

Tese de Doutorado

Eu professora de mim mesma  
escrever para existir:  
as mulheres, a palavra poética  
e a educação

Stela Piccin

Santa Cruz do Sul

2026

Tudo no mundo começou com um  
Voz mollicula disse sim, a outra  
a nasceu a vida.

(Conceito do Lino)





**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-MESTRADO DOUTORADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
TESE DE DOUTORADO**

Stela Piccin

***EU PROFESSORA DE MIM MESMA –  
ESCREVER PARA EXISTIR: AS MULHERES, A PALAVRA POÉTICA E A  
EDUCAÇÃO***

Santa Cruz do Sul  
2026

Stela Piccin

***EU PROFESSORA DE MIM MESMA –***  
**ESCREVER PARA EXISTIR: AS MULHERES, A PALAVRA POÉTICA E A**  
**EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, na Linha de Pesquisa Linguagem, Experiência Intercultural e Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

Orientadora: Prof. Dra. Sandra Regina Simonis Richter

Santa Cruz do Sul  
2026

## AGRADECIMENTOS

### **Devaneio da concha ou de escrever para minha orientadora...**

*Escrevi acerca de muitas mulheres nesta tese. Cerquei muitos sentidos para, numa tentativa sincera, ser professora de mim mesma e compreender como ressoam e repercutem meus estudos. Mas nada, efetivamente, nenhuma passagem se iguala à fascinante presença de minha orientadora em minha vida, professora Sandra Richter.*

**A melhor marca da admiração é o exagero. (Bachelard, 1993, p. 267).**

*Há uma espécie de fascínio em mulheres como Sandra. Por onde passa, exprime e deixa uma marca que não deixa espaço para dúvida. Exala uma força vibrante e vigorosa que chega a me enfeitiçar. Tudo nela é singular. Os gestos e os silêncios, tudo parece arquitetado para que seja. Os movimentos rápidos, as joias, os livros, as artes, a filosofia. Sempre estive encantada por Sandra e por seu ritmo intenso e eloquente de pensar.*

*Passei boa parte da minha vida com certa sensação de estranhamento. Quando conheci Sandra, foi como se tivesse encontrado a concha, um lugar poético em que eu pudesse ser eu mesma com entusiasmo. Para Bachelard (1993), a concha está ligada à experiência do habitar, ela se forma na intimidade, na interioridade. Supõe repetição, hábito, cuidado.*

*Eu fui profundamente acolhida e cuidada na concha de Sandra. Foi meu abrigo. Em cada aula, orientação, seminário ou grupo de estudo, mantive-me atenta às suas palavras. Nem sempre compreendia as teorias, mas entendia o enredo de suas elaborações.*

**O primeiro esforço da vida é fazer conchas. (Bachelard, 1993, p. 267).**

*Sandra se fez concha, e eu entrei e habitei sem hesitação. Nossas tardes de orientação, nossas conversas fascinadas pelos achados, as histórias da docência, os*

*mates na varanda, os cigarros nos intervalos, os comentários entre as páginas, os jantares, os vinhos. As mulheres, as palavras, a educação. A vida em estado latente nos encontros entre mulheres de temporalidades distintas, na partilha da palavra poética. Em gestos mínimos, fez-me habitar suas profundidades.*

*Percorro agora seus movimentos rápidos em busca das referências, da memória dos livros, dos afetos aos filósofos, da letra nos cadernos de estudo, e penso em como tudo isso me constituiu. Foi nessa concha que escrevi esta tese, em diálogo com Sandra.*

**Morar só, grande sonho! (Bachelard, 1993, p. 279).**

*Devaneio agora como gesto de agradecimento e como forma de registrar profundamente minha admiração. Assumo o compromisso de levar nossos estudos às salas de aula em que eu estiver como professora, para contar nossos devaneios, partilhar a palavra poética e reafirmar nosso compromisso político de incentivar mulheres a pesquisarem na área da educação.*

**E mais ainda: pelo seu vigor, pela sua própria atividade, a imaginação faz do familiar o estranho. Com um detalhe poético, a imaginação nos coloca diante de um mundo novo. (Bachelard, 1993, p. 285).**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, também:

Às estudantes do Curso de Pedagogia e às professoras que escreveram para esta pesquisa, pela generosidade das palavras e pela confiança na partilha.

À banca avaliadora, que se dedicou à leitura atenta desta pesquisa e cujas contribuições ampliaram e qualificaram o percurso apresentado.

Às professoras, aos professores, colegas e funcionárias do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisc, por cada aula, orientação e momento compartilhado, que marcaram profundamente minha formação.

Às colegas e aos colegas dos Grupos de Pesquisa, pela partilha da palavra, pela escuta e pelos inúmeros encontros de estudo que tanto alimentaram este trabalho.

À gestão, às colegas, às professoras e aos professores, bem como às estudantes e aos estudantes do Colégio Marista São Luís, pela possibilidade de exercer uma docência ética, sensível e comprometida.

À gestão do Polo Uninter Santa Cruz do Sul, que não hesitou em ajustar meus horários de trabalho para que eu pudesse conciliar as atividades do Doutorado com responsabilidade e tranquilidade.

À CAPES, pela bolsa que tornou possível a realização deste estudo, reforçando a importância das políticas públicas de incentivo à pesquisa no Brasil.

Com muito amor:

Às minhas amigas, que partilham suas vidas comigo e me ensinam a eloquência de existir em um corpo de mulher.

Às minhas irmãs, Ester e Stéfani, e à minha mãe, Vera, pela experiência singular de nascer e conviver em um núcleo familiar povoado de mulheres.

À minha avó, Silvia, que me fez imagética e semeou em mim a palavra em sua dimensão poética.

Por fim:

A todas as mulheres que cuidam, educam e contam histórias para meninas.

### CIP - Catalogação na Publicação

PICCIN, STELA

Eu professora de mim mesma ? escrever para existir: as  
mulheres, a palavra poética e a educação / STELA PICCIN. - 2026.  
183f. : il. ; 29 cm.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do  
Sul, 2026.

Orientação: Profª. Dra. . Sandra Regina Simonis Richter.

1. Educação. 2. Formação docente. 3. Mulheres. 4. Escrita . 5.  
Professora. I. Richter, . Sandra Regina Simonis . II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UNISC  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

*Dedico esta tese à minha avó Silvia da Silva.  
Escrevo seu nome para que todas aquelas e todos aqueles que  
lerem esta tese saibam de sua existência.*

*Isto não é um lamento, é um grito de ave de rapina.*

*[...]*

*Escrevo como se fosse para salvar a vida de alguém.*

*Provavelmente a minha própria vida.*

**Clarice Lispector**

*imagem inaugural...*



*(Fotografia disponível no Google)*

*Estampa a capa desta tese a imagem de uma mulher a escrever, sentada no sofá de sua casa, perto da janela. Essa mulher é Clarice Lispector. A fotografia de Clarice, assim como os manuscritos que aparecem ao fundo, são registros disponíveis publicamente na internet. No entanto, esta não é uma tese sobre Clarice Lispector, nem se insere no campo da teoria da literatura. Clarice aparece na capa como imagem de uma mulher que escreve, não como autora a ser estudada.*

*Eu professora de mim mesma – escrever para existir: as mulheres, a palavra poética e a educação é uma tese situada no campo da Educação. Trata-se da pesquisa de uma mulher, professora e pesquisadora para quem escrever a palavra no mundo constitui um modo de educar-se. É existir.*

*A capa, que produzi por meio da ferramenta Canva, tem, desse modo, a intenção de grifar meus gestos de escrita, pois, na maior parte dos dias, escrevi de modo semelhante a Clarice: sentada no sofá de minha casa, perto da janela, entre livros, diários, devaneios e mates.*

*E você, onde escreve?*

## RESUMO

Esta tese diz respeito à ação de educar pela partilha da palavra poética entre mulheres. A intenção consiste em pensar a dimensão poética da escrita como experiência educativa, interrogando de que modo o gesto de escrever, vivido e partilhado por mulheres, constitui um modo de pensar, sentir e educar-se no mundo. Como amplo objetivo, busco partilhar a palavra poética entre mulheres professoras e futuras professoras. De modo específico, abordo o fenômeno de educar como acontecimento de linguagem, compreendendo a literatura como poética e a filosofia como experiência de reaprender a interrogar o mundo. Com isso, almejo valorizar e enaltecer a palavra poética dessas mulheres. No percurso metodológico, aproximo educação, filosofia e literatura na defesa da escrita como acontecimento formativo, político e sensível na formação docente. Para tanto, entrelaço três estratégias: a escrita de devaneios poéticos produzidos por estudantes de Licenciatura em Pedagogia; a escrita de devaneios elaborados por professoras de diferentes contextos educativos; e a minha própria escrita-pesquisa. Os devaneios são compreendidos como presenças, lidos e interpretados a partir de uma leitura fenomenológica e poética. Ao longo da pesquisa, a escrita dos devaneios fez emergir a palavra das mulheres como gesto que inaugura, resiste e afirma uma experiência formativa que transforma quem escreve, não por afastá-la da realidade, mas por possibilitar um modo mais sensível, reflexivo e implicado de habitar o mundo e de se educar pela linguagem. Ao voltar-se para a dimensão poética da escrita, esta investigação reconhece a escrita como gesto que envolve corpo, linguagem e imaginação. Pensar essa dimensão é interrogar o gesto de escrever desde um compromisso ético e estético com a palavra sensível na formação docente e no pensamento educacional. Nesse compromisso, esta tese constitui-se como um elogio às palavras de mulheres professoras que ousam escrever.

