais os gestos condicionados pela fiscalização e punição da coordenadora; ou mesmo o gesto condicionado da infração dos alunos.

A "mesmicidade", como Massumi nos traz (2017), que nos faz agir a partir da mesmice de situações passadas, não dominava mais aquele instante em que o aluno subiu o muro ou gastou toda a tinta do pote. Ali, abriu-se todo um outro possível, uma outra escola experimentada. Todos mutuamente incluídos, em uma zona indiscernível, sob uma força instantaneamente transformadora e transindividual. Ninguém em particular provocou tal situação, nem eu mesmo, que propus o dispositivo, poderia saber aonde iria nos levar. Uma vez lançado e aceito o convite do brincar em dispositivo, nada mais está condicionado pelo que já existe. O já dado modula a brincadeira, mas não se impõe a ela ou a domina. Em suspensão, porém ainda ali, não havia gesto que desse conta, não havia certo ou errado, apenas um fazer em dispositivo que implicou um ato performativo de toda escola.

Ao final do dia, sai com a certeza das muitas repreensões que escutaria e até da limitação do projeto que acabara de se iniciar. Mas, para minha surpresa, não houve qualquer reclamação das famílias que, provavelmente, tiveram um trabalho extra para limpar suas crianças, uniformes e tênis. Sequer houve qualquer reação da direção em relação às tintas gastas de uma só vez ou sobre as tantas subidas arriscadas que as crianças ousaram fazer, e eu ousei apenas assistir. Não sei se a própria escola e as famílias se autorizaram a não reclamar das regras quebradas, uma vez que, sob seus olhos, estávamos fazendo cinema naquele dia de tintas e subidas.



Fig. 22 e 23) Fotos realizadas pelos alunos durante dispositivos propostos em uma escola municipal de Maricá, em 2019.

3.2 Emaranhar-se

Dentro do desenvolvimento dos grupos de cinema, passaram a ser explorados dispositivos com temporalidade de realização diferentes. Parto de duas temporalidades referentes ao fazer dos dispositivos: o de produção ao longo da semana, que chamamos de *dispositivo semanal*; e o de produção no momento do encontro, que chamo aqui de *dispositivo no ato*[16]. Não possuo o intuito de construir nenhuma definição hermética das diferenças entre os dispositivos, muito menos hierarquizá-los. Busco um exercício de análise feito a partir dos exemplos para pensar seus provocativos, como cada um convoca os participantes e como estes têm operado dentro do desafio de coordenar um grupo. Na prática, esses dispositivos não se separam e, muitas das vezes, provocam encadeamentos de dispositivos.

No *dispositivo semanal* todos os participantes recebem a mesma proposta e devem retornar com sua criação no encontro seguinte. O dispositivo semanal é importante na construção da rede coletiva, uma vez que sedimenta o terreno comum do grupo, sendo o pedaço do grupo para além do momento que se reúne, fazendo do grupo acompanhante. Os participantes carregam o dispositivo consigo e, mesmo que não os realizem, só o questionamento do como fazer ou as mil ideias pensadas que não se atualizam, são provocativos. Essas criações disparadas pelo coletivo infiltram a rotina, ao mesmo tempo em

[16] Chamo atenção para a nomeação usada neste trabalho, pois outros pesquisadores envolvidos em cinema de grupo podem usar nomeações diversas, como dispositivos na hora ou instantâneo. A nomeação usada pode ser provisória conforme o desenvolvimento das pesquisas sobre pedagogia do dispositivo.

que funcionam como interação com o “fora” do grupo e de si mesmo (MIGLIORIN, 2020). Lembrando que o “fora” do grupo, como visto em sessão anterior, é uma triangulação da relação com o mundo. Com o dispositivo, um terceiro elemento entra no jogo que escapa do controle do sujeito e que bagunça os fundamentos prévios exteriores a própria relação do fazer a imagem, possibilitando que a inventividade se instaure por operar em abertura com a alteridade.



Cores e texturas

Neste dispositivo vamos ter dois momentos:
No primeiro encontro pedimos:
Tirar duas fotos mobilizado por explorar cores e texturas.
No segundo encontro:
Escolher uma sequência de fotos de outro participante;
Produzir uma terceira foto para a sequência escolhida;



Fig. 24, 25 e 26) Sequência 1 produzida pelo dispositivo cores e texturas, encontro 4, 2020.



Fig. 27, 28 e 29) Sequência 2 produzida pelo dispositivo cores e texturas, encontro 4, 2020.

> Fotos de cores e texturas que se estenderam em som e novas imagens. Montamos a partir do material do outro. Nos remontamos com os vestígios que cada um disponibilizou. (...)
> Diante do que vimos, pelo tanto impalpável que nos atravessou, resolvemos ali mesmo nos embaralhar em palavras.
> Semear,
> suspiro,
> terra,
> imensidão…colocamos nossas silenciosas camadas no papel em branco. Mais do que isso, sentimos a amplitude de compor camadas entrelaçando-as a outros. Chegamos novamente à montagem coletiva de nós mesmos. (Trecho do relato enviado por e-mail do encontro 04, 2020).

O dispositivo *cores e textura* que compõe o livro que se desdobrou do projeto Inventar com a diferença, é um daqueles dispositivos que sempre temos na manga como coordenadores, por nos convidar aos gestos simples de criação que podem provocar grandes aberturas e tendem a não produzirem muita resistência inicial dos participantes. Afinal, parece um tanto simples sair e fazer fotos das cores e texturas ao redor. No entanto, quando lançamos esse dispositivo, algo é provocado instantaneamente. A simples proposta de tirar fotos de cores e texturas condiciona o olhar do participante ao longo de toda semana, deformando o olhar habitual. Muitos participantes descrevem como que tais propostas de dispositivos, por mais simples, os levam a ficarem pensando e buscando como fazer o dispositivo enquanto, em paralelo, vivem sua rotina. A partir de uma proposição do grupo, instantaneamente, você sai do encontro reparando em todas as cores, texturas e formas que cercam o seu redor, vício que só vai crescendo durante o intervalo entre os encontros. Mesmo que o participante já tenha realizado

suas imagens, aquele olhar segue viciado e o levado a vagar por entre as cores e texturas que encontra. Muitas vezes, os participantes relatam que fazem mais de uma vez o dispositivo, escolhendo na última hora, como um suspiro final, a criação que irá entregar ao grupo. Somente após essa entrega ao grupo, é que o olhar fica absolvido do vício, e o corpo desliga de tal procura, pelo menos, até a próxima proposição.

Neste exemplo de dispositivo acima, garantimos uma mobilização comum "fotos de cores e textura", já fissurando as intencionalidades dos sujeitos. Além disso, solicitamos que cada um só fizesse duas fotos. Essa sequência de duas imagens seria entregue a outro participante que teria que completá-la com uma terceira foto. Quebrando e emaranhando os gestos dos autores, fazendo com que um sujeito nunca completasse sua criação com uma terceira foto e garantindo que os participantes produzissem montagem direta com a imagem do outro.

Na segunda etapa deste dispositivo, resolvemos deixar a escolha da sequência de fotos livre para trazer um novo desafio ao grupo. Ou seja, cada participante poderia escolher qualquer sequência de fotos produzida no encontro anterior desde que não seja a sua própria. Não há ideia mobilizadora, apenas seguir o rastro que alguém fez antes. Aqui o participante tem que lidar com sua criação sofrendo interferência do outro e, também, produzir interferindo na criação do outro. Não há controle nenhum sobre como a sua criação chegará ao grupo, já que você a entregou, justamente, para sofrer intervenção. Sua sequência de duas fotos iniciais pode não chegar a ser escolhida, ou ela pode ser escolhida por mais pessoas. Assim, as imagens podem se chocar, se repetir, se ausentar, fazendo com que os participantes tenham que lidar com a multiplicidade de agenciamentos que uma mesma sequência de fotos pode provocar. Como podemos ver nas duas sequências anteriores de fotos, em que temos três autorias distintas e embaralhadas: a de quem fez as duas primeiras fotos, repetidas nas sequências de imagem 1 e 2 (figuras 24 e 25; 27 e 28); a de quem fez a última foto da sequência 1 (figura 26); e a de outro quem fez a última foto da sequência 2 (figura 29). Existe em cada sequência um terceiro elemento que varia. Assim, pode-se assistir à variação do processo de criação, presenciar como os outros terminaram a sequência que você iniciou e, até mesmo, como que a sequência que foi completada por você tomou outros rumos através dos gestos criativos dos outros.

Ressalto ainda que essa variação do dispositivo, que seguiu com duas etapas do fazer entrelaçando autorias, pode ser proposta porque o grupo demandava emaranhamentos de gestos criativos. O grupo já estava com um território de experimentação que nos trouxe um gosto por criar a partir do entrelaçamento direto com produção do outro. A criação por etapas seguidas e

trocando as criações flerta com certo risco de deixar um pouco perdido alguns participantes, o grupo tem que estar um pouco familiarizado com a dinâmica dos encontros por dispositivos.

A imagem, como vimos, precisa ser liberada primeiro. A imagem para flutuar pelo grupo, sem demandas ou demandantes, tem um primeiro requisito: autoria não revelada. A não revelação da autoria libera as criações para vagarem por dentro do grupo sem a intencionalidade de seus autores. Assim, a não revelação da autoria seria um caminho para retirar as intencionalidades das criações, e as regras comuns dos dispositivos liberam os gestos de qualquer finalidade, seja da coordenação do grupo ou dos autores. As regras dos dispositivos garantem a todos as mesmas condições, retirando qualquer objetivo muito demarcado e horizontalizando todos os participantes ao impedir que qualquer projeto individual se edifique. Quando a cada encontro propomos um dispositivo de imagem, som ou escrita, não é para conduzir os participantes a atingirem qualquer finalidade previamente ordenada, nada é medido pela sua qualidade, capacidade ou funcionalidade. Os dispositivos desencadeiam meros gestos de *fazer*[17]: fazemos algo mobilizado pelo grupo para ser visto naquele momento do coletivo. O sujeito de finalidade é convidado a se distanciar para que o gesto de criação a partir do cinema de grupo possa aflorar.

Se naquela semana o grupo resolver filmar um minuto com câmera parada e sem som – como no dispositivo do *Minuto Lumière* – isso não versa sobre a finalidade ou intencionalidade demarcadas, e sim, mobiliza o corpo do participante a partir do convite do grupo. Mesmo que, durante o processo de filmar o dispositivo, o sujeito tente ao máximo controlar sua produção, quando esta entra no grupo, no momento do ver junto sem autoria, qualquer intencionalidade será refratada. O grupo opera uma refração desse sujeito fortemente armada com suas certezas, intenções e projetos através dos pequenos convites desses gestos semanais propostos pelos dispositivos.

Nota-se que o refratário aqui é conceito usado por Deligny para o opor-se ao conceito de humano a partir de uma concepção fechada e abstrata a partir de um código ou uma matriz padrão que fecha "o singular em alguma categoria que é forçosamente redutora", "o humano permanece sempre fora da lei, porque é, na retórica de Deligny, uma não-categoria, aquilo que não se deixa capturar pelas categorias vigentes" (MIGUEL, 2024, p. 97-98).

[17] Deligny diferencia o "agido" do "fazer para", ressaltando a intencionalidade e o projeto que conduzem o segundo termo ligado a um sujeito identificável. Aqui assumo o termo *fazer* (*fazer imagem, fazer-cinema*) como um agido deslocado do sujeito identificável desencadeado pelos dispositivos de cinema de grupo, uma vez que além de estar ligada um vocabulário da pesquisa coletiva, acredito que ressalte bem o viés de fabricar algo para e através do grupo, não como um projeto de intencionalidades de sujeito, mas como uma abertura para alteridade.

Podemos entender que os dispositivos fazem emergir estes “gestos por nada”, refratário de sujeito, em que não há objetivo que guie o processo e, sim, apenas um convite para um agir liberado das intencionalidades e finalidades. São justamente esses gestos que liberam as imagens de seus autores, ao mesmo tempo em que são as imagens, os pilares do terreno de experimentações do grupo. No entanto, não é um processo linear: gesto-imagem-grupo. Existe aqui um viés da lógica da “mútua inclusão”, como nos traz Massumi (2017), sobre uma força de transformação transindividual que atua alterando todos os elementos que entram em relação. O dispositivo convida o corpo a operar um agir no infinitivo que produz imagens flutuantes (sem autoria e representação) que estão liberadas para circularem pelo grupo sem controle de qualquer sujeito (seja autor ou coordenador) e, assim, mobilizam novos dispositivos que geram novos gestos que produzirão novas imagens flutuantes que afetarão esses corpos em uma mútua afetação sem previsibilidade.



Vestígio da dança

Escolher alguma parte do corpo para prender a câmera/celular.
Dançar/movimentar enquanto grava um vídeo de até 2 minutos.



Fig. 30 e 31) Frames de um dos vídeos feito a partir do dispositivo “vestígio da dança”, no encontro 12, 2021.

> Dançar sentindo a câmera que traz um peso diferenciado ao corpo e, só por estar ali, já impede os gestos corporais automáticos. Entender como irá prender a câmera ao seu corpo e experimentar através deste acoplamento faz com que nosso repertório corporal seja atravessado por outros agenciamentos. Nos fizemos em interação com o que encontramos disparando movimentos conexos e desconexos (Trecho do relato enviado por e-mail do encontro 13, 2021).

Sozinho, a partir do toque da câmera ao corpo, é preciso decidir e descobrir onde e como prender a câmera ao seu próprio corpo. Assim, mesmo desligada, ela se faz presença na relação consigo mesmo. Começar um movimento que já é interrompido pelo peso da câmera, faz com que o próximo passo tenha um peso diferente. Só de se imaginar fazendo o dispositivo, alguns participantes relataram o receio pelo verbo "dançar". O movimento brota longe do costumeiro centro de gravidade que escapa. Dançar com e pela câmera, sem saber o que está sendo capturado por ela. Movimento de câmera-corpo/corpo-câmera, emaranhados. "Dançar sem som; seguir o tempo dos gestos, guiar-se pela luz refletida; qual seu impulso na hora?" Após vermos juntos as imagens que ficaram, nos perguntamos sobre os impulsos que movem tais corpos. Um movimento que sai do corpo, mas não volta para ele mesmo, distorcem imagens que capturam fragmentos de dentro de casa, quintal e rua, que chega ao céu, a sombra na parede, aos detalhes do chão tremidos, a saia que sozinha embaralha o corredor. E fragmenta também o corpo quando um braço, um pé ou um pedaço de perna passam pelo quadro (Comentários que surgiram no encontro 13 de 2021, durante o ver junto).

A questão do corpo começara a nos rodear. Já era uma questão de pesquisa para quem coordenava o grupo naquele momento, mas também porque tínhamos dois participantes que carregavam memórias de como lançar o corpo às experimentações práticas. Dois participantes que eram professores de educação básica, um formado em dança e outro em teatro. Esse interesse deles de trazer o corpo como *locus* de improvisação dentro do cinema de grupo iniciou-se com esse dispositivo de dança, seguindo e se radicalizando ao longo do ano como será apresentado na segunda parte desta pesquisa. Ou seja, este dispositivo foi um pequeno passo que compôs uma busca por um arriscar-se cada vez maior com nossos próprios corpos.

Já conversávamos muito nos nossos encontros sobre a possibilidade de trazer o movimento do corpo para testar o descontrole do olhar. Sobrepor movimento corporal ao ponto de vista, talvez, já buscando experimentar uma saída do sujeito. Tivemos a ideia de amarrar literalmente a câmera ao corpo.

Primeiro, usamos o verbo dançar para construir as regras do dispositivo: prenderíamos a câmera ao corpo e depois dançaríamos. No entanto, quando vimos organizadas as regras dos dispositivos, alguns externalizaram um questionamento sobre si mesmos: será que

conseguiriam dançar? Mesmo sabendo que ninguém estava olhando, mesmo sabendo que, provavelmente, não reconheceríamos os autores das imagens, alguns trouxeram a angústia sentida pelo verbo dançar. Acolhemos a angústia, pois talvez o verbo dançar ainda esteja associado a algo organizado demais para alguns, talvez dispare um valor sobre saber ou não dançar, colocando alguns na gangorra valorativa entre o erro e o acerto que não era o interesse do grupo. Modulamos a dosagem da provocação, então, decidimos incluir o verbo "movimentar" para não acanhar ou colapsar o corpo de nenhum participante.

O fazer mobiliza o corpo no encontro com o inesperado. Ao se propor a fazer, é preciso lidar com aquilo que escapa. Sente-se na pele o descontrole, um passarinho que entra no quadro, uma criança que grita roubando a centralidade do som, o convite à dança inesperada. Se autorizar a fazer e se autorizar a entregar o que fez ao grupo são gestos distintos, mas que carregam sempre certa angústia que pode ter a face de frustração devido ao apego. Todavia, quando a cada semana, um dispositivo te convida a voltar a fazer, a angústia vira acompanhante. Talvez ela nunca desapareça, apenas acostuma-se a ela. O corpo passa a conseguir sustentá-la graças as surpresas que podem surgir apenas porque um certo desapego foi exercitado. Surpreender-se, lembra ao corpo o gosto pelo arriscar-se, onde a angústia é simplesmente parte do processo.

Mesmo depois de tanto embaralhamento e diluição de controle do autor, quem ainda julga ter alguma autoria pode até se incomodar com os comentários sobre sua suposta obra – como vimos em sessão anterior –, mas graças à horizontalidade tecida pelos dispositivos, mesmo que ele revele a autoria, suas intenções de autor não controlam mais as imagens e os sons devolvidos ao grupo. O autor inicial também pode buscar com afinco refazer o dispositivo várias vezes tentando chegar a algum resultado que almejou. No entanto, dentro das dinâmicas dos grupos, as criações escapam de seus autores e se tecem impessoais. Mesmo quando o participante tenta refazer várias vezes o trajeto que herdou do outro ou quando filma seu passo tão ensaiado de dança, há algo diferente de si mesmo – a câmera emaranhada no corpo – provocando interferências nessas intenções, abrindo a brecha para o descontrole e, assim, deslocando sujeitos.

Não é um processo fácil. Parte dos participantes sequer retornam aos encontros. Outros tentam, muitas vezem sem sucesso, conduzir o olhar do grupo para imagem que criou confessando a autoria de uma obra imaginada apenas pelo autor. Muitas expectativas são erguidas e acabam por desabar. Vale enfatizar que a sustentação dessa angústia do criar não é um movimento linear de acúmulo em que a cada encontro se sente menos angústia por se ter

mais confiança. A confiança do fazer, ou certo conforto por saber o que se está fazendo, não aparece no cinema de grupo, uma vez que os dispositivos não buscam ensinar nada, seja técnica de cinema ou maneiras de se estar no mundo. O grupo nada espera, sequer mesmo espera-se que todos irão fazer sempre. Existem certos participantes que nunca faltam, mas nunca concretizam o fazer ou, pelo menos, não concretizam a entrega das suas criações ao grupo. Como os trajetos dos grupos não são roteirizáveis, vai sempre surgir um dispositivo que imporá um grande desafio ao fazer, mesmo ao corpo mais vivenciado em cinema de grupo. Não existe um grau de facilidade ou dificuldade dos dispositivos, a angústia do fazer pode aflorar nos dispositivos aparentemente mais simples, pois tem a ver com o modo como cada um se relaciona com o dispositivo e o modo como o dispositivo nos faz nos relacionarmos com o mundo, ou seja, está ligado às singularidades de cada participante.

Por mais que sejam propostas comuns, não serão massificadas, pois são apenas pontos de partidas para que cada um, em suas singularidades, interajam com o mundo e tragam os vestígios em imagens e sons dessas interações. Devido a essas singularidades, não tem como saber o que está por trás do que chamamos de angústia. Por isso, é preciso a constante sensibilização para como os dispositivos mobilizam de forma diferente os participantes, uma vez que o risco de colapsar o corpo é sempre vizinho. Acolher as singularidades do outro e as suas dentro do grupo significa se sensibilizar com o processo de criação de cada um e de si mesmo. Propor certos gestos pode ser demais para determinados corpos, assim como algumas propostas podem não desafiar tanto a triangulação dos passos de algum participante no mundo.

Foi possível perceber isso quando, logo no início da pandemia de 2020, propomos um grupo virtual que passou a se chamar “Xilofone com Ossos”. Neste grupo, os corpos que chegaram eram, em parte, de profissionais ou estudantes de cinema. O saber técnico em cinema era refúgio, e podia dificultar essa abertura aos processos que só o grupo poderia provocar. Por isso, no início, era preciso pensar em dispositivos que brecassem o uso da técnica como subterfúgio para não se lançar nas triangulações com o mundo. Já nos grupos com professores, como acolhimento de chegada, muitas vezes, é preciso pensar em dispositivos que façam com que professores se autorizem a simplesmente ligar a câmera do celular e começar a filmar.

Não é um repúdio ao saber técnico em si. Muitos professores sem experiência em cinema, que nunca ousaram se arriscar a editar (técnica mais temida entre os docentes), passam a se arriscar após aprenderem a usar determinados recursos dentro do processo do próprio grupo. Assim, o grupo é também lugar dessa técnica ser apropriada como saber, mas não de uma forma tradicional em que primeiro apresento um saber e suas utilidades e desenho um

patamar de qualidade a ser atingido. O saber mais técnico em cinema também circula pelos grupos devido às heterogeneidades dos participantes. Um estudante de cinema ou um professor com mais experiência em técnica cinematográfica podem trazer isso ao grupo a partir de alguma demanda trazida pelos outros participantes ou alguma situação em que a criação em grupo demandou um repertório singular de certo membro. A questão é que esses saberes não determinam os gestos criativos, eles são acionados a partir desses gestos e a partir das interações dentro do grupo. Com isso, se tornam apropriáveis por todos, tais como as materialidades das criações. Não chegam como algo externo, o fazer não depende de nenhum saber para acontecer, não são centrais, são simples saberes incorporados a cada gesto criativo.

Sendo esses movimentos próprios ao cinema de grupo, vale refletirmos sobre como a criação acontece. Ela não se faz como grande acontecimento, a descoberta da obra-prima ou vocação. Ter vocação é o chamado externo que nos dá a certeza de que estamos no lugar certo sabendo fazer algo com maestria - que sustenta o discurso do magistério e de tantas outras profissões. O que chamo de gesto criativo não se relaciona ao saber fazer. Quando um participante prende uma câmera a si mesmo e se move, vagueia pelos espaços atrás de cores e texturas, estas são ações instauradoras de existência inacabadas. Gestos no infinitivo são instauradores que legitimam o direito dessas virtualidades estarem no mundo, gestos que deixam de ignorá-las ou desprezá-las, que apenas abrem a possibilidade de uma maneira inacabada de existir ocupar um tempo-espaço. Essa legitimação de existências em virtualidades não vem de um sujeito, o eu não fundamenta existências: existir e fazer existir é um mútuo processo de instauração, não seguem modelos apriorísticos que ditam valores que modelam e hierarquizam existências (LAPOUJADE, 2017).

Quando um professor receoso pelo verbo dançar – provavelmente, um medo que trouxe de fora do grupo – prende a câmera na perna e ensaia um giro torto, aparentemente, ele fez apenas um pequeno vídeo sem som para o grupo. Foi fugaz, trinta segundos, não sei quantas vezes ele girou e, muito menos, se voltou a tentar dançar para além daquele dispositivo. Todavia, naquela imagem tremida entregue ao grupo existe algo difícil de nomear por ser impalpável, um risco de si mesmo, um experimento de fazer a si mesmo entrelaçado a outros enquanto filma.

Como o grupo não internaliza as modelizações de valor precedentes, mesmo tendo um professor de dança e outro de cinema no grupo, a imagem não foi julgada, muito menos sua dança. Se o tal participante se autorizou a existir em dança por alguns segundos que seja, ao grupo restou acolher imagem, dança, corpo e angústia. Acolher ao tornar o seu gesto mais um

gesto do grupo. Não o parabenizamos por se arriscar a dançar, na verdade, o grupo sequer sabia qual imagem trazia o medo da dança. Acolhemos ao não centralizar a singularidade do outro e, assim, deixá-la existir como parte de um comum do grupo. O tal medo da dança chegou como imagem, assim, o risco de si mesmo se tornou parte daquele todo de imagens do grupo. Mas a conversa que seguiu não foi sobre o receio da dança, a dança sequer era temática. Conversamos sobre o que as imagens nos trouxeram, sobre o calidoscópio com vontade próprio feita com os fragmentos de casas e quintais que os ininterruptos movimentos traziam, inclusive, aquele do risco da dança.

São esses gestos instaurados pelos dispositivos e sustentados pelo grupo, que impedem que as intenções programadas dos sujeitos tomem centralidade. O gesto de criação mobilizado pela proposta de um dispositivo reverbera para além das materialidades – da foto, do vídeo, do som –, sedimentam vestígios que legitimam outras existências. Talvez o que um participante se autorize a realizar através do grupo só exista ali, ou até transborde de diferentes maneiras para além dos encontros. São gestos que fazem algo quase-acontecer, que produz um quase-corpo capaz de sustentar essas existências não ancoradas. Assim, sem querer, um professor que chega com ânsia em acumular metodologias para suas aulas, tope com modos inesperados de se estar no mundo.

3.3. A espontaneidade do corpo-ridículo

O *dispositivo no ato* começa a aparecer desde o início em 2018 e ganha mais força na medida em que as ações com a pedagogia do dispositivo vão se multiplicando. Cada vez mais atores chegam a esta pesquisa topando o desafio da coordenação e passam a explorar formatos de oficinas diferentes. Novos começos de grupos nos trazem a própria variação do que pode ser um grupo mobilizado pela pedagogia do dispositivo – nenhum sendo igual ao outro. Assim, conforme a pesquisa coletiva do Laboratório Kumã se amplia em ações e atores, mais o dispositivo no ato é explorado e ganha espaço, passando a ser mais uma estratégia de dinamizar os encontros a partir de proposições de criação. Se o dispositivo semanal sedimenta o comum, lançando camadas do fora para dentro do grupo (e vice-versa), o dispositivo no ato revolve essa base, perfura, deixa-a mais porosa e agenciável. Seu uso está muito ligado a sensibilização do coordenador para com o momento e movimento do próprio grupo.

As oficinas mais pontuais, com tempo determinado de encontro, realizados a partir do convite de festivais de cinema e instituições de ensino, nos trouxeram o desafio de trazer a pedagogia do dispositivo para um tempo diferente do cinema de grupo. Ali os dispositivos no ato conseguem mobilizar os participantes criando uma base efêmera e comum, necessária a horizontalidade. No início de cada grupo, os dispositivos no ato são como dispositivos de chegada, criando momento de negociação que quebram com as unidades do sujeito e possibilita também que, em seu primeiro gesto, o grupo já sinta a horizontalidade e o descontrole.

Para mim, o dispositivo no ato passou a ficar mais nítido a partir do projeto de extensão Cinema, sujeitos e territórios[18], em 2019. Os encontros deste projeto aconteciam uma vez por semana com membros não fixos. Com isso, os dispositivos semanais não eram um recurso, uma vez que não havia regularidade na presença dos participantes. A cada semana tinha-se uma mistura entre participantes novos e antigos. Assim, seja pelas oficinas no Uruguai e em Curitiba, ou pelas trocas com quem tocava o Cinema, sujeito e territórios, minha experiência em coordenar foi sempre marcada pela curiosidade em torno do dispositivo no ato e seus efeitos para o fortalecimento do processo de cinema de grupo. Posteriormente, essa temporalidade de dispositivo também foi explorada nos diversos projetos de cinema de grupo tocados virtualmente pelo Laboratório Kumã.



Mesa de bar [19]

1. Cada um recebe frases já iniciadas
(eu tenho medo; eu provoquei; eu me perdi) para completar;
2. Juntam-se todas as frases para perder a autoria;
Em roda e de maneira sortida cada um tira
uma frase para ler em voz alta
(não pode ler a sua própria frase);
Todos devem repetir juntos a frase lida;
Enquanto essa dinâmica acontece, dois celulares,
opostos um ao outro, devem estar afixados em um tripé
de modo que o enquadramento não seja controlado;
Os celulares devem estar no meio da roda

[18] Como o projeto tinha membros não fixos, os dispositivos no ato foram muito explorados para propor experiência de grupo. Para mais informações: http://cinemasujeitoseterritorios.uff.br.
[19] Este dispositivo foi livremente inspirado no curta-metragem "Amiga Oculta" (UNIRIO, 2017).

para serem girados a cada frase lida;
Após, devem-se juntar as imagens dos celulares
para serem assistidas de forma simultânea.



Fig. 32 e 33) Frames do vídeo feito pelo dispositivo "mesa de bar", 2019.

Era um dia chuvoso, alguns participantes chegaram um pouco antes do início do encontro. Neste pequeno intervalo de não mais de meia hora, começamos a conversar despretensiosamente e sem assunto específico. Quando chegou a hora do encontro não queríamos terminar o nosso papo, ou pelo menos, aquele clima de bar que se instaurou. Então, decidimos criar um dispositivo[20] que estendesse a frouxidão de objetivos e intimidade rasas dos papos de intervalo, o que nos levou a um processo que mistura dispositivos narrativos com audiovisuais[21].

Primeiro cada um escreveu dois começos de frases em uma tira de papel azul. Em seguida, misturamos os papéis e cada um recebeu dois começos de frases para complementar, finalizando a frase com algo que queria contar, mas sem assinatura. Colocamos tudo em um copo que iria circular aquelas palavras anônimas.

Tínhamos um risco por serem palavras individuais que poderiam ter força de tornar o encontro apenas um desabafo pessoal, quase uma ladainha que poderia não produzir nenhum

[20] Este dispositivo foi livremente inspirado no curta-metragem Amiga Oculta (UNIRIO, 2017).
[21] O vídeo desse encontro de 2019 pode ser visto pelo link:
https://drive.google.com/file/d/1XHMrjxbsC4Jc5f18nw2XPgO1fD11ukFY/view?usp=sharing

acontecimento de grupo. Por isso, a importância de nos mantermos dentro das regras dos dispositivos: frases foram iniciadas e finalizadas por autores distintos; frases sem autoria identificada; o participante não poderia ler a frase que havia terminado; aleatoriamente, pegaríamos uma frase para ler em voz alta e, posteriormente, o grupo repetiria coletivamente; não tínhamos o controle sobre as duas câmeras que giravam 360°, gravando a imagem como espelho, um duplo da mesma cena.

Seguem as frases lidas e filmadas a partir dessas regras:

Eu adoro... cinema.
Eu aprendi... a me perder.
Eu perdi... as chaves de casa.
Eu sofri... mais do que deveria por quem não merecia.
Eu não apoio... o governo Bolsonaro e a censura.
Eu sim... , sinto medo.
Eu experimentei... me amar mais do que aos outros.
Eu preciso... me ver como uma pessoa que pode ser amada.
Eu guardei... o cheiro da casa do meu avô das décadas de 1980 e 1990.
Eu sacrifiquei... os sonhos da minha família quando resolvi seguir os meus.
Eu amo... nada.
Eu provoquei... uma catástrofe.
Medo... é uma merda.

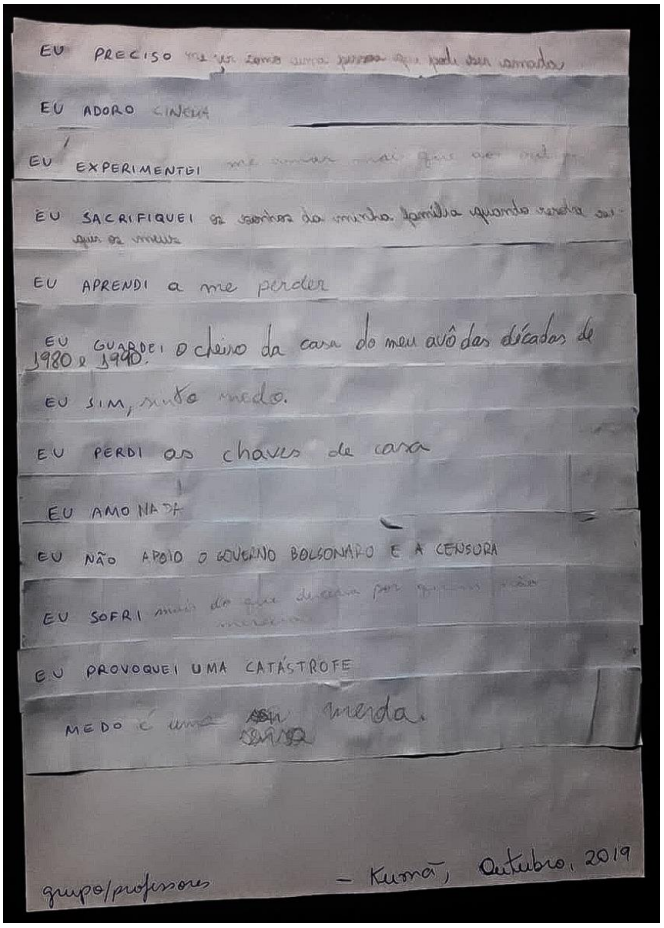


Fig. 34) Frases escritas e lidas pelo dispositivo "mesa de bar", 2019.

Nota-se que uso o nome de *mesa de bar* para esse dispositivo, mas, quando o criamos, sua primeira nomeação foi "peão das emoções". Nos aproximávamos de um terreno que pouco havíamos explorado até o momento. Geralmente, produzimos dispositivos que quebram com a palavra individual e organizada, vide o dispositivo cacofonia. Mas ali tínhamos o desafio de trazer aquelas palavras cheias de emoções de cada participante sem sucumbir a elas. O encontro poderia não acontecer, todavia, o grupo já tinha construído o seu comum, e os participante, em geral, já tinham um corpo para experimentar o desvio de suas próprias emoções.

> Frases que envolviam memórias, gostos, questões existenciais e densas reflexões eram apropriadas por todos, numa orquestração, somada ao ambiente de 360° construído pelo movimento das câmeras, que trazia intensos tons de horizontalidade para o dispositivo realizado (Trecho do relato enviado por e-mail do encontro 7, segundo semestre de 2019).

Não há uma autoria única, quem inicia a frase não a termina, todos têm que terminar algo iniciado por outro e ninguém escolhe livremente o que gostaria de nos contar. Há um ponto de inversão aqui, pois a frase iniciada por outro entrega um verbo a quem vai completá-la, assim, ao mesmo tempo em que convoca a narrativa pessoal, provoca um pequeno abalo no controle de quem a completou.

As frases pessoais, inicialmente embaralhadas em sua autoria, ao serem lidas sem autor e com eco coletivo, têm seu teor individual diluído. Sejam fragmentos da trajetória pessoal de alguém ou mesmo sobre o cenário político do momento, o eco garante que as palavras sejam de todos, e que nenhuma temática controle a conversa. Cria-se um ritmo próprio de vozes transindividuais de leitura: alguém lê a frase em um tom sério e, imediatamente, o grupo sem comentário repete em uma única voz coletiva. A frase, aos ser lida individualmente, ganha o tom da pessoa que está lendo. Quem lê pode performar com uma batida na mesa dando ênfase a algo que nem é dela, ou ler de forma mais distanciada.

Essa dinâmica de leitura se repetiu para todas as frases sem exceção. Uma regra se impôs sem que ninguém a colocasse: não podíamos alterar a frase lida, era preciso manter a integralidade das palavras. Em um dado momento, quase ao final do dispositivo, um dos participantes leu a frase "eu provoquei uma catástrofe" e completou: "alguém aí apoiou o Bolsonaro". Foi imediatamente advertido pelo grupo, que o fez ler de novo sem complementar[22].

[22] Nota-se que o participante que teve tal postura de intervenção individual foi o mesmo que não conseguiu entrelaçar os braços no dispositivo *brincadeira de recreio* que será comentado adiante.

Os comentários acerca do inesperado das frases surgiram entre uma leitura e outra. Eles não eram proibidos, mas tinham seu momento de aparecer. O participante não poderia fazer um comentário pessoal na hora da leitura individual ou coletiva. O mesmo valia para o riso, tinha o seu momento após a leitura. Muitas vezes, o riso apareceu mesmo diante de palavras tão sérias, logo após uma expressão de espanto. Riamos de nós mesmos, talvez única reação do corpo para diluir o impacto daquelas frases. Reação que, talvez, não teríamos diante de uma confissão pessoal, se estivéssemos tendo uma mera conversa.

As múltiplas vozes tiram o peso das frases e o pronunciar das palavras de outros traz ecos ao corpo. A dúvida, a surpresa e a brincadeira tonalizam as interações frente às câmeras que filmam a despeito dos comandos. Algo de inesperado surge, mesmo que sua frase esteja ali no meio, você não sabe a hora ou quem irá ler, muito menos como será a reação do grupo. Não é mero prazer, é sobre tomar certo gosto por não mais se importar em controlar a si mesmo diante do outro.

O descontrole do registro fica nítido e, também, contrasta com a seriedade das frases em vozes coletivas. Quando a imagem das duas câmeras foi exibida ao mesmo tempo, a cena passou a misturar quem lia com a reação de quem ouvia. Tudo no mesmo instante, em uma montagem com fragmentos de tudo o que ocupava o espaço. Fazendo com que novamente tivéssemos uma certa diluição do sujeito, uma vez que pessoas e objetos passaram a ter a mesma horizontalidade para câmera. Às vezes era sobre partes de corpos de pessoas; as vezes só sobre objetos; outras, sobre objetos e pessoas. Uma montagem operada apenas pelas câmeras giratórias e em oposição, sem o guia do olho humano.

A câmera, neste dispositivo, não estava ligada a nenhum corpo, ela pairava no meio da sala do encontro, sobre a mesa. A câmera era radicalmente infinitiva, ou seja, sem controle de intencionalidade ou finalidade. Uma imagem caleidoscópica por termos posicionado as duas câmeras no meio da mesa em um aparato que: primeiro, permitia a filmagem em 360° que, ao rodar, capturava toda a sala; em segundo, com a oposição dos celulares, o que uma câmera filmava, era, necessariamente, o ponto de vista oposto da outra. Além disso, por estarem juntas, em oposição, só podíamos mover as duas câmeras ao mesmo tempo. Na verdade, criamos, ali na hora, um aparato de filmagem de câmera dupla de um só corpo transindividual que foi fundamental para que as imagens não reforçassem aquelas frases como narrativa individual.

O vídeo que foi produzido desta experiência possui oito minutos, sendo que os três primeiros minutos são apenas sobre a construção do aparato de filmagem que implicou uma negociação em torno do controle da câmera. Os participantes, enquanto tentavam prender os

dois celulares, começaram a debater se deveriam conseguir ver o que a câmera iria filmar. Alguns participantes, de início, ficaram com certo incomodo de não conseguir ver o que estava sendo enquadrado – eu inclusive. Conseguir ver, significava, conseguir controlar o enquadramento. No vídeo conseguimos ouvir alguém cogitando uma votação democrática sobre se deveríamos controlar ou não do enquadramento. Mas, no fim, ouvimos alguém enfatizar que estávamos aprendendo a exercitar o descontrole e todos toparam por não controlar as imagens que surgiriam.

Uma curiosidade é que para o encontro seguinte, provavelmente por decisão da coordenação diante de tal negociação e da resistência de alguns dos participantes, o grupo teve como dispositivo o *filmar a neve*[23] que tem como regra filmar prendendo a câmera a um objeto qualquer para experimentar o não controle da filmagem.

Esse vídeo do dispositivo *mesa de bar* foi bastante revisto em grupo, passando a marcar sua trajetória. Mesmo quem não estava presente no encontro teve sua curiosidade despertada, ao ponto de termos que o rever em dias distintos. Fato que nunca tinha acontecido nos outros encontros, pois o grupo não tinha o costume de ficar revendo suas criações fora do momento imediato do fazer. Talvez, essa vontade do grupo de rever o vídeo em encontros posteriores, compartilhando a criação com quem não estava fisicamente presente, aponte para o fato de que, apesar do tom pessoal das frases, não era apenas sobre quem estava ali, ainda era sobre o comum construído no grupo. Aquele vídeo transpassou a memória pessoal, e se tornou parte do repertório do grupo.



Cacofonia[24]

Todos desligam a câmera e abrem os microfones
para falarem ao mesmo tempo sobre o que foi proposto.

[23] Dispositivo presente no **Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos** (2018).
[24] Com inspiração livre na oficina dada por Jota Mombaça pelo Intercâmbios Livres em arte (Lastro).



Fig. 35 e 36) Frames do vídeo "Vozerio", 2020.

Gostaria de marcar dois dispositivos no ato que se mesclaram nos grupos propostos em plataforma virtual: *cacofonia* e *escrita coletiva*. Narro aqui um encadeamento de dispositivos que culminou na edição do vídeo *Vozerio*[25], processo de experimentação do grupo de 2020[26].

> Começamos com encontros de muitos caminhos, viemos de muitos lugares! E chegamos na própria palavra encontro. Encontro de vozes, de imagens, de olhares, de gatos, cachorros, plantas…
> Iniciamos abrindo os microfones e contando os caminhos que fizemos na última vez que saímos de casa. Entramos aos poucos, em tempos e modos diferentes, em um emaranhado de vozes, uma cACofOnIA que tornou improvável alguma compreensão do que era dito e nos aproximou das palavras enquanto sons e ruídos. Entre as incertezas de quando iniciar as falas, e alguma sincronia imprevista no retorno para o silêncio, da trama de vozes do grupo, puxamos o fio da palavra 'encontro' para a feitura de uma imagem, uma fotografia (Trecho do relato enviado por e-mail do encontro 1, professores, 2022).

O dispositivo *cacofonia* foi pensado para receber os professores no primeiro encontro e quebrar a apresentação formal. Foi pedido que todos falassem ao mesmo tempo sobre como foi a sua semana. O intuito era não descartar a acolhida do primeiro dia, mas evitar o

[25] O vídeo pode ser visto pelo link: https://drive.google.com/file/d/1GTzx4axIOZmjZ4_sNj6ISM3nAvsaS2sj/view?usp=sharing

[26] Primeiro grupo com professores via plataforma virtual que participei e ajudei a coordenar.

aprofundamento das falas pessoais sobre a rotina. Diluídas pelo excesso, as palavras vagam soltas, palavras sem rostos, o ouvido não capta muito da massa sonora.

Algumas semanas depois, refizemos esta dinâmica como dispositivo de leitura do texto coletivo que também foi produzido por um dispositivo no ato. Após uma leitura linear em conjunto, decidimos gravar de forma cacofônica, em leitura livre e ainda coletiva. A leitura não era linear sequer havia tempo estabelecido. O único limite era o de pronunciar o que estava no texto.

Novamente o jogo se instaurou, a princípio, vozes entrecortadas por vozes produziam sons disfuncionais. Conforme as múltiplas vozes serenaram e se espaçavam, começou o jogo com a voz do outro. Um fala e o outro responde, como eco sem ser da mesma palavra. Falas e respostas sem lógicas, soltas, pronunciadas apenas como reação imediata ao chamado do outro. A autoria das frases já estava há muito perdida graças ao dispositivo no ato que criou o texto coletivo. Mas agora, foram as vozes que fugiram da boca de seus donos.

Ficamos surpresos ao perceber que a leitura cacofônica havia durado em torno de sete minutos. Foi, então, que partimos para dispositivos semanais de produção e de montagem para reocupar os efeitos cacofônicos. Foram cinco semanas desde o primeiro dispositivo semanal, passando pela produção do texto no ato, seguido pela leitura cacofônica, até os outros dispositivos semanais.

Primeiro, fizemos um dispositivo de fotos na hora do encontro chamado *cores e textura*. Vimos juntos em tela compartilhada as fotos e decidimos que cada um iria sonorizar a sequência de fotos de outro participante. Cada um levou esse desafio para sua semana. Ao nos encontrarmos novamente, ouvimos juntos os sons e criamos dispositivos de escrita coletiva sincrônica que resultaram em um texto coletivo. Usamos o chat do Google Meet e a Google Docs, onde primeiro cada um teve que escrever três palavras a partir da experiência de ter ouvido junto os sons. Após isso, cada um escreveu um parágrafo usando estas palavras. Nota-se que escrevemos ao mesmo tempo, assim, nossa escrita era afetada pela escrita do outro. Decidimos fazer uma leitura conjunta e sem determinações, afetada pela leitura do outro. Nós gravamos pela plataforma o resultado sem qualquer pretensão. E, ao escutarmos o que havíamos criado, percebemos que outro gesto inventivo aconteceu quando o texto foi reapropriado pela sonoridade do entrelaçamento das vozes. O som nos deu um desafio, então decidimos povoar este som com imagens, entramos em momentos de *montar junto* via dispositivos. Voltamos aos dispositivos fora das plataformas, desafiando a nossa semana com criação e edição de imagens. Cada um escolheu um trecho do som e produziu um vídeo de até de um minuto. Ao vermos esta

primeira edição, percebemos os espaços vazios e continuamos a criar mais imagens, agora em foto para preencher o som. Como dispositivo de edição para finalizar o processo, cada um recebeu uma sequência de fotos que não era sua e deveria decidir se encaixaria nos espaços ainda sem imagens do nosso som coletivo.

Vale ressaltar que, em nenhuma dessas experiências, havia a pretensão de finalizar uma obra, fazer um filme. Era um vagar por nossas criações sem projeto definido ou técnica exigida, tal como o conceito "camerar" de Deligny, como já refletimos em sessão anterior. O vídeo deste último exemplo surgiu como consequência ao que fomos experimentando juntos. O que gerou um processo de imersão do grupo que nos levou ao vídeo por um caminho não cumulativo e, sim, de continuidades e descontinuidades suscitadas pelas afetações dos encontros proporcionados pelas imagens e sons criados. Não necessariamente tudo que fazíamos junto se voltava para a feitura deste vídeo nem todo o nosso encontro era focado nisso.

Fechando o mapa desse processo, podemos dizer que as temporalidades diferentes dos dispositivos mobilizaram nossos gestos inventivos de forma diversas. O dispositivo no ato nos permite uma afetação imediata, sem tempo de edição ou de refazer o processo e sob intervenção direta do outro. Vale ressaltar que os dispositivos no ato se mostraram importantes para guiar nossas ações e explorações dentro do ambiente virtual, o que nos permitiu habitá-lo e usá-lo como possibilidades que vão além de um mero canal de encontro, mas como caminho para nossas experimentações. A plataforma que usamos para o encontro virtual, com sua possibilidade de gravar, o Google Docs, o chat e outras ferramentas, foram importantes para nossos processos criativos, tal como a câmera do celular possibilita as criações dos dispositivos semanais.

Os dispositivos no ato e semanal se mesclam nas interações e criações em grupo. Dificilmente a rede do grupo sem tempo determinado e com participantes fixos se teceria apenas com dispositivo no ato. Entretanto, este tem sido estratégia importante para acionar e fortalecer os agenciamentos produzidos pelo grupo. Com o dispositivo no ato o grupo joga e interage partindo muito mais de dentro de si mesmo, já que não tem um fora tão demarcado. Muitas vezes trata-se de vivenciar o descontrole com o outro no mesmo instante, por isso, este dispositivo também versa sobre criar com os imprevistos, tudo está ali exposto e possui um tempo que não permite reparo ou inúmeras tentativas.

As situações estão dadas pelos dispositivos, o acolhimento deste eu sem tempo para edição também passa a ser imediato, no fazer já se acolhe e todos se acolhem no ver junto. Assistir a algo que todos acompanharam cada etapa de sua realização traz assentamentos

baseados na cumplicidade nascida do ato do fazer junto. Por isso, acaba sendo interessante para este dispositivo materializar algum fragmento da experimentação. Conseguir se rever e expor o que foi criado pelo princípio do ridículo reforça ainda mais os vínculos do coletivo. A interação acontece mesmo nas dinâmicas sem produção de algo coletivo, mas a curiosidade de ver o que grupo fez alimenta o querer continuar o processo de criação.

Por ter um tempo de realização singular e por poder acionar o grupo em pontos distintos, ao coordenador fica o desafio de intuir quando sacar desses disparadores em prol do coletivo. Não é a todo tempo nem em qualquer momento que estes dispositivos no ato potencializam o cinema de grupo. Eles precisam dialogar com o movimento do grupo. Os dispositivos no ato causam impactos mais explícitos aos participantes, que podem perceber com mais facilidade a intervenção do outro em seus gestos criativos.

Foi quando usamos os dispositivos no ato no grupo virtual de 2020, em parceria com os dispositivos semanais, que conseguimos produzir uma cadeia de engajamentos de criações com certa continuidade e com intervenções dos membros entre si. Fator que ajudou a nos perceber enquanto grupo. Após o dispositivo de leitura cacofônica surgiram reflexões sobre a importância do acaso na criação, chamado de "anárquico" pelos professores. Apareceram também relatos sobre: como o "acalento é deixar as rédeas" do controle; "participar do que é proposto significa abrir-se para o improviso"; "o trabalho coletivo possibilita escolhas singulares"; "não importa o certo ou errado, basta fazer"[27]. Este debate voltou a aparecer e a ser aprofundado ao longo dos encontros pelo grupo e teve papel importante para seu ganho de autonomia. Depois de dois encontros desta conversa, o grupo começou a se responsabilizar pelas criações dos dispositivos e a organizar os encontros, deixando a função da coordenação mais para as operações pontuais. Isso mostra como o processo vai sendo absorvido conforme são experienciados e impactam os modos subjetivos dos participantes, mesmo sem qualquer exposição sistematizada e explícita do que seria a pedagogia do dispositivo.

Enfatizo também que estes tipos de dispositivos foram necessários nos grupos virtuais, por evitarem que as interações caíssem em certa previsibilidade. Eles ajudaram a provocar quebras no ritmo do coletivo quando a inércia ameaçava se instaurar. A quebra surge ao se usar tanto o dispositivo no ato quanto o semanal. Com temporalidades diversas, demandam que os docentes se mobilizem de diferentes modos. Os dispositivos no ato também foram centrais na participação de docentes que não se engajaram de forma comum ou que ingressaram após o grupo ter iniciado. Em 2020, houve dois casos em que os professores tinham engajamentos

[27] Palavras ditas pelos professores em conversa que aconteceu de forma espontânea durante o encontro.

diferentes dos restantes: um frequentou o início do grupo, retornando após um tempo de ausência; já outro chegava sempre no final do encontro sem realizar os dispositivos semanais. Em ambos os casos, os dispositivos no ato possibilitaram a criação de uma base imediata para a inclusão desses participantes.



Brincadeira de recreio[28]

Dividir-se em trio;
Enlaçar-se de costas aos braços de um dos membros do trio;
Com o celular na altura do peito,
tentar se deslocar por no mínimo um minuto;
o terceiro membro acompanhará a dupla também registrando com o celular;
Trocar de posição com os outros membros após um minuto
(até que todos passem por todas as posições);
Juntar as imagens e sons dos celulares
para serem assistidas de forma simultânea.

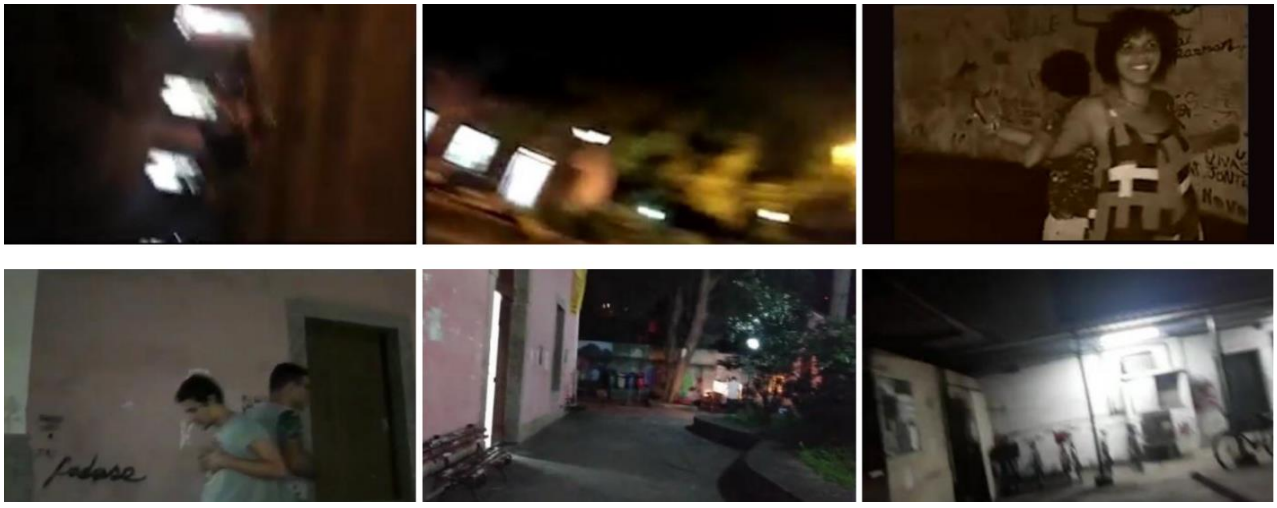


Fig. 37 e 38) Frames de um dos vídeos feito pelo dispositivo "brincadeira de recreio", no encontro 9, 2019.

O dispositivo *Brincadeira de recreio* lança os corpos dos participantes entre si em negociação e cumplicidade[29]. Despidos da autonomia individual, os corpos se sentem a partir

[28] Com inspiração livre no vídeo performance *Adjungierte Dislokationen* de Valie Export, 1973.
[29] Um desses vídeos pode ser visto no link:
https://drive.google.com/file/d/1JGE1w0poEp0aUjmZB3Dl6_w7UZB53Ror/view?usp=sharing

dos seus movimentos e precisam negociar apenas com isso. Se ambos não cedem, a dupla dá volta em si mesmo sem sair do lugar. O esforço das tentativas de harmonizar os passos é enorme e frustrante em alguns momentos. Com o passo incerto por se sentir atrelado ao outro, os trios exploraram os arredores entre acertos e desacertos. Ameaçam tropeços ao subirem ou descerem os degraus. Muitas vezes um corpo é arrastado pelo outro quando o risco da queda é iminente ou mesmo quando a disposição para negociação é interrompida. Ou seja, aqui o passo também vira gesto infinitivo quando os pés são atravessados pela vontade do outro. O mais marcante do som produzido são barulhos nem sempre inteligíveis, risos e palavras soltas. A boca funcional passa a grunhir quando os pés perdem a firmeza. Os olhos e mãos já não conseguem controlar a câmera. Descontrole do corpo e da imagem. Vulnerabilidade. O baixo-ventre descontrola-se. Gargalhadas.

Após esta experiência de negociação, juntamos as imagens e assistimos ao que ficou registrado. As explosões de gargalhadas contagiam, a curiosidade nos leva a rever algumas vezes os vídeos produzidos. Estávamos expostamente projetados e desconfigurados. Diferente do ver junto que se faz sem autoria, aqui é possível identificar quem participa de cada vídeo. Em princípio, identificamos rostos e sujeitos. No entanto, o perigo da autoria individual não se coloca ao grupo, já que toda essa unidade de identificação começa a ruir com o primeiro passo da dupla. Somos impossibilitados de cair na busca pelo controle da autoimagem que se estilhaça a cada passo em falso. Também vemos imagens e sons nitidamente resultados do descontrole das negociações. É difícil reivindicar autoria quando tudo se embaralha. Além disso, as imagens de todos os celulares estão sendo vistas ao mesmo tempo. Vemos fragmentos de imagens guiados pelos movimentos de corpos com seus eixos gravitacionais afetados.

A câmera é singular neste dispositivo. A imagem também é caleidoscópica, uma vez que temos no mínimo três celulares filmando a mesma cena que será assistia ao mesmo tempo. Um corpo que filma sendo guiado pelo movimento de dois corpos que também filmam enquanto ensaiam o andar. Apenas uma dessas câmeras tem o olhar humano, as outras duas, por estarem encostada na altura do peito de um corpo em desequilíbrio, ficam à mercê dos movimentos corporais, muitas vezes bruscos. Mesmo que o participante queira controlar a câmera, não conseguirá porque seu olhar estará ocupado com os ricos do caminho. É preciso olhar mais do que nunca para o caminho quando a decisão dos pés não é mais sua. Imagens que carregam variações de velocidades, por vezes rápidas demais, por outras lentas, em mudança brusca. Mas o mais marcante são as trepidações. Uma câmera trêmula por não ter mais a estabilidade de um só corpo. Novamente a atenção com os pés nos fazem esquecer das mãos. O que surge é mais

do que um corpo individual em negociação. A partir das três câmeras juntas, o que insurge é um outro corpo de velocidades diversas. Um corpo múltiplo, existindo a partir da instabilidade de sua multiplicidade.

Nota-se que um dos trios não seguiu todas as regras, justamente a de entrelaçar os braços. Um dos docentes não se sentiu à vontade ou achou que não mudaria muito os efeitos que surgiriam. Este único participante também demostrou resistência em outros momentos do grupo. Era alguém que tinha dificuldade de se entregar ao processo do grupo sem apresentar qualquer resistência individual. Era um participante que sentia, ou aparentava sentir, mais a refração do sujeito individual que o dispositivo convoca. Mas também era aquele que nunca faltava aos encontros e sempre fazia os dispositivos, permanecendo até deste final do grupo.

Quando um corpo desiste de negociar, o jogo encerra-se e o outro também não consegue brincar. Massumi (2017) nos traz a dimensão frágil da brincadeira. Se o gesto for parecido demais com o real, se o gesto não indicar um convite para o jogo do brincar, se não há intensidade neste gesto que mobilize o outro, a brincadeira encerra e passa a denotar o que o contexto normalizador detona, ou seja, a experiência passa a ser modelizada pelo que já está dado e pelo que conhecemos, o estético que é a vida não cria possibilidades de invenção.

Aqui, o simples gesto de entrelaçar o braço é esse convite ao outro para o brincar. Gesto que era crucial para que a dimensão da brincadeira se instaurasse. O resultado foram imagens fragmentadas, mas com pouca reação e trepidação, velocidade muito lenta e com sons ainda lógicos sem sofrer interrupções. Os corpos seguiram separados, não montaram um corpo múltiplo e instável. A câmera continuou a ser guiada por um corpo que consegue preservar seu ponto de vista. E o passo ficou mais lento, pois era preciso, primeiro, imaginar onde o outro seguiria, uma vez que os braços, soltos, não o sentia. Mesmo assim, outras negociações se fizeram presentes durante a realização a criação e seus participantes foram acolhidos pelo grupo nas suas singularidades. Mostrando que um grupo se mobiliza para além das regras acordadas dos dispositivos. Afinal, quando não há modelos, a não execução e as dissonâncias também compõem as vivências coletivas.

Para continuar refletindo sobre esses dispositivos que provocam instabilidades, ilumino o corpo-docente à luz do corpo-palhaço, para trazer a dimensão do ridículo. Gostaria de conceituar o corpo-palhaço com o que peguei emprestado do autor-palhaço Demian Reis, expondo um número de palhaço:

> (...) diga seu nome e depois improvise falar, mas a cada seis segundos ria interrompendo sua fala. O prazer de interromper a sua própria fala me parecia

> advir do prazer de quebrar, contradizer, subverter, inverter a apresentação de si mesma como unidade (Idem, 2013).

Segundo Reis (2013), o palhaço é aquele que constrói um corpo ridículo para expor ao outro e produzir um efeito risível. Apropria-se do princípio do ridículo para manejar seus corpos e, propositalmente, entregar ao outro em jogo de improviso. É um corpo que não pode se esquecer do outro, pois provocar o riso é o que sinaliza o alcance do princípio do ridículo. Não importa por quais motivos riem, o riso é indicativo da afetação do corpo que o assiste. O palhaço usa o princípio da contradição para negociar as quebras de unidade de si com o outro. Primeiro, o palhaço deixa nítido o que pretende realizar, mostra o objetivo que deseja alcançar, cria a expectativa. Pode ser algo simples como carregar uma mala de um lado para o outro. No entanto, ele nunca alcançará seu objetivo, nunca terá eficiência. O outro, íntimo de seu objetivo, ri por acompanhar seus fracassos e absurdos. Riso débil diante de um corpo que se construiu para ser vulnerável.

Ele se prepara para essa vulnerabilidade, para se expor como grotesco. Cada tropeço e gesto que não se efetiva nascem de contínuas reentradas em cena e fracassos de efeito cômico. É preciso sensibilizar este corpo para chegar à descontinuidade de si mesmo. Por isso, não é um salto suicida no improviso. Ele se quebra como unidade, mas não se destrói, já que sabe perder seu centro gravitacional. O palhaço é uma construção que se faz a cada ato de se expor ao outro tendo como guia o número de palhaçaria. Existe base e artifícios para ele saltar para o jogo, um número escrito com maleabilidade para as intervenções das negociações.

Descartando a dicotomia plateia-palhaço, acredito que esse debate ressalta algumas características do dispositivo no ato ao serem vivenciados por corpos-docentes. O conceito do jogo na palhaçaria – que só pode ser jogado pelo corpo que se sensibiliza enquanto se faz corpo provocador de jogos – produz efeitos profundos na unidade dos sujeitos e em seus processos subjetivos.

Esta reflexão nos ajuda a não cair na armadilha do brincar como mero escape ou catarse. Fugindo de alguns caminhos rasos da educação que traz o brincar infantilizado. Comumente, a dimensão de brincadeira volta-se para certa nostalgia da infância que não nos interessa. Os dispositivos no ato podem disparar corpos ridículos vivenciados juntos e tendem a provocar o riso, mesmo nos jogos com aspectos de seriedade. Nada é dual, seriedade e riso podem coabitar situações e corpos. Mapear o porquê os participantes riem não importa, apenas perceber o riso como indicativo de afetação. Para Reis, citando Jos Housen[30], "o riso enquanto gesto do corpo

[30] Jos Houben é comediante, físico e docente na referenciada Escola de Teatro Jacques Lecoq, em Paris.

é um colapso com perda de equilíbrio" (2013, p. 245). Os dispositivos no ato são recheados desse riso que engaja, colapsa o corpo e contagia produzindo ressonâncias. O corpo vibra com a inutilidade de si mesmo.

Esses dispositivos no ato nos ajudam a perceber e experimentar dimensão trágica dos gestos criadores dentro do cinema de grupo. A dimensão trágica é a própria ética e estética da vida, contrária ao niilismo que ancora o ressentimento e outros velhos valores que corrompe a criação da própria vida (DELEUZE, 2028). Destruição e criação em um só gesto trágico que afirma as possibilidades de existir pelo jogo das afetações com o mundo. O riso, espasmo dessa afetação, é escárnio aos valores morais, religiosos e aos valores que edificam a sagrada docência. Aqui, um professor que tropeça pelo passo do outro, gargalha, afirmando a sua inutilidade e negando, mesmo que por segundos, o tradicional papel que lhe é entregue.

Ao construir e habitar um corpo ridículo com o outro, vivencia-se o mundo a partir do grotesco, longe do racional, lógico ou funcional. Habitar o ridículo momentâneo gera uma cumplicidade que estremece os modos de subjetividades existentes. Por isso, podem ser passos de cuidado que apontam para o sentir o mundo em corpo poroso e variável, um abrir-se em vulnerabilidade ao mundo acolhido em um coletivo que se seguirá para além do ato de jogar.

O artista trágico relança os dados jogando com o caos e afirmando a própria vida como fenômeno estético, que Deleuze (2018) nos traz de Nietzsche:

> Quando os dados são lançados sobre a mesa da terra, esta "treme e se parte", pois o lance de dados é a afirmação múltipla, afirmação do múltiplo. Mas todos os membros, todos os fragmentos são jogados em um lance: todo acaso de uma vez. Essa potência, não de suprimir o múltiplo, mas de afirmá-lo de uma só vez, é como fogo: o fogo é o elemento que joga, o elemento das metamorfoses que não tem contrário. A terra que se parte sob os dados projeta então "rios de fogo". Como diz Zaratustra, o múltiplo, o acaso só são bons cozidos e fervidos. Fazer ferver, pôr no fogo, não significa abolir o acaso, nem encontrar um uno por trás do múltiplo. Ao contrário, a ebulição na panela é como o choque de dados na mão do jogador, o único meio de fazer do múltiplo ou do acaso uma afirmação (Ibidem, p. 43-44).

Os dispositivos nos cinemas de grupo devolvem os dados aos participantes e os convidam a jogar com o acaso através do gesto trágico que se dá em uma espécie de torção da própria vida, movimento que faz sucumbir tudo que é necessário para instaurar outros modos de existir. Levando a vida ao limite, movimento próprio ao devir, o movimento aberrante faz morrer o que não é necessário às suas potências (LAPOUJADE, 2015). Movimento que não segue lógicas dadas, mas que é singular por ser um estranhamento de si mesmo:

> Há algo "forte demais" na vida, intenso demais, que só podemos viver no limite de nós mesmos. É como risco que faz com que já não nos atenhamos mais à nossa vida no que ela tem de pessoal, mas ao impessoal que ela permite

> tingir, ver, criar, sentir através dela. A vida só passa a valer na ponta dela própria (Ibidem, p. 23).

Esses gestos aberrantes por produzirem abalos, fissuras que nos arrancam de nós mesmos, liberam algo que escapa a nossa capacidade de compreender, sentir, de programar e extrapolam a vivência ordinária (PELBART, 2019). Os movimentos aberrantes, como experiências limites, se fazem um limite inacessível. Da mesma forma que são por eles que as potências da vida podem ser liberadas, também são por eles que ela pode ser ameaçada uma vez que o que nos é vital, também nos é insuportável por matar/morrer tudo que não é necessário a própria vida. Se nos conduzirmos a essa experiência limite, corremos o risco de sucumbir, no entanto, é no limite que a própria vida se faz.

Assim, tal convite a relançar os dados não é realizado de qualquer maneira, pois o jogo com o acaso pode ser mortífero para quem não produz corpo para cada lance de dados. Nesse movimento de torção da vida através do acaso é indispensável um corpo que o suporte sem sucumbir. O que faz com que os participantes do grupo permaneçam sem errar na dosagem da torção é o fato desta ser produzida através de um comum do grupo, ou seja, fora de qualquer corpo de gestos no infinitivo sem sujeitos.

> Ter um corpo é ter uma disponibilidade intelecto-afetiva com a possibilidade de acolher a fagulha que produz aquele acontecimento que balança os territórios. Essa preparação, essa disponibilidade, é construída, não nascemos com ela. Para que um acontecimento pessoal ou coletivo possa ter lugar, e necessário um corpo feio a essa intensidade, um corpo não modelizado, em dissonância com as significações dominantes (MIGLIORIN, 2022, p. 41).

O corpo docente tradicional não suportaria tal torção, uma vez que se faz pela organicidade e coerência, intencionalidade e finalidade, como vimos. Este corpo deve saber reagir prontamente as situações dadas. A ele é insuportável o contraditório de agir sem ser pautado na referência identitária de quem é ou quem deixou de ser, do erro ou do acerto, do saber e não saber. O corpo que julga não saber dançar ou filmar, por exemplo, se fixa sob essa narrativa de si mesmo por ter um modelo fundante e valorativo do que seria dançar ou filmar. Quando um corpo apenas reage as situações a partir de orientações muito precisas e amarradas pelo que já existe, o jogo de dados com o acaso fica intolerável, pois esse corpo busca incessantemente um nível de controle frente à vida que limita sua conexão de abertura.

Massumi traz um belo desenho sobre o que é a vida que toca nesta questão da produção de um corpo:

> Não há '*o* corpo'. Há *uma* vida – esticada como um elástico entre os polos afetivos contrastantes entre os quais se dará a determinação progressiva do acontecimento. Corporificar é estar nessa situação, sendo puxado em duas

> direções de uma só vez: de um lado ancorado no que já está dado; de outro, tendendo a arranjar um jeito de superá-lo; o recuo da necessidade estabelecida e o avanço para o novo. (...) O que ocorre efetivamente é como essa tensão se resolve. Paradoxalmente, por essa definição, 'o' corpo não é redutível à corporalidade. Reestilizado como corporalizarão, 'o corpo' inclui o movimento através do qual a corporalidade supera a si mesma (...) (2017, p. 62).

A vida é o que está tensamente esticado entre o acontecimento vivido na chave experiencial dominante de um corporalidade que age a partir de uma ancoragem obrigatória ("mesmicidade") fundados nos imperativos de situações previamente já constituídas, e a tendência supernormal deste corpo "arrancando de cada volta ou de cada reviravolta da ação, uma oferta de liberdade" (MASSUMI, 2017, p. 62).

Os dispositivos em grupo lançam o corpo no atrito com o acaso e fazem emergir gestos que refletem esse experienciar o múltiplo da própria existência sem correr o risco de letalidade. Certo desvio de si é impensável até o momento do fazer, mas todos são acolhidos pelo grupo no ver junto, antídoto ao risco mortífero da aberrância. O cinema de grupo instaura grupo não por ser apenas coletivo, mas por entregar um comum, refeito a cada encontro, que possibilita os gestos aberrantes emergirem do próprio gesto lúdico e paradoxal do brincar. É um comum com as singularidades desviantes de todos nós.

> Confesso que em cada encontro me sentia (...) desterritorializada, pois vivenciava aqueles momentos e tudo era e é sempre tão disperso para mim. Então chegavam os e-mails resumindo tão poeticamente o que havíamos feito, que eu, toda vez, duvidava que tinha experienciado tais coisas e não percebia. (...) agradeço a todos vocês (...), a oportunidade de exercitar minha imaginação, mesmo que sem o talento, mas com a disposição de experimentar algo novo e estranho a mim (Trecho de e-mail enviado por um dos docentes que participaram da experiência do Cinema de Grupo de 2018).

Aproximamo-nos da prática clínica em seu conceito de grupo-dispositivo, pois o grupo atua como dispositivo que impede o encarceramento dos indivíduos enquanto unidade acabada, sendo um catalizador das possibilidades de subjetivação plurais e processuais que compõem os sujeitos (BARROS, 1996). Um grupo-dispositivo se faz no descentramento frente ao outro, não apenas porque implica a conexão com outros modos de existências, mas também por conectar modos de experimentar plurais que são desconhecidos do modo-indivíduo e demandando novos sentidos (Idem, 1997).

Assim, em cinema de grupo estamos, juntos, testando e experimentando a cada encontro a produção de condições que permitam e convoquem a passagem e o acolhimento das formas inventivas de si de cada um dos participantes a partir de um agido acionado pelo dispositivo. Não é à toa que, no cinema de grupo, passamos a usar, com frequência, esse termo "desvio".

Tal termo nos serve para descrever o que sentimos quando nos lançamos na produção de imagens e sons ao longo da semana: um estado desviante do costumeiro. Mas também foi assumido pelos grupos como ideia mobilizadora do próprio dispositivo, como no exemplo de sessão anterior em que trouxe o dispositivo *fotografando o desvio*.

O termo foi se fazendo mais nítido conforme fomos conversando, enquanto coordenadores, sobre as práticas de grupo e as angústias ligadas ao ato de coordenar os encontros. Conforme nós trocávamos situações vividas dentro dos grupos, formos percebendo coletivamente que tal termo nos era caro. Assim, de certa maneira, nós fomos assumindo esse termo como um conceito que nos ajudava a entender o que se passava com os participantes do cinema de grupo ao ponto de virar um convite: um dispositivo que criava regras comuns para convocar os professores a brincarem e testarem com e a partir do desvio. Era uma forma, também, de entregar a todos as dimensões que pautam o fazer em cinema de grupo. Ou seja, enquanto produziam os desvios em imagem e som; nos colocávamos em desvios de nós mesmos; conversávamos sobre toda angústia do que fazíamos; assim, acolhíamos e entendíamos o desvio como algo importante para o que se passa e acontece no grupo.

Nota-se que aqui, desvio, é um dos tantos conceitos que foram recriados pelos grupos a partir das suas experiências e em diálogo com os conceitos externos ligados a uma produção de saberes mais acadêmicos[31]. Antes de ser dispositivo e gesto, ele faz acontecimento. Ele apenas acontece enquanto estamos distraídos em fazer imagens.

Abaixo, seguem as palavras elaboradas durante as oficinas com professores do Uruguai, em 2019[32], a partir do dispositivo *fotografando o desvio*.

[31] Como Deleuze e Guattari (2023) nos apontam, é próprio do movimento de criação de um conceito o seu caráter de multiplicidade, pois possui um movimento em ziguezague com pedaços e componentes de outros conceitos vizinhos. Assim, os conceitos são delimitados pelos componentes que o compõem, mas tal delimitação é imprecisa, pois este movimento opera novos cortes e novos contornos através da encruzilhada com outros conceitos coexistentes, garantindo um movimento infinito de criação de conceitos.

[32] Oficinas realizadas a convite do Instituto de Ciencias de la Educacíon (Cineduca - Uruguai) ao Laboratório Kumã, que integrou o Programa de Intercâmbio Acadêmico de Docente de 2019 e 2020 através do Projeto Educação Audiovisual em Formação de Docentes: uma área de inovação educacional (Brasil-Uruguai).

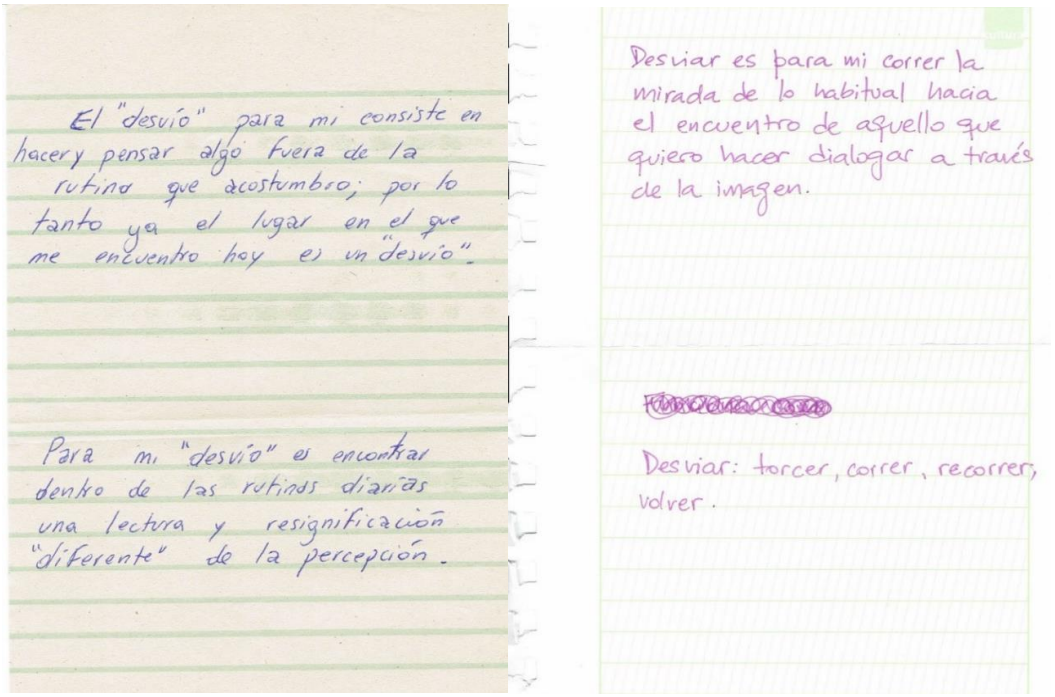


Fig. 39, 40 e 41) Fotos produzidas pelo dispositivo desvio, Uruguai, 2018.

Vale marcar que o importante neste acontecimento de desvio é criar as possibilidades de lhe dar passagem, ou seja, não o interromper com o costumeiro. Mesmo sendo acontecimento sem previsibilidade, o gesto de acolhimento é o que lhe dá passagem quando ele surge. Tanto o gesto de surgimento, quanto o de acolhimento do desvio, acontecem dentro do comum do grupo. Ou seja, a emergência e o acolhimento do desvio são refratários aos gestos individuais. Como vimos, ao corpo organizado e coerente, ao gesto intencional e cheio de finalidade, o desvio é mortífero e insuportável. Sozinhos e individualizados não nos abrimos para nos fazermos em desvio.

Não basta jogar os dados, é preciso acolher o que virá. O comum, construído por cada encontro do grupo, dispara tais gestos desviantes que produzem imagens e sons flutuantes, ao mesmo tempo em que os acolhe. Enquanto dispara o desvio, o acolhe, enquanto o acolhe dispara outros gestos desviantes. O comum e o desvio operam como forças de mútua inclusão e afetação, força transformadora e transindividual (MASSUMI, 2017) que se fazem através de um corpo para os acontecimentos do grupo.

No próximo bloco debaterei de forma mais aprofundada como esse comum é construído e como ele opera enquanto rede-repertório que instaura reterritorializações que, para além de sustentar desvios, pode levar professores à experiência do delírio.

Bloco 2
O delírio como passagem: uma micropolítica da singularidade na educação

Capítulo 4. Pela suspensão da dívida da escola

> É preciso atentar (e vários são os testemunhos passados) para o fracasso das tentativas pedagógicas honestas e suspeitar das falcatruas por trás de todos os sucessos estrondosos e imediatos. Pois os educadores são julgados pelos adultos próximos a eles, e nunca em função do trabalho feito e perceptível apenas em dez ou vinte anos mais tarde (DELIGNY, 2018b, p. 28).

Diante da escola, todos reagem. Em um fugaz olhar, conservadores ou progressistas, não importa a causa militante, o ímpeto voraz do julgo sobre a escola é rápido e, por vezes, severo. Um julgamento cujo final já está marcado. A sentença é a de desqualificação da escola, seja prenunciando sua inutilidade em um mundo dinamizado pelos valores de mercado, ou se agarrando ainda a uma defesa da finalidade redentora para seus cidadãos. Quase sempre, todos tem uma opinião na ponta da língua. Ressoa em todos nós, e todos diante dela já tem algo prontamente construído. A escola enquanto terreno de disputas políticas nos é bastante familiar.

A educação escolar sempre foi colocada como a chave para o progresso da nação em sua busca pelo fim das desigualdades sociais. Também se faz o julgo a partir de sua empregabilidade: o quanto está distante do que será no futuro exigido de seus alunos pelo mercado de trabalho. Mede-se também a partir de sua utilidade: o quanto esta pode moldar uma geração cidadã e crítica. Ou mesmo, em sua eficácia de gastar pouco para um impacto de resultado elevado. Ainda há aqueles que a medem pela motivação que dispara, tendo que animar a vida dos alunos, varrendo o tédio para qualquer outro local. A saúde mental agora também é debatida como mais uma das suas tarefas, é preciso garantir as ditas habilidades socioemocionais de todos os envolvidos. E os professores estão no centro de todas essas exigências, sendo culpados ou redentores enquanto fazem cursos de capacitação para dar conta de todas essas missões.

Difícil analisar algo já tão soterrado por camadas e camadas de representações e discursos. Tanto foi escrito e discutido. Paradoxalmente, a sensação, enquanto pesquisadora, é de que quanto mais leio, arrisco-me a jogar mais terra sob a escola. E a impressão, enquanto professora, é que quanto mais discuto, mais arrisco a inflamar os tribunais lotados contra ela.

Paralisada, volto a uma pergunta que abre muitas das reflexões sobre a educação: afinal, resta algo ainda a se dizer sobre e na educação?

Diante desse impasse em que há excessos de teorias e representações, não endosso a posição de que a escola não pode ser criticada, não estou sacralizando-a. Sequer estou esquecendo da necessidade que urge de transformar o que existe enquanto instituição escolar. Reinventar como a educação acontece nos meios institucionais é o que vem me movendo e me afetando nos últimos anos, afinal, eu também recebo a conta dessa dívida.

Todavia, neste momento, estendo a esse texto a minha imobilidade enquanto educadora diante da complexidade do que são as instituições de ensino que impede qualquer tomada de posição rápida e extrema. Estou impregnando essas palavras com a imobilidade da dúvida. Diante dos excessos que existem, talvez a espera imóvel para decantar nos seja mais válida do que qualquer tentativa de reação que acabe por endossar esse tribunal. Afinal, na caminhada do magistério, as soluções fáceis de outrem ou de nós mesmos são os tropeços mais comuns. O direito à dúvida e a suspensão de qualquer impulso por julgar a escola, é disso que se trata esse texto. Para tal, se faz necessário acolher as angústias que sempre estiveram por aí, mas que não ousamos senti-las por silenciá-las com qualquer finalidade redentora para a educação.

Nem sempre houve escola. Devido a sua onipresença na institucionalização da vida como vivemos, nos acostumamos a naturalizar sua existência, elencando-a a uma falsa imortalidade. A escola enquanto instrumento de poder é moldada segunda a necessidade de uma sociedade e de uma época. Foi inventada e ajustada como aparato de poder que atendiam a objetivos definidos pelo projeto histórico que a planejou. Primeiro planejada para modelar corpos e subjetividades para a consolidação da modernização burguesa: corpos dóceis para as fábricas e subjetividade para a cidadania laica e padronizada de um Estado-Nação (SIBILIA, 2012). Agora, sendo cooptada cada vez mais pela ideologia neoliberal, leva ao extremo a lógica mercantil e o discurso da liberdade (de consumo) individual (Ibidem).

Informação um tanto mastigada, todavia, que sempre vale relembrar para marcarmos a liberação em relação a escola: a vida não dela depende. À primeira vista, marcar tal liberação da escola pode ser incoerente em um texto que começou defendendo a pausa do julgamento em relação a tal instituição. No entanto, para pausar tal julgamento é preciso dizer em voz alta que não precisamos da escola para ter uma vida, muitas culturas e épocas nos mostraram isso. Fala reafirmada constantemente pela liderança política quilombola Antônio Bispo dos Santos (Negô Bispo) ao expor o descompasso entre a vida pulsante em um território quilombola e as tentativas coercitivas de uma "escola monoteísta" operando como instrumento de dominação, tensionando

uma diferenciação entre o que é educar e o que é criar. Educa-se para o trabalho, mas cria-se a vida: “todas as outras vidas são criadas, só a vida euro-cristã-monoteísta é educada” (FIRMEZA et al., 2022, p. 77).

Entretanto, dentro deste processo histórico-social que herdamos que faz com que a escola exista, fazer uma vida passa por ela, bem como as possibilidades de refazer a maneira como vivemos. Realocando a escola como um aparato de produção de subjetividades e corpos para vivermos de uma determinada forma, liberamos as duas –, tanto a vida, quanto a escola –, para possibilitar a reflexão, sempre necessária, sobre que vida vivemos e como produzir corpos e subjetividades que criem outros modos de vida. Não estou afirmando que a escola é o caminho para produção de outras formas de se viver – que significaria jogar nela mais uma missão redentora -, mas apenas que pensar a escola é crucial para se desnaturalizar a vida que vivemos.

Por isso, a pergunta sobre se a escola é ou não obsoleta, não me é cara. Se ela resistirá as forças de mercado, menos ainda. Perguntar se o tempo da escola já passou, não me importa. São perguntas grandes demais para as miudezas de uma professora. Entretanto, refletir o que aconteceu e segue acontecendo dentro das escolas por causa e a despeito das forças macropolíticas, isso me toma o pensamento. No caso desta pesquisa, pensar a escola é estar sensível a como corpos, subjetividades, territórios e vida são afetados por esta instituição, principalmente o corpo docente. Por isso, uma das propostas desta pesquisa era de acompanhar os corpos docentes nas entradas e saídas entre escolas e cinema de grupo. Passeios estes que ressaltam as atuações das forças macro e micropolíticas que estes corpos carregam e as institucionalizações da vida que produzem.