**Palavras-chave:** Educação. Mulheres. Formação Docente. Professora. Escrita Poética. Fenomenologia.

## **ABSTRACT**

This doctoral thesis concerns the act of educating through sharing the poetic word among women. It aims to lead a reflection on the poetic dimension of writing as an educational experience, examining how the act of writing, experienced and shared by women, constitutes a way of thinking, feeling, and educating oneself in the world. The main objective is to share the poetic word among current and prospective female teachers. More specifically, the study approaches education as a language event, understanding literature as poetics, and philosophy as an experience of relearning how to question the living world. Therefore, this study focuses on valuing and celebrating the poetic word of these women. From a methodological perspective, the research brings together education, philosophy, and literature, comprising the writing process as a formative, political, and sensitive event in teacher education. Three strategies are interconnected: poetic reveries written by undergraduate students in a Pedagogy teacher-education program; reveries written by teachers (all women) from different educational contexts; and my own research-writing process. These reveries are comprehended as presences; they are read and interpreted through a phenomenological and poetic lens. Throughout the research process, the reveries' writings allowed the women's words to emerge as a gesture that inaugurates, resists, and affirms a formative experience that transforms those who write, not by distancing them from reality, but by enabling a more sensitive, reflective, and engaged way of inhabiting the world and educating oneself through language. By pointing to the poetic dimension of writing, this investigation recognizes writing as an action that involves body, language, and imagination. Reflecting on this dimension means examining the act of writing from an ethical and aesthetic commitment to the sensitive word, involving teaching, education, and educational thought. Considering this purpose, the thesis constitutes itself as a tribute to the words of female teachers who dare to write.

**Keywords:** Education. Women. Poetic Writing. Teacher Education. Language. Phenomenology.

# SUMÁRIO

## I ANÚNCIOS

1.1 anúncios de uma mulher que escreve .....	15
1.2 quando a literatura me fez professora .....	19
1.3 quando a filosofia me fez pesquisadora .....	23

## II ENTRELAÇAMENTOS

2.1 a escrita como método de pesquisa .....	29
2.2 estratégias metodológicas .....	36
2.2.1 escritas das estudantes .....	38
2.2.2 escritas das professoras .....	44
2.2.3 a minha escrita .....	47
2.3 uma leitura fenomenológica .....	49

## III FILOSOFIAS

3.1 a filosofia e um pensamento educacional .....	59
3.2 na espessura do sensível: Merleau-Ponty .....	66
3.3 de fato as palavras sonham: Gaston Bachelard .....	72

## IV PALAVRAS

4.1 as mulheres e a palavra poética .....	79
4.2 a dimensão poética do devaneio .....	89

## V IMAGENS

5.1 imagens poéticas e docência de mulheres .....	100
5.2 docência de mulheres .....	114
5.3 ser professora .....	128

## VI FINS

6.1 notas finais .....	150
6.2 devaneio dos instantes finais .....	152

## VII CONFISSÕES

7.1 diários de pesquisa (2022–2025): entre confissão e método .....	161
---	-----

REFERÊNCIAS - 172

ANEXOS - 177

# capítulo I

## ANÚNCIOS

### O velho e a moça

O velho sorri, enquanto ajeita o manto branco e vermelho sobre as espaldas.

— Não tema, foi virada a página. Tens agora um livro a escrever. Mas, por onde devo começar, velho Ayrá? Indaga a moça, no momento em que afina o corte do facão na pedra. Do copo vazio, menina! Esvaziar o copo é uma arte. Demoraste um tempo longo no serviço, agora tens a agulha do tempo novo. [...]

A moça limpa a terra com o facão para acender a fogueira e faz nova pergunta. Devo contar o vivido, velho Agodô?

Conte o que fizeste dele, minha filha. Isso basta, meu velho? Se basta não sei. Aviva.

Sua corredeira não para velho Ayrá. Tens certeza de estar bem? Sim, menina. Água que brota não cessa, mesmo quando cortada. As correntezas são mais velhas do que esta velha montanha em que habitamos.

O que brota de mim é a memória das águas.

Cidinha da Silva

## 1.1 ANÚNCIOS DE UMA MULHER QUE ESCREVE

Começar é um ritual. Afinar o facão, limpar a terra, acender o fogo.

Aqui começa uma tese. A minha tese. E começa sua leitura.

Escolhi este conto por retratar um gesto de passagem. Nele, uma mulher recebe o anúncio de que um novo tempo se abre: há um livro a escrever. A cena é simples e profunda. Ensina que começar exige esvaziamento, precisão e coragem. Sigo o conselho do velho à moça e contarei o que fiz do vivido.

Acendi a fogueira e convido as leitoras e os leitores para se sentarem ao redor do fogo e ouvir histórias. Mas a todas e todos preciso alertar: não são autobiográficas. São poéticas e filosóficas. São devaneios de uma mulher que escreve, de uma professora. São um tempo longo no serviço de fazer novas perguntas.

São histórias tecidas em forma de uma tese em Educação, concentrada na dimensão poética da linguagem, em que corpo, imagem e escrita se entrelaçam. A pesquisa é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), na Linha de Pesquisa Linguagem, Experiência Intercultural e Educação. Trata-se da escrita final do Curso de Doutorado (2022–2026), produzida com Bolsa PROSUP/CAPES (modalidade II).

E agora:

### **Por onde começar?**

**Já me fiz essa pergunta dezenas de vezes diante da página em branco. (Annie Ernaux, 2023a, p. 13)<sup>1</sup>.**

Começo por mim. Ainda nestes *Anúncios*, situo as leitoras e os leitores acerca de como me tornei professora e de como me tornei pesquisadora. Neles, há minha formação acadêmica, minha docência e minha implicação no campo da pesquisa educacional para justificar a realização da pesquisa.

---

<sup>1</sup> Ao longo do texto, as citações literárias e algumas filosóficas são apresentadas no corpo do texto, em negrito, sem aspas, com o nome e sobrenome das autoras, e não seguem as normas de formatação da ABNT. A proposição fundamenta-se na compreensão de não operarem apenas como citações ilustrativas, mas como acontecimentos poéticos, acessos de sentido (Nancy, 2013). Ao destacá-las graficamente, busco assumi-las como presenças que atravessam e constituem o próprio gesto de escrita e de pensamento.

**O que te direi? Te direi os instantes. (Clarice Lispector, 2020, p. 18).**

Estudar a escrita é também estudar como o humano pensa, sente e se educa pela linguagem. Escrever, nesta investigação, é gesto, exercício, acontecimento. Um convite à dimensão poética da linguagem. Um desafio ao raciocínio e uma provocação ao imagético. Um espaço para o que se forma entre o pensar e o sentir, entre o conceito e a imagem. É a partir disso que tomo a escrita como método no segundo capítulo *Entrelaçamentos* no qual descrevo a estratégia metodológica da investigação. Pautada em princípios da abordagem fenomenológica, promovo uma interlocução entre autoras e autores com a escrita de devaneios poéticos de estudantes de Pedagogia, a escrita de devaneios poéticos de professoras e a minha própria escrita-pesquisa. O método consiste em uma aproximação sensível aos acontecimentos da linguagem, às experiências vividas e à imaginação poética, considerando a questão: *como a dimensão poética da escrita interroga o pensamento educacional?*

“O elemento genuinamente filosófico contido numa obra – seja esta de arte, ciência, pensamento – é sua capacidade de ser desenvolvido”, afirma Agamben (2018, p.18). Desenvolver, neste contexto, significa permitir que algo se desvele no acontecer. Desenvolver para acompanhar o vir-a-ser. Para Agamben (2018), constituir um modo de pensar se faz escrevendo. Ao escrever, o pensamento se forma e se transforma. A escrita (enquanto experiência educativa) convoca pesquisadoras e pesquisadores a sustentarem o intervalo entre o que sabe e o que ainda não sabe dizer. Portanto, interrogar o gesto de escrever é interrogar o próprio gesto de pensar. Ler, escrever e pensar com as mulheres que participaram dessa investigação, acolher suas palavras e, com elas, problematizar a questão de pesquisa parte da intenção de partilhar e circular a palavra poética. O texto que anuncio não é um simples resultado de uma pesquisa, mas a condição de sua existência.

Nóvoa (2015), em *Carta a um jovem investigador em Educação*, lista conselhos àquelas e àqueles que pretendem dedicar-se à pesquisa educacional. Destaca a necessidade de conhecer com tamanha intensidade a si mesmo bem como as regras da ciência estudada, em que prevaleça a capacidade de refletir, transgredir e criar, o que implica inclusive assumir riscos. O autor reforça, além disso, a dimensão

colaborativa do trabalho científico ao afirmar “não há universidade, nem ciência, sem debate, sem partilha, sem transmissão de uma herança. Por isso, é tão importante o trabalho coletivo e a dimensão intergeracional, que junta a ciência e o ensino, a pesquisa e a formação avançada.” (Nóvoa, 2015, p. 16). Para Nóvoa, a pesquisa se consolida, fundamentalmente, em conversação. “O dilema só se resolve no dia em que percebermos que não há texto perfeito nem definitivo, no dia em que sentirmos, na nossa escrita, que temos alguma coisa de importante e de significativo para partilhar com os outros.” (Nóvoa, 2015, p. 17). Na partilha, se revela um estilo, uma sensibilidade, uma marca. Escrever é investigar. Ir a fundo em uma questão. Aprender a conhecer para além das evidências. “Ninguém pode ser investigador em Educação fechado numa redoma.” (Nóvoa, 2015, p. 19).

Busco, ao longo de todo o texto, expressar minha marca. Isso fiz lendo, conversando, estudando e escrevendo. Com esse propósito, realizei uma alternância intencional entre itálico, negrito e aspas ao longo da tese, que constitui uma estratégia de articulação textual coerente com a proposta teórico-metodológica da investigação. Tal escolha visa distinguir e, ao mesmo tempo, colocar em relação escritas e narrativas (filosófica, literária, poética) reconhecendo que a produção de sentido emerge do entrelaçamento dessas linguagens. Ao operar com marcas gráficas diferenciadas, busco tornar visível o deslocamento contínuo entre textos conceituais e textos poéticos, sem hierarquizá-los, reafirmando a dimensão poética da linguagem como constitutiva do pensamento educacional. Trata-se, portanto, de uma decisão estética e epistemológica que converge com a tese defendida, segundo a qual escrever, pensar e educar-se são gestos indissociáveis quando compreendidos como experiências encarnadas de linguagem.