No centro das contradições que fazem da escola *locus* de disputa política, está o professor. Muitos dos julgamentos sobre o fracasso da escola são estendidos às práticas docentes. Muitos dedos apontados às suas inúmeras faltas: falta de tecnologia, de atualização, motivação, sempre falta capacitação para alguma habilidade dita como inovadora. Ao professor sempre falta algo e sua eficiência se mede também na comparação a essa atmosfera de dívida que já impregna tudo que se relaciona à educação. Ou seja, apesar de faltar ao docente dignidade de trabalho, salário, respeito, estruturas físicas etc., seu trabalho é destacado pelo esforço, persistência e vontade individual. Ao aluno cabe a mesma sentença, seguindo essa lógica, falta motivação, respeito, apoio familiar. Quando alguém se destaca, apesar de toda essa dívida, foi graças a um esforço individual. Às vezes, um excesso de esforço individual de um professor e de um aluno se encontram e compõem as histórias de superação que gostamos de contar, de

compartilhar nas redes sociais e midiáticas e de nos apegar para dar sentido à escola e ao que fazemos nela sob uma lógica meritocrática do mundo neoliberal[33].

Segundo Sibilia (2012), a crise da instituição escolar é multifatorial, mas liga-se a um pano de fundo composto por seu vestígio (um passado ainda presente) de seu ideal republicano de uma burguesia em consolidação e seu atual presente de cooptação pela ideologia neoliberal. O que por si só é contraditório, uma vez que em um mesmo campo temos um impulso para a missão de formar cidadãos críticos para um bem comum cujo valor pauta-se no acesso, dito, universal e indispensável da cultura letrada e a qual a única chave está nas mãos da figura autoritária do professor; junto com uma nova articulação entre educação e mercado, que muda radicalmente os valores impulsionados pela escola uma vez que a economia tende a ficar no centro da vida coletiva, produzindo um olhar para o saber utilitarista cujo monopólio não passa mais pela figura do professor que só deve apresentar um menu de opções e auxiliar nas livres escolhas do alunato tal qual consumidor no desenvolvimento de suas competências para garantir sua empregabilidade individual (LAVAL, 2004).

Há uma hibridação na escola, segundo Laval (2004), entre uma lógica burocrática restritiva e aspectos próprios do mercado compondo as representações que a dinamizam. Instituições escolares sob tutela do Estado em torno da lógica jurídica da garantia de direitos, mas com forte influência dos valores mercantis ditando uma flexibilização do que é coletivo em prol da lógica empresarial, medindo cada vez mais a educação em termos de custo-benefício e do ser humano como fontes potenciais de valor de mercado (capital humano), ambas pautado na produtividade. Nota-se que este hibridismo é parte da organização do capital contemporâneo, em que a intervenção social é ostensiva a partir de uma forma-empresa que tem o Estado como garantidor da liberdade das leis do mercado a partir de um processo despolitização da sociedade (SAFLATE, 2020). Tal processo passa pela infiltração da estrutura psíquica do indivíduo e das instituições a partir da máxima de que a vida individual e o modo de governabilidade devem ser bem geridos a partir de uma lógica racional de custo-benefício, produzindo um "tipo de relação a si, aos outros e ao mundo guiada através de generalização de princípios empresariais de performance, de investimento, de rentabilidade e de posicionamento para todos os meandros da vida" (Ibidem, p. 30).

[33] Aqui tomo neoliberalismo como conceituado por David Harvey, que traçou profundamente "o processo de neoliberalização" da própria vida a partir de um pensamento e discurso político hegemônico que "propõe que o bem-estar humano pode ser mis bem provido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércios" (HARVEY, 2014, p. 12-13).

No Brasil, esse cenário neoliberal que orienta as políticas educacionais se torna mais explícito na promulgação da Base Curricular Comum[34], por abrir não apenas a prerrogativa da pedagogia das competências e habilidades, como também por prever avaliações sistemáticas externas, como dinâmicas de controle do fazer docente e a responsabilização dos resultados, enfraquecendo a construção coletiva dos projetos pedagógicos, fortalecendo a cultura da performance individual como mecanismo de poder (AGUIAR, 2018).

Além disso, a BCC abriu a prerrogativa para a Reforma do Novo Ensino Médio[35] adotada pelo Ministério da Educação entre os anos de 2017 e 2024 que pregou a reformulação do currículo do Ensino Médio flexibilizando conhecimentos tradicionais – tais como história, geografia, química, biologia, sociologia –, os diminuindo da grade horária e os substituindo por competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos professores com seus alunos. O discurso era flexibilizar, inovar e dar opção de escolha aos alunos diante dos ditos velhos e inúteis conteúdos para a juventude. Discurso que se utilizou da desqualificação da escola e da responsabilização dos profissionais de educação para culpabilizá-los pelo complexo fenômeno da educação básica do país. A REM dividiu o currículo entre as disciplinas obrigatórias e os itinerários formativos que formalizaram a presença do discurso empreendedorista dentro das escolas. No entanto, além de ter agravada a desigualdade no acesso ao conhecimento historicamente construído, impactou no trabalho docente uma vez que o critério para exercer certas disciplinas não passava mais pela sua formação de origem. Disciplinas com orientações muito vagas deixaram o professor à mercê em sua implementação, mera execução de um projeto que sequer foi pensando pela categoria, mas que a culpabilizou pelos resultados insatisfatórios. Assim, tanto a BNCC, quanto o REM são páginas de nossa política pública educacional, escritas com o sufocamento da participação dos profissionais de educação e o fortalecimento do protagonismo de reformadores empresariais[36] em uma imbricação entre interesses públicos e privados (CÁSSIO E GOULART, 2022).[37]

---

[34] A nova Base Nacional Comum Curricular, homologada em dezembro de 2017, se aproxima do discurso empreendedor: "para aprender a empreender, é necessário desenvolver inúmeras competências gerais e específicas, bem como habilidades previstas na BNCC" < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ > Último acesso em: abr. 2025.

[35] Instituída pela Lei n. 13.415/2017.

[36] A política pública de educação do país está imbricada em institutos de interesse privado como Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, Fundação Bradesco, Itaú Social, Instituto Unibanco, Instituto Natura, BID (Banco Interamericano desenvolvimento), Fundação Santillana, Fundação Victor Civita etc. (ORTEGA; MILITÃO, 2022).

[37] O que fica nítido no modo como a REM foi promulgada, durante o Governo Golpista de Temer, através de uma Medida Provisória (MP n. 746/2016) desconsiderando anos de debates cumulados já em curso (CÁSSIO E GOULART, 2022).

A escola ainda serve enquanto investimento de produção de capital humano para o mercado, deixando a educação na berlinda entre a inalcançável equidade de direitos e o cálculo racional e individualista que não conseguem mensurar os fatores sociais, intensificando os cenários das desigualdades sociais (LAVAL, 2004). Assim, Laval nos apresenta o cenário de toda instituição social nesta fase do capitalismo neoliberal, em que há um processo da mercantilização da existência protagonizada aqui pela escola enquanto empresa educativa, que redefinem o homem como um ser essencialmente econômico e indivíduo essencialmente privado[38]. Nessa existência, a subjetividade produzida passa pelos valores da eficácia da performance individual enfraquecendo as garantias dadas pelos valores sociais. Um processo que versa sobre as instabilidades das próprias instituições enquanto organizadores da vida coletiva, sem entregar nada de coletivo em troca. Deixando as pessoas à deriva diante das demandas protagonizadas pelo mercado e responsabilizando o indivíduo pelas suas supostas livre escolhas (Ibidem).

O que vem se esgotando, segundo Sibilia (2012), é o paradigma sob o qual a escola, durante quase um século, foi um dos pilares para modelização de corpo e subjetividades, e que hoje se encontra em defasagem com essa produção. A subjetividade do alunato atual violenta o dispositivo pedagógico antiquado por não possuir mais o poder que tinha de convocar uma modelação dessa subjetividade ao longo da vida escolar do aluno. Assim, a instituição que molda seres não pode mais, como antes, pressupor o tipo de subjetividade que irá habitá-la, uma vez que a descentralização da produção da subjetividade passa, agora, para experiências cotidianas mais midiáticas e mercantis (Ibidem). Ou seja, uma subjetividade tipicamente neoliberal de performances individuais em um aparato ainda disciplinador de corpos dóceis. Sibilia (Ibidem) nos chama a atenção para essa defasagem que fazem com que tanto aqueles que aprendem, quanto aqueles que ensinam, tracem estratégias para existir sob o peso de certa dívida de quem não consegue ensinar e de quem não consegue aprender.

A figura do professor, enquanto institucionalidade, é enfraquecida. Não quero chamar atenção aqui para uma perda de autoridade tradicional frente ao alunato, o que tem várias implicações e, outras tantas, possibilidades inventivas. Muito menos defender a escola como uma estrutura institucional rígida. Mas estou chamando atenção para o fato que tal defasagem imposta pela mercantilização da existência está ligada a uma mudança de paradigma do ofício

[38] Brian Massumi debate sobre a falácia do indivíduo e sua livre escolha racional, apontado o sujeito indivíduo autônomo como uma discursividade hegemônica, mas que, na verdade, não possui centralidade na operação e manutenção do sistema neoliberal (2024).

do professor e, por efeito, do saber, o que traz consequências no modo como as relações pedagógicas se organizam.

Ainda estamos em uma estrutura burocrática, mas agora sendo usada sob a lógica da eficiência o que implica que as relações dentro da escola são mensuráveis enquanto valor de mercado. É preciso quantificar para justificar a educação enquanto investimento. Para isso, é preciso avaliar, criar forma de avaliação que hierarquizem agires e relações. Assim, sob o pensamento de mensurar o que a escola é ou pode ser, há uma intensificação da separação entre o que é gestão escolar e execução de ensino. Em busca de uma escola eficiente como uma empresa, ao professor foi sendo cada vez mais relegado o local de executor da dita transmissão de conhecimento. Com cada vez menos autonomia devido ao especialismo da administração escolar, seja pela atuação dos gestores-pedagogos que não mais se veem identificados com a figura de professor, ou pelos indicadores criados por certo perfil de pesquisa científica que tendem a ter cada vez mais espaço na comprovação da quantificação da escola (LAVAL, 2004). Processo que Laval chama de desencanto da escola tomada por uma lógica do bem gerir, bem calcular e bem ordenar que faz com que o capital simbólico da figura do professor se esvazie diante das metas, métodos em uma imposição ainda autoritária disfarçada de livre escolha. Cenário que garante uma verticalização e maior controle das relações dentro da escola, fazendo com o que o papel intelectual do professor seja cada vez mais substituído pelo de executor de um ensino sistematizado e imposto de forma externa. Essa dissociação de identificação entre o gestor escolar e a figura simbólica do professor é crucial para disfarçar o autoritarismo dessa verticalização de organização do sistema de ensino, uma vez que mantém o discurso dominador ao traduzir qualquer posicionamento contrário ao sistema hegemônico como uma ineficiência do próprio professor em não seguir as metas.

As escolas continuam a serem vigiadas por um controle segundo uma lógica de conformidade ou não com os parâmetros morais e políticos, mas agora elas também são constantemente avaliadas e hierarquizadas em seu desempenho de produtividade. O que as coloca em uma competição entre si a partir de critérios externos a comunidade escolar, o que força uma padronização da existência ao elencar apenas o que se pode quantificar como importante (Ibidem).

No Brasil temos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica desde 2007 apontado como um indicador de qualidade da educação (sob os moldes de desempenho) que define as futuras metas e os futuros investimentos e cobranças. O IDEB tem como critério avaliativo o fluxo escolar (reprovação) e o desempenho nas avaliações padronizadas do Sistema de

Avaliação da Educação Básica (Saeb) – avaliação executada a cada dois anos contendo questões de português e matemática. Nota-se a exterioridade de tal indicador nas palavras de apresentação presentes do site do Ministério da Educação em que coloca uma meta (nota 6,0) a ser alcançável e a justificativa vaga de ser o "valor que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos" ligados à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (Inep/MEC[39]).

Tal índice deixa de fora questões socioeconômicas e as particularidades locais de cada comunidade escolar, projetando uma hierarquia entre as escolas em uma escala fictícia global e as deixando centrifugadas por uma rotina de treinar para prova que compõe o próprio IDEB. O debate em torno do SAEB é algo que conduz as decisões tomadas pelas escolas, por exemplo, quando a própria equipe escolar mensura a reprovação dos alunos a partir do impacto gerado na posição da escola no ranking do SAEB. Ou quando decidem ocupar um tempo escolar e desviar algum professor para treinar os alunos para tal avaliação. Preocupações que quando não são dos professores, são impostas à rotina escolar pelos diretores e coordenadores que, por sua vez, são impostas pelas secretarias de educação.

> (...) a ênfase excessiva nos resultados das avaliações externas – que oferecem indicações de uma parcela restrita do que é trabalhado na escola – pode produzir a inversão das referências para o trabalho pedagógico, o qual tende a abandonar as propostas curriculares e orientar-se apenas pelo que é avaliado por esses sistemas. (...) A excessiva preocupação com os resultados desses testes sem maior atenção aos processos pelos quais as aprendizagens ocorrem, também termina obscurecendo aspectos altamente valorizados nas propostas da educação escolar que não são mensuráveis, como, por exemplo, a autonomia, a solidariedade, o compromisso político e a cidadania, (...) (BRASIL, 2013, apud Corrêa, 2023, p. 179).

O que está por trás dessa quantificação é uma mudança de valor que tem como centro a eficácia. A eficácia não é uma pergunta e sim uma afirmação. É definida de forma externa enquanto projeto, é um método com procedimentos a serem seguidos e resultados a serem alcançados. Segundo Laval (2004), a eficácia no ensino se confunde com conceito de eficiência dos economistas neoliberais de maximizar resultados quantificáveis a partir de cada vez menos investimentos. A eficiência se pauta na crença de uma ciência neutra e objetiva e na crença que a escola pode ser esquadrinhada a partir de uma racionalidade contábil.

Um outro exemplo que mostra o tamanho do controle e tentativa de mensuração da escola está na recém luta travada pelos profissionais de educação do município do Rio de Janeiro, em que para além de outros direitos flexibilizados de forma autoritária por sua

[39] < https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb > Último acesso em: 01 maio 2025.

secretaria de educação, foi exigido os dez minutos que "sobram" da contagem da hora-aula dos professores. A secretaria de educação, em dezembro de 2024, exigiu de "volta" (e conseguiu) os dez minutos de cada hora de seus professores alegando que paga por sessenta minutos de aula, enquanto o tempo de aula é organizado em torno de cinquenta minutos[40]. Assim, a grade da carga horária das aulas passa a ter a hora-aula contabilizada por minutos trabalhados. Entende-se que o minuto trabalho é considerado o tempo de permanência em sala de aula, ou seja, 1 hora trabalhada em sala equivale agora a 60 minutos, o que antes era considerada como tendo 50 minutos. Segundo o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ)[41], tal medida tem como efeito a diminuição do tempo de planejamento do professor e uma coerção para que o professor cumpra mais horas dentro de sala de aula, fazendo com que os docentes passem de 26 tempos de aula para 32 tempos de aula, o que significa que ao final do mês serão ministrado 24 tempos a mais de aula para uma matrícula de 40 horas, fazendo com que o tempo de planejamento semanal diminua consideravelmente.

Parece algo supérfluo, mas a disputa em torno desses dez minutos deixa transparecer como as escolas estão sendo geridas – no sentindo de geradas – por uma política pública que leva a existência ao limite dos valores econométricos. Questionando o tempo docente a partir de uma lógica de produtividade, que aqui é sinônimo de minutos de aulas ministrados, desconsiderando o tempo de planejamento como um tempo de trabalho. Os dez minutos da troca de sala enquanto se carrega tantas coisas visíveis e invisíveis; os dez minutos entre uma conversa no corredor com algum outro professor, seja para afinar uma ação pedagógica, desabafar ou falar sobre nada; dez minutos para ouvir uma bobeira ou outra de algum aluno; dez minutos para acolher tantos outros alunos; os dez minutos que fazem o professor correr para conseguir chegar a tempo em outra unidade escolar. Dez minutos! Os dez minutos que não eram mensuráveis, que não eram guiados pela lógica contábil e os objetivos pedagógicos externos. Como consequência da cobrança, além da perda do tempo de planejamento, os profissionais tiveram que assumir mais turma extra, fazendo com que muitos professores não conseguissem alocar todos os seus tempos de aula na sua escola de origem, tendo que acumular mais unidades escolares em sua semana para pagar a soma desses dez minutos, até então, não mensuráveis.

[40] A Lei Complementar n°186/2024, que alterou a contagem da carga horária docente e fragilizou a garantia de direitos como licença-prêmio e férias, foi sancionada no dia 27 de dezembro de 2024 sob forte proposto da categoria de professores.

[41] O SEPE-RJ denuncia tais fragilizações dos direitos dos professores na seguinte reportagem: < https://seperj.org.br/41684-2/ > Último acesso em: julho, 2025.

> O que importa, de fato, é o efeito que esse processo avaliativo produz enquanto uma maquinaria de sequestro. A máquina econômica sequestra a escola quando a transforma em insumo do mercado. A máquina social sequestra as singularidades, quando faz de todos e cada um uma padronização empreendedora. A máquina política sequestra as possibilidades de coletividade, quando reduz o indivíduo à sua individualidade. Associadamente, há uma linha transversal que corre e liga cada uma dessas máquinas, e que manifesta o sujeito como objeto único de seu interesse (CORRÊA; 2023, p. 182).

Se a máquina-econômica sequestra a escola ao reduzi-la aos insumos de mercado, a escola passa a operar enquanto máquina de despolitização que sequestra as possibilidades de coletividade ao reduzir indivíduo a sua individualidade, ou seja, ao operar enquanto máquina-pedagógica que contribuem com a produção de subjetividade condicionada à máquina-empresa (Ibidem). Sob mecanismos de despolitização do comum, a escola passa a se fazer à sombra de uma crença nos valores de mercado instaurando um cenário instável e até contraditório considerando que ela pressupõe um coletivo para existir que só emerge diante das relações alteritárias fomentados pela instituição. A escola é sequestrada pela "máquina da performática" que impõe desempenho e competitividade tanto para escolas, quanto para indivíduos. As crenças nas habilidades e competências para a gestão de si, que compõe a cultura da performance no meio escolar, alimentam uma outra face, a da culpabilização e responsabilização individuais que são "interiorizadas como um autopanopticismo" (Ibidem, p. 184).

A liberdade individual e o assujeitamento a partir da identidade empreendedora são mecanismos reguladores de conduta e até da forma como classificamos os sofrimentos no neoliberalismo (SAFLATE, 2020): "no interior de tais modelos encontramos sistemas profundamente normativos de disposição de conduta, de produção de afeto e de determinação das formas de sofrimento" (Ibidem, p. 33).

Proponho que o dito processo de adoecimento do professor seja percebido sob outra perspectiva: tendo em vista que estes não adoecem apenas devido à precarização das condições de trabalho, e sim, por conta da existência deste modelo educacional que passa pela imposição de uma modelação da subjetividade típica do capitalismo neoliberal, presentes desde a formação docente. Toma-se, então, como noção de adoecimento, a coibição do ato criativo para nos aproximarmos de uma noção de clínica associada à função fabuladora de agenciamentos maquínicos. Aproximamo-nos de Guattari (2012) em sua ruptura da noção de subjetividade estruturada em uma alteridade cristalizada e individual, abrindo a possibilidade para novas trocas múltiplas entre sujeitos, coisas, seres humanos ou não, máquinas e o próprio meio, gerando modos subjetivos em fluxo de consonância com os movimentos dos desejos.

> (...) por isso, tudo na escola é aligeirado, os fluxos são outros, os momentos de conversa, estudo e planejamento coletivo são escassos, todas as demandas da sociedade são postas para que a escola resolva, tudo entra na escola, a agenda anual é sempre abarrotada, cada vez mais os professores se veem atolados em demandas avaliativas, tendo que atropelar componentes curriculares formais para dar conta de exames, individualizados em suas funções. (...) Por isso, a ideia da máquina capitalista é diminuir a escola, deduzir o ensino e responsabilizar os cidadãos pelo seu próprio dever de aprender, fazê-los autossuficientes (...) O mercado vai ditando o ritmo, vai alterando os fluxos, atualizando-se sempre para continuar vivo. Ao sujeito, basta ser responsável e autônomo para se manter no fluxo, seguir os trilhos, ainda que cansado, exausto, doente (CORRÊA; 2023, p. 195).

Os métodos neoliberais da eficiência na educação, para Laval (2004), é uma ficção imposta creditada por muitos, mas que não entrega aquilo que promete (maior liberdade e democratização do ensino), por deixar de fora tudo aquilo que não pode ser contabilizado, mas que é o que realmente constrói as relações dentro do espaço escolar. A mensuração neoliberal da escola inibe a possibilidade de construção coletiva deliberada pelos atores da comunidade escolar ao impor a existência pautada em valores privados. Assim, mais uma contradição emerge ao se atacar os valores coletivos que compõem o "coração" do ofício do ensinar e que dão sentido as relações de aprendizagem (Ibidem). A educação, para o autor, ainda é possível enquanto bem comum, o que difere da maximização de interesses pessoais e da exigência de grandes performances individuais. Bem como o ofício do professor implica uma ética incompatível com prescrições e controle rígidos, a perda de autonomia do professor fragiliza sua identidade e enfraquece as possibilidades deste de construir junto a outros atores experiências pedagógicas e políticas singulares, expondo estes profissionais a um sofrimento por serem transformados em figuras marginais dos processos educativos as quais fazem parte.

Muitas estatísticas e discursos começam a surgir em torno do debate sobre a saúde docente: o que faz os docentes desistirem, adoecerem ou sequer ingressarem no magistério básico? Dentro deste debate destaca-se o termo "mal-estar docente" que carrega uma ambiguidade[42], uma certa indefinição, algo que cada vez mais paira sobre a atmosfera da educação como narrativa, fazendo com que a imagem-modelo do corpo-docente fique cada vez mais associada a certo quadro patológico, bem como à narrativa que patologiza o futuro da educação brasileira.

[42] Há uma ambiguidade intencional neste termo para ressaltar o caráter sistêmico e não se prender apenas aos sintomas associados como desanimo, estresse, apatia, despersonalização característico da Síndrome do Burnout (Síndrome do Esgotamento Profissional) que cada vez mais entra na narrativa sobre o adoecimento docente (PEREIRA, 2006).

Diante do que chamam de mal-estar docente[43], das pesquisas que sinalizam para a redução da procura dos cursos universitários de licenciaturas[44] e abandono precoce da carreira de magistério[45], o cenário que se desenha é a de uma possível escassez de professores. Em reflexo, o que começa a chegar para a escola diante destas questões, é um precário debate sobre saúde mental, seja para salvaguardar os jovens de suas próprias vidas ou libertar os professores das mazelas de sua profissão. A questão limitante em torno dessa leitura é que ela torna sinônimo a saúde mental e os processos individuais de cura, deixando de fora os questionamentos sobre se esses adoecimentos não estão ligados ao modo como nos associamos às máquinas, pessoas, coisas que moldam nosso mundo e, no caso, os agenciamentos que hoje moldam a escola. Ou seja, a formação da nossa própria vida a partir de um modelo que tem como condição para sua existência essas mesmas desigualdades e adoecimentos já tão relatados.

O que tomo aqui como adoecimento docente enfatiza a ligação do processo de proletarização do ofício docente – alienação e precarização de seu trabalho – como reflexo do processo sócio-histórico do próprio capitalismo (OLIVEIRA, 2006), que mais do que a precarização de condições materiais de trabalho, impõe um modelo neoliberal que fortalece uma existência individual mercantil que sufoca aquilo que compõe a base do ofício docente: a construção de uma ética em relação ao outro no coletivo. A métrica dos planejamentos e metas impostas de forma padronizada e insensível as singularidades de cada comunidade escolar, sufocam os professores em sua autonomia, retirando deles a atuação a partir de uma criatividade que só pode aflorar sem impedimentos às aberturas para os encontros possibilitados pela escola.

---

[43] Segundo a Organização Internacional do Trabalho, a profissão docente é uma das mais estressantes com consequências à saúde física e mental (DIEHL; MARIN, 2016), no geral, associado a um cenário de mudanças sociais multifatoriais. Há alguns trabalhos acessíveis sobre o tema: Oliveira, 2006; REBELO E BUENO, 2014; STOBAUS [et tal], 2011; PEREIRA, 2017.

[44] Nos últimos anos houve uma queda na procura pelos cursos de licenciatura, segundo o Inep (2023). A desistência nos cursos de licenciatura varia em torno de 53% (Pedagogia) a 73% (Física) de abandono, dependendo da área de conhecimento. Panorama que não se seguiu nos cursos de bacharelado. Esta é a própria justificativa do Governo Federal para a implementação do programa "Pé de meia licenciaturas", lançado em 2025, que busca garantir incentivos financeiros para atrair e manter os estudantes durante a graduação em licenciatura. A justificativa do Governo Federal continua ao argumentar que apenas 3% dos estudantes de 15 anos pensam em ingressar no magistério básico e que o desempenho destes estudantes secundaristas estaria abaixo da média do exame (ENEM), ou seja, segundo o discurso do próprio governo seria necessária "atrair estudantes com alto desempenho para as licenciaturas e carreira docente". < https://www.gov.br/mec/pt-br/mais-professores/pe-de-meia-licenciaturas > Último acesso em: abr.2025.

[45] Nota-se que o dito mal-estar docente não está ligada apenas a precarização de condições materiais de trabalho e salarial. A precarização da profissão contribui, mas não é o único fator. Sobre a questão salarial, o governo federal aprovou o piso nacional salarial para o magistério básico, no entanto, tal piso não é garantido por muitos municípios e secretarias estaduais alegando conflito fiscal. A Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro segue pagando um dos piores salário do Brasil, por exemplo. A SEEDUC segue fragilizando os direitos dos professores estaduais ao não mais realizar concursos públicos, tendo 50,04% de seu corpo docente vinculado por contrato temporário, segundo dados do INEP, como denuncia o SEPE-RJ. < https://seperj.org.br/censo-do-inep-mostra-que-temporarios-em-redes-estaduais-ja-ultrapassam-o-numero-de-concursados/ > Último acesso em: 30 abr. 2025.

O adoecimento passa por esse sufocamento do que deveria ser próprio ao ofício docente de operar como catalizador de relações inventivas dentro da escola. Que em vez disso, tal modelo o faz operar enquanto um corpo homogenizador dos processos subjetivos de seus alunos, posição que prevê uma interrupção do fluxo de se fazer pela alteridade.

Diante da crise da institucionalidade disciplinar, o papel do docente também entra em crise, e não poderá ser contornada em uma mera reafirmação da autoridade da posição do corpo-docente enquanto disciplinador de corpos dóceis. A escola não possui o mesmo poder de formatar as subjetividades de quem chega, mas ainda precisa de um certo comum, ainda prevê uma certa coletividade para se edificar, fazendo do professor ainda um ofício no coletivo. Não o coletivo de suas turmas superlotadas, mas pelo impacto, consciente ou não, das suas ações na comunidade escolar que atua. O professor faz parte de um corpo coletivo chamado escola, ofício que só existe tendo a relação de afetação com o outro no horizonte.

Aqui, pego emprestado o pensamento de Laval (2004) quando este coloca a contradição inerente entre a lógica neoliberal e o valor do ofício docente por este existir enquanto ética de transmissão e construção do bem comum. Ou seja, a métrica do interesse privado neoliberal é incompatível com os valores coletivos próprios ao ofício docente. Todavia, a escola como função de transmissão do conhecimento para um bem comum soa vago e ainda um tanto republicano demais, uma vez que o bem comum pode vir carregado de uma lógica colonial disfarçado de humanismo[46]. Assim, substituo a ideia de bem comum e transmissão de conhecimento – ideias que costumam compor a representação do professor e da escola – pelo debate em torno de uma escola enquanto construção de um corpo coletivo em territorialização (comunitário) a que o professor faz parte e cria, a partir desse posicionamento, suas estratégias de atuação singulares. Repolitizar a escola é possibilitar experiências múltiplas pautadas nas relações alteritárias de um comum que apenas pode emergir fora da lógica econômica parasitária da educação.

[46] O humanismo europeu coloca uma pretensa humanidade enquanto valor universal e abstrato, no entanto, tal humanidade é uma ficção de discurso e mecanismo de poder ao subjugar como inferior a vida que escapa da experiência branca-cristã-europeia. Os valores e discursos humanistas legitimaram uma empreitada colonial que domina, com violência mesmo quando sutil, tudo aquilo que difere do ocidente-branco-europeu. Frantz Fanon no livro **Os condenados da terra**, 2022, tece uma profunda análise sobre a devastação psíquica, social e cultural produzida pelo imperialismo europeu.

4.1 Catástrofe escola, uma territorialização por vir

Uma vez que o panorama do mal-estar docente e da obsolescência da escola prenuncia uma discursividade em torno da extinção da figura do professor e da instituição escolar, coloco outro questionamento: "Onde nascem escolas? Como nascem? O que pode uma escola?" Perguntas emprestadas diretamente do texto de Cacá Fonseca, Laura Castro e Yuri Firmeza (2022, p. 9), cujo título "Abrindo picadas em um vocabulário para catástrofes" também me inspira a fazer dos questionamentos alavancados aqui pequenas picadas em um cenário desastroso.

Para rodearmos essas perguntas, sem a pretensa intenção de gastá-las respondendo-as, coloco em foco o debate em torno do que é comunitário e sua relação com a manutenção da vida na Terra.

> Respiração. Atenção crescente à respiração e à falta de ar. O foco na respiração ajuda a estabelecer uma relação com as atuais convulsões no nível de uma experiência tangível, corpórea e altamente íntima *para aqueles com dificuldades para respirar*. Um inter-sujeito que é descentralizado, poroso e responsável por suas ecologias, em direção a um reconhecimento da reciprocidade, esboçando assim a possibilidade de um horizonte de conspiração ético compartilhado, de respiração conjunta (MBEMBE, 2025, p. 40).

A pandemia, por um instante, suspendeu a forma como nos relacionávamos, colocou no centro a ética relacional. Sob o risco de contágio, o outro era um perigo iminente. As doses pagas de forma privada se mostraram ineficientes se no corpo do outro o vírus continuava a circular produzindo novas variantes. O acontecimento da Covid-19 enquanto pandemia descortinou a insuficiência das relações pautadas na métrica econômica de consumo e na performance individual alavancadas pela crença no racionalismo e o humanismo racista eurocêntrico em nos garantir a respiração. O outro era um risco e a saída, o outro não era mais apenas humano, ficou explícito como a nossa respiração é uma simbiose com outras "forças viventes" (MBEMBE, 2025). Era preciso produzir um "corpo que respira", não uma respiração individual, não com um único par de pulmões humano, mas uma respiração de uma "ecologia da relacionalidade" a ser produzida como "novas possibilidades éticas" (Ibidem, p. 36).

Nos primeiros instantes da pandemia do vírus COVID-19 e do confinamento social que foi instaurado – quando nos preocupávamos primeiro em ficar vivos independente da forma que iríamos viver –, algumas institucionalidades foram desnudadas em seu impacto para manutenção ou não da vida. Enquanto profissional da educação – de uma educação

institucionalizada, ou seja, de escolas ligadas a políticas públicas de uma secretaria de educação –, após vivenciar um período de pandemia, somado a um governo de extrema direita, ficou notório que esse *locus* institucional singular foi vital para a possibilidade de um cuidado comunitário e que, ao mesmo tempo, esses mesmos espaços podem se fragilizar quando os discursos e posicionamentos facilmente reproduzíveis ganham um único eco.

É preciso abrir uma nota em torno desse termo cuidado comunitário que não é o foco deste texto, mas que pego emprestado para percebermos uma dimensão ainda persistente em certas instituições de atendimento básico no Brasil. Um olhar que podemos pegar emprestado dos debates em torno das políticas públicas em saúde coletiva, dos ideais coletivos que movem os micros gestos que brotam do Sistema Único de Saúde para começarmos a refletir em torno desse tema. Movimento ininterrupto que vai dos agentes de saúde locais às gestões de políticas macros federais, incluindo as unidades de pesquisas, que mesmo sob ataque ainda foram referências para promover a vacinação que nos garantiu uma sobrevida frente a pandemia da COVID-19. Certas ações que compõem o SUS garantem sua prática em uma escala local e coletiva (territorializadas) sem deixar de dialogar e, muitas vezes, confrontar, uma escala maior de políticas públicas em um país com nossas dimensões e diferenças territoriais. A mobilização de uma ação de saúde comunitária que aconteceu durante a pandemia ressaltou a dimensão de saúde local e coletiva do SUS, dimensão sufocada pela falta de investimento e autonomia, mas que foi o caminho quando o modelo biomédico neoliberal (hospitalocêntricos e individualizante) foram insuficientes para garantir o cuidado comunitário que dependia de práticas coletivas territorializadas (ALBUQUERQUE E FLEURI, 2020). Ficou notório, por ser fatal, quando esses movimentos e acoplamentos entre as dimensões macros e micros da vida dinamizados pelas instituições de saúde e de pesquisa foram interrompidos e boicotados pelo próprio governo federal da época e de seus apoiadores.

Nesta mesma época, as institucionalidades da escola foram provisoriamente recriadas, sua função não era mais a transição de uma cultura letrada. Mais do que nunca, era preciso garantir o básico da vida, enquanto tentávamos ensinar a ler e escrever. Por exemplo, as secretarias de educação do Rio de Janeiro (municipais e estadual), não tinham ainda uma cartilha que guiava e limitava como deveria funcionar uma escola em meio ao isolamento social. As escolas no Rio de Janeiro ficaram “fechadas” por apenas um mês e meio, até que suas capilaridades dentro da comunidade que a compõe passaram a assumir mais do que nunca outras funções: era preciso garantir a segurança mínima alimentar e higiênica, distribuindo cestas básicas e de limpeza; enquanto se entregava cesta básica, apostila impressa ou durante

os vídeos e aulas on-line, era preciso perceber os sinais de violências sofridos pelas crianças, jovens e mães trancafiadas com seus violadores; era preciso continuar informando e acolhendo as famílias a elas ligadas; era preciso acionar toda a afetividade e confiança que uma escola pode (ou não) construir durantes décadas de atuação em um território para convencer que a vacinação era segura e uma importante estratégia coletiva para disputar contra as *fakenews* disseminadas nas rede sociais. Micro ações realizadas e criadas em um momento que o mercado ou a burocratização do Estado não tinham o caminho a seguir.

Ressalto essas ações singulares deste período da pandemia, porque acredito que nos ajude em um passo inicial importante para pensarmos o comunitário dentro das institucionalidades, aqui das unidades escolares. Sabendo que certa pureza do ofício do professor – vista como sinônimo de transmissão da cultura letrada – se faz impossível diante das desigualdades sociais sofridas pelos alunos, não estou romantizando uma atuação da escola para outras finalidades que não a educação, sequer naturalizo a sobrecarga do professor que, muitas das vezes, só quer ensinar a ler e escrever. O ofício do professor passa por uma comunidade em que ele atua para além da sua função de transmissão de cultura, o que aponta para o desafio que a escola possui de se criar por um comum que não seja nem subjugada ou indiferente ao que se passa na dimensão do comunitário.

No momento pandêmico dos seres invisíveis, uma ecologia provisória para escola surgiu, um novo arranjo se fez em conexão com os elementos disponíveis para criar uma forma, precária e possível, de estar juntos e vivos. Enfatizar a possibilidade de um cuidado comunitário que insurge dentro das políticas públicas contaminadas pelas lógicas de mercado individualizantes nada mais é do que dar espaço para refletirmos sobre a necessidade de se experimentar o coletivo enquanto exercício comunitário de estar junto.

> As crianças caminham pela estrada. “Vou ganhar um caderno?”, pergunta Tomás. “Vou ganhar um lápis? Vou aprender a ler como vocês?” Mas quando eles e as outras crianças chegam à escola, não há sala de aula, nem carteiras. Apenas uma professora. “A primeira lição é construir a nossa escola”, diz ela. (RUMFORD, 2012 – trechos do livro Escola da Chuva). Aqui a escola – feita de barro cru e coberto de palha – é refeita a cada início de ano. A cada novo ciclo, as crianças moldam com as mãos a construção da escola que com as chuvas de setembro, época de férias, é desfeita. O barro derrete, se dissolve e volta para a terra, descansa acumulado e informe como uma topografia provisória, uma mina adormecida. (...) A finitude do material é a própria infinitude do processo de aprendizagem, feito pela vitalidade dos materiais, dos corpos, e dos tempos (...) (FONSECA; CASTRO; FIRMEZA, 2022, p. 11).

A citação acima traz a temporalidade da repetida construção da "Escola da Chuva"[47]. Provisoriedade colocada pelos próprios materiais disponíveis, que não é vista enquanto ineficiência da materialidade, mas, sim, como condição singular de agenciamento com o meio como fluxo produtor de relações de aprendizagens. Os autores seguem na reflexão a partir da "Escola da Chuva", colocando a condição da própria escola como algo que nunca está pronta por completo e nem completamente destruída. Tal reflexão se constrói a partir do projeto de pesquisa, estética e política Expedição catástrofe: por uma arqueologia da ignorância[48] (2015-2019) que iniciou-se mapeando os nomes e locais das escolas rurais fechadas entre os anos de 1995 e 2016. Tal mapeamento dá origem ao livro de mesmo nome (2018) composto por mais de 60 mil nomes de escolas que vieram a óbito pelas mãos do Estado.

O alarmante número de escolas fechadas, que dá uma média de oito escolas públicas rurais fechadas por dia (FIRMEZA ET AL., 2022), reflete uma mudança de paradigma em relação às políticas educacionais rurais, fazendo com que a educação no campo passasse a ser percebida como ineficiente, uma vez que sua existência não podia ser justificada pelos investimentos em pequenas escolas com poucos alunos. A orientação passou a ser de tirar os alunos de seus territórios para levarem para escolas em cidades maiores com a promessa de melhorias estruturais e educacionais, em mais uma ficção de discurso (Ibidem).

O projeto Expedição Catástrofe produziu uma interferência artística chamada Torre de Transmissão[49], em 2017, ocupando uma paisagem rural de Goiana, seis pessoas começaram a se reunir para ler, ininterruptamente, os nomes das escolas fechadas em transmissão ao vivo durante vinte quatro horas. Ao grupo de seis pessoas foram se somando outras dispostas a dar continuidade na leitura. Em 24 horas, o grupo conseguiu ler apenas 30% da listagem composta por 60.150 nomes.

Uma outra etapa do projeto foi seguir os rastros de afeto e destruição deixados pelas estradas de Goiás, Bahia e Minas Gerais compondo uma cartografia que foi além dos fechamentos das escolas, pois nesses vestígios encontravam-se atores criando e recriando estratégias diante da catástrofe escolar. Sob a sombra da árvore, alunos não sabem que são alunos e professores não sabem que são professores, talvez ali seja onde insurge outro vocabulário de escola: "escola do pequi", "escola do chocolate", "escola da mágica", "escola

[47] **Escola da Chuva** é um livro infantil de James Rumford (2012), contando a história do primeiro dia de aula na cidade de Kelo, em Chade.

[48] Para maiores informações : < https://labproj.goias.ufg.br/n/112114-lancamento-do-livro-expedicao-catastrofe-por-uma-arqueologia-da-ignorancia > Último acesso em: abr. 2025.

[49] Para mais informações < https://fav.ufg.br/n/99928-expedicao-catastrofe-torre-de-transmissao > Último acesso em: abr. 2025.

da mandioca", "escola dos pajés", "escola dos sonhos", "escola das águas e marés", "escola do barro", "escola da floresta", "escola da árvore", "escola das formigas" e "das cotias", "escola dos encantados", "escola do terreiro" e "do tambor", "escola do arco e flecha", "escola dos biomas" (FIRMEZA ET AL., 2022, p. 180). Nasce daí a ideia de organizar uma outra etapa do projeto, agora pensando em reunir os atores que fazem essas escolas renascerem, com a Jornada Pedagógica "Vocabulário da Catástrofe" (2021).[50]

Talvez essa cartografia da catástrofe nos aponte que, sobre a escola, trata-se mais de experimentar uma desobediência da própria linguagem a partir de uma prática coletiva em territorialização contínua. Como a "escola dos encantados", fruto de um longo processo de experimentação da escola pela comunidade. Árdua construção do Povo Tupinambá da Serra do Padeiro na Bahia que, após décadas de tecedura entre comunidade e escola, a consulta aos encantados – através de seus interlocutores reconhecidos pela comunidade (pajés) – passou a infiltrar a rotina escolar. Não é pela mensuração do quantificável, a prática e objetivos pedagógicos da escola é apontada pela consulta aos encantados junto aos professores indígenas e não-indígenas. Assim, a escola pode operar como uma articuladora importante na luta por reconhecimento de existência e território do Povo Tupinambá (MESSEDER; FERREIRA, 2010). O Povo Tupinambá da Serra do Padeiro possui uma singularidade, pois "as crenças e práticas associadas à presença de um forte líder espiritual" faz com que a consulta aos encantados para orientação das questões coletivas tenha uma grande centralidade na organização comunitária, até mesmo para as questões de âmbito escolar (Ibidem, p. 187).

Essa mesma escola – que, junto aos encantados, articulou reconhecimento institucional de territorialidade; construída desde a década de 1990; que se faz por uma rede de 409 alunos com três turnos de ensino – um dia recebeu a visita do secretário de educação e sua equipe que, a partir dos dados levantados externamente, julgaram aquela escola como "a pior escola do mundo", e a professora Glicéria Tupinambá foi julgada como a "pior professora do mundo". A professora, artista e liderança política que conta essa história devolveu o seguinte questionamento: "você está me julgando de que lugar?" (FIRMEZA ET AL., 2022, p. 126). Apontando mais uma vez para o conflito latente produzido pela lógica de cálculo racional neoliberal frente a tudo que o que a escola pode deixar emergir. O que a escola permitiu acontecer, que a métrica da mensuração não contabilizou, foi o reavivamento do Manto Tupinambá[51] alavancado pela tal professora, julgada como a "pior do mundo". O manto deixou

[50] Que culmina no livro **Composto escola**: comunidades de sabenças vivas, Firmeza et al., 2022.