Nesse mesmo sentido, a variação dos tempos, modos e vozes verbais se constitui um traço da minha marca de escrita. Trata-se de uma escrita em primeira pessoa, de cunho filosófico, cujas variações acompanham o movimento do pensamento em formação e sustentam a compreensão da escrita como experiência formativa e método de investigação. Assumo o risco dessa marca para fins acadêmicos, é, contudo, na circularidade, na pluralidade e até na ambiguidade que me inscrevo como pesquisadora.

A decisão de pontuar a minha escrita como estratégia metodológica se origina dessa expressão, dessa busca, dessas articulações. Os devaneios, as citações, as reflexões se entrelaçam às discussões teóricas no vigorar da linguagem do percurso investigativo. Com isso, assumo um tom ensaístico, no qual estabeleço um jogo de linguagem entre o conceito e a imagem, entre a reflexão filosófica e a experiência vivida, permitindo que o pensamento se forme no próprio gesto de escrever.

Foi nessa direção que, no terceiro capítulo, *Filosofias*, apresento os estudos de Maurice Merleau-Ponty e Gaston Bachelard. Com Merleau-Ponty, aprofundo a compreensão de linguagem como corpo constituído em relação indissociável com o mundo. Com Gaston Bachelard, afirmo o vivido imaginado como valor, como aumento da vida, como ação suprema da poesia. Essas filosofias sustentam a jornada para valorar a escrita como gesto encarnado, como acontecimento em que linguagem e imaginação se entrecruzam.

É a partir disso que, no quarto capítulo, *Palavras*, defendo que escrever é mais do que registrar: é criar, inventar, manifestar-se no mundo. Evidencio a dimensão poética da linguagem, que ultrapassa a função comunicativa. Com Merleau-Ponty, destaco a compreensão de linguagem que contém seu sentido. Com Gaston Bachelard, enfatizo que o devaneio poético não é fuga da realidade, mas a possibilidade de transfigurá-la e se reencantar com o vivido imaginado.

No quinto capítulo, *Imagens*, avanço ao núcleo sensível da tese: a docência de mulheres. Nele, problematizo os atravessamentos da formação docente e interrogo acerca do ser professora. “Escolhi pesquisar sobre a professora porque acredito, profundamente, na força dessa mulher na ordem das coisas, na vida e na escola.” (Fischer, 2005, p. 09). É um modo de legitimar, reconhecer e seguir com esperança a respeito da função ética, estética e política da professora na esfera pública.

Já no sexto capítulo, *Fins*, escrevo em movimento de retomada, elencando sínteses dos capítulos anteriores. Por fim, no capítulo que nomeio como *Confissões*, apresento escritas dos meus diários de estudo dos anos de doutorado, assumindo a escrita como formação contínua.

## 1.2 QUANDO A LITERATURA ME FEZ PROFESSORA

A literatura me fez educadora. Professora.

No Ensino Médio, minha inclinação pelas Letras e pelas Humanidades ficou evidente. Não pensava sobre a docência. Amava os livros. Passeava na biblioteca, mexia nos livros, escolhia-os quando a epígrafe me capturava.

**Decidi estudar Letras para continuar na literatura. (Annie Ernaux, 2023a, p.14).**

Eu decidi estudar Letras porque gostava dos livros, era uma estudante leitora e falante. Dificilmente passava, e passo, despercebida em aula. Foi por volta do oitavo ano que a professora de Língua Portuguesa me chamou na biblioteca e disse que eu deveria ler *O crime do Padre Amaro*. Não recordo do contexto. Mas segui sua orientação e ali se iniciava um gosto pelas obras clássicas da literatura. Essa foi a primeira vez que alguém me indicou um livro fora do contexto de sala de aula. Não recordo do diálogo que tivemos, mas guardei a sensação confiante com que ela fez a indicação. Li o livro.

Já no Ensino Médio, tinha o hábito de ir à biblioteca procurar livros. Havia certa voracidade em minhas leituras. Gostava de andar pelas prateleiras da pequena biblioteca escolar. Ao revisitar tais memórias, percebo que esse impulso leitor já revelava certas inclinações, mas que, naquele momento e naquele contexto, se manifestavam somente pela leitura. A grande mudança ocorreu quando ingressei na universidade e se abriu a possibilidade de escrever.

Cursei Licenciatura em Letras Português-Espanhol (2010-2014) pela Universidade de Santa Cruz do Sul UNISC. Depois vieram algumas especializações e o Mestrado em Educação. Foi quando compreendi melhor a relevância de compartilhar a palavra e a sua força no mundo. Só pude e ainda posso narrar a mim mesma porque foi com as palavras literárias que aprendi, e continuo aprendendo, a olhar o mundo em profundidade. Com elas, exercito o espanto e a atenção ao entrar em contato com outras narrativas e reconhecer a existência de outros tempos, outros espaços, outras paisagens possíveis. Aprendi a entrar e a sair das histórias, a guardá-las na memória, a repeti-las, a contá-las e, por vezes, a deixá-las partir no

esquecimento. Mais do que um gesto estético, esse percurso tornou-se uma forma de existência.

“Entendo por literatura não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever”, o aflorar da língua (Barthes, 1977, p. 08). A literatura faz girar saberes, em uma flexibilidade infinita, incessante, saberes nem inteiros nem derradeiros; “não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa.” (Barthes, 1977, p. 09). Não há partilha das funções em que de um lado estão os cientistas e de outro estão os escritores, “a escritura se encontra em toda parte onde as palavras têm sabor (saber e sabor têm, em latim, a mesma etimologia).” (Barthes, 1977, p. 10).

A literatura instaura uma relação sensível e interrogativa com o mundo ao colocar o humano no limiar entre o real e o ficcional, o pensável e o impensável. “Tratamos a literatura como um valor absoluto. [...] Um livro é sempre, para nós, uma emergência acima da vida cotidiana. Um livro é a vida exprimida, portanto um aumento da vida.” (Bachelard, 1988, p. 88). Uma emergência que permite devanear, restituir e aprofundar as imagens que abrem um por vir da linguagem.

**Falar de literatura, então, é falar da vida; da própria vida e da vida dos outros, da felicidade e da dor. E é também falar do amor, porque a paixão é o maior invento das nossas existências inventadas, a sombra de uma sombra, a pessoa adormecida que sonha que está sonhando.**

**(Rosa Montero, 2024, p. 14).**

Há seis anos, atuo em uma escola privada de Educação Básica. Ministro o componente de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Além das regras, desde a gramática até a semântica, os adolescentes me fazem entrar em contato com o tempo. Tudo é intensidade, emoção e distração. A literatura, neste contexto, é um imenso desafio frente à instantaneidade e à fragmentação da rotina. Com o acesso às telas, o excesso de conteúdos rasos e atrativos, é preciso aprender o tempo da leitura literária, o tempo de ser presença, o tempo do enleio, o tempo da disponibilidade, o tempo do outro.

Ensinar a língua neste cenário, e na escola de Educação Básica, me desafia todos os dias. Com os adolescentes, sinto diariamente a imprevisibilidade e o vigor da linguagem. A vida em sua fase de mutação mais intensa, pulsante, vivaz, autêntica, me lembra que a docência é, apesar de tudo, amplamente poética pela beleza de conviver com os outros e deixar-se afetar pelos acontecimentos destes encontros, em especial pelas afeições produzidas.

É preciso dizer que a escola me formou professora, e isso significa muito. Ela também formou o meu olhar, e isso também significa muito. Contudo, estudar e ser pesquisadora é um modo de me manter crítica, atenta e aberta a toda pluralidade da experiência. Além disso, eu gosto de estar na escola. Seus movimentos, seu passar dos dias, seus vínculos, seus fenômenos, sua gente, seus afetos. A escola, sem dúvida, me causa emoções ambivalentes. Um misto de curiosidade, sensibilidade, dureza e indignação. Porém, sobretudo, me causa interrogação. A escola é viva em toda sua complexidade e isso me interessa interrogar.

O que se aprende na escola? Como alguém aprende? Qual a formação que se configura? Com essas interrogações, Gadamer (2000) defende a escola como solo fecundo da conversação, em que, nas relações, um precisa aprender o que necessita para poder entender-se com o outro. A linguagem se realiza na conversação para o filósofo.

A escola é uma experiência que muitas crianças, adolescentes e jovens vivenciam por anos. Algumas crianças passam o dia todo na escola. É nessa convivência que vigora a linguagem. O tempo que passam aprendendo, brincando e educando-se é formativo.

É a partir desse entendimento da escola como espaço de educação e de formação que situo a minha própria trajetória. Embora esta pesquisa não esteja restrita a um fenômeno escolar em si, é válido pontuar que sou uma professora atuante em uma escola de Educação Básica e isso produz muitos atravessamentos em minha vida. É parte fundamental da minha identidade.

Além da escola, há oito anos, atuo em um Polo de Cursos de Educação à Distância (EAD) como orientadora educacional, auxiliando estudantes na escrita do Trabalho de Conclusão de Curso. Semanalmente, atendo e recebo estudantes de diversos cursos e acompanho seus processos de escrita. Essa prática faz com que,

constantemente, reflita acerca da escrita e suas reverberações em seus diferentes contextos e intencionalidades educativas, tão diversificadas, complexas e multifacetadas pelas tecnologias. Além disso, tenho contato com cursos de diferentes áreas dos conhecimentos, com formatos absolutamente variados, especialmente por ser na modalidade EAD.

É realidade no Brasil a expansão dos cursos de graduação à distância, especialmente pós-pandemia e, conseqüentemente, a diminuição de cursos presenciais. São currículos e estruturas distintas das presenciais, inclusive de minha formação inicial, mas oferecem oportunidade de estudo a milhares de brasileiras e brasileiros. Contudo, é pertinente questionar e afirmar a importância de ter atenção, de modo especial, aos cursos de licenciatura. A modalidade traz muitos impactos na formação docente e, conseqüentemente, à leitura e à escrita das futuras e dos futuros professores como um todo.

Com a experiência neste cenário, já conheci e acompanhei muitas e muitos estudantes de diversos cursos. Posso afirmar que suas escritas foram processos marcados por experiências pessoais, sensíveis, afetivas e de tamanha complexidade que ampliam minhas indagações. Essa diversidade alimenta meu interesse pela temática escolhida para esta investigação.

Quando reflito acerca dos espaços em que estive e estou, mesmo com algumas estranhezas, observo o quanto eles contribuem para minha formação, especialmente como pesquisadora em educação. É, sobretudo, importante para a pesquisa habitar lugares heterogêneos, para que o pensamento possa dizer também sobre experiências com uma perspectiva mais situada com o mundo em que vive. Para Garcés (2015), há uma potência sempre inacabada do pensamento, que permite a investigação, a interrogação, o movimento, considerando os limites entre certa ideia de totalidade e a experiência humana. Para a autora, a emergência de uma filosofia em situação, engajada com a situação existencial, do contexto histórico, social, cultural e político do tempo atual, se faz cada vez mais necessária. Nessa interseção, situo esta pesquisa, isto é, na intenção de pensar a educação desde uma perspectiva filosófica.

Garcés (2015, p. 70-71) argumenta que, em filosofia, escrever não é meio de comunicar conhecimentos e ideias. “A filosofia é um pensar que toma um corpo na

escritura”. A autora questiona quais são as condições dessa escrita e pontua que “em filosofia escrever é transformar-se”, posto que não é neutra; “quem pensa, quem escreve, está implicado e diretamente interessado no que necessita pensar”, com um modo de viver. “A escritura como experiência de transformação e como lugar de interpelação, é necessariamente uma experiência criativa, experimental, estilística e corporal.” (Garcés, 2015, p. 73).

### 1.3 QUANDO A FILOSOFIA ME FEZ PESQUISADORA

A filosofia me fez pesquisadora. Uma pesquisadora da área da educação.

Minha dissertação de Mestrado em Educação (2015-2017) foi um profundo exercício de escrita à medida que me encontrei na circularidade dos estudos entre educação, filosofia e literatura. Pude experienciar e aprender modos de ser pesquisadora. Com a escrita da dissertação<sup>2</sup>, compreendi, mesmo que de modo inicial, o quão complexo é delimitar um campo para pensar e transformá-lo em uma investigação acadêmica vinculada ao vivido.

A dissertação consolidou um processo formativo iniciado ainda na graduação em Letras. Minha iniciação à pesquisa ocorreu por meio de Bolsas de Iniciação Científica e Iniciação à Docência. Tive a oportunidade de participar de diferentes projetos de pesquisa no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Disso emergiu o desejo de pesquisar na área da educação. Os primeiros contatos, de modo mais específico, com textos filosóficos ampliaram significativamente os horizontes e ainda hoje me ensinam a fazer perguntas, a debater questões humanas e a assumir uma escrita filosófica.

Para Merleau-Ponty (1991, p. 22) “a filosofia que desvela esse quiasmo do visível e do invisível é justamente o contrário de um exame superficial. Mergulha no sensível, no tempo, na história, na direção de suas articulações.”. A filosofia é apresentada como um movimento denso e comprometido com o desvelamento das complexidades da experiência do humano. Com a concepção de Merleau-Ponty, reforço a importância da reflexão filosófica que resiste ao superficial e às abstrações

---

<sup>2</sup> Intitulada: *Complexidade e fenomenologia na pesquisa em educação: a emergência de uma docência poética*. Disponível no repositório da Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/1602>.

teóricas simplistas. A filosofia, pelo contrário, exige um mergulho nas dimensões da existência como o sensível, o tempo e a história: “A filosofia, que pinta sem cores, em preto e branco, como os talhos-doces, não nos deixa ignorar a estranheza do mundo, que os homens afrontam tão bem e melhor do que ela, mas como que em um meio-silêncio.” (Merleau-Ponty, 1991, p. 23).

Já para Bachelard (1988, p. 170) “A fórmula geral do filósofo: o mundo é minha representação, deve ser substituída por: o mundo é meu apetite”. Ao dizer do apetite, diz acerca do desejo, da inquietação, dos movimentos assim como dos limites. Sendo apetite, não é mera representação. Nesse contexto, é válido reafirmar o quanto o recorte filosófico diz da pesquisa, especialmente no campo educacional. Garcés (2015) destaca que não se pode perder de vista que os estilos filosóficos mudam conforme o tempo, as modas, as situações políticas e institucionais, as tradições escolares, os meios de divulgação. Todavia, a autora alerta que não se pode reduzir a filosofia a comunicar teorias, posto que “aprender a pensar é aprender a escrever.” (Garcés, 2015, p.74).

Escrever seguindo uma perspectiva filosófica requer circunscrever o campo a ser pensado e interrogar-se em torno dele, observando as manifestações, os limites e as aberturas da investigação. Nesse sentido, me circunscrevo em espiral na circularidade entre a literatura e a filosofia para pensar o fenômeno educacional, em um encontro que expõe a potência da interrogação para forjar outras palavras, outros modos de dizer e interrogar a ação de educar. O desafio consiste em elaborar argumentos que permitam defender a dimensão poética da escrita como profundamente valorosa ao gesto de educar.

Educar, para Gadamer (2000), é compreender a educabilidade do humano enquanto corpo no mundo, em linguagem e em conversação. Desde seu núcleo familiar até as ampliações de seus vínculos e interações, educar diz respeito à ação humana que se faz na convivência, em um mundo povoado por outros corpos, com muitos saberes, regido por muitos conhecimentos. Para o filósofo, é o próprio humano, em sua abertura ao mundo, à linguagem e aos outros, que se educa. Educar é, assim, educar-se. Educar-se é participar de um mundo que não está previamente dado, mas que se constitui e se transforma na experiência. Educa-se em um mundo em que há

espaços, seres, objetos, coisas, fenômenos, um mundo por se atribuir sentido. Nessa perspectiva há uma inseparabilidade entre educar-se e estar em linguagem.

Aguilar (2004) situa o pensamento de Gadamer e explica:

Educa-se a si mesmo porque, sobretudo, a aprendizagem depende de cada um; educa-se junto com os outros porque somos seres em conversação, em relação com os outros, constituímos-nos na comunicação, no jogo, nas experiências que trocamos com os outros. Educa-se ao educar não tanto pelo que se alcança nos outros, mas pelo que acontece a si mesmo no encontro e na comunicação com eles. Há uma razão de fundo para reconhecer que os outros já estão presentes em nosso educar-nos em quaisquer de nossas experiências. A linguagem é o meio comum no qual somos uns com os outros. Gadamer acredita que a morada do ser humano é a linguagem. (Aguilar, 2004, p. 12).

O humano está a educar-se nos encontros. Nos elos constituídos e destituídos dos movimentos de encontrar alguém, de encontrar um saber, de encontrar uma coisa, de encontrar-se. Encontrar-se para fazer memória. Encontrar-se para esquecer. Encontrar-se para poder educar-se. Nesse viés, é válido reforçar, com Gadamer (2000), que educar-se diz respeito à vida. Educar-se diz respeito ao mundo, à linguagem, ao humano.

Educar-se é viver. Viver encontros, em linguagem, educar-se em linguagem. Ao defender, desde Gadamer (2000), a linguagem como experiência de mundo, interessa e faz diferença a concepção de linguagem empregada, estudada e reconhecida em educação. Não é trivial a tendência tecnicista e instrumentalista de considerar a linguagem apenas como simples meio de comunicação, pautada na cisão entre a palavra poética (poesia) e palavra pensante (filosofia).

Trazer à tona temas como este na pesquisa educacional consiste em um movimento de resistir, mas, sobretudo, de convidar ao diálogo, de afirmar e elogiar a dimensão poética da linguagem. Portanto, como amplo objetivo, a tese busca partilhar a palavra poética entre mulheres professoras e futuras professoras. De modo específico, aborda o fenômeno de educar como acontecimento de linguagem, compreendendo a literatura como poética e a filosofia como experiência de reaprender a interrogar o mundo. Com isso, almeja valorizar e enaltecer a palavra poética de mulheres professoras e futuras professoras.

Tal delimitação emerge do meu maravilhar-se pela linguagem poética, na medida em que circunscrevi um campo de investigação que se volta à formação

docente e, simultaneamente, adentra um território mais íntimo, misterioso e complexo: o da educabilidade das imagens poéticas. O poético é o modo como o sentido acontece para Nancy (2013), nesse contexto escrever não é um meio para chegar ao sentido, mas o próprio acontecimento em linguagem. Expõe ao sentido. “Que não nos venham falar de ética ou de estética da poesia. É justamente rio acima, no mais que perfeito imemorial delas, que fica o fazer chamado “poesia”. Ele fica emboscado como um animal, tensionado como uma mola e, assim, em ato, já.” (Nancy, 2013, p. 422). Em sua dimensão poética, a linguagem ultrapassa sua função instrumental e torna-se acontecimento partilhado. “Eterno retorno e partilha das vozes.” (Nancy, 2013, p. 418).