[51] Os Mantos Tupinambás, vestimenta e peça importante para cultura do Povo Tupinambá, vêm configurando uma disputa política, ao ser denunciado o caráter de expropriação cultural europeia uma vez que os únicos 11

de ser tecido por 400 anos, a comunidade não pode ter acesso aos modos antigos de seu fazer, porque os mantos foram expropriados pelos europeus. Então, sem acesso direto aos mantos que restaram, Glicéria Tupinambá criou outros modos de circular e acessar saberes. O caminho possível foi a consulta aos encantados e os saberes esquecidos pelos mais velhos de sua comunidade (Ibidem).

Outros exemplos insurgem, como a disputa pela "guaranização da escola" (NOBRE, 2016, p. 86), no caso da escola das crianças, em que o Povo Guarani Mbyá teve que travar um longo debate em torno do conceito de infância que era vital para sua concepção de ser Guarani Mbyá, uma vez que tal cosmovisão era incompatível com a lógica de encarcerar crianças em locais fechados e hierarquizados, distantes da comunidade dos mais velhos (Ibidem).

Ou mesmo, na "escola quilombola-indígena" de Tiririca dos Crioulos, localizada no Sertão de Pernambuco, cuja comunidade aproveitou o fechamento da escola rural e, em desobediências as ordens da secretaria municipal, esconderam uma cópia da chave do local onde funcionava a escola. Tal desobediência possibilitou a comunidade a reocupar o espaço escolar anos depois, em 2011, já tecendo uma experimentação de educação que dialogasse com toda o histórico-cultural singular da região, em um território que se entende como quilombola-indígena (Pankará) (FIRMEZA ET AL., 2022). Usando os subterfúgios da política de educação diferenciada indígena, direito garantido por serem Povo Pankará, eles conseguem tomar posse, agora efetivamente, da escola rural fechada, reabrindo-a e construindo a primeira escola reconhecida como educação quilombola-indígena, implodindo, assim, a fronteira de burocratização imposta pela política estatal.

Seja pela catástrofe dos fechamentos das escolas rurais, ou das escolas, rigidamente institucionalizadas, que operam como agenciadoras de catástrofes "travestidas de direitos" nas comunidades indígenas e/ou quilombolas (FIRMEZA ET AL., 2022, p. 18), o que se coloca como reflexão por esses atores que reocupam a instituição escolar é a necessidade de "amassar o giz" como processo para a construção de uma educação reterritorilizante que não alimenta institucionalidades agressivas a outras formas de existências. Como nos conta Célia Xakriabá sobre a experimentação de descolonizar o espaço escolar pelo Povo Xakriabá: "a escola se

mantos que existiam estavam sob domínio de museus na Europa. Glicéria Tupinambá realizou um processo de reaprendizagem dos entrelaçamentos dos nós, preparação e tecedura das penas que culminou na exposição "Feito de Folhas e Penas: saberes dos matos Pataxó & Assojaba Tupinambá", 2022. A circulação de saberes e a visibilidade operada pela confecção do manto compôs mais um capítulo desta disputa política em relação a expropriação cultural de artefatos e culturas dos povos originários. Para mais informações < https://artebrasileiros.com.br/arte/entrevista/celia-tupinamba-reata-um-fio-de-400-anos/ > Última consulta em: abr. 2025.

compromete com práticas que propõem um deslocamento do aprender por meio do que é vivido no corpo do território (2018, p. 112).

> Se alguém me perguntar onde fica a escola xakriabá, eu posso muito bem responder que é até onde sua vista enxergar, com a convicção de que mesmo onde meus olhos não alcançam estará a nossa escola. (...) Subverter requer colocar corpo e mente em ação, e isto provoca deslocamento. Portanto, não há alternativa senão a de começar e fazer. Mas como começar? É preciso começar fazendo por algum lugar, e a única pista que eu daria nesse sentido é: aprenda a se descalçar dos sapatos usados para percorrer caminhos e acessar conhecimentos teóricos produzidos no centro. Deixe os pés tocarem o chão no território. Seus sapatos se tornarão pequenos e não caberão nos pés coletivos, eles apertarão tanto nossas mentes que limitarão o acesso ao conhecimento no território do corpo (XAKRIABÁ, 2020, p.117).

Segundo Célia Xakriabá (2018), a confecção de uma territorialização da educação é um caminho comunitário tecido a partir da garantia da autonomia e singularidade, elementos vitais para a reterritorialização constante da escola que exige certa percepção e sensibilidade para os micros movimentos que a escola deixa emergir. Por exemplo, quando a escola em território Xakriabá teve que deformar seu calendário burocrático para comportar um tempo não linear, o tempo cíclico de amassar o barro e colher o jenipapo (elementos importantes para sua cosmologia), conduzido pelo tempo da aldeia que inclui o tempo da estação de seca e cheia do território físico em que a escola se insere, além de tornar, por um período, as atividades pedagógicas rotativas para fazer com que a escola transite por todo as comunidades que compõe o Povo Xakriabá (Ibidem).

A territorialização da escola não é algo que se complete, ou seja, que tenha finitude, qual a "escola da chuva", deve ser refeito com o que o território nos entrega a cada dia enquanto processo de experimentação comunitária. Territorializar a escola não é substituir a forma institucionalizada de uma escola por outro formato fixado. Não é um processo simples ou rápido, por serem ações e estratégias tecidas e retecidas ao longo de muitos anos pela comunidade. Sendo um processo que não consegue ser mensurável pela lógica econométrica, por isso, talvez, as tantas escolas fechadas pelo Estado.

> E repito, se a comunidade não tiver um projeto de vida, pode fechar a escola e largar tudo para lá. (...) Nesse sentindo, nós precisamos entender que a escola é fundamental, mas ela tem que ter um projeto de vida. Se não nós não temos um caminho de vida, pode jogar essa escola fora que não serve para nada (FIRMEZA ET AL., 2022, p. 58-59).

Como último exemplo, marco as possibilidades coletivas e existenciais da escola trazida pela "escola do cacau e do chocolate", a "escola do assentamento", a escola experimentada pelo

Assentamento Terra Vista[52], fruto da luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que vem mobilizando importantes disputas simbólicas na educação escolar no campo, provocando tensões na lógica hegemônica de permanência no campo a partir do agronegócio mono-latifundiário. Fecho com o provocativo de Joelson Ferreira de Oliveira, liderança política do assentamento, que ressalta a necessidade de se experimentar outras formas de vida comunitárias como caminho para a coletividade e para a instituição escolar. Ou como Antônio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo) defende, a necessidade de "traduzir" o sistema que existe para recriar a escola enquanto mecanismo de defesa de uma territorialidade de vida (FIRMEZA ET AL., 2022, p. 90).

Esses exemplos nos apontam para as possibilidades de existências múltiplas criadas na e pela escola, não apenas uma multiplicidade dos seres que a habitam, mas da multiplicidade de formatos que a própria escola é obrigada a tomar em um processo de experimentação contínua através das singularidades de uma prática coletiva autônoma e constantemente reterritorializada. A desobediência de cada exemplo trazido aqui tensiona a escola que existe, institucionalizada, inflexionando infinitamente seu nomeado, fazendo com que a escola passe a não ter um único nome original de batismo. Dependendo do agenciamento, uma ecologia provisória surge entre pessoas, territórios, coisas, edificações, normativas, instituições, seres visíveis e invisíveis, orgânicos e não orgânicos que moldam a escola dos encantados, do assentamento, da infância, do manto Tupinambá, do barro, do jenipapo, das cheias e da seca, da chuva, da chave escondida, do aquilombamento indígena, da desobediência.

Essa brincadeira de nomear e desnomear a escola foi realizada de forma espontânea enquanto seus atores as apresentavam na Jornada Pedagógica "Vocabulário da Catástrofe", que, ao longo de toda sua edição, carrega essa multiplicidade de nomes. Conforme cada um contava os casos e histórias vividas pela e na escola, com diferentes encontros e diversos acontecimentos, iam tecendo uma nomeação múltipla e, por vezes, escorregadia. Cenário que difere das escolas rurais fechadas, uma vez que muitas eram compostas por nomes prefixados (FIRMEZA ET AL., 2022) que carregavam marcas de violências sem qualquer processualidade com o território.

A escola institucionalizada impõe a padronização da monoexistência. Essa desobediente da instituição escolar passa pela invenção de uma prática em torno de um chão comunal que se

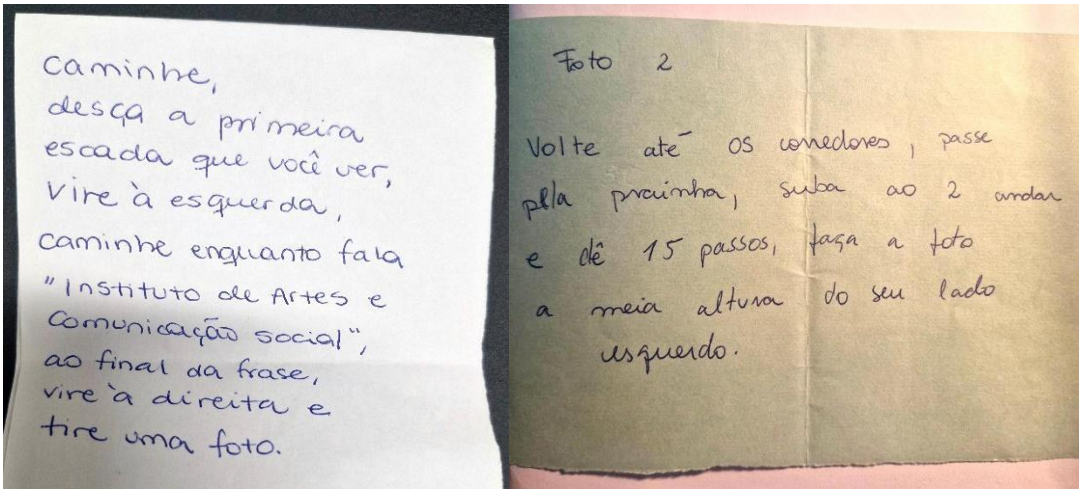
[52] Assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, desde 1992, localizada em Arataca que tem como foco o desenvolvimento da autonomia econômico e social no campo através dos saberes agroecológicos e agroflorestais, principalmente em torno do cultivo de cacau para produção de chocolate como caminho para autonomia.

inventa na emergência das diferenças e, por isso, em vez de conduzir uma homogeneização do existir, opera um processo de desinstucionalização da escola necessária para abarcar toda a multiplicidade da singularidade. Experimentar a escola, enquanto se experimenta a vida em processo comunal. Nesses territórios, que já eram ensaiados como experimentações comunitárias frente ao mundo estruturado neoliberal, a escola não-experimentada era a marca da catástrofe, seja de portas fechadas ou abertas. Assumida como catástrofe pela comunidade, a escola já possui destroços suficientes para ser remontada. O "projeto de vida" aqui mencionado não é um projeto totalizante da existência que encarcera o fluxo da experimentação da escola, não quer dizer que cada comunidade sabe exatamente qual o formato da sua escola de antemão. A provocação nos lembra apenas que é necessário identificar o que a comunidade não quer como uma vida das tantas que podem ser vividas. Tem-se, apenas, um esboço de um território comunal ("territorialidade de vida"), como tentativa de elaboração de outra estética da existência para se fazer na escola. Assim, talvez, vida, escola e comunalidade passam a ser experimentos.

Seguindo os exemplos de desobediência que tensiona a escola para dar passagens a outros modos de experimentá-la, sigo para próxima sessão ainda em uma trégua no julgamento da instituição escolar para arriscarmos encará-la como uma questão de tempo e presença de gestos mínimos frente a grandes epopeias republicanas e neoliberais para educação. Gestos mínimos como fuga dos projetos totalizantes de resoluções e finalidades demarcadas para escola enquanto instituição.

4.2 Enterro para um pássaro: os gestos mínimos no escolar





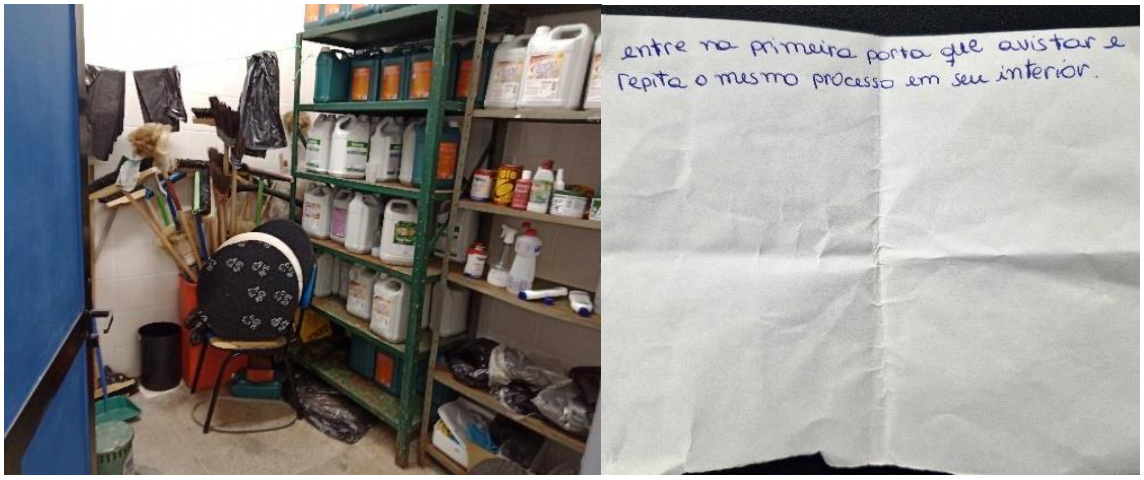


Fig. 42, 43, 45, 46, 47) Imagens e escritos feitos durante o dispositivo Coordenadas para o outro, 2024.

Uma porta que nunca tínhamos percebido. Um pássaro no parapeito de uma sacana de cimento frio. Um pássaro morto sob um pôr do sol deslumbrante. Era último dia de aula em uma disciplina de cinema e educação que estava conduzindo. Cheguei mais cedo e olhei pela primeira vez com atenção para uma porta que, apensar de não estar escondida na sala de aula, eu nunca tinha visto. Quando enxerguei a porta, após quatro meses de uso daquela mesma sala, percebi que sempre carreguei mais chaves que costumava usar sem me questionar. Testei, abri e surgiu uma sacada exclusiva naquela sala. Os alunos foram chegando e me encontrando absorvida por algumas questões: a sacada exclusiva (o porquê de uma sacada exclusiva e limitada por uma sala de aula?), o porquê de nunca a termos visto antes e o pássaro morto sem decomposição em seu parapeito.

Como que por contágio, enquanto cada um chegava, ficamos ali em uma sacada que, até então, julgávamos que era uma janela. Nossa conversa passeava pelas experiências que tivemos com a disciplina, mas era entrecortada pela intrigante situação daquele pássaro, rígido

corpo, que não apresenta sinais de estar sendo devorado por nenhum verme ou qualquer outro bicho. Nenhum sinal de decomposição. Nenhuma conexão como caminho de um fim. Perguntamo-nos se aquela sacada era tão exclusiva que sequer possibilitava um passeio vagante de alguma formiga.

Em aula anterior, tínhamos feito uma experimentação pelo espaço do prédio que ocupávamos. Fizemos uma troca a partir do dispositivo *Coordenadas para o outro*. Na hora do encontro, cada um escreveu em um papel as coordenadas para o corpo do outro que seriam guias para registrar as fotos. Todos tinham o prédio do IACS como terreno comum, as instruções recebidas deveriam guiar os passos pelo prédio e orientar o enquadramento para realização de duas fotos. Não havia toque no outro, não havia qualquer intervenção direta do outro sobre o corpo, apenas palavras de outro que guiavam cada um. Curiosamente, aquela porta recém-descoberta não entrou em nossas coordenadas pelo prédio, não tinha sido cartografada por nós.

Seguimos para a nossa última aula. Mas, ao final, ainda estávamos incomodados com aquela falta de conexão daquele corpo do pássaro. Antes de encerrar a aula e fechar a sala, resolvemos entregar o corpo à terra para que as conexões fossem tecidas. Poderíamos ter deixado o corpo lá, simplesmente. Ou, enquanto professora em função organizadora, eu poderia ter me responsabilizado sozinha: jogando-o em um canteiro qualquer, por entre meus passos de pressa de volta para casa; ou informado ao responsável pela limpeza. Todavia, não tratava de limpar ou recompor a ordem, aquele pássaro não era visto por nós como algo fora do lugar. Ao contrário, nossa estranheza era de que, sob nossos olhos, nada naquela instituição se agenciava àquele pássaro morto para além da lógica da limpeza mantenedora da ordenação institucional. Tratava-se de criar conexões, não queríamos um gesto mecânico, mas um gesto para conexão.

Ao longo da disciplina, que também foi entrecortada por alguns dispositivos narrados neste trabalho, tínhamos experimentado um modo de estar junto em que não conseguíamos ignorar aquela situação inesperada, ela nos convocava para mais uma atuação juntos: era preciso criar um enterro para um pássaro. Já tínhamos um terreno comum, presença e tempo suficientes para inventar como se enterrar pássaros na última sexta-feira à noite em que estaríamos juntos. Foi isso que decidimos fazer. Ninguém teve a ideia, qualquer um e todos tivemos a ideia de fazer o enterro. Não foi premeditado, apenas encontramos, sem querer um solitário pássaro morto no espaço em que vínhamos tecendo um modo de estar junto, uma rede que se entrelaçaria a qualquer um. Nada estava pronto de antemão. Afinal, não existe uma cartilha para se enterrar um pássaro. Como fazer? Quem vai carregar? Como carregar um pássaro em

seu enterro? Colocamos música? Som? Qual o ritmo do passo fúnebre para o enterro de um pássaro? Montamos alguns detalhes rapidamente e juntos deixamos aquela sala de aula em lento passo de uma caravana pelos corredores da universidade, com um corpo, ao som de uma playlist de cantos de pássaros da internet (descoberta naquele instante) e em filmagem contínua, sem cortes.

Como sob a sombra da árvore que borrava as fronteiras das relações pedagógicas nas escolas rurais em catástrofe, também não era possível identificar quem era o professor ou aluno sob aquela caravana fúnebre de um desconhecido pássaro. Tempo "inútil" em que não premeditamos seus efeitos, sem urgências, um momento que nunca poderia ter existido se a aula fosse conduzida por projetos e objetivos mensuráveis por uma pedagogia de frio cálculo que destinaria o pássaro a um ponto cego ou ponto ameaçador da ordem institucional.

Carlos Skliar (2015) define os gestos dos educadores como gestos mínimos, diários, acontecimentos interiores, não heroicos e que não ganham importância. Gestos que carregam a transparência de um tempo de alteridade, uma responsabilidade frente à vida que não se trata de definir como o outro deve viver, mas sim, de abrir espaço e tempo para que o outro surja. Existe uma ética no gesto mínimo do educador que é a de não se impor sobre o outro e de não deixar que nada se imponha, construindo uma forma de se relacionar que possibilite que esse outro emerja em sua diferença.

A abertura para uma ética e estética em relação à alteridade pode ser convocada tanto pelos alunos, quanto pelo espaço, quanto por uma porta nunca vista ou por um mero pássaro morto na sacada, por qualquer encontro inesperado. Ou seja, a gestualidade mínima de uma educação para "qualquer um e a cada um" nos diz sobre uma certa presença que é contrária à eloquência vazia de se anunciar como uma educação para todos em sentido abstrato e repleta de projetos pré-moldados (Ibidem, p. 227). Questionando uma pretensa universalidade da escola, Skliar defende que o que existe são escolas, em pluralidades que precisam ser confeccionadas por gestualidades mínimas: "as escolas não possuem modelos exteriores de si mesmas e é sua cotidianidade, a presença e a ausência dos gestos, das palavras, das relações e das ações, quem as define precária e provisoriamente" (Ibidem, p. 201). Diante desta gestualidade mínima de educar como sendo uma questão de tempo através do outro, o autor se pergunta "é possível, nos tempos atuais, imaginar outra formação docente, outros modos de fazer com que os educadores entrem em cena sem repetir essa imagem da pressa e da urgência?" (Ibidem, p. 203).

O tempo voraz não deixa possibilidade de esgarçamentos para um estranho experimento de passar o tempo juntos enterrando um pássaro morto, por exemplo, sem disso tirar um ensinamento de um saber utilizável. A questão de tempo sem esquadrinhamentos passa por modos de instaurar um tempo outro que convoca uma certa presença que torce as institucionalidades da escola, ensaiando-a enquanto "escolar".

> Esses ataques contra a escola derivam de um impulso para tornar o tempo livre fornecido por ela novamente produtivo e, desse modo, impedir a função de democratização e equalização da escola. O que queremos enfatizar é que essas versões domadas da escola (isto é, escola como família estendida, ou a escola produtiva, aristocrática ou meritocrática) não deveriam ser confundidas com o que realmente significa estar "dentro da escola" e "na escola": tempo livre. (...) Assim, queremos reservar a noção de escola para a invenção específica de tempo livre ou não produtivo, tempo indefinido para o qual a pessoa não tem outra forma de acesso fora da escola (MASSCHELEIN; SIMONS, 2022, p. 28).

Masschelein e Simons (2022), em sua defesa da escola em íntimo diálogo com o autor Jorge Larrosa (2017) que tece um "elogio da escola" em sua potencialidade de ser livre e pública, pontua que os modelos existentes de instituições de ensino são na verdade desescolarizados, ou seja, vazios de escola, uma vez que partem de um medo ou ódio ao que lhe é central como característica: "(...) uma sociedade que prevê tempo e espaço para renovar a si mesma, oferecendo-se, assim, em toda sua vulnerabilidade" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 11).

O "escolar" para os autores é a composição singular de tempo, espaço e matéria que suspende a ordem do mundo e produz um "tempo-feito-livre" para expor o que a velha geração deixa para ser profanada pela nova geração que, desta maneira, pode se experimentar como nova. Ou seja, um *locus* de experimentação do próprio mundo.

> Um tempo e lugar profano, mas também as coisas profanas, referem-se a algo que é desligado do uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico, e, portanto, algo no mundo que é ao mesmo tempo, acessível a todos e sujeito à (re)apropriação de significado. É algo, nesse sentido geral (não religioso) que foi corrompido ou expropriado; em outras palavras, algo que se tornou público (Ibidem, p. 39).

A suspensão, para os autores, está ligada a tornar algo, temporariamente, inoperante e indefinido, retirando-o de seu contexto habitual. Há duas camadas aqui, a suspensão da própria ordem do mundo que permite a desfamiliarização de algo para, só depois, apropriar-se de forma livre. E a própria suspensão dos marcadores sociais que impregnam os alunos e professores. Assim, ambos estariam, via escola, deslocados da sociedade, posição privilegiada para acompanhar e intervir no que acontece.

Essa posição deslocada do mundo, garantida pela escola, nos apresenta mais uma característica da experiência "escolar": o espaço escolar é aberto, não fixo, uma vez que o tempo que o constitui não é linear. A escola é a criação de uma brecha no tempo linear. Seu tempo difere do tempo de previsibilidade de causa e efeito. Sendo a suspensão o processo de abrir-se ao mundo quando algo se revela e a profanação nos convida a tomar posse do que nos é revelado não em um sentido de copiar o que foi feito, mas de inventar através do que está posto. Ambos são gestos de recriação de si mesmo e do próprio mundo que não responde a comandos predeterminados, ou seja, não adianta conduzir tais processos a nenhuma pretensa meta. Por isso, são processos singulares em que a imprevisibilidade e indefinição deve fazer passagem, não adianta soterrá-los com finalidades pedagógicas, resultados produtivos ou objetivos a serem atingidos.

A igualdade se faz, então, não como uma meta a ser atingida para acabar com as mazelas do mundo ou condição para qualquer outra coisa. Ela é uma invenção de uma maneira de se vivenciar o mundo através de um tempo e espaço que subverte a ordem normal.

> Fazendo passar os conhecimentos que possui para o cérebro daqueles que os ignoram, segundo uma sábia progressão adaptativa ao nível das inteligências limitadas, o mestre era, ao mesmo tempo, um paradigma filosófico e o agente prático da entrada do povo na sociedade e na ordem governamental moderna. Esse paradigma pode servir para pedagogos mais ou menos rígidos, ou para liberais. Mas estas diferenças não desmerecem em nada a lógica do conjunto do modelo, que atribui ao ensino a tarefa de reduzir tanto quanto possível a desigualdade social, reduzindo a distância entre os ignorantes e o saber (RANCIÈRE, 2022, p. 11).

Aqui vale uma aproximação com a leitura de Rancière para nos apropriarmos dessa outra palavra cansada, "igualdade". A associação da escola com uma futura igualdade é discurso antigo, por isso, vale lançar luz sobre a igualdade como paradoxo escolar: quando mais a buscamos, mais a sociedade se edifica sobre as suas desigualdades. Quanto mais cabe às instituições de ensino instruir e preparar os alunos para alcançá-la, mais colocamos a igualdade como uma meta a ser atingida individualmente, com risco de fortalecer a hegemonia meritocrática. Quanto mais colocamos a igualdade como futuro, mais transferimos seu peso a processos individuais entre alunos e seus professores, mesmo estando em uma instituição pública e coletiva de uma sociedade com muitos problemas comunitários.

> A sociedade se representa, assim, como uma vasta escola que tem seus selvagens a civilizar e seus alunos em dificuldade a recuperar. Nestas condições a instrução escolar é cada vez mais encarregada da tarefa fantasmagórica de superar a distância entre igualdade de condições proclamada e a desigualdade existente, cada vez mais instada a reduzir as desigualdades tidas como residuais. Mas a tarefa última desse

> sobreinvestimento pedagógico é, finalmente, legitimar a visão oligárquica de uma sociedade-escola em que o governo não é mais do que a autoridade dos melhores da turma (Ibidem, p. 15).

A igualdade como paradoxo expõe as fragilidades dos dois caminhos que se imbricam dentro das instituições escolares: a de tornar a escola acessível em método àqueles mais atingidos com as desigualdades sociais; e a de se manter enquanto transmissora de um saber universal que, ao se destinar a todos, tornaria, supostamente, todos iguais. Se a igualdade é paradoxal, a escola é em si contraditória.

> Para seguir os passos da igualdade, para buscar um modo de transmissão ou de circulação igualitária da palavra e do pensamento é necessário separar de alguma forma essa lógica igualitária e a lógica das instituições nas quais isso ocorre. (...) trabalha-se pela igualdade, busca-se fabricar a igualdade, mas no seio de um mundo desigual e de máquinas desiguais que fazem esse mundo funcionar (RANCIÈRE, 2022, p. 33).

Diante dessa contradição inerente às instituições de ensino, temos as forças mais conservadoras da ordem – manutenção de uma forma vigente de mundo –, operando ao lado das gestualidades mínimas que acontecem em sala de aula, muitas vezes silenciosas, testemunhados apenas pelos alunos e professores, ensaios de fuga frente a uma estrutura institucional encarcerante. Nesses lampejos de fuga da própria ordem institucional da escola, não há dívidas, ninguém deve a ninguém, não há nota ou relatório que dê conta de qualquer meta nem guia de boas práticas ou culpas pela insuficiência, porque algo simplesmente acontece sem autoria ou remetente.

> Ela tinha visto aqueles animais muitas vezes. Ela conhecia alguns deles pelo nome. O gato e o cachorro, é claro – correm à solta da casa. Ela conhece aves também. Podia distinguir um pardal de um canário e um merlo de um corvo. E, é claro, todos os animais da fazenda. Mas ela nunca pensou nisso duas vezes. É exatamente como era. Todo mundo da sua idade sabia dessas coisas. Era senso comum. Até aquele momento. Uma aula com nada além de estampas. Sem fotos, sem filmes. Estampas bonitas que transformaram a sala de aula. E a voz da professora que comandava a nossa atenção, porque ela deixava as estampas falarem. As aves tinham um bico e o bico uma forma, e a forma falava sobre a comida: comedores de insetos, comedores de sementes, comedores de peixe… Ela foi atraída para dentro do reino animal, tudo se tornou real. O que antes parecia óbvio tornou-se estranho e sedutor. As aves começaram a falar de novo, e, de repente, ela podia falar sobre elas de uma maneira nova. (...) E isso em uma sala de aula, com a porta fechada, sentada em sua carteira. Um mundo que ela não conhecia. Um mundo ao qual ela nunca tinha prestado muita atenção. Um mundo que apareceu do nada, invocado por estampas mágicas e uma voz encantadora. Ela não sabia o que a surpreendia mais: esse novo mundo que tinha sido revelado a ela ou o crescente interesse que ela descobriu em si mesma. Isso não importava. Caminhando para casa naquele dia, algo havia mudado. Ela havia mudado (MASSCHELEIN; SIMONS, 2022, p. 43-44).

Momentos efêmeros, inclassificáveis, impalpáveis. Não nos importa saber, nesta cena, se toda a informação do reino animal que a professora passou foi retida pela aluna ou sequer como ela se saiu em alguma avaliação sobre o tema. Não tem a ver com nota em uma avaliação. O que a afetou ali, naquele instante, é imensurável. Algo naquele encontro entre a criança, a voz da professora e as estampas compuseram um tempo em suspenso que a deslocou de si mesmo e o do mundo que até então conhecia. Não foi simplesmente a figura da professora, ou mesmo do conteúdo que estava sendo transmitido. A professora não poderia ter tamanho controle, só poderia controlar alguns elementos da situação. A docente poderia até ter organizado meticulosamente a aula e seus materiais decidindo o que entraria ou não em sua sala de aula, mas como os elementos entrariam em relação, o que comporiam e como circulariam entre os seus alunos não estava ao seu alcance. Uma situação foi criada, sem sujeito compositor, elementos díspares entraram em relação e provocaram algo que se passou com aquela aluna.

A escola enquanto "escolar" pode ensaiar um tempo não padronizado de estar junto que produz efeitos inesperados, inúteis de produtividade e imensurável de experiência. Neste outro modo de estar junto, a estampas de pássaros podem ter a mesma agência que a professora. Neste espaço comunal a voz da professora é apenas mais um elemento, não centralizador, que compõe aquele acontecimento, não é mais uma voz com um dono passível de se encher de discursividade. O tom e o ritmo da voz podem ter mais agência do que as informações trazidas por uma linguagem organizada.

A característica imensurável das potências e sutilezas descritas nessa cena nos torna sensíveis para a facilidade que temos em reproduzir o discurso acerca do julgamento da escola, em contraste, com a dificuldade de tornar visível as possibilidades que a escola cria escondida nas miudezas. Antes de ensaiar qualquer tentativa de pensar o que pode a escola, é preciso estar sensível a esses pontos de sutileza, ainda silenciosos, que brotam e só podem surgir através dela. Primeiro, se faz importante que não as esmaguemos com nossos passos apressados e repleto de urgências a resolver, já que as miudezas têm outro tempo de surgimento. São, por vezes, fugazes, mas nos demandam um estado de abertura para aquilo que não podemos pegar com as mãos nem com as estatísticas. É preciso ensaiar uma aproximação ao que acontece para além da inércia das paredes institucionais, para dar vazão às suas forças, uma vez que, talvez, esteja nesses pontos sutis a possibilidade de se produzir um tempo "escolar".

Em que local e em qual tempo teríamos disponíveis para produzir um enterro coletivo de um pássaro ou para nos afetar com belas estampas que ganharam vida própria a partir de uma voz? A sala de aula pode ser este micro espaço de acontecimentos para as miudezas

emergidas em gestos mínimos, mas só é convocada por uma sensibilidade que nos convida a perceber as institucionalidades dos pássaros mortos e as agências das estampas.

O enterro inventivo do pássaro não foi por respeito moral à morte – até porque não sei se existe uma cartilha moral de como agir e o que sentir frente a um pássaro morto. Sequer era por respeito ao pássaro em si, não fizemos nada em caridade por ele ou em busca por seus direitos. Não era sobre empatia a condição do pássaro e do meio ambiente, não era uma busca por entender a posição do pássaro e sua suposta dor. Afinal, a nossa forma de vida como está organizada colonialmente é, inevitavelmente, um atentado contra a vida do pássaro, incompatibilidade de modos de vida. Não era sobre o pássaro ou sua morte, era sobre inventar possibilidades de conexão com aquele ser inesperado em nossa sala. Frente ao pássaro morto poderíamos ter seguido a rotina institucional, mas, conforme fomos tecendo aquela sala de aula, foi impossível não nos lançarmos na inventividade de uma saída coletiva para aquele ponto morto em institucionalidade.

A partir das miudezas que brotam de espaços mínimos como a sala de aula, podemos tensionar, esticar, torcer, perfurar, produzir picadas na imagem-modelo de um educador como alguém que conduz algum processo prévio de transmissão de conhecimento pautado em uma imagem de aluno universalizante e totalizante. Transmissor de um conteúdo previamente estabelecido por uma relação padronizada sob um modelo externo que carrega o símbolo da eficácia a partir do que se pode medir. O gesto mínimo do educador é o gesto de minimização do controle. Em oposição, a imagem-modelo docente nos cola, facilmente, a um corpo-docente – citado nos capítulos anteriores – que confunde a ética de tecer relação com o outro com o peso da responsabilização total do processo e existência pelo outro. Diante dessa responsabilização da relação, o corpo-docente precisa saber qual é o ponto que conduzirá aquele outro a chegar; saber qual o modo padronizado que fará com que aquele outro chegue, além de saber como impor este modo. A responsabilização pelo outro leva a uma procura incessante por controlar tudo que se passa ao redor em um ambiente que além de contar com inúmeras pessoas de diferentes existências, é necessariamente inundado pelas questões sociais que estruturam o mundo e mecanismos de poder cruelmente inibitório de uma política estética da singularidade.

A falácia do professor como transmissor de cultura letrada dita universal nos faz insensíveis as singularidades que podem surgir em nossa frente. O modelo de performance individual e da eficácia do professor como docente-líder também impõe essa insensibilidade por perceber o aluno apenas como indivíduo e capital humano para o mercado. Em ambos os modelos que se imbricam no espaço escolar, a responsabilização internalizada pelo professor

pesa ao corpo-docente e vira culpabilização internalizada pelos objetivos não alcançados. A responsabilidade e culpa, da forma como nos é colocada, são elementos que compõem um cenário em que fará com que o professor pese os desvios – seus e de outros – frente ao modelo instituído que tem o medo como elemento modalizante tanto para o aluno, quanto para o professor. Diante desse modelo, o corpo-docente esquadrinhador de outros corpos interpreta o desvio ao instituído como erro e desobediência, dentro de uma lógica binarista do bom e ruim apriorístico.

A imagem-modelo do professor enquanto aquele que tem a autoridade da fala é um subterfúgio montado para o controle do outro, pois o corpo-docente tem receio do acaso, assim, as relações pedagógicas nunca podem se tecer enquanto ensaio, mas sim, enquanto finalidades. O corpo-docente opera sob uma relação com o outro que impõe a sua interpretação e sua finalidade sobre outro. Essa relação passa pela crença na incapacidade desse outro. O *locus* do professor explicador que tem controle do que fala por possuir o conhecimento sobre o tema falado exige que o outro seja tomado pelo que lhe falta, pela sua incapacidade (SKLIAR, 2015). A necessidade prévia da explicação do professor como organizador da relação docente-discente só existe na crença da ignorância do outro, hierarquizando o mundo entre aqueles que sabem perfeitamente e aqueles que ignoram. "Mestres" e "ignorantes", princípio desigual para uma dita busca por igualdade, como nos aponta Rancière (2022).

Esse corpo-docente que ensina apenas o que sabe, entra em colapso quando encontra o aluno que teima em não ocupar o *locus* da ignorância. Como no curta-metragem *En rachâchant*[53], já citado em sessão anterior para exemplificar o iminente colapso de uma professora frente aos efeitos do esvaziamento da autoridade autoral convocados pelos dispositivos. O personagem do menino Ernesto não é apenas uma recusa a aprender o que não sabe, mas uma afirmação de um novo posicionamento dentro da escola, convocando o agenciamento sob novos formatos. Quando ele teima por aprender somente aquilo que já sabe, Ernesto implode uma pedagogização binária da relação que tenta garantir a autoridade do corpo-docente.

Ao corpo-docente resta a angústia de ter que manter a falácia na crença do domínio do saber. Diante deste debate, Carlos Skliar se pergunta se a pedagogia e o professor podem existir sem o *locus* da explicação do docente. Ou seja, se ambos resistem quando o domínio do saber desmorona enquanto falácia (2015). Camadas a mais de questões que pontuo aqui para

[53] Filme de Danièle Huillet e Jean-Marie Straub (1982) citado também no capítulo 3 desta tese.

rodearmos enquanto nos aproximamos dos provocativos de Fernand Deligny para pensarmos as torções de institucionalidades do educador.

4.3 Praticar um comum

> Educadores…? Quem são vocês? Formados, como se diz, em estágios ou em cursos nacionais e internacionais, instituídos sem nenhuma preocupação prévia em saber se têm no estômago um mínimo de intuição, de imaginação criadora e de simpatia com o homem, envoltos em um vocabulário médico-científico e em técnicas esboçadas, largam vocês, em sua maioria frutos infantis da burguesia, ainda encaracolados em si mesmos, em plena miséria humana.
> E ano após ano, algumas marionetes aqui, uns corais ali, testes e tretas, complexos e estatísticas, congressos e relatórios tecem uma rede de camuflagem em torno desse misterioso lixo social da infância inadaptada que morre em cortiços, dá errado em casas burguesas e definha com frequência bem maior do que se admite nos anexos de prisões ou de estabelecimentos inumanos (DELIGNY, 2018b, p. 17-18).

Que educador é esse que não educa, não ensina, não explica? Mas apenas acompanha, testa e ensaia um meio, uma prática que possibilita uma montagem de um estar junto singular?

Para além de sua prática com as crianças autistas não verbais, Deligny teve algumas experiências dentro de instituições para crianças asiladas em hospitais psiquiátricos e jovens considerados delinquentes judicialmente. O autor sempre trabalhou com crianças e jovens que carregavam a inadequação como estigma social[54]: os inadaptados. Assim, passou a perceber como as institucionalidades de comportamento, corpos, lugares, relações se edificavam sob a exclusão dos ditos inadaptados. Em sua convivência com eles percebeu como qualquer vestígio de diferença em comparação ao instituído era violentamente abafado por discursividades patológicas e moralizantes. Para ele, a inadequação era vista como um desvio ao instituído que não deveria ser sufocado. Se o instituído violenta, é preciso, então, considerar que a relação com quem desvia não está dada, sendo necessário inventá-la para que a violência não se reproduza.

Deligny atuou em instituições em uma busca por tensionar as institucionalidades existentes – o que estava instituído –, tramando tentativas de deformações para que elas possibilitassem a criação de um modo de ser comum que garantisse um "entre" os envolvidos

[54] Uso conceito de estigma social de Erving Goffman (2008) em sua análise interacionista, por acreditar que dialoga com a prática política proposta por Deligny, por entender que aquele que possuem atributos considerados desviante (em sua corporalidade, em seu "caráter", em sua origem étnico social etc.) das expectativas e normas sociais carregam uma marca desqualificante (negativa) que condiciona a sua trajetória e interação social a partir manipulação em torno de uma "identidade deteriorada". O estigma social é um mecanismo de poder simbólico reprodutor de exclusão social.

em que nenhum grupo ou perfil de pessoa dominasse as relações que emergissem, buscando um ensaio de convivência que não partisse do estigma social.

Entre suas passagens por instituições, foi diretor pedagógico do Centro de Observação e de Triagem (COT) para jovens inadaptadas, na França, entre 1945 e 1946, assim como na sua atuação com a Grande Cordeé entre 1948 e 1953, aproveitando as brechas do pós-guerra para promover experimentações institucionais. Desconfiava das punições, dos encarceramentos e castigos, e, principalmente, da insensibilidade dos educadores de formação (especialistas) em conviver com os jovens classificados como delinquentes devido alguma decisão judicial. Por isso, tinha como estratégia contratar apenas aqueles que não possuíam qualquer formação e que estavam mais próximo das trajetórias sociais desses jovens. "Operário", segundo ele, diferente do educador especialista, não projetava naqueles jovens qualquer moralidade ou estigma social e, assim, não atrapalhavam a insurgência de um tempo-espaço de uma coletividade singular e porvir (DELIGNY, 2018b).

> Em algumas semanas, algo nasceu. O indivíduo sociológico "Centro de Observação de Lille" existe.
> A garotada, os monitores operários, eu, o castelo com chaminés rachadas, o parque com arbustos meio gastos, o canal sem água e o ateliê sem ferramentas e as mesas sem colher, nem garfo, nem tigela, nem prato, e os chuveiros sem água quente, e os pés descalços e os bolos sem lenço e o boteco da esquina e a desconfiança do administrativo e dos poderes públicos, e a bendição longínqua dos ministérios, e eis que parece, à nossa escala, um pequeno pedaço bem vivo do universo humano. Como um homem é um homem entre os outros, o Centro é um hectare recortado em plena sociedade (Idem, p. 40).

Acreditava que um fazer rede comum, ou seja, criar "um outro conjunto de circunstâncias" era uma forma de garantir que o meio, construído para não reproduzir as marcas de estigma social, agisse. O agir do meio era a proposição de um imprevisto que convoca a um rompimento do ciclo vicioso que aqueles jovens estavam vivendo (MIGUEL, 2024). Ou seja, ninguém era o pivô de uma suposta reabilitação daqueles jovens. A busca não era por reabilitar, mas por singularizar o meio e as vidas daqueles jovens. As ações com intencionalidades não possuem espaços, pois reproduziam violências e exclusões. Por isso, a figura do educador especialista que possui técnica, formação e uma crença em uma reeducação – adaptação ao meio social –, não tinha espaço. Era preciso testar práticas de convívio em comum, construir um outro espaço, efetivamente, comum para tecer situações que mobilizassem outro repertório de comportamento e de vida desses jovens (Ibidem, 2024). Ninguém controla o que será mobilizado, ninguém sabe o que acontecerá, mas é preciso instaurar outras circunstâncias para que algo fora do instituído aconteça.