No devaneio poético, há um instante inaugural em que o sentido se abre sem se deixar dominar. O devaneio é uma experiência partilhável, não um relato íntimo e biográfico. Algumas imagens se expõe, outras permanecem sob o véu da opacidade e não se sabe quais serão escritas. O sentido não se apresenta como algo disponível, pronto e legível, mas como acesso (Nancy, 2013). Uma mulher que escreve pode se educar, pode se deixar afetar pela linguagem poética nessa disponibilidade que será singular para cada uma.

Quis delimitar esse campo para assumir uma posição de investigar a docência de mulheres a partir daquilo que nela escapa, resiste e excede os discursos normativos. Daquilo que diz respeito ao poético, não como fuga ao real ou como modo de tangenciar as problemáticas das docências, que inclusive são muitas e que tenho uma visão bastante negativa quando constantemente vivo e me deparo com as condições precárias, as violências simbólicas e os esgotamentos que atravessam o exercício docente. Quando escrevo do meu maravilhar-se pela linguagem poética é desde lugar frágil, intenso e sempre inacabado, mas esperançoso de uma professora que crê que na partilha na palavra, no acesso de sentido e no reconhecimento da educação como um espaço legítimo para o acontecimento do poético.

Deter-se no estudo da imaginação poética, do sensível, do real, é adentrar no campo dos temas malditos, da ambiguidade, do mistério da linguagem. No entanto, “interrogar é resistir. Resistir é conspirar sob as imagens de um outro tempo e de um outro lugar”, alerta Richter (2005, p. 46). É desse movimento que se faz possível a

emergência de uma esperança sempre viva de quem preserva os saberes e ainda assim pensa o desconhecido.

“Haverá sempre uma palavra poética, haverá sempre uma reflexão filosófica sobre essa palavra poética, e um pensamento político capaz de reuni-las”, como defende Ricoeur (2002, p. 65). Reflexão filosófica que cabe a quem pesquisa, especialmente no campo educacional, realizar especialmente para que os pensamentos políticos possam emergir e a palavra poética seja considerada e respeitada no âmbito acadêmico. Nesse sentido, justifica-se a realização deste estudo, como espaço de encontro e de partilha, de escrita de mulheres, de conversação, portanto, de educação.

## capítulo II

# ENTRELAÇAMENTOS

Eu falarei da escrita feminina: do que ela fará.

É preciso que a mulher se escreva: que a mulher escreva sobre a mulher, e que faça as mulheres virem à escrita, da qual elas foram afastadas tão violentamente quanto foram de seus corpos; pelas mesmas razões, pela mesma lei, com o mesmo objetivo mortal.

É preciso que a mulher se coloque no texto – como no mundo, e na história –, por seu próprio movimento.

Hélène Cixous

## 2.1 A ESCRITA COMO MÉTODO DE PESQUISA

Falarei da escrita de mulheres: do que ela fez e de como eu a fiz. Falarei em meu nome, mas também em nome de muitas, especialmente de mulheres professoras e futuras professoras. É a isso que me dedico neste capítulo: ao gesto de convidar mulheres a devanear por escrito como estratégia de pesquisa. Com isso, assumo a escrita não apenas como técnica de registro ou instrumento de análise, mas como experiência formativa e modo de existir no mundo.

Nesse contexto, escolhi Hélène Cixous para abrir o capítulo pela pertinência dos seus estudos. O trecho escolhido pertence ao livro *O riso da Medusa*, publicado em 1975. A autora é uma professora e pesquisadora que escreveu inserida no cenário intelectual dos anos 70, na França. Escrever foi um ato de coragem tendo em vista a hegemonia de escritas falocêntricas, especialmente na academia.

Em *O riso da Medusa*, Cixous (2022) reivindica que mulheres assumam suas escrituras, de modo que ultrapassem o discurso falocêntrico que prevalece em muitos espaços, incluindo a universidade, a ciência e a pesquisa. “É preciso que a mulher escreva através de seu corpo, que ela invente uma língua inexpugnável que aniquila as divisórias, classes e retóricas, regulamentos e códigos, que ela submerja, transpasse, atravesse o discurso de reserva última.” (Cixous, 2022, p. 64).

Por mais que haja hierarquias de classes e de gênero bem como códigos acadêmicos que insistem em silenciar as mulheres, é preciso criar espaços educativos e formativos para a invenção, para que a escrita seja um modo de subversão, um compromisso pessoal e político capaz de operar mudanças.

Nessa mesma direção, Annie Ernaux defende:

Assim concebi o meu compromisso com a escrita, que não consiste em escrever “para” uma categoria de leitores, mas “a partir” da minha experiência de mulher e imigrante do interior, da minha memória, doravante cada vez mais longa, dos anos atravessados, desde o presente, incessantemente provisores de imagens e palavras de outros. Este compromisso como penhor de mim mesma na escrita é sustentado pela crença, que se tornou certeza, de que um livro pode contribuir para mudar a vida pessoal, para quebrar a solidão das coisas sofridas e recalçadas, para se pensar diferentemente. Quando o indizível vem à tona, é político. (Ernaux, 2023a, p. 18-19):

Escrever torna-se inevitavelmente político ao nomear e expressar o que, por muito tempo, foi interdito por um discurso predominantemente masculino. Quando uma

mulher escreve, traz à tona suas imagens, suas palavras e opera transformações valiosas no mundo. Não é mera representação neutra e abstrata. É uma escrita que precisa ser reivindicada e constantemente defendida: “um texto feminino não pode ser nada menos que subversivo, se ele se escreve, é erguendo, vulcânico, a velha crosta da prosperidade.” (Cixous, 2022, p. 68).

Isso implica pensar a dimensão educativa que a escrita assume para as mulheres. “Eu sou carne espaçosa cantante, na qual se enxerta ninguém sabe qual eu, mais ou menos humano, mas acima de tudo, vivo, pois que em transformação.” (Cixous, 2022, p. 71). A partir disso, proponho, nesta investigação, a escrita de mulheres como gesto que valora a palavra poética. Valora a mulher. A escrita como força transformadora. “Mais corpo, portanto, mais escrito.” (Cixous, 2022, p. 66). Corpo, linguagem, mundo: mulher. E defendo: um corpo de mulher educa-se e forma-se no mundo ao escrever.

Ao tratar da escrita de mulheres a interrogação acerca da compreensão de mulher se faz necessária. Mulher? Não creio que ser mulher se limite a um conceito, nem que eu consiga delimitá-lo em absoluto considerando toda a sua complexidade. Nessa direção, dissertar acerca da “mulher” implica reconhecer que não há neutralidade ou homogeneidade, mas muitas constituições em contextos históricos, políticos e culturais com distintos atravessamentos em torno disso. Contudo, considero válido apresentar a perspectiva a partir da qual desejo pensar.

Foi em bell hooks, importante feminista, escritora e ativista, que encontrei subsídios para pensar em questões indispensáveis e urgentes quando se fala em um conceito de mulher:

Sem sombra de dúvida, bell hooks é uma das mais importantes intelectuais da atualidade. Desde a década de 1980 até os dias atuais, ela já publicou mais de 30 livros em que, por meio de uma linguagem acessível, expressa um pensamento complexo, avesso às formulações simplistas. Uma produção que denuncia, sem subterfúgios, as atávicas conexões entre imperialismo econômico, supremacia branca e patriarcado. Suas obras são referências para adensarmos nossa compreensão de como as dinâmicas de raça, classe e gênero se exprimem nas práticas culturais, acadêmicas, subjetivas e cotidianas. (Almeida, 2021, p. 02).

bell hooks, pseudônimo de Gloria Jean Watkins, nasceu em Hopkinsville, Kentucky, nos Estados Unidos, em 1952. Cresceu no contexto do sul segregado norte-

americano, experiência que marcou profundamente sua trajetória intelectual, política e pedagógica. bell concebe a educação como prática de liberdade, na implicação do corpo, da linguagem e da história de quem ensina e de quem aprende. Empregar o pseudônimo “bell hooks”, grafado em letras minúsculas, constitui um gesto político: uma homenagem à sua bisavó materna, Bell Blair Hooks, reconhecida na família por dizer a verdade (Almeida, 2021), além disso, é um gesto de recusa à centralidade da autoria individual em favor das ideias e das experiências coletivas.

Gostaria de pontuar o quão importante foi a leitura de bell hooks. Já conhecia a escritora, mas não havia estudado suas obras, tampouco dispunha de conhecimento sobre a pluralidade dos debates que atravessam o feminismo. O envolvimento com sua produção evidenciou que o feminismo envolve problemáticas muito mais extensas e intrincadas do que aquelas inicialmente anunciadas ou reconhecidas por mim<sup>3</sup>.

Algumas pessoas me perguntam “por que usar a palavra ‘feminista’? Por que não dizer que você acredita nos direitos humanos, ou algo parecido?”. Porque seria desonesto. O feminismo faz, obviamente, parte dos direitos humanos de uma forma geral – mas escolher uma vaga como “direitos humanos” é negar a especificidade e particularidade do problema de gênero. Seria uma maneira de fingir que as mulheres não foram excluídas ao longo dos séculos. (Adichie, 2015, p. 42-43).

É preciso se dedicar às questões das mulheres. Suas especificidades, como menciona Chimamanda, precisam ser consideradas, respeitadas e legitimadas. Não se pode diluir o problema ou tangenciá-lo. Existem muitas desigualdades, convergentes umas com outras, inclusive, mas a desigualdade de gênero interfere negativamente na vida de muitas mulheres em todo o mundo há muitos séculos. Nomear a opressão contra as mulheres é uma das formas de lutar contra suas consequências. Para lembrar sempre que “nós evoluímos. Mas nossas ideias de gênero ainda deixam a desejar.” (Adichie, 2015, p. 20).

A obra citada de Chimamanda Ngozi Adichie é *Sejamos todas feministas*, em que a escritora nigeriana discorre de modo bastante didático sobre as cristalizações em torno do termo feminismo, como, por exemplo, ódio aos homens, aparência e comportamento, estereótipos empregados para deslegitimar o movimento e,

---

<sup>3</sup> Mesmo que a intenção não foi aprofundá-las, quis mencioná-las pela pertinência de demarcar que a luta do movimento pela vida e pelos direitos das mulheres é extremamente necessária mesmo com as contradições, as tensões internas e as dificuldades históricas.

consequentemente, as mulheres. No entanto, pensar a mulher é, inevitavelmente, tocar o feminismo. bell hooks (2025), na obra *E não sou eu uma mulher? Mulheres negras e feminismo*, aponta que a ideia dominante de *mulher* e a luta feminista foram alicerçadas na experiência das mulheres brancas, excluindo mulheres negras, indígenas, latinas, asiáticas, entre outras. A autora aprofunda a discussão, elucidando como o feminismo branco universaliza as mulheres pautado em uma visão branca, elitista e racista. Ao problematizar essa visão, bell defende que a solidariedade e o enfrentamento de problemas como o racismo e classismo pode colaborar com a proposição de um feminismo mais justo, plural e politicamente transformador.

Gênero, raça e classe<sup>4</sup> não operam como categorias isoladas, mas como sistemas entrelaçados de dominação que produzem experiências distintas de ser mulher no mundo. “Apesar de as mulheres nos Estados Unidos terem chegado mais perto de obter a igualdade social com os homens, o sistema capitalista patriarcal está inalterado. Continua imperialista, racista, sexista e opressivo.” (bell hooks, 2025, p. 303). Nesse sentido, a autora defende um feminismo que não se limite a reformas superficiais, mas que questione as bases do sistema, em que realmente seja pensado um projeto feminista que envolva legitimidade a todas, com educação feminista em que mulheres e homens possam se comprometer (bell hooks, 2019).

Essa perspectiva está diretamente ligada à compreensão histórica do gênero. As diferenças entre homens e mulheres foram explicadas quase exclusivamente pela biologia por muitos séculos. Somente a partir dos anos 1950 que autoras, principalmente feministas americanas, começam a utilização do termo gênero para rejeitar o determinismo biológico, “para reivindicar um certo terreno de definição, para sublinhar a incapacidade das teorias existentes para explicar as persistentes desigualdades entre as mulheres e os homens.” (Scott, 1995, p. 85). Os papéis sociais, as expectativas de comportamento, os valores morais e culturais se organizam a partir da interpretação que a sociedade faz do gênero que, para Scott (1995), é justamente o elemento constitutivo das relações sociais e das relações de poder.

---

<sup>4</sup> “A litania “classe, raça e gênero” sugere uma paridade entre os três termos, mas, na verdade, eles não têm um estatuto equivalente.” (Scott, 1995, p. 73). Scott explica que enquanto a classe, sobretudo no marxismo, foi frequentemente pensada a partir de modelos explicativos mais sistemáticos, o mesmo não ocorre com raça e gênero, cujas elaborações se constituíram de modo mais heterogêneo.

Scott (1995) pertence a uma linha teórica (pós-estruturalista) diferente da estudada nesta tese, mas quis citá-la pela relevância de suas elucidações, especialmente no que concerne à articulação entre gênero, raça e classe social, contribuições que evidenciam o caráter relacional e histórico do debate. “A exploração dessas questões fará emergir uma história que oferecerá novas perspectivas sobre velhas questões.” (Scott, 1995, p. 93). Essa exploração permite realizar novas interrogações e deslocamento de olhares naturalizados. Não se pode ignorar que as desigualdades não afetam todas as mulheres da mesma forma. Portanto, é preciso interrogar desde o lugar a partir do qual se fala<sup>5</sup>, se escreve, se vive e se imagina.

Ignorar as diferenças de raça entre as mulheres, e as implicações dessas diferenças, representa uma seríssima ameaça à mobilização do poder conjunto das mulheres. Quando as mulheres brancas ignoram os privilégios inerentes à sua branquitude e definem *mulher* apenas de acordo com suas experiências, as mulheres de cor se tornam “outras”, *outsiders* cujas experiências e tradição são “alheias” demais para serem compreendidas. Um exemplo disso é a marcante ausência de experiências de mulheres de cor no material das disciplinas de estudos das mulheres. (Audre Lorde, 2023, p. 145).

É a partir desse repertório que pude compreender melhor os atravessamentos de ser mulher, como o racismo, o classismo, a discriminação, a xenofobia, o capacitismo e tantos outros mecanismos de exclusão interferem diretamente no que significa “ser mulher” hoje. Atualmente, o debate está em adensamento por meio de abordagens feministas, interseccionais, decoloniais, as quais superam e avançam em direção a compreensões mais inclusivas, complexas e coerentes com a pluralidade dos fenômenos atuais<sup>6</sup>. Além do mais, não existe uma única forma de viver e ser mulher. Uma história única é perigosa. “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história.” (Adichie, 2017, p. 14).

Tanto a escola quanto a universidade são espaços de debate que podem contribuir para tensionar a ideia de mulher como categoria fixa, homogênea ou

---

<sup>5</sup> Para estudar e aprofundar “lugar de fala”, sugiro a leitura da filósofa brasileira Djamila Ribeiro, *O que é lugar de fala?* (2017). Djamila chama atenção para as posições em que os discursos são produzidos e enfatiza a pertinência de reconhecer, com responsabilidade, de onde se fala.

<sup>6</sup> Nesse sentido, sugiro a leitura *Colonialidade e gênero* de María Lugones: LUGONES, María. *Colonialidade e gênero*. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

universalizante. “A insistência em falar de mulheres como universais, não marcando as diferenças existentes, faz com que somente parte desse ser mulher seja visto” destaca Djamila Ribeiro (2017, p. 24). Como professora de Educação Básica e pesquisadora na área educacional compreendo como compromisso político e poético refletir sobre quais serão as autoras lidas, quais serão as discussões propostas, quais serão as vozes legitimadas e quais serão as experiências tomadas como referência em minhas aulas e em minhas pesquisas. A afirmação de uma solidariedade ética e responsável é fundamental para que outras mulheres possam viver com mais amor, respeito e liberdade, como propõe bell hooks (2018).

Alinhada a isso, nesta tese, a palavra mulher é empregada acolhendo quem se identifica com ela. Não tomo ‘mulher’ como categoria fechada, mas como experiência situada de um corpo no mundo, considerando sua posição encarnada a partir da qual se vive, se escreve e se educa. Trata-se de um corpo que sente, imagina e significa o mundo em linguagem, e que, ao escrever, produz modos singulares de existir, educar-se e de formar-se. Tendo como intenção que cada vez mais mulheres escrevam, toda e qualquer mulher que ler este estudo, concorde com ele ou não, e assim desejar, reforço que escreva para contar sua história.

A proposição por contar com escritas de mulheres nesta pesquisa não parte da intenção de representar “as mulheres”, mas circular suas palavras como legítimas, poéticas e pensantes. Assumo, com isso, o risco de incompletude, de deslocamento e até de mistério que não busco resolver, mas sustentar, por compreender que a pesquisa em educação, quando comprometida com o vivido, não se faz sem exposição e certo inacabamento. Além disso, o que torna a escrita dessas mulheres um fenômeno investigável diz respeito ao fato de que tais escritas emergem de experiências situadas de formação e de docência. Elas são narráveis.

Nesse sentido, a estratégia metodológica desta pesquisa consistiu em convidar mulheres professoras e futuras professoras ao exercício de escrita de devaneios poéticos, seguindo a perspectiva de Gaston Bachelard (1988, p. 54)., para quem “o devaneio faz-nos conhecer a linguagem sem censura.”. Não importam as regras, os códigos linguísticos, a pragmática, importa repousar nas palavras. “Uma sutileza a mais, unindo o nome e a palavra, e essa afeição pelas coisas bem nomeadas provoca

em nós ondas de feminilidade.” (Bachelard, 1988, p. 30). Devanear diz acerca dessa sutileza: nome, palavra, afeição. Afeto à vida. O afeto deixa fazer morada.

**Na mulher, o tempo...**

**[...]**

**E só,**

**só ela, a mulher,**

**alisou as rugas dos dias**

**e sapiente adivinhou:**

**não, o tempo não lhe fugiu entre os dedos,**

**ele se guardou de uma mulher**

**a outra...**

**E só,**

**não mais só,**

**recolheu o só**

**da outra, da outra, da outra...**

**fazendo solidificar uma rede**

**de infinitas jovens linhas**

**cosidas por mãos ancestrais**

**e rejubilou-se com o tempo**

**guardado no templo**

**de seu eternizado corpo.**

**(Conceição Evaristo, 2021, p. 39).**

Convidar ao devaneio escrito é resistir ao aligeiramento da vida atual. Resistir à falta de tempo para repousar. Desafio que recai, muitas vezes, sobre mulheres, estudantes, professoras e pesquisadoras que dividem suas vidas entre múltiplas jornadas, responsabilidades públicas, demandas domésticas e afetivas. Resistir significa reivindicar o direito à dignidade de existir para além da produtividade imposta.

Como uma mulher pode pensar se não há tempo para repousar?

Como uma mulher encontra tempo para escrever? Para ler, partilhar, conversar com outras mulheres?

Nesse sentido, a justificativa e audácia desta investigação consiste em encorajar mulheres a escreverem. Esta é a reivindicação deste estudo: que mulheres escrevam! Estudem, pesquisem e escrevam. Imaginem!

## 2.2 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Para abarcar a questão de pesquisa, propus três estratégias metodológicas: A escrita de estudantes de Pedagogia, futuras professoras, produzida no contexto de meu estágio docente no primeiro semestre de 2025; A escrita de professoras, produzidas a meu convite no segundo semestre de 2025; E a minha própria escrita-pesquisa, que é o cerne de toda reflexão e o próprio caminho metodológico em si.