> O educador segue um paradigma emancipatório e bidirecional: o educador fabrica o contexto, cria o espaço, mas desenvolve sua prática em função do que se passa; ele não é senhor da situação, mas deve ser capaz de aprender e interagir com ela (MIGUEL, 2024, p. 41).

Deligny substitui o educador por qualquer um que tenha sensibilidade e abertura para operar enquanto "presença próxima". Segundo Marlon Miguel (2024), em seu livro sobre a prática política proposta por Deligny, a "presença próxima" deveria desenvolver estratégias para minimizar sua própria presença, ou seja, para instalar uma "zona de proximidade" que assuma e garanta a distância necessária à existência do outro. Diferente da tentativa de adaptar o inadaptado ou, como Deligny coloca, de forçar um processo de "assemelhação" do outro, a "presença próxima" atua no espaço, não intervindo diretamente no outro, para fabricar um meio que não diminua o outro em sua singularidade (Ibidem). A singularidade passa por um olhar positivo da diferença e do desvio, inclusive olhando para saúde a partir da "capacidade do vivente de produzir suas próprias normas, sua normatividade" (Ibidem, p. 65).

> Aqui, uma vez mais, é tudo uma questão de prática, de intervalos, que devem ser inventados, tornando possíveis graças à construção de meios e de dispositivos práticos, graças ao trabalho constante e persistente no espaço, que permitem ao sujeito se apagar e se dessubjetivar, contrabalançando, assim, todo o seu voluntarismo objetivo (MIGUEL, 2024, p. 114-115).

A prática em um meio comunal como saída para "lidar com o outro" prevê que a "presença próxima" deve ser dessubjetivada enquanto convive com o inadaptado não mais a partir da chave do negativo (do que lhes falta), mas a partir da produção da singularidade em territorialização comum e contínua. Essa perspectiva descentraliza o papel do educador, sem centralidade de saber, técnica ou função. Na verdade, levam além a problemática em torno do educador, uma vez que sua presença enquanto figura institucionaliza já bem demarcada como modelador de corpos dóceis e de transmissão de conhecimento universalizante inibe o surgimento das singularidades, seja dos alunos, quanto dos próprios professores.

Para produzir um lugar enquanto espaço comunal de convivência é preciso que a figura do educador ceda lugar, ou seja, minimize sua presença. Mas como ceder lugar? Ou "como fazer causa comum com esse outro tão radicalmente outro" sem assimilá-lo? (Ibidem, p. 109). Segundo Deligny, sob olhar de Miguel (2024), deve-se respeitar o *para o nada* enquanto prática comum.

> Como permitir? Suprimindo o que é excessivo, o que é pelos garotos, o que transforma, cedo ou tarde, a presença próxima em terapeuta ou monitor. Mas ainda respeitando o para o nada, a iluminação do gesto não finalizado, as espessuras da escrita corporal, respeitando o para o nada das coisas e dos gestos, dos garotos, de nós mesmos (DELIGNY apud MIGUEL, p. 80).

A postura de respeitar o *para o nada* seria o esvaziamento das intencionalidades e finalidades dos gestos de sujeitos, pois esses reproduzem o instituído. São os gestos infinitivos mencionados em capítulo anterior. Gestos mínimos descentrado da figura de educador que se fazem na fabulação de um meio comum em que o educador não é mais aquele que sabe. Quando um educador consegue sustentar os gestos mínimos, significa que se arrisca a sair dos domínios tão demarcados pela estrutura de poder, assume-se um não-saber, esvazia a cadeira do mestre que tem sempre algo a explicar sobre o mundo e o outro.

As palavras de Deligny, sempre provocadoras, mas nem sempre fáceis de digerir, nos lembra, enquanto educadores, que o que recebemos formalmente das instituições de ensino, seja da nossa formação ou de atuação, não dá conta de ensaiar uma postura de respeito ao "para o nada". A sensibilidade de garantir o "para o nada" devolve ao educador o *locus* de ser "aquele que dá tempo aos demais" e a si mesmo para "para não se submeter à lógica implacável da urgência por cumprir metas, finalidades e programas (SKLIAR, 2015, p. 202). Uma sensibilidade em que os gestos mínimos do educador fazem da escola um ensaio contínuo da fabulação de um espaço comunal. É preciso exercitar tal sensibilidade para essas sutilezas que compõe a escola e para os acontecimentos que dali emergem quando este educador esvazia seus gestos intencionais, para possibilitar um tempo-espaço suspenso, um modo coletivo de se estar junto que não seja uma mera cópia das institucionalidades posta no mundo.

O gesto mínimo nos abre para a dimensão do praticar e ensaiar que flexiona a educação enquanto gesto infinitivo de experimentação ao tentar operar na micropolítica educacional, possibilitando que ela se faça enquanto prática que se desvia de um corpo-docente em imagem modelo. Não como uma prática pedagógica padronizada, mas uma prática situacional, comum e singular, como nos aponta Deligny, uma prática que ao se experimentar, desvia; ao desviar, pratica-se existências.

Ressalto que desfiar as linhas possíveis do comunitário que a escola toma como roupagem em experimentação nos interessa nesta pesquisa não apenas para pensar no que pode a escola quando ela é gesto mínimo de se praticar um comum, mas como provocativo para refletirmos acerca da potencialidade que o próprio cinema nos abre quando ele atravessa a educação enquanto montagem de uma maneira de estar junto a partir da fragmentariedade dos sujeitos e estruturas instituídas. Como garantir a experimentação no comunitário? O cinema emerge com sua possibilidade de reterritorialização, operando acoplamentos dos cacos, pedaços e destroços de um instituído que é remontado por um fazer-cinema que nos garante o provisório, o imprevisível e os agenciamentos múltiplos para um território comum em experimentação.

Capítulo 5. Um modo de ser rede

5.1. "Serra Verde": Uma cartografia para montagem coletiva



Fig. 48, 49 e 50) Frames de três vídeos feitos pelo grupo durante a proposta "Encruzilhada-mundiada" que mobilizou os encontros 20 até o 24, 2021.

> Não sendo de ninguém e ao mesmo tempo de todos, esse repertório de inventividades não nos permite mais saber se a imagem/som escolhido foi de fato algum dia de uma única pessoa apenas. Assim, nos perguntamos: é arte, é experimental, é político, é puro devaneio? É tudo isso que nos fez embarcar em uma dimensão estamira (Trecho do relato enviado por e-mail do encontro 26 do grupo de professores, 2021).

Final de agosto de 2021, era nossa vigésima sexta quarta-feira de encontros. Tínhamos vindo de um processo de criação de imagens e sons que nos levou à *metamorfose da lagarta*. Antes havíamos nos desnorteado com o assobio que nos fez ansiar por um corpo que pudesse habitar a *encruzilhada-mundiada* que tínhamos composto. Estávamos percebendo que, juntos, começávamos a habitar outros corpos e territórios. Com certo espanto pelo efeito que as experimentações estavam nos provocando, começamos a nos questionar: afinal, o que fazíamos ali? Nos perguntávamos sem qualquer tentativa de nos dar alguma resposta. Precisávamos

apenas perguntar em voz alta, pois percebíamos que havíamos tomado desvios que não estavam mais sendo difíceis de habitar.

Um professor, que havia se ausentado dos encontros por algumas semanas, retorna. Diante das imagens e sons que desencadearam os desvios em que entramos, ele sintetiza: é *dimensão estamira*[55]. Naquele momento, não saberíamos explicar, a quem não participava do grupo, o que aquela fala tentava sintetizar. Todavia, todos que participavam não só compreenderam de imediato, como se apropriaram da expressão enquanto repertório do grupo, fazendo-a retornar outra vezes em nossas conversas em torno das nossas produções e experiências. Não buscamos classificá-la, mas sentíamos que a habitávamos a cada encontro com certa facilidade.

Apesar de não sabermos ao certo o que era a *dimensão estamira*, sabíamos que chegamos nela durante o ver junto e pelos rastros deixados pelas experimentações. Em um segundo, basta qualquer afetação das imagens e sons, o encontro toma um rumo inesperado e um certo devaneio comum transbordava em nossas conversas, desvios de nós mesmos.

Abaixo apresentarei alguns dispositivos e como eles se encadeiam, para acompanharmos como emergiu um vocabulário próprio do grupo e uma rede-repertório que sedimentaram um território para passagem do que estou chamando aqui de delírio.



Cartografar um trajeto para o outro



[55] O nome "estamira" se refere ao documentário de Marcos Prado, de 2006, em que acompanhamos a loucura, poesia e filosofia que emerge de Estamira, catadora em um aterro sanitário e diagnosticada com transtorno mental.

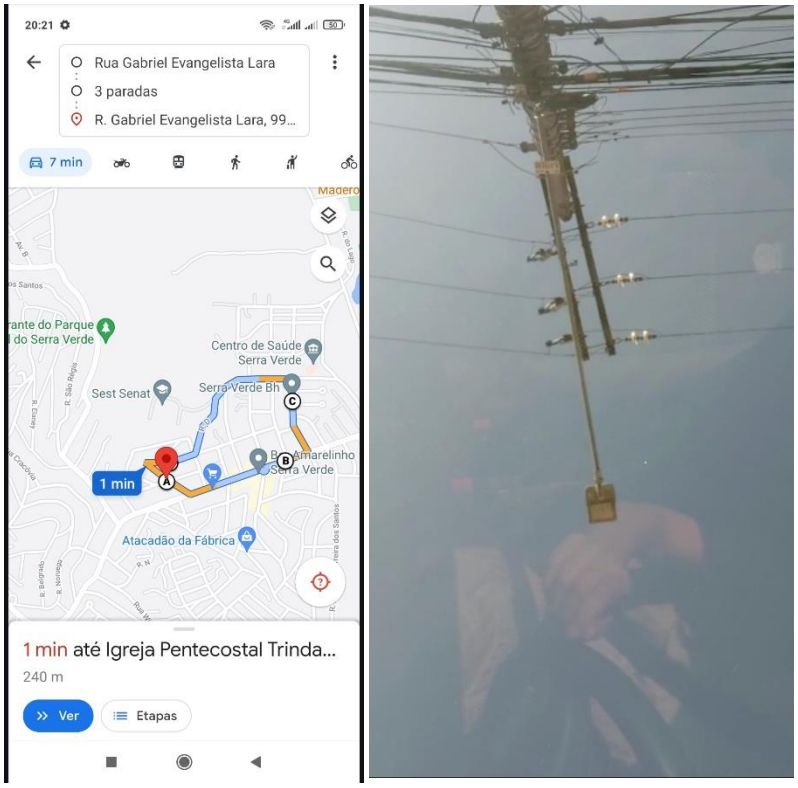


Fig. 51, 52, 53 e 54) Frames de um dos vídeos e imagens do dispositivo "cartografar um trajeto para o outro", encontro 21, 2021.

> Caminhadas, trajetos, mapas, rotas, percursos, labirintos, pegar impulso, ser arrastado, entregar a paisagem ao outro com delicadeza, misturar até ser fugaz reflexo, rebobinar, galopar, mergulhar na terra vermelha, calçar aquele velho novo tênis para esperar o inesperado. Vivemos muito ao embaralhar passos, brincamos ao escolher a rota para outro, vagamos no percurso que nos foi presenteado (Trecho do relato enviado por e-mail do encontro 21, 2021).

Escolher um recorte no seu próprio mapa cotidiano, printar o mapa virtual e entregar ao outro velhos caminhos e ruas nunca atravessadas. Tudo escondido no mapa. Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia, Paraíba, Mato Grosso do Sul. Descobrimos as geografias por trás dos sotaques. Receber do outro um trajeto. Sobrepor o trajeto novo ao antigo. Sobreposição, mapas, caminhos, cartografar. "Concluir o trajeto era mais importante do que a imagem?" Não respondemos a nós mesmos. "Desproporcionar a cidade", "perceber que as árvores cresceram", "experimentar o tênis novo presenteado", "dobrar uma esquina da escola na contramão", "se surpreender com uma rua familiar à noite". "Sentir o receio do nunca pisado". "Se preocupar em filmar com celular em vias não conhecidas". "Não reconhecer seu próprio endereço apenas porque veio em sentido contrário". Comentários estes que surgiram no encontro vinte e um do grupo de 2021, durante o ver junto.

No *Cartografar um trajeto para o outro,* provocamos variações em dispositivo do "Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos" (2018) para atender certa necessidade do grupo. Éramos professores de todo o país. Na verdade, tinha um professor vivendo fora do Brasil que também participava dos encontros. Então, aqueles corpos docentes reunidos traçava uma teia que ocupava certa extensão territorial. Sabíamos disso pelos sotaques e paisagens distintas que apareciam pelos dispositivos. Aos poucos fomos nos inteirando de cada canto que estávamos indiretamente conectados. Já era algo que gerava curiosidade no grupo. Um dia resolvemos abrir o mapa e traçar nossas localizações, mas livrando-as das ocupações dos sujeitos costumeiros. Cada um fez um recorte de sua própria localização e entregou como imagem ao outro, usamos o aplicativo Google Maps para isso. Trocamos os mapas feitos para que cada um traçasse um trajeto para o outro.

Com este dispositivo garantimos um meio por onde o outro pode intervir em nosso caminho costumeiro. As mãos e olhares deveriam se posicionar de modo que deslocasse altura do olhar humano: baixo demais até tocar as pedras ou alto o suficiente para seguir os fios no céu em um entrelace entre carro, janela e motorista. Já os pés tinham recebido um comando de outro há quilômetros de distância que sequer conhecia aquele chão já tão pisado por nós. Foi assim que um professor nos contou com surpresa de não ter reconhecido sua própria rua, simplesmente porque a filmagem o levou a entrar no sentido oposto a que estava acostumado. Assim também permitimos que os pés sonhassem com passeios que não estavam programados em seu horizonte. Um participante nos relatou ter ficado íntimo das ruas de Campina Grande sem nunca ter aterrizado por lá. Segundo ele, passeou pelo mapa, explorando o aplicativo, descobrindo a orla e algumas praças, para só então, entregar o trajeto de seu passeio virtual como um presente para quem quer que possa ocupá-la. Talvez ele mesmo no futuro. Singularidades traçadas ao permitimos que esse dentro do grupo infiltrasse o fora da nossa rotina.

Encruzilhada-mundiada

Como sempre fazíamos, fomos seguindo nossas experimentações sem apego ao que já havia passado. Tínhamos vindo de muitas experimentações em torno da exploração de mapas e cartografias. No encontro vinte, nos propomos o dispositivo *cartografar um trajeto para o outro* em que deveríamos traçar um caminho para que o outro participante percorresse.

Chamamos esse trajeto de *percurso-presente*, para ressaltar a entrega inesperada de um outro a nós. Como presente, queríamos aproveitar ele um pouco mais. Então, decidimos voltar a caminhar o mesmo trajeto que havíamos recebido e permanecer fazendo imagem, agora mobilizado pela ideia de *engano geográfico* para fazer três fotos.

A sobreposição da rua com o mapa traçado por um outro que nunca pisou o caminho, nos levou à própria fabulação do percurso que versa sobre a impossibilidade de se saber onde se irá chegar. Seja de quem traça ou de quem é traçado, ninguém controlava o caminhar: uma rua na contramão, uma viela interditada, a violência que esvaziava a rua, a praça que nunca pisamos, a virada de esquina que nos enganamos. Experimentamos, assim, certa condenação ao engano, o que nos aproximou do poema de Marília Garcia[56]. Indicado por um participante, a autora não era muito conhecida pelo grupo, inclusive por mim.

Absorvemos a referência como mais um elemento do grupo, o que significa que as palavras de Garcia entraram sob forte influência do que estávamos fazendo e do que queríamos fazer ali juntos. Sem muito explicar quem era a autora e sem ler sua poesia previamente, mas a referenciando, fizemos das palavras dela as nossas e tomamos para nós a expressão "engano geográfico". Esse ponto é sutil e interessante, pois existe uma proximidade de sentires que nos levou até essas palavras que eram de uma reconhecida autora, todavia, não ficamos presos a elas. A autora, poetisa, nos emprestou a sua própria poesia para nomear aquilo que sentimos enquanto experimentávamos nossas cartografias.

Prismado pelo grupo, tais palavras flutuaram sobre nós por não ter mais quem as assinasse. Então, no encontro seguinte, nos autorizamos a seguir para a produção de um texto coletivo em torno da ideia mobilizadora de *engano geográfico* que depois gravamos em leitura-improvisação. Tal texto foi produzido a partir do dispositivo *blecaute* em que apagamos palavras de um texto já pronto para depois reescrevê-lo através das lacunas criadas por nós mesmos. Em dispositivo, dessacralizando as palavras de seus autores, colhemos trechos da poesia de Marília Garcia, os colocamos em um documento no google drive para que todos tivessem acesso simultâneo e em anonimato. O combinado era apagarmos as palavras que quiséssemos para, depois, reescrevermos nas lacunas que criamos. Todos apagando e escrevendo, no mesmo instante, produzindo furos e remendos que, por fim, nem chegavam a formar uma frase de sentido habitual e linear.

[56] Artista e poetisa brasileira cuja obra "Engano geográfico (dois poemas franceses)", publicada em 2023, foi usada nos encontros do grupo de 2021.

Esse movimento de intervenção coletiva acabou por continuar nossa cartografia. Já éramos cúmplices dos mapas de cada participante e, cada vez mais, passamos a embaralhar cada ponto para montar o nosso próprio território onde “m. era o centro de tudo e do nada”: seja pela palavra “uai” que passou ser pronunciada por todos os sotaques; ou sobre os nomes de lugares que ganharam outras coordenadas, como “Serra Verde”, que se um dia foi de Minas Gerais, aqui se encontra na “Paraíba”. Locais, até então, que existiam fora do que experimentavam, mas que passaram a ser habitados por um “TATU elefante” que “ficava escondido atrás do computador” e que se perdeu do “real detalhe do mundo”.


é um engano geográfico e temporário estar de tempo e pensamento torto aqui
ele diz que deste lado do mar você precisa devo chamar limão de laranja ou qualquer
coisa lima
era um fato geográfico consumado antigo diz alguém do passado voltou
mas sabe que na verdade fala de um salto alto de erro de deslocamento
lembra daquela vez os campos cobertos repletos de neve azul
enquanto o trem boi corria na direção da ventania contrária?
(...)
os sabores mapas podem se sobrepor e acontecer de se cruzarem nas linhas das mãos em
rimin mimimi
mas combinam antes depois no deserto de atacama do Saara dali a 50 velas voltas
porque se mapas podem se sobrepor
sabe que o tempo não voa não dobra, desdobra
apenas se vier o acaso é fundamental
assim para nossos espaços se abrirem se cruzarem
outra vez na vida morte severina
e permitirmos podermos nos reencontrar talvez
é preciso que um acaso sopro fundamental
sobreponha dois mapas cisco na beira dos olhos oblíquos
ignorando os morros as montanhas e os calos acidentes
e que faça um resplendor um sol
como naquele eclipse naquele dia em que o trem seguiu na direção da lua
e que você parta chegue no dia certo depois de esperar vários segundos anos
ela temia a coragem sabia que era assim
e um homem TATU elefante ficava escondido atrás do computador muro
esperando continuamente eternamente o acaso que não vem
e tentando controlar a direção dos trens
na estação não encontra trajeto o bilhete para para serra verde perpignan
onde eu retiro o bilhete para a vida nova na Paraíba perpignan
você um tatu sabe onde fica serra verde
(...)
Os mapas podem se esconder nas lágrimas sobrepor
Mas não o ACORDE depressa que soa mal
Vai descobrir que m. é o centro do tudo e do nada mundo.
O que o mundo se transforma
Os olhos e corações nos caminhos mapas abertos sentem
O que foi fazer ali, uai
Não acha o real centro detalhe do mundo

Fig. 55) Texto escrito coletivamente pelo dispositivo blecaute, encontro 22, 2021.

Com a câmera desligada e o microfone aberto para o tempo de cada um, começamos a *leitura-improvisação* do texto produzido. A única regra era a de que as palavras pronunciadas deveriam ser as que estavam escritas. Nenhuma palavra de fora do nosso texto.

Uma primeira ou segunda leitura linear se fez para logo se embaralhar. Jogo de vozes que instituiu "Serra Verde" como nosso lugar. Mas onde se "retira o bilhete" para "Serra Verde"? Pergunta que se fez eco na leitura. Ao escutarmos a nossa gravação notamos que havia um excesso de palavras na improvisação dessa leitura. Foi, então, que resolvemos criar o dispositivo *sons sem palavras*: cada um tinha que ouvir novamente o som da leitura-improvisação e escolher um trecho para gravar um som sem verbalização.

No encontro seguinte ouvimos nossos sons. Após muitas semanas de ausência, uma professora retorna. Logo que chegou, ela nos conta que havia retornado porque acompanhava as criações do grupo por e-mail e se sentiu convocada a estar presente. Em um dado momento da conversa, durante o ouvir junto os *sons sem palavras*, afetada pelo som de um assobio, ela nos traz a lenda da Matinta Perera que é marcada pelo assobio da desorientação. Um ser que durante o dia se esconde em sua forma humana na floresta, para a noite se transformar em pássaro, assobiando acima das casas, aguardando que alguém atenda ao seu chamado e a oferte um presente. A professora também nos entrega a expressão "mundiado", condição de quem perde o caminho de casa por estar com excesso de mundo. Tanto a lenda, quanto a expressão compunham a cultura da região norte, que fazia parte de sua trajetória. Nota-se que a professora não fez os sons do dispositivo, apenas ouviu junto e teceu mais um ponto na nossa singular cartografia.

Ganhamos ali, ou percebemos neste momento enquanto grupo, que tínhamos uma dimensão de desorientação, vestígios dos encontros anteriores em que brincávamos de cartografar nosso quarteirão. E notamos que mesmo que algum participante não estivesse presente, ele conseguia também ser afetado, de certa forma, graças ao que as materialidades das produções carregavam. Aquela professora que acompanhara de longe conseguiu expressar melhor que qualquer participante assíduo o que acontecera conosco nas últimas semanas.

Resolvemos criar um dispositivo a partir dessa intervenção: saímos à procura de fazer um vídeo mobilizado pela ideia *encruzilhada-mundiada*. Não precisávamos explicar tal ideia mobilizadora, já estava em nosso repertório.

> Tem vezes que o processo de experimentar é tão forte que perdemos as margens e apenas seguimos. No entanto, o assobio da Matinta Perera nos fez perceber que sim estamos desnorteados pelo transbordamento do mundo, mas ainda temos o vestígio daquele primeiro gesto de criação em torno do mapa. No fundo, o fato de não vermos as margens o tempo todo não quer dizer que só existam correntezas. Assim, bem da verdade, sempre continuamos aquele primeiro gesto de cartografar. Cartografar é criar juntos trajetos que façam sentido. Retraçar para poder sentir gera desnorte, mas também abre caminhos (Trecho do relato enviado por e-mail do encontro 24, 2021).

Aqui podemos perceber certo movimento que compõe o processo criativo deste grupo. Começamos com dispositivos de imagens partindo de mapas, ruas e quarteirões, refizemos nossos caminhos a partir da intervenção do outro. O que nos levou a caminharmos sob certa desorientação e sob velocidades diversas, possibilitando o vagar através da diferença do caminho para encontrar o desconhecido. Desnorteamento que ficou marcado nos sons que produzimos semanas depois. O assobio é índice sonoro do se perder de casa, mas nos faz habitar um excesso de mundo sem sucumbirmos.

Tomo aqui o conceito de *ritornelo* de Deleuze e Guattari como lente para perceber esse movimento de criação do grupo: "o grande ritornelo ergue-se à medida que nos afastamos de casa, mesmo que seja para ali voltar, uma vez que ninguém nos reconhecerá mais quando voltarmos" (2023, p. 226). A desorientação indica que há uma repetição que prevê uma diferença própria do ato de retorno. Quando voltamos, nem nós ou nosso ponto de origem está exatamente igual. É a dobra do próprio tempo e espaço do que foi, com o que está sendo e abrindo o que vai ser: fomos para retornar sendo que a volta em si não existe porque ela sempre será uma diferença em relação àquele que partiu; bem como, quem retorna, paradoxalmente, chega a uma terra natal nunca habitada.

As experimentações que se iniciaram em torno do *engano geográfico* e seguiram para a *encruzilhada-mundiada* nos lançaram em uma experiência cartográfica cujo ato de cartografar nos tira da dicotomia entre falso e real, coletivo e individual para nos aproximar de dois planos de forças: planos das formas fixas (daquilo que já está instituído) e do plano das forças moventes que torcem e provocam variações no que se crê fixamente estabelecido (DELEUZE; PARNET, 1998). Planos que não se opõem, articulam-se em um jogo provisório cujo reflexo é a realidade com que lidamos. Cartografar é produzir modos de fazer que acedem ao plano de força imanente e genealógico do próprio mundo, que nos façam sensível ao jogo de força entre o instituído e a instituir, permitindo a passagem dos vetores de diferenciação que afetam o plano da organização do que está dado, permitindo que novas formas ganhem realidade (ESCÓSIA; TEDESCO, 2015).

> Ao lado dos contornos estáveis do que denominamos formas, objetos ou sujeitos, coexiste o plano das forças que o produzem. Longe de limitar seu olhar à realidade fixa, tal como propõe a abordagem da representação, a cartografia visa à ampliação de nossa concepção de mundo para incluir o plano movente da realidade das coisas. (...) De um lado, como processo de conhecimento que não se restringe a descrever ou classificar os contornos formais dos objetos do mundo, mas principalmente preocupa-se em traçar o movimento próprio que os anima, ou seja, seu processo constante de produção. De outro, assinalaremos a cartografia como prática de intervenção, mostrando que acessar o plano de forças é já habitá-lo e, nesse sentido, os atos cartográficos, sendo também coletivos de forças, participam e intervêm nas

> mudanças e, principalmente, nas derivas transformadoras que aí se dão (Ibidem, p. 92-93).

A cartografia enquanto "prática de construção de um plano coletivo de forças" (Ibidem, p. 92) é mais do que território fixo de pontos reais. A nossa cartografia de sentires foi composta, initerruptamente, pelo gesto transindividual próprio do cartografar. Ato estético em que seus pontos no mapa são instaurados pelo que emerge enquanto acontecimento dentro dos encontros, sem fundamento prévio ou externo que o conduza *a priori*.

"Serra Verde", primeiro, foi um recorte de um ponto do mapa do aplicativo Google Maps, ao entrar no processo de criação do grupo, foi torcido e digerido para não mais caber no real. Agora, fabulado, diferencia-se produzindo um novo ponto no mapa do grupo que, assim, vai tecendo o território que garante as experimentações por ser território singular, comum e transindividual, ou seja, não reproduz os territórios já instituídos por cada participante, mas se compõe dos fragmentos que os participantes entregam a cada dispositivo, entrelaçando-se de forma única garantindo a possibilidade de variação do que já existe. "Serra Verde" um dia foi destino individual ou terra natal, origem, de um participante, mas ao trazê-la para o grupo em um fazer dispositivo sofre distorção, desorientação do real e varia-se passando a ser um ponto comum no território de experimentação do grupo, território existencial de forças. Pátria de origem por vir que nunca se efetiva. "Serra Verde" é um rumo criado por nós, mas que nunca chegamos. Por isso, talvez, repetidamente nos perguntamos na leitura-improvisação: "na estação não se encontra trajeto" (...) "onde eu retiro o bilhete para Serra Verde?"

Nossa experiência no grupo produziu alteração dos caminhos já familiares, fazendo com que entrássemos em um processo desterritorializante que só foi possível porque o grupo nos deu o suporte para o experimentar. Grupo como terreno movediço, que garante o fluxo contínuo de se manter entre as forças de território e deriva. Desnorteados com "Serra Verde", partimos para instaurar uma montagem coletiva da *metamorfose da lagarta.*

Metamorfose da Lagarta

Era o encontro vinte e cinco, de repente, quando ninguém esperava, durante o ver junto, a partir de uma imagem de rastros em uma folha, o *devir-lagarta* tomou toda a nossa conversa naquele dia, compôs todo aquele encontro e nos seguiu até a nossa montagem coletiva semanas depois.

Nunca houve uma imagem sequer de uma lagarta, bastou uma imagem de uma folha comida para guiar nossos sentires e diálogos para uma nova camada de sentido entrar no grupo. Vendo nossas próprias imagens dos cinco encontros encadeando experimentações, resolvemos nos debruçar em nosso próprio repertório de criações e tentarmos gestos de montagens. Assim, chegamos ao que chamamos de *metamorfose da lagarta*. Termo que novamente virou repertório do grupo. O que se seguiu a isso foram quatro encontros mobilizados apenas pelo montar junto.

Naquela altura dos encontros, já tínhamos um repertório que era singular e comum a todos nós. Cartografamos e tecemos imagens, sons e experimentos que eram do grupo, teciam com o fora – uma lenda do norte, um sotaque mineiro, ruas da Paraíba, uma dança de quem não dança –, trazidos a partir das linhas comuns dos dispositivos e entregues no ver junto. Nota-se que os participantes conversavam sobre a cumplicidade do experimentar junto que adquirimos ao longo dos encontros e que tínhamos um repertório próprio que gostaríamos de explorar.

A coordenação tinha uma responsabilidade mínima de manejo dos encontros, recebendo e organizando as fotos e sons, alinhavando os pontos que surgiam da conversa, garantido a gestão do tempo – este grupo estendeu seu tempo de uma hora e meia para duas horas porque sempre queríamos ficar mais tempo. Mas já não era da coordenação a decisão dos dispositivos, estes seguiam o fluxo de experimentação do grupo.

Os participantes compreenderam como se dava a criação dos dispositivos, assim, no final de cada encontro, os próprios participantes traziam ideias e construíam juntos as regras para nossa próxima experimentação. Alguém trazia uma ideia baseado no que surgia nas nossas conversas ou da materialidade de alguma imagem ou som; os outros completavam, distorciam ou mudavam, até que construímos juntos nossos dispositivos. Dinâmica que nos impeliu a estender o tempo de duração da reunião para incluir o processo de escolha e criação dos dispositivos dentro dos próprios encontros – e não mais em paralelo ou anteriormente, como, por vezes, acontecia quando os coordenadores dominavam esta etapa.

Nesse momento estendido, conversávamos não somente sobre o que faríamos enquanto dispositivo para o encontro seguinte, mas do que queríamos como caminho para experimentação. Como, por exemplo, quando o grupo percebeu que tinha um repertório que compunha uma certa memória sua, então, decidiu revivê-la através de um processo de montagem. As regras dos dispositivos passaram a ser criadas em relação a essa vontade de acessar essa memória coletiva.

> Novamente ao seguir nossas próprias imagens da encruzilhada-mundiada chegamos às experiências inesperadas. Qual o limite entre o predatório e o

> abrir caminho? A lagarta abre caminhos inesperados ao predar, mas vai, aos poucos, ficando com um quê de folha. (...) Sem querer nos tornamos lagarta...colhemos imagens e sons ao intervir e interagir via mundo. Agora, vamos criar estômago para digerir tudo e depois criar outro corpo. Vamos voltar no que produzimos até aqui para selecionar o que queremos levar na nossa metamorfose (Trecho do relado enviado por e-mail do encontro 25, 2021).
>
> Desemaranhar apenas o suficiente para retecer a nós mesmos é tarefa delicada. Como se manter na dimensão estamira, mesmo na montagem? (Trecho do relato enviado por e-mail do encontro 26, 2021)
>
> Não sabíamos como ia ser nosso desafio de edição coletiva, mas o acaso chegou na frente e delineou um esboço, nos presenteando com um processo que já tem espinha dorsal (Trecho do relato enviado por e-mail do encontro 27, 2021).

Como caminho para a montagem, compartilhávamos a tela de um programa de edição e decidíamos ali as interferências nos materiais, ao mesmo tempo em que aprendíamos a operação técnica do programa. Contamos com um participante que era profissional de cinema, operando as vontades do grupo a partir dos dispositivos escolhidos, enquanto apresentava a técnica. Era um risco, pois a técnica não podia conduzir o processo. Além disso, o programa, com todas as suas funções, não podia acanhar os gestos criativos dos participantes que não sabiam operá-lo. Mais uma vez, a saída foi pelos dispositivos.

Garantimos, assim, que os saberes construídos durante o ato de montar, não dependessem de nenhum conhecimento técnico que não existisse no grupo ou fossem dirigidos por ninguém. Isso não é nada comum nas experiências de grupo que havia acompanhado, pois os encontros não têm como finalidade serem aulas expositivas e formativas. Não estava previsto, na verdade era um desafio para coordenação. Porém, partiu de um processo de criação do grupo e potencializa tal processo. Nós coordenadores tínhamos poucos dispositivos de montagem coletiva já criados. Conversávamos com o grupo sobre as possibilidades e os riscos desse processo. Era uma preocupação nossa não interromper o fluxo do grupo, garantir que nenhum gesto individual controlasse a criação e que os regimes de representação fossem esvaziados para possibilitar que o acaso entrasse na composição, garantindo nossa *dimensão estamira*. O grupo tinha corpo e cartografia própria, criados pelas experimentações anteriores, para suportar a montagem como propulsora de criações.

Depois de nos debruçarmos em nosso repertório criado pelo percurso da *encruzilhada-mundiada,* decidimos o que levaríamos ou não adiante na montagem. Usamos a gravação do som da leitura-improvisação como norte inicial e fizemos duas rodadas de dispositivos de imagens a partir do material que ia surgindo. Esse som que já tínhamos em repertório nos serviu do que chamamos de espinha dorsal da montagem. Uma corda guia, uma duração de tempo

que, literalmente, se fez uma linha no programa de montagem que poderíamos visualizar para começarmos nossas intervenções. O tempo se tornou visível no programa. Não nos servia como uma linha linear de causa e efeito ou uma linha narrativa que precisava ter sua lógica intrínseca preservada, era apenas um ponto de partida para os dispositivos seguintes e uma linha compartilhada em tela no programa para a montagem. O próprio som era disruptivo, reflexo do texto e de leitura coletiva, o que nos tirava do risco de seguir qualquer ordem preestabelecida. Era uma forma de preencher com um comum a tela de montagem que começávamos a habitar.

> No tempo da ilha e na ilha do tempo, prosseguimos nosso trajeto. Os espaços que nos esperavam foram encontrando nas imagens aconchego. Quanto tempo queriam cada uma de nossas imagens? Como operar o gesto de findá-las, de prolongá-las? Juntos lidamos com essas escolhas, decisões coletivas e preenchimentos do acaso. Sim, também é possível a tela preta, o quadro cheio de vazio e vazio de nada. Ali está tudo. Percebemos como o tempo das imagens constroem entre si um ritmo que a ação da montagem maneja. As várias pistas sobrepostas, as fusões e o silêncio. Poder observar a linha do tempo do software nos faz compreender os procedimentos internos do ato de montar, que logo se desdobra em cortar, colar, acoplar, aglutinar, decompor, separar... composições e operações do pensamento manejados via imagem, som e tempo. Experimentamos muito. Erramos, voltamos. Cntrl Z. E o "filme" está lindo! Mas não está pronto, findo, realizado; pode ser vários outros ainda (Trecho do relato enviado por e-mail do encontro 28, 2021).

Resolvemos ficar com os sons já criados, mas produzir novas imagens. Para facilitar nossas trocas e operações no programa, escolhemos fazer fotografias em vez de vídeos. Como primeiro dispositivo, cada um teria que escolher 30 segundos daquele som norteador e produzir uma sequência de três fotos. Na hora do encontro é que descobríamos quais sequências iriam se tocar, caso mais de um participante escolhesse o mesmo trecho para incluir suas fotos. Colocamos todas as sequências de imagens produzidas por cada um, a linha de edição do próprio programa era o que nos dava uma visão geral de como as imagens se esbarravam, de como elas ocupavam o mesmo espaço. Assim, provocamos uma situação em que o acaso interveio na montagem e nos demandava uma decisão coletiva na hora: era preciso escolher entre justapor duas imagens para criar uma terceira; intervir na duração ou ordem das imagens que se esbarravam, entrelaçando duas sequências diferentes; e, até mesmo, decidir se apagaríamos uma imagem que se sobrepôs.

Afetados pelos esbarrões das imagens, voltamos ao som provocando-o ainda mais. O som da *leitura-improvisação* já nos era conhecido pelos excessos de falas, então, voltamos aos so*ns sem palavras* dos encontros anteriores. Selecionamos por votação quatro sons do nosso repertório. Cada participante deveria escolher um som para novamente produzirmos três fotos e decidir onde a sequência ficaria no material que já tínhamos editado.

O som nos trouxe novamente para a nossa cartografia, alguns elementos que compunham a *leitura-improvisação* transbordaram nas imagens apontando para certa continuidade de criação coletiva, mas também deslocamentos. Mapas e ruas surgiram algumas vezes; avião, carros, kombis, caminhões e motos a habitavam; verde, mato, trilha, porta, portão e caminhos; "Serra Verde" retornou, bem como o "tatu", que agora não mais se "escondia atrás do computador".

Como interferência final, devíamos escolher os momentos de silêncio para perfurar o excesso de palavras do som guia e os instantes de telas pretas para infiltrar as imagens. Finalizamos o filme, após um mês criando um *corpo-lagarta* para nossa montagem. Após, nos desapegamos de tudo e seguimos novos trajetos de experimentações[57].



[57] O resultado deste processo de montagem pode ser visto no link: https://www.youtube.com/watch?v=khRpOQQyJGU



Fig. 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62 e 63) Fotos feitos pelo grupo durante a proposta "Metamorfose da lagarta" para montagem coletiva, Encontros 27 e 28, 2021.

Vale uma nota sobre a prática operacional, pois em nenhum momento a edição foi feita em paralelo aos encontros, tudo era realizado e operado durante o nosso estar junto. Não havia a figura centralizadora de um cineasta-montador, sequer a coordenação ocupava esse papel. A coordenação não decidiu nada na edição, nem mesmos os dispositivos foram criados antes dos encontros. Além disso, tanto o som que nos era linha guia, quanto a montagem que fazíamos foram disponibilizados por e-mail para que os participantes tivessem acesso durante a semana e escolhessem suas interferências. A maioria não tinha qualquer familiaridade com o programa de edição, então, pedíamos a todos que enviassem a ordem da sequência de fotos e a numeração exata indicando qual o minuto do vídeo que queria inserir suas imagens. Nenhum princípio narrativo nos conduziu, apesar de termos um som com excessos de falas, eram frases sem linearidade de sentido, com palavras soltas ou sobrepostas.

A ausência de autoria e a não exigência técnica nos possibilitou a montagem por gestos de esbarrão. Foi assim que a criação de cada participante pode ser "bagunçada" na montagem, virando uma criação diferente do que previa seu autor. O acaso é indispensável para todo o

processo de criação nos grupos. Os dispositivos podem provocar brechas para essas surpresas, porque evitam que cada um de nós controle tudo, foi preciso manter essas brechas também na montagem para que o filme não interrompesse o processo do grupo.

Vale um pequeno traçar comparativo com outras experiências de montagem pontuadas na primeira parte desta tese para entendermos as escolhas e saídas em cada situação colocada pelos grupos. No filme *Marielle* de 2018, a montagem foi uma possibilidade para o participante que quisesse e pudesse, por ser operada antes dos encontros. O resultado de cada conjunto de interferência era apresentado ao grupo durante os encontros para que todos comentassem suas impressões. A montagem não mobiliza os encontros, era um pré-encontro só com aqueles que se dispuseram a chegar antes, assim, nem todos participaram diretamente do processo. Vale notar que a possibilidade de se montar um filme se colocou logo no primeiro dia do grupo, por isso, continuar a montagem durante os encontros poderia ser um risco de engessar o grupo pela sua primeira e única experiência.

Já o filme *Sete escolas*, também de 2018, o grupo estava em outro momento, já tinha um repertório comum e resolveu seguir para criação de mais repertório através do montar junto. Ou seja, os encontros foram mobilizados pela montagem, os dispositivos de imagem e som foram sendo criados para este processo. O material ia sendo exibido e cada participante, na hora, expressava sua decisão de interferência. Após os encontros, nós professores, conversávamos sobre como esse momento de sustentar o seu ato de montagem nos gerava grande insegurança. Nunca havíamos participado de uma montagem e sabíamos que quem coordenava já tinha certa experiência técnica. Porém, o risco que essa diferença de saberes trazia ao grupo não se firmou. Aos poucos, nós professores, fomos tomando posse do processo de montagem. De início acanhados, mimetizando gestos dos coordenadores. Um dos coordenadores estalava os dedos quando queria produzir um corte no material que estava projetado. Para começar a se apropriar da montagem, um dos professores participantes começou também a estalar os dedos para sinalizar sua interferência, ainda a explicando um pouco envergonhado. No entanto, tal gesto mimético não sinalizava uma mera cópia ou reprodução, era um gesto que ele pegava emprestado de outro para ir, aos poucos, ocupando aquele momento do montar junto a partir das suas singularidades.

No filme *Vozerio* foi um processo um pouco parecido com a *metamorfose da lagarta* em relação ao encontro ser mobilizado por um montar junto guiado pelos dispositivos de escolhas de montagem que eram feitas durante a semana. Mas tais dispositivos não geravam tantas situações de choques e sobreposições, talvez por termos feitos um processo mais curto

de montagem. Neste caso, a linha de montagem não foi compartilhada durante o encontro, então, não víamos todo conjunto das interferências de cada um como uma linha do programa. A montagem foi operada por uma pessoa formada em cinema que foi convidada a ingressar no grupo com a função de manusear o programa – não sendo um participante do grupo –, uma vez que ninguém que coordenava ou participava sabia mexer no programa de montagem. Assim, os participantes não viam o manusear da técnica, as etapas de sua operação foram sendo realizadas como um bastidor do encontro, o que não gerou processos de horizontalização e apropriação de saberes.