A escrita foi proposta em forma de devaneio na perspectiva de Gaston Bachelard. Devaneio é um maravilhar-se da linguagem. Maravilhar-se com a beleza de um universo íntimo: “Um mundo se forma no nosso devaneio, um mundo que é o nosso mundo. E esse mundo sonhado ensina-nos a possibilidade desse engrandecimento de nosso ser nesse universo que é o nosso.” (Bachelard, 1988, p. 08). Com Bachelard, a proposição da escrita poética e pensante, escrita da mão que pensa, mão do verbo imaginar. Devaneio é reviver o real, essa matéria-prima do humano. Palavra que educa palavra. O poder da dimensão poética da linguagem está em transfigurar o mundo para daí extrair o invisível, o impensado, o sensível. Assumir o devaneio como estratégia metodológica não busca capturar o real, mas habitá-lo, revivê-lo, reimaginá-lo.

Trazer o devaneio para a pesquisa no campo educacional é aceitar o imenso desafio de colocar-se diante da página em branco e ser uma sonhadora de palavras na composição de imagens poéticas.

**A realidade é a matéria-prima, a linguagem é o modo como vou buscá-la - e como não acho. Mas é do buscar e não achar que nasce o que eu não conhecia, e que instantaneamente reconheço. A linguagem é o meu esforço humano. Por**

**destino tenho que ir buscar e por destino volto com as mãos vazias. Mas – volto com o indizível.**

**O indizível só me poderá ser dado através do fracasso da minha linguagem. Só quando falha a construção, é que obtenho o que ela não conseguiu.**

**(Clarice Lispector, 1998a, p. 210-211).**

Propus às estudantes e às professoras que pudessem escrever, devaneiar, imaginar para engrandecer a experiência, expandir, criar, valorar. Dizer, anunciar, grafar. “Só as imagens podem colocar os verbos em movimento.” (Bachelard, 1993, p. 269). Movimentar a palavra. Elogiar o poético. Enaltecer a linguagem. Vislumbrar sentidos. Investigar.

Abordar a experiência de linguagem na educação antes de uma interrogação filosófica e pedagógica é uma opção política. Política como ação no mundo, na qual a pluralidade dos homens emerge como “caos absoluto das diferenças.” (Arendt, 1998, p. 28). Política como instauração de afetos, como circulação de afetos na qual algumas coisas podem ou não ser percebidas, podem ou não ser possíveis, e como isso nos afeta. Ação política diz respeito a considerar até que ponto as pessoas se afetam e se percebem capazes de operarem transformações. Propor o devaneio como estratégia é, portanto, uma opção política ao deslocar a educação do regime da produtividade.

O princípio fundante do devaneio está em inaugurar imagens, ser gerador: trazer à tona situações vividas, palavras ouvidas, vibrações sentidas, dar acesso às imagens valorosas e pensá-las de um modo profundo, íntimo, reflexivo, “reencontrar a própria alma no fundo do devaneio!” (Bachelard, 1988, p. 15). No fundo do devaneio: entregar-se ao desafio da escrevivência, de contar em palavras escritas: a vida, suas composições. “A imaginação não quer chegar a um diagrama que se resuma conhecimentos. A imaginação lhe valora um valor.” (Bachelard, 1993, p. 296). O devaneio, no contexto desta tese, é um princípio gerador de imagens. “Para comunicá-lo, é preciso escrevê-lo, escrevê-lo com emoção, com gosto, revivendo-o melhor ao transcrevê-lo.” (Bachelard, 1988, p. 07).

A escrita é capaz de acolher a densidade afetiva e imagética de existir.

### 2.2.1 Escrita das estudantes

O primeiro entrelaçamento que apresento diz respeito à escrita de estudantes de Pedagogia, futuras professoras, produzida no contexto de meu estágio docente<sup>7</sup> no primeiro semestre de 2025.

O estágio de docência foi realizado no curso de Pedagogia da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), no turno da noite, na trilha Alfabetização de Mundo: Gestão das Práticas Cotidianas, durante o primeiro semestre de 2025. Na disciplina, acompanhada pela professora responsável e pela minha orientadora, desenvolvi atividades de observação, planejamento e condução de práticas pedagógicas, seguindo o cronograma institucional e o plano de ensino estabelecido. As aulas ocorriam segundas e terças-feiras. A composição inicial do grupo era de quinze estudantes. Catorze mulheres e apenas um homem, que desistiu no decorrer do curso.

Nos primeiros encontros, não havia a intenção de convidá-las para escrever. Entretanto, no decorrer das aulas, a intimidade e confiança despertaram em mim este desejo. Constatei que isso ocorreu porque o repertório conceitual da trilha estava diretamente ligado aos meus estudos, já que minha orientadora era uma das professoras.

O percurso formativo da disciplina perpassou a ludicidade, o corpo, a leitura de mundo, a oralidade, as artes e as materialidades que a infância convoca: com tinta, com argila, com sombras, com contos, com leitura, com escrita. Teve silêncio. Teve riso. Teve escrita. Foi nesse contexto que, em um dos últimos encontros da disciplina, propus a escrita de devaneios às estudantes, mediante a apresentação, explicação e assinatura do Termo de Consentimento<sup>8</sup> (ANEXO A).

---

<sup>7</sup> Estágio de Docência na Graduação, realizado como requisito obrigatório para a manutenção/concessão da bolsa CAPES (PROSUP\CAPES).

<sup>8</sup> “Um elemento constituinte dos preceitos éticos que acompanham a pesquisa com procedimentos metodológicos que gerem dados a partir da relação direta com o participante é o consentimento, um processo que visa, em última instância, obter a anuência do participante da pesquisa. Contudo, ao entender que a anuência está imbricada em um conjunto de condições, valores, relações de poder, deve-se prezar para que o processo garanta a manifestação de modo autônomo, consciente, livre de intimidação e esclarecido.” (Coutinho, 2019, p. 100).

Era uma noite de julho (de 2025), apresentei a pesquisa às estudantes, elas acolheram e aceitaram o convite. Escreveram à mão. As doze estudantes presentes escreveram. Não fizeram indagações. Apenas escreveram. Esperei em silêncio.

A cena permanece comigo. É inevitável não retornar a esse momento: ao gesto inicial, simples e decisivo, de aceitar escrever.

A experiência do estágio de docência foi bastante marcante, especialmente para minha formação continuada como professora. Nesse período que compreendi, de forma mais profunda, o quanto estar em sala de aula demanda criar condições para estudar, pensar, escrever. É preciso “uma estratégia de ensino que tem por objetivo recuperar a vontade dos estudantes de pensar e a vontade de alcançar a total autorrealização.” (bell hooks, 2020, p. 33). Provocar essa vontade é um dos maiores desafios de quem está na docência, especialmente considerando as realidades virtuais e contextos tão heterogêneos.

“Mas sustento que, se o que alguém quer é educar-se e formar-se, trata-se de forças humanas, e só se conseguirmos sobreviveremos ilesos à tecnologia e ao ser da máquina.” (Gadamer, 2000, p. 48). Imenso desafio humano esse de hoje estar em linguagem e convivência. Os impactos da tecnologia foram e estão sendo substanciais em gerações como a minha. Observo, nos contextos educativos em que estou inserida, como esse enleio tecnológico transforma as relações humanas e me indago acerca da relevância da prática pedagógica como alicerce na formação da convivência e da linguagem entre gerações.

bell hooks (2020) parte do princípio de que a prática pedagógica deve contribuir para a constituição de um pensamento crítico, envolvendo discussões acerca de raça, gênero e classe social, com espaços dialógicos em que seja possível, em segurança e com confiança, questionar, aprender e conviver de modo coletivo. “Conversando juntos que rompemos com a noção de que a experiência de adquirir conhecimento é particular, individualista e competitiva.” (bell hooks, 2020, p. 81). É, antes de tudo, coletiva e intersubjetiva, situada.

A confiança como geradora de laços em uma sala de aula me remete às aulas do estágio, de modo especial por dois motivos. Primeiro, porque, desde o planejamento com as professoras responsáveis pela trilha, me senti confiante como professora na graduação. Os planejamentos das aulas foram extremamente

dialógicos, dinâmicos e vivos. Considero fundamental e profundamente educativa essa vivência com professoras que exercem a docência há bastante tempo. Cada palavra, cada gesto, cada indicação é permeada de muita história. Nesse sentido, considero que foi uma interlocução atemporal, vigorosa e duradoura. Segundo, porque, no decorrer das aulas, a confiança foi sendo conquistada entre mim e as estudantes, foi uma confiança conquistada. O desejo de convidá-las para participar da pesquisa emergiu justamente dessa construção.

No decorrer do semestre, a escrita foi proposta em diversas aulas e estratégias: círculos de cultura, resenha de filmes, resumos acadêmicos, devaneios voltados à infância, planejamento pedagógico na educação infantil, entre outros. Entra elas, destaco os círculos de cultura, nos quais o humano é compreendido como “sensível-expressivo-ativo-conectivo-emocional-cognoscente-espiritual” (Cavalcante; Góis, 2015, p.63). Os círculos de cultura têm “um princípio transcendente, democrático, ecológico e amoroso.” (Cavalcante; Góis, 2015, p.41), desde a perspectiva de Educação Biocêntrica proposta por Ruth Cavalcante e Cezar Wagner de Lima Góis:

Em nossa compreensão, por essa leitura e por todas as contribuições históricas, místicas, sociais, culturais e científicas, temos de considerar que estamos diante do Paradigma Biocêntrico, o paradigma de um novo mundo humano, o qual nos leva a sentir e perceber o viver como o grande acontecimento da nossa existência, sendo a Vida totalidade sensível, sutil, organizadora, criativa, inteligente e sagrada. (CAVALCANTE; GÓIS, 2015, p.18).