No processo da *metamorfose da lagarta*, havia dois momentos de interferência. Um pelos dispositivos criados, em que cada um, em paralelo aos encontros, deveria decidir onde encaixar as imagens. E um segundo momento mobilizado pelo conjunto das interferências de cada um. Assim, não assistíamos primeiro juntos para, só então, depois cada um estalar os dedos para intervir e disso sair o debate coletivo da montagem. Aqui, tinha uma quebra dupla do sujeito: tivemos um momento em que cada um fazia suas proposições no material coletivo a partir de um dispositivo; o que nos levou a um ver junto que não era mobilizados pelo estalar dos dedos dos participantes, e sim, vinha das coincidências, desencontros e sobreposições que os dispositivos de montagem assincrônico nos colocaram. Por vezes, o estalar de dedos assincrônicos se chocavam e só íamos descobrir quando todas as interferências já estávamos postas na linha de montagem, gerando um debate em torno desses choques.

Não tínhamos qualquer intencionalidade guiando nossa montagem, o filme é reflexo de uma experimentação coletiva, existe um quê de experimental, no sentindo de sua radical disruptividade da linguagem cinematográfica devido a uma montagem que rompe completamente com qualquer coerência esperada. O experimental aqui não está em qualquer pretensão prévia de produzir um filme que fosse contra as regras e convenções cinematográficas que dominam o cinema enquanto instituição que marca valorativamente uma obra. Sequer buscamos produzir qualquer obra que demandasse uma posição crítica ou transgressora em relação às convenções do mundo. Não procuramos repostas ou posicionamentos, porque não queríamos fazer perguntas ou sequer chegar a uma obra fílmica.

A bem da verdade, sequer sabemos se temos um filme, o filme nem mesmo tem título, o que nomeamos foi o processo de montagem que nos marcou: *metamorfose da lagarta*. Por isso, não vale classificar tal filme, talvez ele não seja tão palatável para o espectador não-participante, talvez o que ele carregue faça um sentido apenas para quem acompanhou o processo do grupo de 2021. Para o grupo, ele possui uma grande importância, marcou um

momento, produziu elementos que compuseram uma memória próprio do grupo, memória sem-sujeito de um corpo cartografado em um novo chão.

Nesse processo de montagem coletiva da *metamorfose da lagarta* e até do vídeo *Vozerio*, o filme, talvez, não vale enquanto obra fílmica, mas sim pelos gestos de montagens que o possibilitou e pelo que esses gestos fizeram ressoar no grupo. Esses processos fílmicos se diferem do filme *Sete Escolas* e *Marielle* que tiveram uma trajetória para além do grupo, pois foram exibidos externamente, tendo espectadores que não eram participantes do grupo. Assim, tais filmes carregavam os traços das experimentações dos grupos em que nasceram, mas, ao mesmo tempo, sua exibição e circulação não dependem mais da existência destes.

Fragmentos para um comum

Tendo uma materialidade finalizada enquanto filme ou não, a montagem dentro do processo de cinema de grupo implica, necessariamente, um gesto de desmontagem do que está dado, para remontar de outra forma sem padrão previsto, como nos traz André Brasil (2008), enquanto fazendo emergir do inesperado, uma descontinuidade ao colocar em relação elementos incompatíveis produzindo uma medida comum não homogeneizante.

Uma montagem, como Barroso e Migliorin apontam, operando sob uma "lógica dos múltiplos" (2006, p. 23). Podemos perceber que aqui o fazer, o ver e o montar se encontram no mesmo instante, longe de qualquer imposição ou estruturação para além do momento do encontro. Fazendo com que a montagem passe e seja parte de um certo emaranhado de relações horizontalizadas, que tecem elementos heterogêneos em um processo maquínico (sujeitos, mundos, câmera, plataformas virtuais, programa de montagem, imagens, sons, gestos, grupo etc.) sem hierarquia de valoração, em que o sentido é produzido pela própria montagem e não em um processo discursivo ou analítico exterior a ela.

As imagens e sons como puro movimento, sem conexão explícita ou planejada, é conectiva às múltiplas conexões imprevistas por serem livres para relacionar elementos que, se seguíssemos as convenções, nunca poderiam estar juntas sem implodir o que já se estruturou. Assim, imagens e sons são atravessamentos do grupo e atravessam o grupo, valem por si e enquanto se chocam entre si produzindo diferenciações por estarem longe de qualquer gesto de montagem que encarcere as criações em uma busca pela continuidade figurativa.

No entanto, não é sob qualquer materialidade que esses gestos se fazem, a montagem se dá sob a materialidade da própria experiência do grupo. É importante notar que a materialidade do grupo é composta por imagens e sons que tem em seu primeiro gesto de produção, a liberação do regime representacional, transformam-se em fragmentos que podem vagar longe de qualquer condução lógica discursiva. Podemos perceber isso, por exemplo, nas imagens do dispositivo *cartografar um trajeto para outro* em que o espaço de cada um chegou ao grupo fragmentado, ou pelo desuso das palavras do *engano geográfico*, lida em *leitura-imprevisão* que as tornaram desconexas do sentido usual.

As experiências em dispositivos produzem materialidades, fragmentos de cada participante em sua relação com o mundo, que sempre são exibidos nos encontros, no nosso ver junto. Nunca assistimos esses fragmentos de forma isolada, colocamos em sequência, geralmente, de três produções, ou seja, um fragmento é sempre exibido entrelaço a outros. Desta maneira, para o grupo, ele nunca existiu de forma hermética, sempre esteve em uma relação disparada pela *curaria do acaso*[58] que nada mais é do que um gesto infinitivo (sem intencionalidade de sujeito) de montagem.

Assim, as materialidades das criações já chegam com certa descontinuidade por não carregarem a força da continuidade totalizante de sentido em sua produção e exibição. Resta a montagem articular esses fragmentos em um entrelaçamento sensível que garanta a defasagem entre o caráter organizador e o completo caos de sentido. O desafio é organizar tal fragmentariedade em um arranjo provisório sem cair em uma abstração total ou engessar a produção de novos sentidos pela montagem.

Há aqui um princípio de certa fragmentariedade que encontramos na montagem do cineasta soviético Dziga Vertov, onde o gesto de fragmentar não serve para fracionar em "número indeterminado de operações complementares" (RANCIÈRE, 2021, p. 257) para depois sintetizá-las, mas sua "capacidade comum de serem reduzidas a fragmentos para se entrelaçarem umas às outras" (Ibidem, p. 256). A fragmentação possibilita uma montagem horizontal, permitindo que uma imagem possa ligar-se a qualquer outra imagem sem relação de causa e efeito, descentralizando o próprio ponto de vista humano de sujeito único e coerente.

No neoliberalismo, em que a forma empresa organiza todas as instâncias da vida social e individual, aquilo que fragmenta, que se diferencia, que gera incoerência é patologizado, pois é preciso saber quem se é e gerenciar a si mesmo enquanto capital humano. Aqui, a

[58] A *curaria do acaso* refere-se à ausência de princípio ordenador da sequência de exibição das imagens, ou seja, nada nem ninguém seleciona a ordem sequencial, como foi apontado na Parte I desta tese.

fragmentação nos é importante pois carrega a disjunção, suas partes possuem distâncias e diferenças entre si insuperáveis, pois não tem como referência a organização de uma suposta totalidade original ou resultante (DELEUZE E GUATARI, 2010). Assim, as partes não são centrífugas a um todo, por carregarem sua própria diferença em si mesma, ficam liberadas para serem suportes de relações que não são intrassubjetivas ou representacionais, possibilitando remendos de fragmentos opostos, diferentes e até incompatíveis.

A montagem em cinema de grupo não é mera justaposição de sequências fragmentadas realizadas por autores diferentes, essa fragmentação implode qualquer força de assujeitamento a partir da síntese organizada enquanto abstração funcional, representacional e unitária do eu. Entretanto, mesmo sem um todo como força organizacional é preciso algum contorno para não sucumbirmos aos nossos próprios fragmentos. O gesto de montagem que se faz por fragmentos garante a tecedura de um comum provisório por onde as singularidades do grupo pode ser produzida, garante o exercício de se fazer por um comum fabulado. Esse comum inventado pressupõe certa subjetivação que escapa dos assujeitamentos já estruturados, mas pede uma reterritorialização provisória para que os sujeitos, imagens e sons se agenciem sob novos e imprevistos arranjos. A elaboração do comum, dentro do processo de grupo é o gesto mínimo de reterritorialização de uma cartografia própria que se abre a multiplicidade dos agenciamentos enquanto outras montagens de existências emergem sem condução das coerências e funcionalidades estruturantes de síntese seja de sujeitos ou narrativas.

Fragmentando-os, a partir das imagens e sons pelo grupo, enfraquece-se a força estruturante que organiza os sentidos previamente e limita as possibilidades de compor existências. Fragmentados, escapa-se, passíveis de se remontar enquanto prática comum de grupo que não se cristaliza em forma ou sentido prévio, o que impossibilitaria o fluxo de novos agenciamentos. Remontando a partir da experiência de grupo, escapa-se do risco de permanecer no mero caos do fluxo dos acontecimentos, amorfo indiferenciado que não atualiza existências. Montagem de uma cartografia possível, mesmo que seja a retirada do bilhete para “Serra Verde” que nos levou à complexa vivência de uma lagarta. Agenciamentos inesperados, mas ainda passíveis de algum contorno, que não organizam mundo totalizados, mas nos permite algo comum praticado pela montagem.

A experiência de montagem coletiva da *metamorfose da lagarta* está para além da montagem que se produz no instante da exibição sob a *curadoria do acaso*. Aqui os fragmentos de materialidades da produção já eram entendidos como uma certa memória do grupo, sendo deste a decisão de debruçar nesse repertório já realizado para conectá-los para além da exibição

do ver junto, buscando um momento de montar junto. Uma maneira de estar junto pela montagem, desmontando e remontando a própria memória do grupo e, assim, produzindo sua cartografia singular.

Se as experiências de criação nos entregam fragmentos passíveis de conexões, remontá-la é alinhar essa fragmentalidade em uma rede que vai se fazendo enquanto repertório-memória. Ao nos debruçarmos no que fizemos, não estamos nos prendendo a um passado, e sim, marcando os pontos de nossa rede em um gesto que, em vez de fixar, dispara processualidades. Não se trata de um retorno ao que foi feito, como vimos, o retorno é diferenciação a partir de novas conexões. O que nos mostra que as materialidades do grupo, mesmos que já tenham entrado em relação com outras produções, continuam contendo em si o potencial de produzir sentindo dependendo do fator relacional. As materialidades do grupo não são estanques ou inertes, pois graças ao gesto de montagem podem ser continuamente vivas. Elementos que pode ser combinado e recombinado em uma alquimia imagética que a cada recombinação sedimenta o que chamo de *rede-repertório* que tem seu traçado retraçado a cada gesto de montagem, garantindo assim, um território móvel para experimentações.

Desta forma, por exemplo, é que uma simples imagem de folha, ao ganhar sentindo no ver junto, devido a montagem com outras imagens e os diálogos que emergiram, seguiu como ideia disparadora da montagem coletiva. Nota-se que a imagem em si, ou seja, a materialidade em si, não entrou na edição do filme, desapegamos dela no caminho permanecendo com o que ela ressoou em nós, com a "metamorfose da lagarta". Já "Serra Verde", teve sua continuidade sonora, mas a imagem em si do mapa recortado no aplicativo Google Maps também ficou para trás, não entrando no filme final. A rede-repertório transborda as materialidades em si, carregando uma memória sensível de tudo o que o grupo viveu em sua singular alquimia.

André Brasil (2008), inspirado em De Certeau, se aproxima deste debate em torno da memória, ressaltando seu caráter de ocasionalidade, ou seja, esta não está dissociada da conjuntura ou das operações que a fizeram emergir. A memória não está ligada a uma originalidade de fatos em relação a um tempo cronológico e coerente. Por ser falha, implica fabulação, rememorar é distorcer a própria ocasião de sua emergência, provocando uma zona de indiscernibilidade que permite um por vir.

No caso do grupo, decidir montar esta memória escorregadia, sem passado, sujeito e espaço fixados, é por si só um gesto de criação. Uma memória já produzida sob outro modo de subjetivação que não o modo de sujeito individual. Não se trata de uma memória de uma trajetória individual sequer o grupo ocupando o lugar do sujeito, como nos grupos afincados

nas marcas identitárias. No grupo, produzimos memória de algo que só existe no instante do ver junto. Não há aqui um passado de "Serra Verde", todo vestígio de passado do sujeito que trouxe essa materialidade foi apagado, agora, é apenas um ponto em uma cartografia do grupo. Não interessa ao grupo quem foi ou o que é. O integrante que possuía algum passado individual com "Serra Verde" teve, inclusive, sua memória individual distorcida pelo que experienciou pelo grupo. Foi preciso abrir espaço também na memória para o atravessamento do grupo com uma "Serra Verde" fabulada como destino de todos nós, alinhavando o caos das fragmentações e traçando outras conexões que criaram mais memória fabulada de um *corpo-lagarta* passível de conexões múltiplas, que cartografaram territórios edificados em memórias de algo que nunca existiu para fora do grupo.

5.2. Aracnianos

> E se o comum não pode ser legislado ou dito, é justamente porque ele deve ser inventado, fabricado segundo as circunstâncias, segundo materialidade e a concretude da situação singular. (...) o comum é o que pode e deve ser fabricado através de uma prática partilhada e local (MIGUEL, 2024, p. 98).

O gesto infinitivo para emergir prevê uma tecedura de rede, produção de instâncias que permite que o acaso opere descentralizando as relações de sujeitos e despadronizando os modos de convivência. O exercitar da sensibilidade para a fabricação e potencialidade da prática de um comum, para Deligny, passou também pelo uso de ferramentas artísticas, principalmente, do cinema. "Um instrumento que se manuseia e que medeia relações coletivas, não simplesmente 'para registrar a ação pedagógica, mas para participar dessa ação'" (Ibidem, p. 45-46). Onde a câmera é apenas um instrumento para instauração de meio comum, um mobilizador para colher imagens sem intencionalidades de um sujeito identitário.

> [Deligny] pensa o cinema como um processo de *recolher* imagens – não produzi-las intencionalmente, mas deixar que elas surjam. Interromper a imaginação (o que se quer imaginar, o que se deseja de antemão ver...). Trata-se antes de criar um contexto, onde as imagens surjam – como que por *inadvertência*. Da mesma forma, o território se torna um contexto ornamentado, onde o agir infinitivo irrompe, floresce. (...) Os diferentes dispositivos e suas práticas visam assim a criar uma nova determinação propícia a esse modo de existência outro no qual a palavra, o simbólico, a significância podem eventualmente ser capturados em formas outras (MIGUEL, 2015, p. 68).

Miguel (2015), refletindo a prática de Deligny, destaca que algo estava sempre lá para garantir que a cartografia dos trajetos dos autistas pudesse se constituir. Era o próprio espaço

com sua rotina dos afazeres domésticos dos adultos a ser atravessada pelas linhas errantes do agir sem intencionalidades próprias dos autistas. Às "presenças próximas" (quem acompanha as crianças autistas), restava testemunhar, acompanhar, não interromper nem mesmo tentar interpretar os trajetos errantes dos autistas pelos espaços e sua rotina. Era no e pelo espaço que um comum entre autistas e não autistas poderia surgir.

Nos grupos, o que sempre estão lá são as proposições em dispositivo de imagens por onde todos se articulam. Isso não necessariamente significa um fazer efetivamente, pois nem todos produzem imagens ou sons, mas são essas meras tentativas recorrentes que mobilizam o estar junto. Semanalmente, estamos lá, produzindo dispositivos que possibilitam que forças a-significantes atravessem os professores enquanto eles se agenciam em um fazer e ver imagens. Essas forças se emaranham com as forças significantes já instituídas, provocando deslocamentos nos docentes. Ou seja, provocam movimentos de desterritorialização para reterritorializar depois a partir de um comum, fazendo aflorar algo novo, um modo de ser rede, como inspira Deligny (Ibidem).

"Uma rede tem trajetos", que se traçam pelo vagar ao não seguir nenhuma ordem ou comando de caminho (DELIGNY, 2018a, p. 23). Muitas vezes, um gesto inventivo provocado por um dispositivo é adubo e disparador de outros gestos, mas está fora de qualquer lógica linear de causa e efeito, está mais para tecedura em rede de teias do Deligny (Ibidem). Geralmente, seguimos sem apego algum ao que criamos, passeando sem rumo por entre nossas próprias criações. As criações se esbarram e se afetam sem muita ordenação, mas produzem desdobramentos.

Como não temos apego às materialidades criadas, pode ser que o dispositivo só se faça uma vez, sendo um ponto sem encadeamentos seguintes. Como no dispositivo *Vestígio da dança* que marcou a memória-repertório do grupo, mas não estava atrelado a nenhum dispositivo anterior ou posterior. Todavia, por vezes, esses dispositivos se encadeiam, desdobrando-se inúmeras vezes. Como no caso do trajeto de experimentações da *Encruzilhada-mundiada* que se iniciou com o dispositivo de fotos *Cartografar um trajeto para o outro* e que se seguiu para o dispositivo *Engano geográfico* em imagem que se desdobrou em texto coletivo que levou a gravação da *leitura-improvisação*, que seguiu para os sons sem palavras e que voltou à imagem com os vídeos mobilizados pelas palavras "mundiado" e "encruzilhada". Cinco encontros, cinco semanas e inúmeros dispositivos semanais e no ato se desenrolaram. Uma materialidade levando a outra e ideias se encadeando (mapa, cartografar, engano, desorientação).

Como já descrito em sessão anterior, nenhum desses dispositivos foram planejados, muito menos o seu encadeamento. O trajeto foi traçado enquanto víamos e conversávamos sobre nossas criações. Foi uma sensação de não controle sobre o nosso próprio mapa que nos fez cair na ideia de engano; que nos fez aproximar de um poema para criar o nosso próprio; para depois enjoar das nossas palavras e seguir para o som sem palavras; até que um assobio atravessou uma professora que nos trouxe a ideia de desorientação. Nenhum roteiro prefixado, apenas um vagar, não no vácuo, mas pelos nossos repertórios e o que eles nos mobilizavam.

Neste caso da *encruzilhada-mundiada*, algo seguiu até o trajeto da montagem coletiva *metamorfose da lagarta*, seja pelas ideias mobilizadas ou mesmos pelas materialidades, como os sons que foram reapropriados. No entanto, isso não é uma regra, no caso da montagem coletiva, após nosso filme ser editado, nunca mais o exibimos novamente e sequer usamos nada para seguir criando os próximos dispositivos. Era um trajeto forte demais, uma memória latente, entretanto precisávamos interrompê-lo para não corremos o risco de rodeá-lo em uma mera repetição que não opera mais uma potência de variação.

Para interromper esse trajeto – que a bem da verdade, foram dois trajetos encadeados levando mais de dois meses de duração –, mobilizamos um dispositivo simples e conhecido, o *cores e texturas*, para operar como um corte. Nota-se que, de acordo com o grupo e seu momento, essa foi uma intervenção da coordenação. Não queríamos levar nada dos outros rastros, já havíamos permanecido bastante tempo nesse formato de repertório, então, voltamos a lançar a primeira linha da teia do zero para voltarmos a criar e não ficarmos encerrados em nós mesmos. Abandonamos "Serra Verde", sem olhar para trás.

Em seu fascínio pelas aranhas, Deligny (2018a) levanta características de um tecer-rede singular que o faz revisitar suas próprias experiências sobre o viver em um modo de ser rede. Um modo de ser *aracniano*, cuja tecedura se faz do que lhe escapa; não possui finalidade ou funcionalidade, seu agir é desinteressado; não é disparador de sujeitos individuados ou sequer edifica identidades ou categorias de sujeitos; não se faz no vácuo, precisa de acoplamento; o peso do planejamento a corrompe; ao ser tecida atualiza ocasiões que não existiriam sem a própria imprevisibilidade do tecer. Mas o primeiro fio precisa ser disparado para que a trama se desdobre no tecer da rede.

Para a nossa rede-repertório, esse gesto inicial se faz a partir das proposições dos dispositivos e a tecedura da rede se fará mobilizada por este fazer, ver e montar junto. Talvez, seja preciso relançar esse primeiro gesto para continuar fomentando a trança da rede que deve ser um contínuo para que se faça grupo-território de experimentações. A coordenação gira em

torno de garantir que esses fios sejam lançados e não sejam capturados ou interrompidos por assujeitamentos ou modelos prévios. É preciso lançar dispositivos para que novos traçados se façam, desse lançar nada é controlado e o que retorna ao grupo alimenta novos gestos compondo os nós dessa rede-repertório. A responsabilidade da rede pode passar pela coordenação, mas não é apenas os coordenadores que devem ficar à espreita. Tal responsabilidade é compartilhada com a presença de qualquer um que trame a teia, como aponta Deligny (Ibidem). Como vimos em sessão anterior, em que a figura do coordenador não era mais associada à função de lançar repetitivamente o fio dos dispositivos.

Há algo interessante nesta primeira linha do tecer *aracniano*. Mesmo a aranha, com sua "usina própria" de material para sua tecedura solitária, precisa de um acoplamento inicial. Cuidadosamente, ela prepara um precioso primeiro fio de seda e lança-o ao vento fazendo com que o acaso opere e conduza o fio até uma superfície que possibilite um acoplamento (Ibidem, p. 30). A teia não se faz sem uma superfície possível de agenciamento, por isso, que o autor nos diz que não se faz no vácuo, mas precisa de um vazio de "projeto pensado", pois as intenções pesam seus fios, não deixando-a seguir com o vento. A tecedura não tem projeto que determina seus movimentos. Após esse primeiro momento, para continuar sua tecedura, a aranha digere esse primeiro fio de seda como forma de recuperá-lo e continuar seu processo.

Ao homem poderia faltar o material para tecer uma rede, no entanto, é ainda possível experienciar um modo de ser rede, como o autor nos coloca. Diferente da aranha, o homem não fabrica seu próprio material de forma solitária e, assim, a tecedura de sua rede não são compostos de gestos solitários. As criações em dispositivos em cinema de grupo podem ser maneiras de produzir um material passível de conectar a tecedura de uma teia. Mas por que a importância de uma teia? A teia não é importante, seu traçado vago que nos é, pois por ele pode provocar um modo de ser rede. O fazer dispositivo pode ser um pretexto para rede como modo de ser.

O que nos liga?

> (...) é verdade que o ser humano, pego nos redemoinhos dos piores desastres, dos quais é o autor, tem por único recurso a rede que se trama entre alguns que se tornaram próximos e indispensáveis uns aos outros, sem, aliás, entender o porquê; pois se o curso da existência tivesse permanecido um tantinho tranquilo, nenhum desses próximos teria experimentado pelo outro simpatia particular (DELIGNY; 2018a, p. 27).

A rede *aracniana* atua como o *fora* em relação à sociedade como esta se estrutura, coercitiva e exigente de um ser consciente de si. A formação de uma rede como modo ser "cria uma espécie de fora" que atua como certo recurso em relação à "sociedade concentracionária" (Ibidem, p.18).

Uma pergunta ecoa no grupo de 2021: podemos sustentar tantos desvios (*dimensão estamira*, *metamorfose da lagarta*), existe certa cumplicidade em nós para o desvio, mas, afinal, o que nos une? Pergunta de pesquisa que antes emergiu tanto nos grupos de 2020, quanto no de 2021 de que participei. No final de 2020, após seis meses juntos – com um grupo de apenas quatro professores além de duas coordenadoras–, um professor confessa: "Que grupo é esse? Eu sequer me lembro como ou o porquê eu entrei no grupo." Após a fala de outros participantes em torno do que é o grupo, ele segue: "um alento pela experimentação que me faz estabelecer relação com as experimentações dos outros".

Eu me faço constantemente esta pergunta, tanto como pesquisadora, quanto como participantes de inúmeros grupos: o porquê sigo nesses mais de 7 anos? Se nosso enlace não é pela relação entre sujeitos, o que nos liga? Não seria o fato de sermos professores, se não caíríamos no identitarismo da categoria que, muitas vezes, se une pelo discurso da precarização que a assola. Se o identitarismo de classe fosse nossa liga, essas experiências de grupo facilmente seriam encontradas na educação e toda sala de professores se transformaria em uma. Porém, quem já frequentou esses espaços sabe bem que não é o caso.

Então, o que faz com que os professores cheguem ao cinema de grupo? O que faz estes mesmos professores permanecerem? Não tenho a intenção de respondê-las diretamente, apenas busco pensar através dessas questões.

Deligny (2018a) nos conta que o modo de ser rede é uma forma de "se tornar próximo e indispensável" a um outro que se não fosse por aquela dada circunstância tal relação não existiria. Nos exemplifica o nascimento do efeito de uma rede com a história de alguns jovens asilados na dureza de um hospital psiquiátrico que se unem em torno da ideia de assassinar uma "boa senhora" em cuja casa haviam trabalhado anos antes. O que os unia não era o fato de terem trabalho na tal casa nem o homicídio planejado. Existia um pretexto, matar a senhora, era como conseguiam formular aquele "tédio asilar", mas não era o fim, era apenas como se articularam em torno da verdadeira ideia de usar o dinheiro do homicídio para uma ida a outra cidade para conseguir um lugar em um navio (Ibidem, p. 32). A senhora não foi assassinada, segundo o autor, e tal projeto – o da viagem, e não do homicídio –, foi retomado depois graças à sobra de uma verba da instituição.

Existe um “projeto pensando” com suas intencionalidades de sujeitos que não tecem a rede, entretanto, pode operar como um pretexto, criando circunstância necessária a um início de tecedura da rede. Necessariamente, cada “projeto pensado”, apesar de preciosos como o primeiro fio de seda da aranha, deve ser engolido para que a rede seja tecida. Talvez por isso, o tal professor sequer se lembre como chegou ao grupo, pois o motivo que o levou foi digerido faz tempo. Mesmo sem saber como chegou, esse professor permaneceu coordenando e colaborando com esta pesquisa pelo Laboratório Kumã no ano seguinte.

Os professores podem chegar em busca de metodologias ditas ativas para suas aulas, pois acreditam que o cinema tenha algo a lhes oferecer; ou mesmo, por sua vontade de conhecer mais sobre a técnica cinematográfica. O “projeto pensando” é sempre plural por estarem ligados aos quereres dos sujeitos individualizados. Mas esses projetos nunca são prioridade da rede, se não o peso de cada um poderia romper seus fios. Então, por que os professores permanecem mesmo que não tenham seus “projetos pensados” diretamente atendidos?

A rede não sendo uma solução – se fosse findaria assim que a pronta-reposta aos projetos se concretizassem –, possui uma continuidade alimentada por uma necessidade vital de estar em um modo de ser rede. A permanência, ou como costumamos chamar, o “vício” de estar no cinema de grupo, pode estar ligada à possibilidade de se experienciar um modo de ser rede, que contrasta com o que os outros espaços nos demandam enquanto atores sociais. “Um alento”, como colocou o professor citado, mas não qualquer alento. Manter-se em experimentação pela “relação com as experimentações dos outros” é conseguir sustentar uma relação somente possível pela alteridade, o que nos alivia dos pesos exigidos por um mundo, ordinariamente estabelecida dentro das nossas rotinas.

Neste grupo de 2021, nos reunimos semanalmente durante três anos, com professores, profissionais de cinema e da saúde de todo o Brasil, configuração que nunca se sustentaria pelos nossos “projetos pensados” previamente. Não sei até hoje a exata localidade de cada um ou sua área efetiva de atuação. Nunca nos interessou, nunca nos aprofundamos para falar quem somos fora daquele grupo. O que descobrimos de cada um enquanto sujeito de uma história paralela chegou como resíduo de alguma experimentação que nós coordenadores estávamos atentos para acolher. Não nos relacionamos através de um vínculo pessoal, entretanto, percebíamos que existe um forte vínculo entre todos nós. Tal vínculo não pode ser definido pelas relações que temos comumente, assim como não se findou quando o grupo decidiu não mais se encontrar, pois o repertório-memória segue ressoando independente da presença dos encontros. Nossa relação, agenciada pela rede-repertório que criávamos, não tem modelo padrão ou língua para

organizá-la, mas foi somente entre nós que habitamos "Serra Verde" a partir de um *corpo-lagarta* metaforseado em um improviso de um *corpo-monstro*.

Voltando à singular tecedura deste modo de ser *aracniana*, os gestos criativos são apenas disparadores do tecer e garantia de uma continuidade, nunca podem ser mais importantes do que a rede. A rede-repertório não é fechada em si nem cumulativa, ela é efemeramente tecida a cada encontro. Como a rede-repertório do grupo não está sob o domínio de ninguém, sequer é propriedade de sujeitos, não edifica nenhuma ordem, ou seja, não é estruturante de nada. Por ser do campo sensorial e não prever qualquer racionalização para apreender nenhuma ordem edificada, não exige nada de seus integrantes. Assim, permite engajamentos singulares e até os recém-chegados conseguem se conectar e sentir sua vibração.

Os elementos dessa rede-repertório não montam uma linguagem organizada, apenas uma poética que reverbera os vestígios das experimentações vividas pelo grupo: *engano geográfico, mundiado, dimensão estamira, metamorfose da lagarta.* Tais termos são caro aos participantes e, antes de serem pronunciáveis, são experienciados. Enquanto experienciados surgem, não como forma de totalizar o que vivemos, mas como meio de marcar que algo de inesperado existe no que estamos vivendo.

A palavra opera e é operada a partir de uma desacralização da própria ordem, por isso que podemos pegar o poema da poetisa e produzir diversos rasgos para dali sair nossa própria poesia. Não é uma palavra necessariamente contrária ao que se estabeleceu, não possui "anti-" ou um "a-" denunciando qualquer posição dentro de uma estrutura. Não possui a lógica da negação dos nossos sufixos. Está mais para uma "desobediência poética"[59] de se produzir furos na linguagem que se afincou, para dali retirar qualquer coisa que ainda irá se inventar, sobrepondo, apagando, rasgando, riscando. Assim, nos aproximamos da artista Grada Kilomba quando ela nos traz o experienciar da "desobediência poética" que, de dentro da lógica dominante, dessacraliza para dali fazer jorrar o "indizível" em sua potência de criação decolonial. O "indizível", para a artista, é o próprio trauma emudecido do colonialismo escravocrata que precisa ser elaborado por outras vias ainda não estruturadas.

Essa linguagem da desobediência singular ao grupo, esvaziada de projeto estruturante, não representa um impeditivo para entrada de novos integrantes, já que a própria materialidade produzida carrega alguns vestígios do que foi vivido nos processos anteriores do grupo. Os exemplos dos trajetos narrados anteriormente, também nos mostram certa facilidade com que

[59] "Grada Kilomba: desobediências poéticas" foi exposta na Pinacoteca de São Paula, em 2019, de autoria de Grada Kilomba.

os recém-chegados ou os participantes que pouco frequentavam conseguem entrar nos fluxos das experimentações, como em relação ao professor que nos presenteou com a expressão *dimensão estamira*, ou quando a professora nos entregou a noção de desorientação. Ou mesmo, por exemplo, no encontro quarenta de 2021, em que dois membros eram recém-chegados e, mesmo assim, participaram da improvisação do dispositivo *Um corpo para uma entrevista*. Inclusive, o participante que escreveu o relato deste encontro tinha pouco tempo de ingresso no grupo.

Quando a rede-repertório não fecha o grupo em si mesmo, ela consegue ser trampolim de experimentações de qualquer um que se aproxime do grupo. Ou seja, não cria instituições, um risco para o fim da rede, segundo Deligny (2018a, p. 30). Como é produzida em cada encontro não monta nenhum território fixo, endurecido e finalizado. Quando um novo gesto ressoa na rede, ele está retecendo seus fios. Vale lembrar que os fios que tecem essa rede não vêm apenas de dentro do grupo. Cada participante, quando se lança em gesto criativo, traz elementos de fora para dentro do grupo que também são fios dessa tecedura contínua. Em cada encontro, o grupo lida com esses movimentos que alinhavam o fora e o dentro, tecendo novas tramas da rede. Por isso, o grupo não é um território possível de virar mapa para uma volta ao que foi experienciado ou passível de formar uma língua própria que exigiria que novos integrantes reaprendessem a falar. O arranjo que o sustenta tem um desenho efêmero e difere a cada encontro. Por três anos, tal rede-repertório do grupo de 2021 foi tecido, encerrando seus encontros para não se institucionalizar em alguma ordem edificada.

Na experiência de acompanhar professores chegando e saindo dos grupos, foi possível perceber como esse corpo docente tradicional, ao ser impactado pelas simples experimentações em imagens e sons em grupo, quase que sem querer, desmorona. Mais que desmorona, delira, em ato de inventividade, como veremos. Todavia, para que esse corpo-docente ceda o lugar, como nos aponta Deligny, uma rede-repertório pode emergir dos gestos de montagem enquanto exercício de uma prática comum que possibilita um estar junto fora do costumeiramente já estruturado e totalizado. Este comum que deve ser inventado, é montado pelo processo de grupo que garante um espaço-tempo de suspensão que dá a esses professores uma experiência de operarem através de gestos mínimos que convoca seus corpos afetáveis dentro de um processo estético, político e clínico de grupo, o que nos coloca o questionamento de como pensar uma educação em devir a partir dessas afetações.

Capítulo 6. Professores em delírio

Professores à deriva com o outro, que se permitem estar ali juntos por algumas horas durante a semana enquanto fazem e se refazem em cinema. Professores que se percebem em desvio e mais do que o sustentam, o provocam.

Os relatos sobre os efeitos colaterais do cinema de grupo nos professores permeiam o projeto desde o seu início. No final do encontro cinco do grupo de 2021, um professor, que geralmente tecia pontes entre o grupo e a vivência que ele tinha em bares, compara o cinema de grupo com a possibilidade de ficar bêbado sem o efeito final no corpo, a ressaca. No encontro trinte dois do mesmo grupo, uma participante recém-chegada descreve as experimentações dentro do cinema de grupo como a possibilidade de "viajar sóbria" e compara com a experiência das alucinações provocadas pelo LSD. Novamente um enfeito colateral de um corpo que perde seu eixo organizador para alucinar sem sofrer certos efeitos colaterais. Ela ainda segue dizendo que nunca faria essas "viagens" sozinhas, o grupo daria coragem a ela para se entregar a esse processo.

Não apenas o corpo sob efeito de alguma substância aparece nos relatos dos participantes. O corpo da criança também surge como diferença em comparação ao corpo racionalizado. No encontro seis, uma professora nos compartilhou em tom de surpresa que vivia no grupo uma experiência parecida com a que seu sobrinho autista a proporcionava: "pela primeira vez vivo isso com adultos". Ela nos conta que, enquanto procurava fotos antigas para trazer ao grupo – solicitação do dispositivo semanal –, seu sobrinho criava histórias para cada foto manuseada. O espanto da professora foi grande, porque seu sobrinho havia antecipado a proposta do encontro sem saber o dispositivo que íamos propor.

Neste encontro, tínhamos pedido que cada participante trouxesse uma foto, sem revelar que faríamos o dispositivo *foto fabulada*. Na hora do encontro propomos que cada um se desapegasse da história "real" por trás da sua foto para fabularmos juntos outras histórias. Sem perceber ficamos vinte minutos improvisando novas histórias para as fotos. Ditamos um ritmo igual para todas as imagens, mas, justamente a última foto em que vemos uma linha de cinco homens, todos com a mão no bolso, de frente ao que parece uma instituição pública, nos fez viajar. De trem, pegamos o rumo das cidadezinhas do interior e tecemos, por muito tempo, a história de toda uma cidade. Demoramos a retornar para o encontro e só o fizemos porque o tempo cronológico se impôs às fabulações.

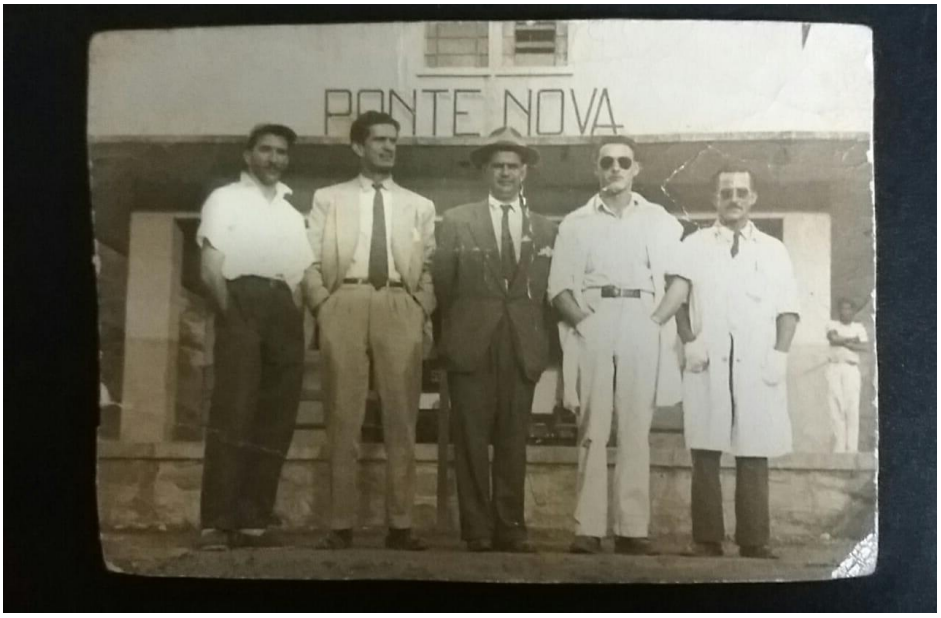


Fig.64) Foto trazida para o dispositivo "foto fabulada", encontro 6, 2021.

> As imagens escolhidas montaram a mesa com toalha florida, sentamos para prosear sobre memórias não vividas. De quem é a foto? Descartamos o controle do verídico e nos jogamos no brincar da fabulação coletiva. Pudemos viver vários momentos juntos tal qual o sobrinho que naturalmente acresce detalhes as fotos que vão passando em sua frente. Quem disse que imagem não tem gosto? Voltamos assim a um tempo estendido da criação coletiva. Poderíamos ter ficado a noite toda neste tempo incontável, no entanto, saboreável. Será que esquecemos de criar? Ou será que foi de brincar? Ou mesmo apenas de ter tempo para qualquer coisa "desimportante"? (Trecho do relado enviado por e-mail do encontro 6, 2021)

Tempo para o "desimportante" e o "inútil" da fabulação? Seria essa uma dimensão clínica do cinema de grupo, a possibilidade de passear pelas fantasias sem habitá-los permanentemente? A possibilidade do delírio como passagem? O grupo seria ponte para essa transitoriedade? Retorno à pista deixada pela expressão *dimensão estamira* nomeada por um professor durante um dos encontros do grupo de 2021 para salientar algo por trás desse termo.

Comumente, como mencionado no bloco anterior, tanto nesse quanto em outros grupos, o *desvio* é dispositivo e conceito do grupo, aponta para os atravessamentos que essa experiência nos proporciona, possibilitando que a gente se agencie sob outros modos de subjetivação enquanto se faz imagens a partir de uma relação estética com o mundo que faz emergir desenhos inesperados de nós mesmos. A dimensão do *desvio*, enquanto se faz os dispositivos, continuava operando, mas, neste grupo de 2021, saboreávamos experiências que começavam a mobilizar algo diferente do que era disparado pelo dispositivo de tirar três fotos pela ideia de *desvio* ou de *cores e texturas*, por exemplo. Mais do que um cotidiano era desformado. Os trajetos de

dispositivos que se encadeavam por semanas nos sinalizavam que a gente começava a criar gatilhos para permanecer nesse estado desviante. A duração da fabulação em nossos encontros nos apontava que a gente permanecia por um tempo fabulando todos no mesmo momento. Isso não foi nomeado por nós até então, era algo que já percebíamos com certa surpresa. Mas foi, justamente, quando alguém que só nos observava nos entregou algum dizível sobre o que experienciávamos: era *dimensão estamira.* Ao soarem essas palavras, o grupo pegou para si, como se encontrasse algo precioso que tateava havia algum tempo.

6.1 Corpo-monstro

> Abandonar o delírio é uma renúncia à viagem, aos devires, às proliferações, às misturas das ordens, aos universos longínquos, aos territórios estrangeiros. O eremita e o esquizofrênico, de um lado e do outro do desejo, querem experimentar essa expansão através de uma metamorfose. O corpo do delírio é justamente o corpo deles, sem órgãos, sem fronteiras, sem limites e sem mortes (POLACK; SIVADON, 2013, p. 44).

A *dimensão estamina*, com seu efeito delirante, pode ser percebida nos relatos que aproximam o que é vivido dentro do cinema de grupo com os efeitos sentidos ao se consumir algum tipo de substância capaz de afetar o funcionamento racionalizado do corpo. Um corpo que existe no delírio, desestabiliza os significantes, provoca rupturas de ordens e cria uma "linguagem poética" autônoma e subversiva ao sentido usual (POLACK; SIVADON, 2013). O delírio é território errante para tecer monstruosidades, este corpo que pode sustentar as afetações da multissemiótica. Quando lemos as palavras de Polack e Sivadon sobre o delírio e a monstruosidade nas vivências psicóticas, percebemos que o cinema de grupo pode esbarrar em certa dimensão delirante, por este possibilitar a construção de um corpo que existe no ato de se desviar e, por isso, produz qualquer coisa de inesperado enquanto prática coletiva. Corpo que, em gesto ininterrupto de inventividade, passeia pelos acúmulos que colocam em relação àquilo que nunca pertenceria à mesma categoria sem implodir a ordenação estabelecida.

> O "monstro" é o canteiro de obras de partes vivas e inertes, um aglomerado de objetos, de territórios, de signos, que desafiam, como no delírio, 'a realidade natural', a lei das ordens e das espécies, as lógicas de pertencimento, e, *a fortiori*, as lógicas do discurso. Chamaremos de monstro, tudo aquilo que, sob o pretexto de unificar, coloca em relação inorgânica coisas que não pertencem aos mesmos conjuntos de categoria. (...) Uma fantasia psicótica é, ao mesmo tempo, um evento breve e uma configuração, um monstro, uma quimera..." (Ibidem, p. 33)

A *dimensão estamira* como vocabulário do grupo me levou a explorar a reflexão em torno do conceito de *delírio e monstruosidade.* Assumo aqui esta expressão, não para excluir o conceito de *desvio*, importante para pensarmos a base do operador clínico do grupo. Mas para salientar e singularizar algo que se passou com esse grupo de 2021: a gente sustentava juntos por um tempo, durante os encontros, semióticas múltiplas, contraditórias e arredias que se chocavam sempre implodindo o regime de representação. Essas forças a-significantes já contavam com um corpo próprio para esses encontros que permitia dar passagens a essas contradições semióticas indomáveis sem sucumbirmos a sua força disruptiva, pois estávamos juntos e operando em dispositivos para garantir os contornos necessários. Chamo aqui de *corpo-monstro* esse corpo para e pelas nossas próprias experimentações. Termo usado pelo próprio grupo que aqui conceituo à luz de Polack e Sivadon (2013), chamando atenção para os elementos díspares que se relacionam a despeito de lógicas ou ordens, e emergindo como contornos efêmeros a partir das nossas experimentações em imagens e sons.

O canteiro de obras para a montagem desse corpo-monstro esta na rede-repertório que aflora dos desvios provocados pelas experimentações. Tínhamos uma prática coletiva de experimentação que nos dava um comum e nos fazia saber habitá-lo para os nossos gestos delirantes. Seguindo certa cartografia da monstruosidade, delineado por Polack e Sivadon (2013), o monstro só pode existir se conseguir opor um esboço arbitrário de reterritorialização ao perigo da desterritorialização intensa. A rede-repertório opera o território-grupo de durabilidade minimamente necessário para os movimentos de reterritorialização. Permite vaguear pelas criações que disparam acoplamentos com o que não está no campo das significações e, assim, garante a imprevisibilidade e o delírio, perfuradores de qualquer ordem lógica, movimento necessário para abrir novos percursos.

O corpo-estruturado que chega pode se diluir através das monstruosidades que afloram na rede-repertório e nos desvios das criações individuais que se coletiviza no grupo. É na rede tecida pelo grupo que estão os "agentes de metamorfoses" que provocam os deslocamentos, deformações, desproporções desse corpo. Como a monstruosidade é o contorno possível e provisório de um percurso errante, é assim que podemos ser *corpo-lagarta* com estômago sedento por imagens, ouvidos minuciosos aos detalhes e com espinha dorsal de linha de edição.

Existe aqui certa diferença, não são apenas pequenas deformações da rotina de cada um, são forças tão disruptivas que qualquer carcaça institucionalizante implodiria se entrasse em relação. Pensando na cartografia monstruosa e delirante dos grupos apresentada aqui, as criações a partir de dispositivos de imagens e sons nos deram a possibilidade da montagem

desses corpos-monstros a partir de tudo que escapou a cada um e se emaranhou na tecedura de uma rede que nos possibilitou processos de singularização onde não mais cabia o corpo estruturado e estruturante que chegou ao cinema de grupo.

Para entendemos melhor o que chamo de monstruosidade, já que ela possui contornos dentro da experiência do grupo de 2021, adentro aqui o trajeto *Um corpo para entrevista* em que trouxemos nossos corpos em vulnerabilidade para tela em atos coletivos de improvisação a partir de um repertório criado por nós e composto de perguntas, objetos, imagens e sons – culminância de um processo de quatro encontros anteriores.

Um corpo para entrevista

> Na busca de corpos para nossos personagens, escutamos os sons criados. Cada dupla de som desencadeou nossa imaginação levando para diferentes sensações e narrativas, seria talvez "O drama dos objetos e a história do ovo"? Quem sabe…
> Mas histórias, elas precisam de personagens? E personagens precisam de um corpo?
> Passamos por vários ambientes, pela paisagem sonora, pela cozinha e guiados pelo som do carro do ovo, escutamos a história de um trabalhador, a indignação de …. seria algo abstrato? O cachorro que late ou que responde? E nesse vazio de contrastes e opostos começamos a criar um corpo para nosso personagem (Trecho do relado enviado por e-mail do encontro 37, 2021).



Fig.65, 66 e 67) Frames do vídeo feito para o dispositivo "contraste na cozinha", encontro 37, 2021)

Podemos perceber um processo de reflexão nosso sobre o *locus* do corpo dentro do que fazíamos ali. Era de interesse do grupo, já havia sido sinalizado na reflexão em torno do *corpo-lagarta, vestígio da dança* e até no dispositivo *máscaras* em que brincamos com a força de captura do rosto. Mas agora, o grupo assume que está atrás de um corpo. Nota-se que não dá para separar os conceitos da pesquisa e os que surgiram durante os encontros. Um alimenta o outro, a noção de corpo não era uma questão apenas minha de pesquisa, mas também dos professores de dança e teatro, bem como de um dos participantes da área da saúde. Surge a partir de nossas singularidades de pesquisa que atravessam o grupo, mas ganha força no grupo, permanecendo como um objeto de exploração coletiva.

Através do som, começamos nosso caminho com o dispositivo um *som_ personagem*, ouvido um recado incisivo: "vocês me veem, mas não sabem me nomear". Continuamos, graças a um som que nos remeteu à cozinha, com a proposta de fazer um vídeo mobilizado pela ideia de contraste na cozinha. Foi dentro de um vídeo sem som que notamos que algo se escondia. A câmera percorre por toda a cozinha, longe demais para seguirmos o trajeto de uma porta na contraluz que se abre em um lento zoom em todo o paredão de janelas do prédio vizinho; perto demais ao ponto de a boca do fogão ficar enorme como uma boca cheia de dentes; turva por entre a fumaça que saía das panelas que quase dá a ver. Ângulos contratantes, em um jogo de perto e longe que dinamizava a cozinha ao ponto de deixar algo tão rotineiro, misterioso. Foi desse mistério que notamos uma presença não esperada. Nada nas imagens nos trazia diretamente a presença de alguém, talvez o movimento da câmera nos alertasse.

Conforme fomos criando dispositivos novos, sem encadeamento, fomos percebendo, juntos, que algo estava surgindo, um personagem surgia devagar em nossos dispositivos. Decidimos, então, continuar a fabular um corpo para um personagem que foi aparecendo. Seguimos para a experimentação com fotos do dispositivo *corpo/casca/caco* e, depois, para o som não verbal de um *corpo-monstro.* Fomos atrás dos fragmentos passíveis de montagens para, depois, em som, tentar delinear esse corpo que não é de ninguém. Quando explorávamos os cacos, cascas e caco, na tentativa de colher fragmentos para editar esse corpo, em alguns momentos o corpo foi nomeado de *ciborgue*. Até que, indo para experimentação sonora, assumimos o *monstro* como esse corpo que começamos a experimentar, tanto como ideia mobilizadora de dispositivo, quanto como conceito para delinear o corpo que estávamos explorando. O termo varia conforme a autoria do relato se modifica. Como a escrita variou ao longo de cada semana, passando por muitas mãos e interesses de pesquisa, o termo sofreu variação, mas acredito que carregue um mesmo significado para o grupo.

O mínimo
Pipoca e ovo
Chuva que aterra
O barulho do silêncio
Ruídos organizados
Corpo que pode ser tanto
A força de uma gargalhada
A potência do cinema que não se fecha
Corporalidade de um baiacu musical que se incha
E tudo isso virou esse corpo monstro, que é tudo e nada, impalpável e ilimitado.
Que som é esse? Os sons mostraram novas facetas desse "corpo". De onde vem e para onde vai, onde habita, o que faz e o que nos convida a fazer. De dentro da caverna ou da sauna; em um túnel movimentado ou dançando na chuva. Esse "corpo" se faz humor, ritmo, instrumento musical, frágil, firme e até sussurro. Ele abandona camadas e constrói novas no caminho. Ele é remendo e inteiro; ele é barulho e silêncio; ele é tudo em excesso e a falta completa.
Quem é esse "corpo monstro"?
Quem roubou a pipoca?
Quem?

(Trecho do relato enviado por e-mail do encontro 39, 2021)

Corpo multifacetado, indefinido. Começamos a alimentar o surgimento deste personagem durante algumas semanas até que sentimos necessidade de trazê-lo para o encontro para encará-lo. O grupo pode contar com o saber de um dos participantes que era professor, formado em teatro. Ele nos trouxe a possibilidade de colocar em prática essa nossa vontade de experimentar no ato do encontro a fabulação de um corpo para aquele personagem que já estava ali entre nós.

Foi um processo de quatro encontros montando dispositivos para chegar no dia desta performance coletiva. Tínhamos que criar um repertório novo para o momento da nossa improvisação. Era por esse repertório e pelas regras do dispositivo que um comum horizontal seria garantido, garantimos assim a descentralização da condução do processo para atuar com o acaso. Era um risco trazer nosso repertório-memória, ele também poderia operar como um centralizador da improvisação. Então, combinamos de produzir novos fragmentos de repertório, produzindo novos elementos que deveríamos trazer para o encontro: teríamos que tirar uma foto do local que pensamos em entrevistar esse personagem (que seriam projetadas, pela curadoria do acaso, durante a improvisação); escrever perguntas que gostaríamos de fazer (para serem livremente lidas durante a improvisação); e trazer um objeto que entraria em relação com esse personagem (que exibiríamos livremente durante a improvisação). Assim, garantimos a fragmentalidade, operada por cada participante que nos serviriam de elementos de agenciamentos, operando a partir daí uma montagem coletiva de nossos corpos. Imagens,

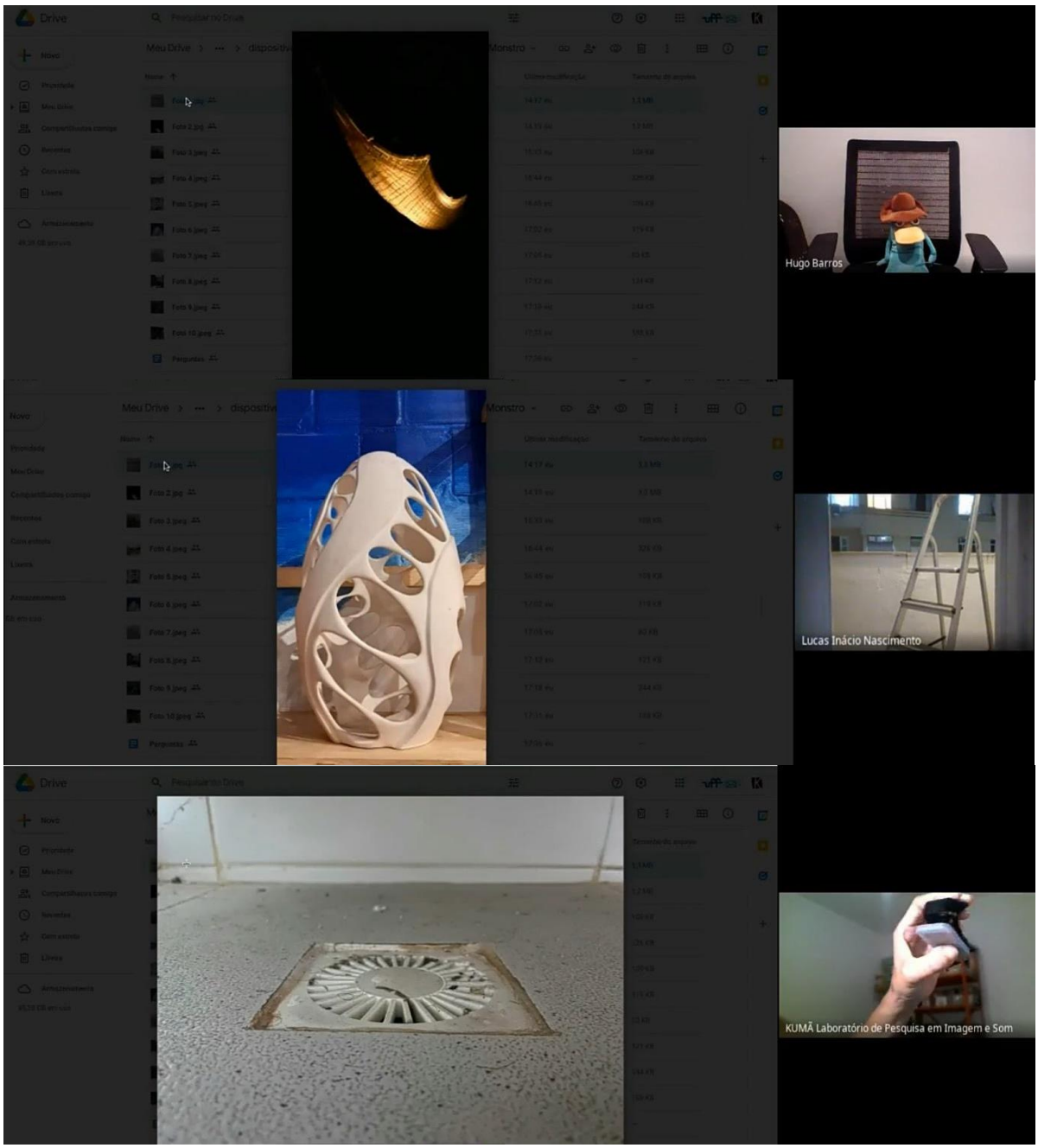
palavras e objetos, foram essas materialidades, além dos nossos corpos, que entraram em cena conosco. Produzimos o repertório que garantiria um comum a ser agenciado por um nós em rede.

Basicamente, emprestamos nossos gestos, fragmentos de nossos corpos, objetos e falas para trazer um corpo desviante para responder a perguntas que havíamos criados. Montamos, assim, o dispositivo *Um corpo para entrevista*, em que tínhamos que improvisar dentro do mosaico do Google Meet, a partir do que o outro fazia e disparados pela exibição de nosso próprio repertório construído ou trazido para o momento. Era o encontro de número quarenta, final de novembro. Teríamos mais dois encontros apenas até o recesso para as festas de fim de ano. De março a novembro, foram nove meses de grupo construindo um convívio semanal apenas através das experimentações em cinema. Neste dia foram nove participantes improvisando juntos pela plataforma, entre professores, profissionais de saúde e de cinema. Desses participantes, três haviam ingressado não fazia dois meses.

Vale ressaltar que este encontro não foi coordenado pela coordenação habitual do grupo, e sim por um dos professores (não o mesmo que escreveu o relato). Posteriormente este professor passou a ocupar o local de coordenação do grupo, hoje ele pesquisa cinema de grupo conosco na UFF, mas até aquele momento ele não havia ocupado este local. Assim, para além dos movimentos de preparação para este encontro com a criação de dispositivos diversos, foi preciso mais do que nunca um deslocamento da coordenação. Foi necessário a quem coordenava renunciar ao local que ocupava até então.

> Já há algum tempo estamos mobilizados pela ideia de personagem. Primeiro notamos o quanto o corpo estava presente nas criações, mesmo que não em evidência. Tentando construir esta personagem coletiva chegamos ao ciborgue, o corpo múltiplo, alguém que escapa à definição.
> No último encontro realizamos uma entrevista-improvisação. (...)
> No momento inicial, nos observamos em silêncio e buscamos imitar os detalhes, os pequenos gestos uns dos outros. Os movimentos reverberavam e é como se uma pequena dança fosse sendo criada sem que estivéssemos propondo movimentos, estávamos apenas reagindo.
> Depois desligamos as câmeras e as fotos enviadas foram compartilhadas na tela. (...) Algumas câmeras mostraram rostos, outras objetos. Algumas responderam com palavras, outras com ruídos, outras com o silêncio, outras com o movimento. Neste movimento polifônico, quanto mais sabíamos sobre a personagem coletiva, mais complexa e misteriosa ela se tornava. Ela ia sempre escapando. Mas nos magnetizava, e a curiosidade fez o grupo improvisar novas perguntas para que a entrevista continuasse, a conversa foi ganhando cada vez mais intimidade. Estávamos íntimos desse desconhecido, à vontade para conversar com ele, talvez por conta da nossa intimidade com o processo, da intimidade criada como grupo, mesmo virtualmente.
> Chamou muita atenção o contraste entre as perguntas. Cada uma parecia vir de um contexto muito específico, cada uma tinha tamanho, um ritmo, indo do poético ao "acadêmico". Cada uma já continha uma fabulação.

Foram tantas palavras que, muitas vezes, elas perderam o sentido e ganharam musicalidade. Ficamos atentos aos sons, aos silêncios, às oscilações. As palavras foram atravessadas por objetos ruidosos, instrumentos musicais, respostas não verbais. Por outro lado, as palavras também se repetiam e ganhavam novos sentidos, atrelados à experiência única do grupo, e iam trazendo vestígios dessa personagem. (...)
Esse "corpo" escorregadio ganhou força através dos sons. Som esse ritmado, dissonante, melódico, emocionante e magnético. Foi ganhando forma ao caminhar o meio do caminho, mesclando máscaras, revelando seus buracos com um aviso de NÃO ENTRE. Rastejante e sensitivo é capaz de navegar por entre pedras e mares afetando e sendo afetado em seus encontros. Traz mistério e ancestralidade. Assim é corpo compartilhado. Embriague-se (Trecho do relado enviado por e-mail do dispositivo "Um corpo para uma entrevista", encontro 40, antepenúltimo encontro do ano, 2021).



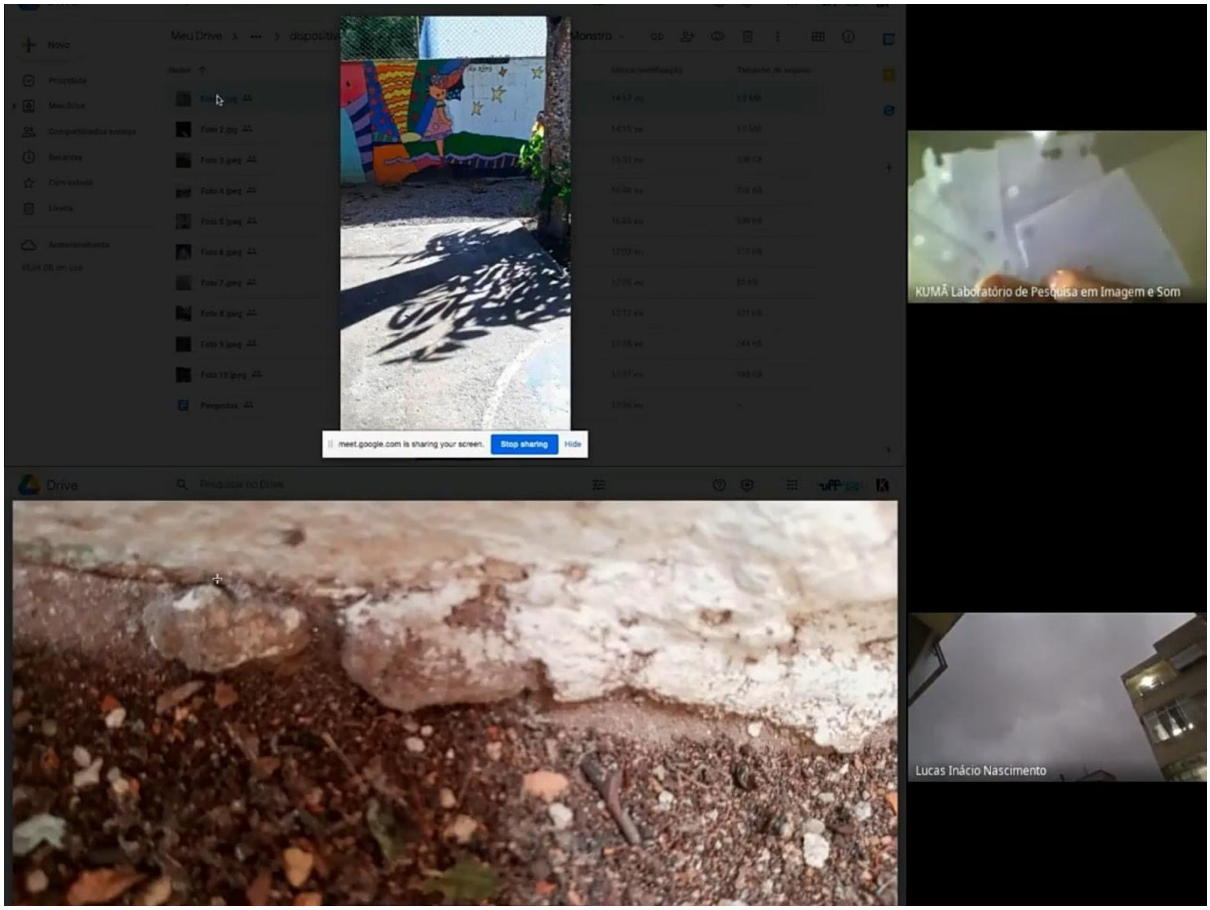


Fig. 68, 69, 70, 71, 72) Frames do vídeo gravado da improvisação do dispositivo "Um corpo para uma entrevista", encontro 40, 2021.

Inicialmente, íamos compartilhando as imagens e improvisando. Não sabíamos bem como começar, então, começamos por elas. As imagens traziam vestígio da busca por casca e cacos; o ovo retornou, aquele do carro de som, a máscara também, talvez uma escola também tenha aparecido. Uma sequência de imagens fora colocada em uma linha de reprodução, não escolhemos sua sequência, ela foi montada pela *curadoria do acaso*, conforme os participantes iam enviando para a coordenação. Elas eram os disparadores iniciais. Alguém passava a imagens, tentando manter um

ritmo próprio às nossas reações. Além das câmeras abertas que traziam intervenções via parte dos corpos e dos objetos, as imagens que escolhemos estavam sempre na tela. A tela quase não ficava vazia. A gente também criava imagens na hora, quando enquadrávamos o que queríamos mostrar: uma escada, um furador, uma janela com um pedaço do céu, um ursinho de pelúcia sentado, a máscara que se vestia, um caixa de metal. O som podia ser desligado, poderia ter momentos de silêncio. Um documento coletivo ficava aberto para qualquer um que quisesse mobilizar e ler as perguntas escritas por cada um. A improvisação começa intensa, com as

imagens e suas reações, objetos aparecendo, palavras, jogo de perguntas e respostas. Até que viraram sons sem sentidos e o som de um instrumento ecoou atravessando tudo. As palavras em excesso silenciaram, até que um leve canto toma a improvisação como resposta ao som do instrumento. Outro tipo de jogo entre provocação-reação começa, não mais pelas palavras. O bichinho de pelúcia entra em cena, por algumas vezes. Batidas que ganham um ritmo intenso. Imagem parada. Minutos de pura musicalidade. Corte. Silêncio e tela preta. Que aqui é uma espera-prenúncio pela presença do outro. Atenção total ao outro. Ninguém se mexe. Até que alguém lê uma das perguntas previamente trazidas: "A palavra é sua. Me conta tudo". E ouvimos como resposta: "tudo é muito". Volta-se às perguntas. Ficamos improvisando por quarenta e seis minutos, tecendo momentos de imagens, excessos de palavras e puras musicalidades.

6.1 Delírio como micropolítica da singularidade

> O delírio como possibilidade de surgirem caminhos desviantes aos padrões já estabelecidos, consiste em uma espécie de noção performática ou metodológica, que carregaria em si uma potência de subversão política e de defesa da radical singularidade, contra toda padronização autoritária e universalizante (RIVERA, 2023, p. 43).

Vale permanecer mais nessa força delirante que caracterizou algumas de nossas experimentações. Para isso, sigo os passos de Tania Rivera (2023) quando ela nos traz um passeio pela produção artística de pacientes psiquiátricos no Brasil e sua recepção dentro do cenário da arte no período de 1920 até década de 1980. A autora nos chama atenção sobre o deslocamento da noção de arte produzida por esses pacientes que vai da idealização de uma expressão inconsciente dos indivíduos vistos como presos nessas instituições e em sua loucura – crença de certa pureza humana por não sofrer interferência da sociedade ou do pensamento racional –, para uma noção em que o outro é parte ativa nesses processos artísticos de construção de mundo.

Rivera nos vai revelar o intercâmbio de trocas e influências entre os artistas ditos loucos e os artistas consagrados dentro do campo da arte, através das residências artistas, sendo um dos principais exemplos, o ateliê fomentando por Nise da Silveira no Centro Psiquiátrico Nacional[60], em que artistas, loucos, bichos, gente, telas, pincéis, argila se agenciavam

[60] O Centro Psiquiátrico Nacional foi o primeiro hospício do Brasil, inaugurado em 1852. Nesta instituição Nise da Silveira sustentou uma prática por meio da arte, sob muita resistência, que ia contra as hospitalizações

maquinicamente para serem catalizadoras de forças inventivas contra as práticas de internações. Não havia um completo isolamento nos hospitais psiquiátricos, por isso, os artistas ditos loucos não são ingênuos, apáticos em sua relação com o mundo, muito menos deveriam ser curados. É uma relação prismada pela violência da instituição psiquiátrica, mas ainda é uma relação que prevê negociação com esse mundo que o encarcera para a criação de outros mundos possíveis.

> 'Eu vou me curar?' Eu lhe perguntei o que é que chamava de cura e ele me respondeu que estar curado seria voltar ao trabalho. Ele era escriturário e eu lhe disse: 'Nem sonhando! Eu quero que você seja muito mais do que um escriturário!' (Ibidem, p. 121).

Tal qual Deligny, Nise da Silveira preferia os não formados, os que não eram da área de saúde para atuarem com seus "clientes"[61], pois acreditava que estes tinham a tendência de inibir a diversidade dos modos de existência. Acreditava também que estar ao lado dos seus "clientes" era um processo de deformação da subjetividade dos monitores para que uma relação fosse construída sem as projeções das violências institucionais que os rodeavam. Silveira chamava quem acompanhava seus "clientes" de "catalizadores", apostando em um olhar para "as estranhas vivências esquizofrênicas" como mais uma existência no mundo, sendo a tarefa de quem os acompanha a de "permitir mesmo que cada um viva o seu estado de ser"[62] (SILVEIRA, 2009, p. 33, p. 221). Como fica perceptível na resposta que deu a pergunta de um rapaz diagnosticado com esquizofrenia na citação acima.

Com outro exemplo importante, Rivera nos traz o artista Arthur Bispo do Rosário que tinha em seu delírio artístico a única possibilidade de costurar um lugar para si em um mundo que o tratava de engolir enquanto homem pobre, negro e louco. Dono da chave de toda uma ala dentro do Hospital Colônia Júlio Moreira[63], é ele quem determinava quem entrava e quem saia daquelas 11 salas, que antes serviam de solitárias, mas que passaram a ser o seu ateliê-obra. É ele o ponto de confluência de um fluxo de coisas, cacos, lixo, palavras, pessoas, fatos históricos, uniformes da instituição desfiando-os para tecer os mares que navegava.

---

pautadas no confinamento, eletrochoques, insulinoterapia (coma insulínico) e lobotomia. Os microgestos de resistência de Nise da Silveira ecoaram por anos até que finalmente em 2021, sob o silêncio da pandemia, o último interno foi transferido para uma residência terapêutica. Centro Psiquiátrico Nacional foi fechado e em suas instalações funcionam agora o Instituo Nise da Silveira, abrigando entre outras ações o Museu de Imagens do Inconsciente.

[61] "Clientes" era o termo usado por Nise da Silveira para denominar quem estava internado na instituição psiquiátrica, em uma tentativa de deslocar a nocividade patológica do termo pacientes.

[62] Palavras do pintor surrealista Antonin Artaud, em seu livro **Os inumeráveis estados de ser**, que influenciou bastante o olhar de Nise da Silveira para a esquizofrenia.

[63] Localizada no Rio de Janeiro, a Colônia Júlio Moreira foi uns diversos hospitais psiquiátricos que o artista plástico, Bispo do Rosário, viveu internado durante 50 anos sob o diagnóstico de esquizofrenia.

> Podemos tentar aquilatar a dimensão política da obra de Bispo como micropolítica da singularidade. Da posição de marginalidade que lhe foi atribuída, este homem pobre e negro revê e manipula as próprias linhas de estruturação do mundo, indo da resistência à invenção (...) rearranja de modo a forjar outra perspectiva (ou talvez uma contraperspectiva), em uma construção incessante que lhe dê um lugar prevalente na realidade. Um lugar. (...) ele maneja, com mestria, as próprias linhas do mundo (RIVERA, 2023, p. 266).

Assim, Rivera aponta para esta "micropolítica do delírio" como "potência de reconfigurações do mundo desviantes e radicalmente próprios" por serem criadas sob uma "espécie de política da singularidade" (Ibidem, p. 268). Seja a delirante ideia de manter um ateliê artístico dentro de um hospital psiquiátrico como desobediência frente às intervenções de poder travestidas de receituários médicos, como em Nise da Silveira, em uma tentativa de fazer existir as estranhezas de outros modos de existências. Ou o delírio da fragmentação de um sujeito que traçou inúmeras estratégias por dentro das instituições psiquiátricas para ter minimamente seus movimentos de existências garantidos, como em Bispo do Rosário. Ambos são exemplos de atuações micropolíticas da arte ao ser catalizadora da força delirante cuja potência pode provocar microfissuras em grandes institucionalidades violentas.

> O delírio psicótico seria capaz de denunciar o "pouco de realidade" (na expressão do poema e artista francês André Breton) que todos vivemos e de mostrar nosso poder de transformá-la. Substituir "loucura" por "delírio" significava nesta linha de pensamento, um gesto teórico de afirmação do campo da psicose como potência transformadora e de recusa de sua delimitação patológica em termos deficitários (Ibidem, p. 41).

É preciso não temer a loucura, confinando-a em asilos, encarcerando-as em uma falsa ingenuidade ou buscando sua cura. A autora revisita as representações em torno da loucura, distanciando da discursividade que a confinou como índice patológico. Mostrando que não há como guiar qualquer classificação em torno do "normal" e "patológico". Esse binarismo entre negativo e positivo é reflexo do receio de nos afastarmos desse *locus* do sujeito moderno como senhor das representações e narrativas hegemônicas. A loucura escapa a lógica hegemônica por exigir uma "estrutura movente" e um modo de subjetivação "caleidoscópica" que revela a cada movimento características ímpares dependendo dos elementos que compõe a relação e do movimento efetuado, nos fazendo lidar com "suspensões e giros imprescindíveis" (Ibidem, p. 23).

A autora ainda traz o debate em torno do viés clínico da própria arte, quando esta permite a passagem dessas forças disruptivas e singulares. Rivera alarga a definição de campo das produções artísticas para abarcar um clínico que é político por mobilizar abalos nas estruturas, deixando aflorar formas outras, que, por isso, é estético.

> Podemos dizer que na arte, delira-se – ou seja, o pensamento sai dos trilhos habituais, dos eixos imaginários que fixam a realidade 'comum' na qual nos alienamos. A arte ensaia modelos de mundo e nos convida a revirar os eixos imaginários prevalentes, colocando-nos fora de nós mesmos – nos lugares múltiplos nos quais cada um encontra o outro e encontrasse *como outro* (RIVERA, 2023, p. 41).

O delírio como paradigma de instabilização dos estrtuturantes, enquanto experiência psicótica de "radical singularidade", é força estética e política na arte por disparar experiências alteritárias que não aconteceriam por outros caminhos. Arte deslocada de sua expressão individual hermética do sujeito autor; arte que foge de ser representação valorativa; arte como possibilidade de se fazer ali naquele gesto atravessado de outro. Arte e delírio em que o terapêutico é instaurado na abertura radical para o outro; que é caminho político para perfurar institucionalidade como em Nise da Silveira; que não são expressões apenas de delírio de um sujeito, mas do delírio enquanto possibilidade de se transfigurar realidades em que a relação com o outro é propulsora, como em Bispo do Rosário.

Rancière (2005) nos traz um debate sobre a arte em sua dimensão política como produção da própria vida e distribuição da vida no comum se fazendo longe de uma arte panfletária, submetida a qualquer projeto macropolítico ou de regimes de representação. Uma arte que fabrica a vida, mas não pelas intencionalidades anteriormente projetadas por qualquer artista ou projeto de transformação social. Essa reconfiguração da vida, que aposta na força estética e política da arte, significa que outras formas de sentir, estar, agir, pensar, ver emergiram e deixaram passar acontecimentos inesperados que nenhuma configuração anterior consegue dar conta, por isso, embaralha regimes de visibilidade e invisibilidade, posições e funções demarcadas, inclusão e exclusão, sensibilidades. A partilha do sensível é sobre como esse comum foi ou pode ser construído e como essa ocupação espaço-temporal desenha à comunidade e a experiência que cada um terá nela. O que dá a ver é o consenso, mas, na verdade, está ligada à estética como um jogo marcado pelo dissenso enquanto desvio de si mesmo, própria de sua aproximação com a política em Rancière. A suspensão das desigualdades operadas por essa reconfiguração não tem a ver com a suspensão da diferença, e sim, com a suspensão da diferença valorativa das hierarquias. Há uma característica de suspensão e de conflito nessa arte trazida por Rancière, que pode nos deixar longe do assistencialismo conciliador ou da tentadora inclinação de querer solucionar as mazelas sociais pautada na esperança de um novo mundo. A suspensão interrompe o modo de agir, sentir e ser já organizado, possibilitando que a diferença emerja como conflito enquanto perturbação desse sensível já instituído. Quando emerge, entrega uma experiência de vazio de sentido por estremecer o que alicerçava as relações anteriormente sem entregar nenhuma orientação de

como seguir adiante no mundo (FABBRINI, 2022). Assim, instauram um tempo-espaço inacabado que precisa, necessariamente, ser inventado no ato com o outro.

A improvisação impõe uma decisão radical frente ao outro, "um posicionamento ético" que possui consequências imediatas: o outro está ali em um convite que exige retorno espontâneo (sem modelos prévios), um gesto mínimo (sem intencionalidade de sujeito) em relação ao que o outro lhe entrega. A inércia dos gestos também é decisão, a de interromper o movimento de criar pela alteridade. Aqui entendo a força estética da experiência artística como um local aberto de disputas por reestruturações políticas, flertando com o risco de o caos nunca possibilitar o contorno, mas buscando sempre fabricar certo contorno provisório, incoerente e precário a partir do caos para escarpar do ordenado dos modelos estruturantes.

O crítico Mário Pedrosa, segundo Rivera, se distancia da visão que pensa a loucura como isolada em seu próprio delírio e da arte como uma busca por produção espontânea do inconsciente como revelação do verdadeiro humano. Reformulando as fronteiras da arte e da loucura, ao perceber na segunda, uma liberdade de criar mundos através do outro, trazendo-a como uma posição ética frente à alteridade para repensar as expressões artísticas.

> (...) a loucura toma o lugar da crítica à personalidade e ao subjetivismo, em prol da comunicação universal da forma, para além da figura e de qualquer narrativa. Revirando a posição de autista ou alienado (no sentido psiquiátrico e no sentido político), Pedrosa aposta no louco como modelo de sujeito aberto ao mundo e ao outro. Ele afirma portanto, de modo único e inovador, a loucura como posicionamento ético de abertura para *o outro em si mesmo* (...) (RIVERA, 2021, p. 9).

"Estávamos juntos na medida exata em que conseguíamos trocar de lugar" (Idem, 2023, p. 20). Rivera articula um ponto comum entre Pedrosa e Deligny neste "posicionamento ético de abertura para *o outro em si mesmo*", posicionamento que prevê um processo de subjetivação desviante desse ser consciente de si e identitário. A arte, tanto para um, quanto para outro, não seria uma busca pela expressão do sujeito, mas sim, uma tentativa de aflorar um outro modo de estar junto, um *nós* sem intencionalidades e projetos, que pode delirar para fora da ordem, lógica e linguagem. Esse *nós* é o "nós maisculado, do ponto de ver de quem vive a ruptura do grande anel da estrutura da linguagem" de Deligny (2018a, p. 142), que exige esta posição ética de abertura à alteridade para criar um entre que não seja nem um eu nem um outro, por isso, singular em sua transindividualidade. A arte como instauradora de um "comum transindividual"[64], relação radicalmente alteritária por convocar um experienciar "fora de si",

[64] A partir de obras do artista Hélio Oiticica, Tania Rivera traça um debate em torno da "anonimidade" como um possível "comum transindividual" instaurado pela arte como construção política pela proposição desidentitária do sujeito.

articula singularidade como acontecimento fora do indivíduo não mais visto como privilégio de agência e *locus* de experiência (RIVERA, 2017, p. 78 - 79).

A relação entre as crianças autistas e "presenças próximas", entre artistas encarcerados e "catalizadores" nas instituições psiquiátricas, só poderia acontecer para fora de uma estrutura de violência que lhe é rotineira. Era preciso tentar criar outros modos de estar juntos, emergindo desse posicionamento ético através da alteridade. Ou seja, que provocasse tanto outro modo de subjetivação em quem estava afincado nesse eu identitário cheio de intencionalidades, quanto garantisse que aqueles que já se fazem pela fragmentariedade desse sujeito identitário pudessem existir. Toda e qualquer relação pautada na estrutura existente implicaria violência e um reforço dos mecanismos de poder. Pois as existências desviantes dos artistas encarcerados ou das crianças autistas teriam que ser necessariamente anuladas para se encaixar, e as possíveis variações das "presenças próximas" teriam que ser sufocadas, caso contrário, seriam um risco a estrutura hegemônica.

> Nota-se que não é um acaso que a unidade tenha se tornado a determinação funcional fundamental e única para a distinção entre normalidade e patologia em um momento histórico como o nosso. Em que uma situação social no qual todos os setores da vida são indexados a partir de uma visão unitária baseada na generalização da racionalidade econômica, na generalização de uma mesma gramática das experiências para todas as esferas da ação humana, o quadro clínico fundamental para a definição do sofrimento psíquico não poderia ser outro além exatamente da perda da capacidade de organizar as dimensões da vida a partir de um princípio geral de unidade, de coerência e síntese (SAFATLE, 2020, p. 44).

É preciso pensar o lugar social da loucura na estruturação do que é normal e patológico dentro do neoliberalismo para entendermos a força política-estética da experiência do delírio no cinema de grupo frente à funcionalidade da figura do professor dentro de uma escola sequestrada pela máquina da economia. Segundo Safatle (2020), o neoliberalismo reconduziu o olhar para loucura. Se, antes, a patologia era percebida como contradição ou uma recusa aos quadros normativos que governam a vida social, agora, passa por uma camuflagem dos aspectos sociais que existem nas questões psíquicas, com a ênfase na perda da liberdade individual e na quebra da coerência da unidade do sujeito performático e funcional, que seriam as próprias abstrações estruturante do neoliberalismo. A esquizofrenia passou, assim, a ocupar o extremo oposto, com seus aspectos dissociativos que não se organizam em uma sintética unidade da personalidade.

O traçar errante do modo de ser "aracniano", que no grupo produz um comum por onde emerge o delírio, nos permite nos relacionarmos de outras formas que não pela coerência, unidade de um eu racional e em performance de capital. Pois brincam com múltiplas semióticas

e lógicas contrastantes, indicativo de uma deformidade no processo de subjetivação pautado no indivíduo, que, necessariamente, convoca a criação de um outro modo de estar neste mundo. Quando o professor coloca que o grupo é um modo de estar junto "pelas experiências dos outros", nos indica que esta relação de grupo não se dá entre sujeitos, como apontei. Por estarem distraídos fazendo imagem, os participantes podem desviar, desviar junto, traçando um modo de ser delirante. Possibilidade de criar um *nós* que, necessariamente, é um "fora de si" por não ser é mais mediado pela estrutura padrão, pois o modo de relação prevista por essa estrutura também nos encarcera e produz violências.

No caso do grupo de 2021, enquanto faziam imagens, os professores perceberam que algo acontecia, uma *dimensão estamira*. Na primeira vez que o grupo ouviu tal ideia, poderíamos tê-la refutado, afinal *estamira* é um personagem de existência esquizofrênica. Poderíamos ter recusado a loucura, deixando as palavras seguirem sem tecer nós em nosso repertório. Mas não foi o que aconteceu, o grupo pegou a expressão para si, usando-a para nomear aquilo que experienciava, pois entendeu a potência de criação que representava. E mais, foram atrás de provocar essa dimensão novamente e novamente e novamente. Já não tinham receio do que ela poderia provocar, tomaram até certo gosto. Cada vez mais, ali o ser-docente não os organizava, não precisavam agir conforme nada que os estruturasse previamente. Uma vez que estávamos em *dimensão estamira*, ela absolvia a todos de suas discursividades organizadoras, se alimentava das suas incorrências, disfuncionalidades e falta de lógica. Ali dentro do grupo, já não temiam a fragmentação unitária e racional do sujeito, pois entre o *nós* da nossa rede sabiam operar novos agenciamentos entre imagens, sons, pessoas e plataforma online para traçar um contorno provisoriamente inesperado a todos.

Começaram por explorar o corpo e, enquanto faziam emergir um *corpo-monstro*, deliravam. Quanto mais mobilizavam o contorno desse *corpo-monstro*, mais estranheza surgia. Por ser efêmero, só conseguiam lhe dar contorno pelos dispositivos, teriam que criar mais e mais dispositivos para ficar em sua companhia, pois o *corpo-monstro* só emergia pelas estranhezas e estas pela abertura alteritária. Uma improvisação foi marcada e pensada em uma tentativa de tocar o delírio. Juntaram os elementos que dariam um mínimo de guia (fotos, perguntas e objetos), era preciso se segurar em alguma materialidade para não se perder no processo de subjetivação provocado sem a centralidade do sujeito individual e identitário. Essas materialidades eram os próprios fragmentos que nos serviriam para uma montagem na hora do encontro, cartografando uma rede provisória comum. Nota-se que o contorno guia não tinha direta ligação com os sujeitos identitários que estava sendo desestabilizados e, sim, era a

fragmentação da unidade sintética da personalidade já prismada pelo grupo montado para virar repertório coletivo. Era um comum para que o grupo continuasse a sustentar o seu processo delirante. Um comum fabricado sem se pautar nas forças estruturantes que encarceram a vida fora do grupo, aflorando qualquer coisa que se diferencie do que existe. Uma existência singular, coletiva e efêmera emergiu.

A arte, como produtora de experiência estética, aqui se opera por dispositivos que fabricam imagens flutuantes para uma montagem que improvisa um repertório fugaz e mínimo o suficiente para produzir uma falha em nós mesmos, uma subjetivação que escapa do binarismo eu-não-outro e uma suspensão da estrutura social, que nos possibilita delirar juntos remontando um novo modo de existência a cada novo encontro. Pensar o delírio experimentado por esses professores como força política-estético de um comum inventado e praticado, é ressaltá-lo como um movimento de montagem desse repertório do grupo que organiza minimamente esses fragmentos caóticos de palavras, imagens e sons sem deixar de produzir novas sentidos para dentro do grupo. Mas, por serem arredios para qualquer sujeito e ordem, não organizam totalizações de sentido, não conseguem organizar a própria experiência que provocam. Seguem sendo provocações e ensaios de modos de existências que marcam um nó na rede repertório do grupo sem poderem ser reproduzidos fora dessas circunstâncias. No entanto, deixam provocações naqueles que a vivenciaram.

> Quem rasteja também cai...e de costas. Então são esses os ossos das costas que doem? Será que é assim que entraram as pedras no ouvido? Com esse monte de buraco! (...) Eu tenho valorizado a ideia da porosidade... do ser vazado, né. Corpo vazado. Então, eu tenho sido isso, tenho buscado isso e tenha falado muito sobre isso nos meus trabalhos mais recentes. Acho que a verdadeira imagem está ligada a esse emburacamento. Tem furo no corpo e passa pelo furo tudo. (...) Então, a gente vai tentando, buscando uma arte mais furada, furada pro nosso corpo...não só uma arte que fure, mas uma arte que seja furada. (...) Está com furo? (...) Então, você vê mas não tem olho. E o rastro? Que rastro levanta ao mover-se? (Trecho das falas da improvisação do dispositivo "Um corpo para uma entrevista" durante o encontro 40, antepenúltimo encontro do ano, 2021).

Destaquei acima fragmentos das nossas falas que emergiram na improvisação *Um corpo para entrevista*. O que lemos acima não é um pronto discurso organizado de voz única. São palavras de múltiplas vozes que pincei de um processo intenso de improvisação que ressoa muitos outros atravessamentos de um grupo que já estava há nove meses se reunindo. Além disso, não devemos esquecer que são falas entrecortadas por improvisações sonoras e imagéticas, cantos, instrumentos musicais, longos silêncios, interrupções e muito ruído sob múltiplas conexões.

Mas que gestos delirantes são esses desses professores? Começar a pensar a singularidade é importante, pois se estamos propondo fissuras do instituído é preciso sair das armadilhas universalizantes, ou seja, de tudo que padroniza o gesto. De que instituído estamos falando? Voltando ao imagem-modelo do corpo docente enquanto transmissão de saberes, aquele que fala a partir do que sabe e, mais do que fala, explica (reforçando uma ordem) o mundo. A verbalização organizada e com propósito marca a posição docente dentro da instituição escola. Se o professor não pode sustentar sua coerência discursiva e de comandos ao outro, perde sua função.

Testar espaços comuns de ser rede delirante é dar aos professores possibilidade de experienciar saídas, ceder o lugar, mesmo que provisoriamente, do centro da autoridade do saber – que como vimos se faz a partir de uma estrutura binarista entre mestre e ignorante, como aponta Rancière (2022). Testar a fala interrompida, o grunido, a incoerência, o som do instrumento como resposta. Ensaiar uma conversa coletiva sobre uma *metamorfose da lagarta* durante longo tempo, reagir de forma imediata a improvisação do outro, sem explicar gestos ou dar comandos. Testar o silêncio coletivo diante de uma única imagem que, por vezes, conduz os agenciamentos. Testar a palavra sem sentido estruturado.

Afinal, quando estaríamos juntos conversando sobre "como se cai de costas se o movimento é de rastejo"? Ou mesmo, "como entraram as pedras no ouvido que produzem barulho enquanto anda"? Loucura? Somente sob o pretexto de fazer imagens que nos colocamos juntos nesta configuração de ser rede delirante. Se nós professores repetíssemos as conversas que tivemos no grupo, dentro da sala de aula ou na sala de professores em que as forças significantes se fazem duramente presentes, provavelmente provocaríamos desconfiança, medo, isolamento sem conseguir sustentar sozinho essa monstruosidade. No vídeo gravado da improvisação (que nunca foi assistido pelo grupo), não conseguimos identificar mais quem é o corpo que carrega a identidade de pedagogo, professor de física, de dança ou de português. Não conseguimos classificar mais quem é do cinema, da saúde ou da educação. Não conseguimos, pois uma estranheza foi mobilizada a emergir e teve uma territorialidade para passar, uma territorialidade em que sujeitos de unidade fixa não pisam. A estranheza que eclode, também não nos organiza para o futuro, continuamos sem saber o que faremos em sala de aula, não adquirimos nenhum método de salvação para educação.

Não estávamos ali como sujeito em uma conversa de uma temática de interesse comum, não estávamos ali para melhor nos capacitarmos para nossos alunos, estávamos ali sendo mobilizados de outras formas que levou a falas, gestos e corporalidades inesperadas produzidas

para e, apenas, naquele encontro. A criação existiu porque uma forma inesperada de estarmos juntos pode acontecer naquele momento e sob aquelas circunstâncias, mobilizada por um fazer-imagem em dispositivo. O fazer-imagem nos abre para agenciamentos inesperados com o mundo, esses são os nós da nossa rede que nos convoca outro modo de ser, que, segundo Deligny, não é uma solução, só nos servem enquanto ato de continuar tecendo, enquanto uma possibilidade de se tentar exercitar uma "micropolítica da singularidade", ou seja, gestos políticos-estéticos dos professores.

Dificilmente as palavras "professores" e "delírio" compõem uma mesma frase, mas aqui compuseram sem se anularem. Furos de a-significância tomando um contorno provisório. Delírio produzindo furo nos sujeitos, discursividades e na lógica hegemônica. O furo apareceu, primeiro, nas imagens, no ralo branco, no ovo vazado, no papel furado, até adentrar as palavras. Imagem, pergunta, palavra, reflexão. Foi por essa improvisação, via delírio, que conversamos com este personagem indefinido criado no ato do perguntar e que nos entregou a reflexão sobre qual é a imagem possível ao *corpo-monstro*: uma "imagem furada" para um "corpo vazado", uma imagem e corporalidade que deixam passar. Uma "arte vazada" possibilitada pela "imagem flutuante", singulares ao processo de grupo, tecem uma rede-repertório por onde se fabrica um corpo-monstro capaz de transitar delírios. Há aqui uma produção de conhecimento coletiva, via corpo sensível e delirante, que nos fez traçar reflexões em torno de qual arte é essa que habitamos, que imagem compomos e as potencialidades do grupo. Apontando que o delírio pode ser mais do que um desnorte de uma realidade, é força de transformação e de reflexão desta realidade; apontando que a produção de conhecimento não implica em uma pureza do pensamento racional cognitivo; e apontando que professores também podem dar passagem para o delírio.

Vertigem (conclusão)

> (...) tem também os enunciados, os gestos, o esboço de um mundo que nós mesmos agenciamos, os desvios maiores que operamos a partir das nossas línguas menores (GUATTARI, 2024, p. 127).

Muitos docentes nunca haviam experimentado a possibilidade de se construir um tempo e um estar indefinido, seja da escola ou de si mesmo. Tempo "inútil" e sem metas a alcançar, tempo não esquadrinhado da fabulação, tempo de delírio. A possibilidade de, semanalmente, ter uma ou duas horas do seu tempo linear suspenso – que difere do tempo de relaxamento ou de autocuidado que enriquecem a indústria de lazer – faz com que toda sua semana seja infiltrada por esse intervalo mínimo. Experimentar um tempo em que se experimenta uma prática de estar junto delirante. Esta prática recorrente compõe um *locus* singular mobilizado pelas imagens e sons criados, uma rede singular que singulariza quem se aproxima, por onde o professor, por se permitir não estar mais no centro do controle de seus agires enquanto sujeito, delira, um delírio que passa a ser o próprio modo de estar junto. O delírio no cinema de grupo é um modo de singularizar existências, pelo menos ali naqueles encontros. Os efeitos desses encontros semanais ecoam e inundam todas as dimensões da vida do docente, seja pessoal ou profissional, pois atravessa a sensibilidade que o corporaliza.

Fazendo-se como um tempo-espaço provocador que garante uma sobreposição de tempos, gestos e corpos, ao final de cada encontro, o professor não tem domínio sobre os efeitos em sua rotina, apenas sente e aprende a sustentá-los no coletivo do grupo. Mas o que de fato está sendo sustentado coletivamente é a sobreposição do tempo linear da vida rotineira com o tempo do delírio instaurado dentro dos grupos, com os gestos e corpos que cada temporalidade convoca. A todo momento o docente tem que lidar com essa sobreposição que demanda certas entradas e saídas desse corpo docente tradicional. Ou seja, o corpo esquadrinhado que chega não desmorona em um simples movimento de queda livre. Talvez o professor nunca o abandone, mas passa a ter sensibilidade e prática para sentir como lidar com o instituído. Percebendo-se dentro de uma rede relacional já instaurada pela escola e o seu poder de atuação sobre ela, bem como, perceber em si mesmo as forças institucionalizantes encouraçadas pelo magistério, além de sentir quando e como pode rasgar mais os seus furos e alimentar seus elementos de metamorfose.

Praticar um comum é se fazer por outra sensibilidade. A experiência estética do delírio como prática comum com docentes dentro do cinema de grupo devolve a afetação a este corpo

que também é professor uma vez que o faz aprender a tecer sua teia a partir de múltiplas e até conflituosas semióticas que nunca se teceriam juntas pela lógica e organização do que já se instituiu. A reação imediata de improvisação frente ao outro que não é qualquer outro, e sim aquele que se faz em loucura, em monstruosidade ali em sua frente, é exercitar um posicionamento de abertura para que, através de uma relação singular, se possa delirar junto. Uma teia que dá passagem ao estranho, esquisito, disfuncional e incoerente.

Um docente que sabe tecer redes aracnianamente dentro da escola tem sutis patas. A sensibilidade não está na pata, mas em sua ponta que sabe tocar e sentir as vibrações das movimentações que passam pela rede criada. A aranha sem a rede e a teia sem o meio não possuem sensibilidade, o que gera este estar sensível é o agenciamento entre esses elementos que passam a compor novos formatos de existir enquanto ecossistema. Como nos inspira Suely Rolnik, quando tece o cenário da aranha: "viabilizar ou não que a vida se expresse em novos modos de existências quando se vê sufocada nas formas em que se encontra plasmada no presente (...)" (2022, p. 292).

> um mundo emerge na teia criada pela aranha em suas interações com os componentes do ecossistema. Esse acontecimento transfigura tanto o ambiente e a rede de interações que o constitui quanto a própria aranha e seu modo de estar no mundo. Assim, outras transfigurações vão se operando a cada vez que a aranha cria uma nova teia ou quando ajusta ou destrói uma teia já existente, em função daquilo que capta do ambiente ao tocar as sensações dos efeitos das vibrações das forças que o compõem em seu estado vital. O toque de suas patas em tais sensações é, pois, o que permite à aranha atuar como agente ativo do ecossistema (Ibidem, p. 274).

Saber criar a rede e estar sensível a ela é propagar as sensações ao ambiente escolar para além do seu corpo em unidade e individualidade. A rede permite a aranha um sensível e um poder agenciar-se com o meio indo além de si mesma. Um docente que consegue sentir o próprio peso que carrega devido à profissão saberá sentir o peso do pássaro morto institucional para reconhecer e alimentar os momentos de sutilezas que surgem nas escolas, bem como inflamar qualquer possibilidade de um meio comum fabulatório. Também saberá que, por mais que esses momentos passem por ele, não passam pelo seu controle ou pela sua autoria, se mantendo apenas como acompanhante próximo. Sendo assim, terá um corpo que pratica e ensaia a sua própria saída do centro autoritário de sua sala de aula para criar os operadores necessários para que qualquer outra coisa coletiva surja e afete todos os presentes de forma imprevisível. Saberá ser apenas mais um dos operadores na criação de um tempo-espaço indefinido que é por onde a escola, enquanto "escolar", pode se fazer. Não podemos falar em "escolar" sem essa sensibilidade docente, afinal, o professor não é qualquer operador dentro

dessa construção, já que ocupa uma posição institucional dentro de uma teia relacional da escola que pode provocar dois efeitos autoexcludentes: interromper ou servir aos fluxos dos processos de criação que infiltram um meio comunal dentro da escola.

Saliento que o delírio adentrou esta tese a partir das experimentações de grupo, incialmente ficamos surpresos por tomarmos tal rumo, um delírio é sempre algo inesperado e incontrolável. Por nossas conversas serem entrelaçadas ao nosso fazer-cinema em dispositivo, que já tocava certo delírio, passamos a conversar sobre o que seria esta *dimensão estamira.* Percebemos, então, que era nosso próprio modo de estarmos juntos, algo que existia apenas no grupo. Mais do que isso, era somente possível porque nós já praticávamos um comum, nosso tecer rede através de dispositivos entrelaçou um terreno de experimentações que foi se singularizando em delírio. O que aponta para o delírio não apenas como força disruptiva do instituído, mas como instaurador de outras articulações com o mundo. Assim, o delírio é a nossa própria singularidade de existir em um comum, que, ao mesmo tempo, somente é possível pelo comum praticado.

Pontuo que esse comum, enquanto prática de instituir um outro meio de estar junto, é a própria potencialização do político para a vida social quando temos como horizonte a despolitização da vida pelo modelo neoliberal que centrifuga tudo para seu centro de valor capital. Mais ainda, quando esse comum possibilita transitarmos por um delírio, que não tem como parâmetro o indivíduo sujeitável a ser capital humano, nos faz operar em outra chave de existência. Assim, o comum praticado é o que possibilita que o delírio não esteja ligado ao sujeito enquanto indivíduo coerente em sua unidade, saindo da chave do que é patolizado como desvio ou doença de um sujeito-identitário para se aproximar da potencialidade de traçar um meio para o que ainda não existe, para o que será inventado em acontecimento.

Mais especificamente, nesta tese, seguimos esses provocativos de instaurar um modo de ser rede delirante entre professores através do cinema, percebendo como tal modo de existir contrasta com a atual modelização da escola pelo neoliberalismo. Tal cenário neoliberal da educação coloca o debate em torno da prática de um comum transindividual, não como uma mera oposição aos modos individuais de existir dentro da escola, nem mesmo como uma simples dissolução dos sujeitos-identitários. Ser professor importa nesta tese - posição política e categoria social que marco, me identifico e defendo -, mas a questão é sobre o que fazemos para além disso, ou o que fazemos com isso, inseridos neste panorama de padronização de uma monoexistências imposta, agora, pela educação neoliberal? O debate em torno de um comum delirante é a possibilidade de fazer da escola também um ensaio para o comum enquanto

singularidade de existir transindividual. Tal reflexão nos lançou para uma composição da pesquisa que relaciona cinema e educação como meio de se experimentar ambos em um gesto do brincar que torce os campos instituídos dos saberes. Não sendo uma mera reprodução de aplicação de conceitos já dados por alguma especialidade de área de conhecimento, esta pesquisa partiu de uma prática que se montou com conceitos que foram surgindo e sendo debatidos na insurgência do próprio campo. Há uma pergunta que atravessou a tese: o quanto que a experimentação em cinema mobiliza a feitura de um experimentar em educação? A partir dessa pergunta, delírio e comum podem se alinhavar em uma educação afetada pelo cinema.

Voltamos, assim, ao esforço de trazer a arte como provocativo para reconfigurar o modo de ser sensível realocando o jogo entre arte, vida e educação a partir de uma dimensão da micropolítica existencial. Aqui flexiono a expressão "lugares de delírio", para ousarmos pesar tentativas de tornar a escola um *locus* de força delirante. Rivera aponta para a "pluralidade indefinida de 'locais' os quais se encontraria a potência delirante. Qual lugar do delírio? O hospital psiquiátrico? A luta antimanicomial? O museu? A arte? O mundo?" (2023, p. 43). E por que não a escola? Se já experimentamos o delírio e a arte através de hospitais psiquiátricos como tentativas antimanicomiais, por que ainda não experimentamos esses agenciamentos nas escolas por uma educação em devir?

O professor já possui um tempo e espaço comum institucionalizado e burocratizado de existências, mas ainda assim um comum passível de entrar em fluxo de desterritorialização-reterritorialização. Todavia, a escola enquanto delimitação de um tempo e espaço comum precisa ser um exercício de estar junto, um ensaio em que se pratica uma reterritorialização comunal e contínua. A escola como experimentação contínua se faz por um docente que se coloca apenas enquanto "presença próxima" – um aracniano no canto da parede sentindo as vibrações da rede – daquilo que emerge da prática do comum que passa a ser a própria escola. Provocar o sensível que o corporifica é fazer emergir a prática do gesto mínimo docente, alguém que cede o lugar do comando institucional, realocando o professor como aquele que faz parte de uma rede comunal que já está dado pela escola, todavia, aberta ao desafio relacional de como garantir certa "zona de proximidade" para que o outro surja em seus desvios de singularidade.

Se estamos experimentando a arte como disparador de novos agenciamentos com o mundo sem condicionamento de linhas rígidas, mas abertos às linhas de errâncias, no cinema de grupo podemos testar o delírio como modo de ser rede que provoca os professores a se agenciarem de forma singular e inesperada com alunos, mesas, cadeiras, merendas, livros, saberes, diretores, secretarias etc. Se a instituição é acoplamentos de corpos, gestos, disposições

nos espaços que têm seus agenciamentos coordenados de forma previsível, existe um potencial para operarmos a produção de outros formatos de relação. Testar as instituições como espaços por onde é preciso vagar em movimento de errância para que algo possa acontecer pelos encontros, em que as relações não obedeçam nem a verticalidade e nem a horizontalidade, mas transversalidade. Como nos coloca Guattari (2024), que pensava as instituições como tendo capacidade de se fazer em grupo que não possuem laços protagonizados por assujeitamentos de indivíduos, para que seus processos inibitórios sejam suprimidos. A ruptura de certo condicionamento normatizador do modo como nós dispomos e circulamos pelo espaço escolar deve se instalar como prática, um exercício assumido pelos docentes. A experimentação do delírio no cinema de grupo possibilita o exercício de nos fazermos sob outros acoplamentos por liberar os professores de suas intencionalidades, praticando gesto mínimo que provoca curto-circuito nos agenciamentos já tão cristalizados. Assim, ao se perceberem como seres que só existem em agenciamentos, podem ensaiar a saída do centro para deixar que outros elementos entrem para compor a relação com o que existe e o que pode emergir na escola de forma inesperada, por não mais obedecerem a hierarquias sociais de poder.

Não busco com este trabalho apontar qualquer solução para educação, não é uma questão de pesquisa a extinção da escola e como a salvar de si mesma. Uma vez que a escola existe dentro da catástrofe do modo de vida capitalista neoliberal, apontar para persistência em seguir testando práticas de fabularmos juntos não versa sobre uma aposta de transformação macropolítica. Menos ainda coloco o cinema de grupo enquanto caminho para se reinventar a escola por completo, sequer afirmo que, assim, os professores colherão mais sucessos do que fracassos. Saliento que, provavelmente, é desses fracassos que a escola instituída é feita, quando funcionando pela chave da eficiência neoliberal. Qualquer projeto totalizante de educação encarcera a possibilidade da heterogeneidade emergir dentro das escolas em pluralidade.

O cinema de grupo não é um projeto totalizante e panfletário de afincar os caminhos de como se seguir dentro da educação. Sendo apenas mais um convite de exercitar gestos mínimos, uma prática “camerar” delignyana. Ou seja, é apenas uma insistência de praticar uma política da singularidade que se faz em abertura múltipla com o mundo ao ponto de se sentir convocado a continuar aproveitando espaços potencialmente comuns, como o tempo “escolar”, para seguir experimentando o delírio em qualquer brecha.

Exercitar o delírio como experiência comum com professores é sensibilizar-se com o movimento pendular entre as duas direções que se emaranham na composição do poder do capital contemporâneo: a direção molar dos grupos assujeitados e segregativos que se cristaliza

em grandes conjuntos de massas e narrativas totalizantes – e a direção molecular e monádico da micromultiplicidade dos grupos sujeitos com seus ensaios de infinitas linhas de fugas (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Aposto na postura de Deligny frente à força macropolítica esmagadora da instituição: estar sensível a operar gestos mínimos é assumir o "fora" da estrutura como uma "*quase* impossibilidade" que nos faz oscilar continuamente entre o instituído e o porvir das estruturas nos colocando em vertigem (MIGUEL, 2024, p. 113). Um quase "fora" como um ensaio que acontece no intervalo, como uma picada mínima dentro da estrutura macro catastrófica, mas suficiente para abrigar a nossa contínua tentativa de ensaiar uma prática delirante de estarmos junto dentro da escola. Por isso, esta tese é uma aposta no cinema como insistência em praticar um modo de ser rede delirante como meio de se experimentar a educação em singularidade.

Anexo – Principais dispositivos citados

Fotografando um objeto

Dispositivo semanal.

•Tirar uma foto de um objeto.

Dispositivo no ato.

• Os participantes deveriam descrever seus objetos com 5 palavras (sem adjetivo) e colocar o papel ao centro;
• Colocar em outra mesa as fotos dos objetos;
• Um a um, deveriam pegar o papel, ler em voz alta a descrição e procurar nas fotos o objeto que se relaciona com a descrição;
• Criar uma relação entre o objeto e um espaço da biblioteca, pensando onde esse objeto poderia estar;
• Ir até esse lugar e explorá-lo;
• Fazer um vídeo de 30 segundos mobilizado pela ideia de cores, texturas e formas que o local oferece.

Olhar Cego (dispositivo sem câmera)

Dispositivo no ato.

• Em dupla;
• Um membro da dupla deve permanecer de olhos fechados enquanto é guiado pelo outro por cerca de três minutos pelas ruas, arredores, prédio;
• Quem guia deve decidir quando interromper a caminhada, posicionando quem está sendo guiado como se este fosse uma câmera.
• Após o guia decidir qual o posicionamento do outro, quem é guiado deve abrir os olhos por 30 segundos, sem se mexer, fechando-os em seguida.
• Repita, trocando as posições de atuação.
• A experiência será contada em um texto de até cinco linhas, sem autoria, em terceira pessoa e sem adjetivos.
• Cada um escolherá um texto que não seja seu para ler em voz alta.

Fotografando o desvio

Dispositivo semanal.

• Tirar três fotos mobilizado pela ideia de desvio indicando a sequência das imagens;
• Exibição das fotos dos participantes sem autoria.

Mesa de bar /2019

Dispositivo no ato.

• Cada um recebe frases já iniciadas (eu tenho medo; eu provoquei; eu me perdi) para completar;
• Junta-se todas as frases para perder a autoria;
• Em roda e de maneira sortida cada um tira uma frase para ler em voz alta (não pode ler a sua própria frase);
• Todos devem repetir juntos a frase lida.
• Enquanto essa dinâmica acontece, dois celulares, opostos um ao outro, devem estar afixados em um tripé de modo que o enquadramento não seja controlado;
• Os celulares devem estar no meio da roda para serem girados a cada frase lida.

• Após, deve-se juntar as imagens dos celulares para serem assistidas de forma simultânea.

Brincadeira de recreio/2019

Dispositivo no ato.

• Dividir-se em trio;
• Enlaçar-se de costas aos braços de um dos membros do trio;
• Com o celular na altura do peito, tentar se deslocar por no mínimo um minuto; o terceiro membro acompanhará a dupla também registrando com o celular;
• Trocar de posição com os outros membros após um minuto (até que todos passem por todas as posições);
• Juntar as imagens e sons dos celulares para serem assistidas de forma simultânea.

Cacofonia

Dispositivo no ato.

• Todos desligam a câmera e abrem os microfones para falarem ao mesmo tempo sobre o que foi proposto.

Cores e texturas

Dispositivo semanal.

• Tirar 3 fotos;
• Mobilizado por cores e texturas.

Foto Fabulada

Encontro 6 /2021 - Foto fabulada.

Dispositivo no ato.

• Tirar uma foto de uma foto impressa;
• Cada foto é compartilhada sem sua história verdadeira;
• Enquanto as fotos passam, o grupo fabula histórias para cada foto.

Encontro 7 /2021– Foto narrada (som).

Dispositivo semanal.

• Pedir para uma pessoa escolher e contar sobre uma foto;
• Registar em som a conversa sobre a foto (até 2 minutos);
• Tirar uma foto da foto escolhida.

Vestígio da dança

Encontro 13/2021

Dispositivo semanal.

• Escolher alguma parte do corpo para prender a câmera/celular.
• Dançar / movimentar enquanto grava um vídeo de até 2 minutos.

Encruzilhada-mundiada

Encontro 20/2021 – Cartografar um trajeto para o outro.

Dispositivo semanal.

Neste dispositivo vamos ter dois momentos, o primeiro de montar os mapas e um segundo de filmar o trajeto que o outro te presenteará.

Primeiro momento:

- Mandar o link do Google Maps da região por onde costuma passar;
- Você irá receber o mapa de outra pessoa e irá marcar o trajeto por onde essa pessoa vai passar.

Segundo momento:

- Você receberá o seu mapa da sua região de volta com o trajeto marcado;
- E terá que produzir um vídeo de até 1 minuto/ sem som / fora do ângulo óptico humano disparado pelo trajeto que recebeu.

Encontro 21/2021

Dispositivo semanal.

- Mobilizada pela ideia de "engano geográfico";
- Voltar ao percurso do encontro 20;
- Tirar 3 fotos mobilizadas pela ideia de "engano geográfico";
- Indicar a sequência das fotos (foto 1, foto 2, foto 3).

Encontro 22/2021

Dispositivo no ato.

- Após o ver junto as fotos engano geográfico;
- Beclaute + escrita coletiva: apagar palavras e criar palavras a partir do poema "Engano Geográfico" de Marília Garcia.

Encontro 23/2021

Dispositivo no ato.

- Leitura-improvisação: com câmera desligada e microfone aberto; leitura coletiva do texto criado no encontro 22.

Dispositivo semanal.

- Escolher um trecho da gravação do texto-improvisação
- Produzir um som sem palavras de até 1 minuto.

Encontro 24/2021

Dispositivo semanal.

- Mobilizado pelas ideias de mundiado e encruzilhada;
- Produzir um vídeo de até 1 min com três cortes/planos.

<u>Metamorfose da lagarta</u>

Processo de montagem coletiva com dispositivos no ato e semanais.

Encontro 26/2021

Dispositivo semanal.

- Selecionar um trecho de 30 segundos do áudio da leitura-improvisação;
- Tirar uma sequência de três fotos inspirada no trecho escolhido;
- Enviar indicando o tempo do áudio escolhido e a ordem das fotos.

Encontro 27/2021

Dispositivo no ato.

- Montar junto: escolhemos e editamos juntos em tela compartilhada as fotos que foram acopladas ao som da leitura-improvisação.

Dispositivo semanal.

- Reescutar os 4 sons já selecionados (os links seguem ao final do e-mail).
- Produzir 3 fotos motivados por um desses sons;
- Indicar onde esse som entra no áudio da improvisação.

Encontro 28/2021

Dispositivo no ato.

- Montar junto (imagem): escolher e editar juntos em tela compartilhada as fotos que foram acopladas ao som da leitura-improvisação.

• Montar junto (som): escolher e editar juntos em tela compartilhada as intervenções finais do som a partir dos sons sem palavras selecionados.

<u>Um corpo para entrevista</u>

Encontro 36/2021

Dispositivo semanal.

Combinamos de fabular personagens para no ato do encontro tecer seus corpos:

• Gravar um som de até 2 minutos;

• Fabular um personagem;

Encontro 37/2021

Dispositivo semanal.

• Escolher uma dupla de som;

• Fazer um vídeo, de até um minuto, mobilizado pela ideia de contraste e na cozinha (sem som).

Encontro 38/2021

Dispositivo semanal.

Combinamos de seguir os passos desse corpo-monstro que estamos remontando. Vamos agora escutar as vozes desse corpo, sons não verbais (sem fala) para um corpo não-humano. Para a próxima semana vamos produzir um som que nos guiará nas nossas improvisações durante o encontro:

• Mobilizado pela ideia de som não-verbal de um corpo-monstro.

• Produzir um som de até 1 minuto.

Encontro 39/2021

Dispositivo semanal.

• Duas perguntas para o corpo-monstro

• Tirar uma foto do ambiente que ocorreria a entrevista com esse corpo

• Pensar/trazer um objeto motivado pelos sons que escutamos.

Dispositivo no ato.

Realizamos uma entrevista-improvisação.

• No momento inicial, nos observamos em silêncio e buscamos imitar os detalhes, os pequenos gestos uns dos outros.

• Depois desligamos as câmeras e as fotos enviadas foram compartilhadas na tela. Deveríamos abrir apenas 3 câmeras por vez. As câmeras abertas seriam o personagem coletivo sendo entrevistado, mobilizado pelas fotos, .

• O restante do grupo faria as perguntas.

• Qualquer um poderia esboçar um possível resposta em som, verbalização, gesto ou com as colocações dos objetos.

Referências bibliográficas

ALBURQUERQUE, C. Pontes; FLEURI, R. Matias. Lições da pandemia: aprender com outras epistemologias o cuidado coletivo com reciprocidade. In: **Revista Ed. Popular**, Uberlândia, edição Especial, p. 268-280, 2020.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Vinte anos da LDB: da Base Nacional Comum à Base Nacional Comum Curricular. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.) **LDB 1996 vinte anos depois**: projetos educacionais em disputa. São Paulo: Cortez, 2018.

BARROS, Regina Benevides de. Clínica Grupal. **Revista de Psicologia**/UFF, n.7, 1996a.

BARROS, Regina Benevides de**..** Dispositivos em ação: o grupo. **SaúdeLoucura**. São Paulo: Hucitec, n.6, 1997.

BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Vírginia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E. et al. (Org.) **Pistas do método cartográfico: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

BARROSO, Elianne Ivo; MIGLIORIN, Cezar. Pedagogia do cinema: montagem. In **Significações**, v. 43, n. 46, 2016.

BERNARDET, Jean- Claude. Vitória sobre a lata de lixo da história (Cabra marcado para morrer) In: **Cineasta Imagens do povo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BRASIL, André Guimarães *MODULAÇÃO/MONTAGEM* **Ensaio sobre biopolítica e Experiência estética**. Rio de Janeiro: UFRJ/CFCH/ECO, 2008.

BORGES, H. **A clínica contemporânea e o abismo do sentido**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2019.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, maio/ago. 2022.

COMOLLI, Jean-Louis. **Ver e poder**: a inocência perdida, cinema, televisão, ficção e documentário. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

CORRÊA, Mirele. **A máquina performática**: pequena coreografia de um fascismo da escola neoliberal. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Em regime interinstitucional com: Universitat Autónoma de Barcelona.
Campinas, SP : [s.n.], 2023.

COUTINHO, Eduardo. O olha no documentário: carta-depoimento para Paulo Paranaguá. In: Coutinho; Ohata (Org). **Eduardo Coutinho**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

DA MATTA, Roberto. O oficio de etnólogo, ou como ter anthropological blues. **Boletim do Museu Nacional**: Antropologia, n. 27, maio de 1978.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**, São Paulo: n-1, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**: 1972-1990. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 2023.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. 28 de novembro de 1947 - Como criar para si um Corpo sem Órgãos. In: **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia. v. 3. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo: Capitalismo e esquizofrenia.* São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DELIGNY, Fernand. **O Aracniano e outros textos**. São Paulo: N-1, 2018a.

DELIGNY, Fernand. **Os vagabundos eficazes, operários, artistas, revolucionários**: educadores. São Paulo: N-1, 2018b.

DELIGNY, Fernand. **Semente de crápula**: conselhos aos educadores que gostariam de cultivá-la. São Paulo: N-1, 2020.

DIEHL, Liciane e MARIN, Angela Helena. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Est. Inter. Psicol.** [online]. 2016, v. 7, n. 2, p. 64-85.

ESCÓSSIA, Lilian da; TEDESCO, Silva. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, E. et al. (Org.) **Pistas do método cartográfico**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

FABRINNI, Ricardo Nascimento. A comunidade estética em Jacques Rancière. In: Carvalho, J. F. **Jacques Rancière e a escola**: educação, política e emancipação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022.

FRANTZ, Fanon. **Os condenados da terra.** Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FIRMEZA, Yuri [et al.]. **Composto escola**: comunidades de sabenças vivas. São Paulo: n-1, 2022.

FONSECA, Cacá; CASTRO, Laura; FIRMEZA, Yuri. Abrindo picadas em um vocabulário pra catástrofes. In: FIRMEZA, Yuri [et al.] (Org.). **Composto escola**: comunidades de sabenças vivas. São Paulo: N-1, 2022.

GALDINO, Pedro Danilo. **A relação entre estética e política na obra de Jacques Rancière**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do rio Grande do Norte. Natal, 2016.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. São Paulo: Ed. 34, 2012.

GUATTARI, Félix. **A revolução molecular**. São Paulo: Ubu Editora, 2024.

GUÉRON, Rodrigo. **Da imagem ao clichê, do clichê à imagem**: Deleuze, cinema e pensamento. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LEITE, Thiago de Castro. Para desapropriar-se de si: relações entre o espectador e a *skholé* em Jacques Rancière. In: Carvalho, J. F. **Jacques Rancière e a escola**: educação, política e emancipação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022.

LAPASSADE, Georges. **Grupos, organizações e instituições**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

LAPASSADE, Georges. A observação participante. **Revista Sociologia em Rede**, v. 13, 2023.

LAPOUJADE, D. **As existências mínimas**. São Paulo: N-1, 2017.

LAPOUJADE, D. **Deleuze, os movimentos aberrantes**. São Paulo: N-1, 2015.

LARROSA, Jorge (org.) **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LA SALVIA, André Luis. Das estruturas às máquinas, um estudo sobre a variação conceitual no encontro de Deleuze com Guattari. In**: Trans/Form/Ação: revista de filosofia da Unesp**, Marília, v. 48, n.2, 2025.

LAVAL, Christian. **A escola não é empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Ed. Planta, 2004.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022.

MASSUMI, Brian. **O que os animais nos ensinam sobre política**. São Paulo: N-1, 2021.

MASSUMI, Brian. **A economia contra si mesma: por uma arte anticapitalista do acontecimento**. São Paulo: N-1 edições, 2024.

MESSEDER, M. L. Lopes; FERREIRA, S. M. Mota. A educação escolar entre os Tupinambá da Serra do Padeiro: reflexões sobre a prática docente e o projeto comunitário. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 19, n. 33, p. 185-198, jan./jun., 2010

MBEMBE, Achille. **Democracia como comunidade de vida**. São Paulo: N-1, 2025.

MIGLIORIN, Cezar. **Cinema e clínica**: a criação em processos subjetivos e artísticos. Ed. UFRJ, 2022.

MIGLIORIN, Cezar. Cinema e clínica: notas com uma prática. **Revista Metamorfose**, v. 4, n. 4, p. 31-46, 2020.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente Cinema**: educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

MIGLIORIN, Cezar; Pipano, Isaac. A ética da imagem. In: MIGLIORIN, C; Pipano, I. (Org.). **Cinema de Brincar**. Belo Horizonte: Relicário, 2019.

MIGLIORIN, C.; RESENDE, D.; CID, V.; MEDRADO, A. Cinema de grupo: notas de uma prática entre educação e cuidado. **Revista GEMInIS**, v. 11, n. 2, p. 159-164, dez. 2020.

MIGLIORIN, Cezar [et al.]. **Cadernos do Inventar**: cinema, educação e direitos humanos. Niterói (RJ), 2018.

MIGUEL, MARLON. Guerrilha e resistência em Cévennes. A cartografia de Fernand Deligny e a busca por novas semióticas deleuzo-guattarianas. **Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência** – 1º quadrimestre de 2015, v. 8, n. 1, pp. 57-71.

MIGUEL, MARLON. **Fernand Deligny e as ecologias do humano**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2024.

NOBRE, Domingos. **Entre a escola e a casa de reza**: infância, cultura e linguagem na formação de professores indígenas guarani. Niterói: Eduff, 2016.

OLIVEIRA, E. S. Gomes de. O "mal-estar docente" como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. In: **Revista Ciência e Cognição**, v. 7, p. 27-41, Março, 2006.

ORTEGA, Daiani Vieira; MILITÃO, Silvio Cesar Nunes. O ideário neoliberal na educação: da BNCC ao novo ensino médio. **Rev. Edu. Foco**, Juiz de Fora, v. 27, Fluxo Contínuo, 2022.

PASSOS, Eduardo. Quando o grupo é afirmação de um paradoxo. In: BARROS, R. B de. **Grupo**: afirmação de simulacro. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2009.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lilian. Sobre a formação do cartógrafo e o problema das políticas cognitivas. In: PASSOS, E. et al. (Org.) **Pistas do método cartográfico**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método da pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E. et al. (Org.) **Pistas do método cartográfico**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PELBART, Peter Pál. **Ensaios do assombro**. São Paulo: N-1, 2019.

PELBART, Peter Pál. O tempo não-reconciliado. In: ALLIEZ, Eric (org.). **Gilles Deleuze**: Uma Vida Filosófica. São Paulo: Editora 34, 2000.

PELBART, Peter Pál. **Por uma arte de instaurar modos de existência que "não existem"**. In *MAYO*, Nuria Enguita e BELTRÁN, Erick (orgs.). 31 Bienal de São Paulo, 2014.

PIPANO, Isaac. **Isso que não se vê**: teorias para cinemas e educações. Rio de Janeiro: Cinemas e educações, 2023.

POLACK, Jean-Claude e SIVADON, Danielle. **A íntima utopia**: trabalho analítico e processos psicóticos. São Paulo: N-1, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: Editora 34, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **Aisthesis**: cenas do regime estético da arte. São Paulo: Editora 34, 2021.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

REBOLO, Flavinês; BUENO, B. Oliveira. Bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. In: **Revista Acta Scientiarum**, v. 36, n. 2, p. 323-331, Maringá, jul.-dez. 2014.

REIS. Demian. **Caçadores de risos**: o maravilhoso mundo da palhaçaria. Salvador: Edufba, 2013.

RIVERA, Tania. Subjetividade anônima e cultura aberta no pensamento de Hélio Oiticica. In: **ARS (*São Paulo*)**. [S.l.], v.15, n.30, p. 75-86, 2017.

RIVERA, Tania. Loucura e arte no Brasil: da expressão ao delírio como política da singularidade. In: **Revista Convocarte**. n.11, Lisboa, p. 146-161, Portugal, 2021.

RIVERA, Tania. **Lugares do Delírio: arte e expressão, loucura e política**. São Paulo: N-1; Edições SESC São Paulo, 2023.

ROLNIK, Suely. Esquizoanálise e Antropofagia. In. Alliez É. (Org) Gillez Deleuze: **Uma vida filosófica**. São Paulo: Editora. 34, 2000.

ROLNIK, Suely. As aranhas, os Guarani e os Guattari: por que importa ativar as forças micropolíticas do trabalho com o inconsciente? In: Santos, Anderson (Org.) **Psicanálise e esquizoanálise diferença e composição**. São Paulo: N-1, 2022.

RUMFORD, James. **Escola da Chuva**. São Paulo: Brinque-Book, 2012.

SAFATLE, Vladimir. A economia é continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. In: Safatle, V. et al. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SAHD; Luiz Felipe. **Jacques Rancière e a estética da ação criativa**. Kalagatos, Fortaleza, v. 20, n. 1, 2023.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVEIRA, Nise da. **Encontros**. Org. MELLO, Luiz Carlos. Org. MELLO, Luiz Carlos. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

STOBAUS, C. Dieter [et al]. Saúde e educação: do mal-estar ao bem-estar docente. **Revista Educação por Escrito**, PUCRS, v. 2, n.1, jun. 2011.

PEREIRA, Juliana Martins. **Percepções de professores do ensino médio**: as forças coercitivas no ambiente escolar e a relação com o mal-estar docente. Tese (Doutorado) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.

VALLE, Lilian do. Ainda a respeito de "tornar-se sensível" In: Carvalho, J. F. **Jacques Rancière e a escola**: educação, política e emancipação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022.

WAKS, Jonas T.; CARVALHO, José Sérgio F.; VALLE, Lílian do; GRECO, María Beatriz. Tomada da palavra e conquista de tempo livre: uma entrevista com Jacques Rancière. In: **Jacques Rancière e a escola**: educação, política e emancipação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022.

XAKRIABÁ, Célia. **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria xakriabá**: Reativação da memória por uma educação territorializada. Dissertação de Mestrado - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília. DF, 2018.

XAKRIABÁ, Célia. **Amansar o giz**. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, n. 14, p. 110-117, jul. 2020.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze**: uma filosofia do acontecimento. São Paulo: Editora 34, 2020.