Minha relação com os círculos de cultura se estabeleceu a partir de um curso com a Professora Ruth Cavalcante, em abril de 2024. Fiquei instantaneamente capturada pela proposta e desde então os círculos são parte de minha prática docente. Cavalcante e Góis (2015) destacam que o movimento, a corporeidade vivida, a potência de vida e o fortalecimento de vínculos são fundantes nos círculos de culturas.

Cabe enfatizar que o círculo de cultura foi inicialmente concebido por Paulo Freire, nos anos 1960, como estratégia de expressão, diálogo e aprendizagem coletiva. Os círculos tinham como objetivo promover processos de alfabetização que articulassem a leitura e a escrita. A Educação Biocêntrica retoma o princípio pedagógico e amplia suas possibilidades ao incorporar a dimensão da vivência:

Paulo Freire instituiu o Círculo de Cultura nos anos 1960 como um instrumento de expressão e aprendizagem. Nesse período, construiu seus conceitos e marcos teóricos, que tinham como objetivo alfabetizar adultos tanto no que diz respeito à escrita e leitura de palavras (alfabetização), quanto à leitura e expressão do mundo onde estavam inseridos. [...] “A Educação Biocêntrica agrega ao Círculo de Cultura a Vivência, enriquecendo ainda mais o diálogo. A Vivência que convida as pessoas não apenas a falar ‘sobre’ aquele tema-gerador, mas sim de como elas vivenciam aquele tema, que é um falar mais profundo do que o falar ‘sobre’. (CAVALCANTE; GÓIS, 2015, p.256-257).

A vivência dos círculos de cultura evidenciou, nesse sentido, um espaço fértil para a emergência da escrita. É importante mencionar que os círculos, na perspectiva apresentada, seguem certa sistematização, envolvendo elementos como a definição de temas e palavras geradoras, a formação de pequenos grupos, a organização do tempo e a elaboração de sínteses coletivas. O educador, atuando como facilitador, conduz a circulação da palavra, buscando assegurar um ambiente de confiança, respeito mútuo e abertura ao diálogo. Ao mesmo tempo, os círculos podem assumir diferentes configurações metodológicas, mobilizando diversas materialidades (como livros, fotografias, objetos ou práticas corporais, a exemplo da biodança) bem como distintas formas de organização do tempo e do espaço, de acordo com a intencionalidade pedagógica do encontro.

Ainda que haja uma intencionalidade pedagógica que sustente os círculos, é no entrelaçamento entre planejamento e abertura ao imprevisível que os processos formativos se intensificam. O educador, ao assumir uma postura sensível e implicada, acompanha os movimentos do grupo, reconhecendo que cada encontro se constitui de maneira singular.

No contexto do estágio, foram utilizados temas geradores vinculados ao referencial teórico da disciplina, entre eles: criança, infância, docência e memória. A metodologia dos círculos de cultura organizava-se em etapas articuladas ao longo do encontro: composição do círculo; sensibilização; introdução das palavras geradoras; diálogo alternados em pequenos grupos e elaboração de sínteses.

Inicialmente, propunha-se a composição do grupo em roda, disposição que não era apenas espacial, mas simbólica, pois sugeria horizontalidade, partilha e ausência de hierarquias rígidas. Todas podiam se ver, se escutar e se reconhecer como parte do processo. Este momento inicial também envolvia uma atividade de sensibilização,

como uma leitura, uma música, uma imagem, uma história. Em seguida, introduziam-se as palavras geradoras, que funcionavam como mobilizadoras do diálogo, articulando as experiências às questões da aula. Desenvolvia-se a conversa em pequenos grupos (duplas ou trios) que variavam conforme o tempo estabelecido. O círculo costumava se encaminhar para um momento de síntese, que não tinha caráter conclusivo ou fechado, mas buscava reunir os principais aspectos que emergiam no encontro. A escrita era proposta nestas sínteses finais, funcionando como uma forma de elaboração das experiências compartilhadas no grupo.

Em muitas noites, as estudantes permaneciam sentadas em círculo, escrevendo na grande mesa do Atelier enquanto o diálogo continuava a circular entre elas. No início, havia certa resistência à proposta de escrita, sobretudo porque muitas participantes manifestavam maior disposição à oralidade. Entretanto, à medida que os encontros avançavam e as narrativas eram compartilhadas, a escrita passava a emergir como continuidade do diálogo coletivo. As estudantes conversavam, recordavam experiências e, gradualmente, registravam suas reflexões. O dito por uma estudante ressoava na outra, produzia deslocamentos, provocava lembranças, instaurava novas compreensões. Nesse movimento, a autoria se tecia de forma relacional, marcada pelos encontros e pelas trocas que atravessam o grupo.

Quando foram convidadas a escrever para a pesquisa, já havia entre elas uma certa intimidade com aquilo que havia sido dito e vivido no grupo. A escrita não surgia como uma exigência externa, mas como um gesto que se prolongava e se expandia. Ultrapassava. Escrever tornou-se uma forma de habitar novamente a experiência, permitindo que aquilo que emergia no círculo encontrasse também uma forma de permanência na palavra escrita. Algo permaneceu: elas escreveram.

Além do mais, a perspectiva de devaneio que atravessou os círculos de cultura. Com o estudo de Gaston Bachelard e a leitura de diferentes textos literários, abriu-se espaço para essa dimensão, uma escrita sensível às imagens, às memórias e às ressonâncias da experiência. Nesse contexto, o devaneio não aparecia como dispersão, mas como como repercussão e ressonância do vivido.

Considerando que as estudantes tinham em média 20 anos, é compreensível que diante do desafio da palavra por escrito emergissem certas dificuldades. A

universidade, principalmente um curso de licenciatura, tem como compromisso oferecer aulas em que a escrita possa ser uma experiência formativa.

Eu também vivi a universidade nos meus vinte anos. Eu também não escrevia. Em muitas noites das aulas do estágio, me peguei lembrando dos anos em que eu estive na universidade como estudante de Letras (2010-2015). Fui bolsista de iniciação científica, bolsista do Pibid, bolsista editorial. Recém-saída de uma escola pública do interior é com convicção que afirmo que foi na universidade, na graduação e, depois, na pós-graduação, que aprendi a escrever. Muitas vezes me identifiquei com os questionamentos, comentários e percepções das estudantes.

Nesse contexto, defendo a escrita das estudantes como metodologicamente relevante porque permite observar como a dimensão poética pode e deve se constituir na formação docente inicial. São futuras professoras. São estudantes em formação na universidade em busca de aprendizagens docentes. As articulações entre o vivido e o escrito permitem que o poético vigore em um contexto formativo, ampliando modos de perceber, narrar e compreender a experiência.

Atualmente, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, quando estou diante de alguém que afirma não saber como escrever, reforço o caráter contínuo desse processo. Para se arriscar, questionar, criar e se posicionar, são necessárias condições pedagógicas que considerem, para além da escrita enquanto habilidade, a abertura para a emergência da dimensão poética. Adentrar essa dimensão leva tempo e requer a elaboração de um repertório linguístico, bem como a circunscrição de campos para pensar.

**Repetir repetir — até ficar diferente. Repetir é um dom do estilo. (Manoel de Barros, 2016, p. 16).**

Ler, escrever, repetir.

Ler, escrever, transformar.

Ler, escrever, educar-se.

Ler, escrever, formar-se.

Quando a linguagem poética se manifesta na formação docente, a escrita ultrapassa sua função comunicativa e abre-se ao sensível, às imagens poéticas, aos

gestos. Nessa dimensão da escrita, se reafirma a possibilidade de formar uma docência mais atenta à linguagem. Formar-se conhecendo o vigor da palavra poética promove experiências que serão reverberadas na Educação Básica. Quando uma professora está em sala de aula é desde seu repertório, com seus gestos e das suas imagens, que conduz suas práticas pedagógicas.

### **2.2.2 Escrita das professoras**

O segundo entrelaçamento que apresento diz respeito à escrita de professoras, produzida a meu convite.

Sempre estive em meu horizonte convidar professoras para escrever devaneios. Quis realizar uma pesquisa *com* mulheres, não *sobre* mulheres, na qual a presença (escrita) de outras mulheres trouxesse para a investigação ainda mais sensibilidade, linguagem e profundidade. Foi desse desejo que elaborei essa estratégia. Enquanto as estudantes escreveram a partir de um lugar de formação inicial, as professoras escreveram desde uma experiência marcada pelo tempo.

Com esse viés, no segundo semestre de 2025, convidei sete professoras, com perfis e áreas de atuação distintas, para escrever devaneios acerca do gesto de educar. Para tanto, entreguei por um convite escrito, aberto à fecundidade poética (ANEXO B), em que descrevi a pesquisa e fiz a proposição: *Convido-te, então, a partilhar comigo uma escrita. Gostaria de saber mais da tua forma de ver, de sentir, de aprender-ensinar, de educar e ser mulher neste mundo (Trecho do convite)*. Além da carta, houve um momento de diálogo, especialmente para elucidações do método de pesquisa e intencionalidades.

No convite, evidenciei que a escrita poderia ser à mão ou digitada, de acordo com o que cada uma preferisse. Além disso, não havia tamanho mínimo ou máximo, bem como não estava limitada a um gênero textual nem as normas gramaticais. Mediante os aceites, apresentei o Termo de Consentimento (ANEXO A). Os critérios para os convites foram: atuação em diferentes níveis de ensino na educação básica e no ensino superior; tempo de docência; formações e trajetórias distintas. Como convidei professoras residentes em outros municípios de até de outros estados, com

algumas professoras a comunicação ocorreu por meio de mensagem via telefone. Para outras, entreguei o convite pessoalmente. No total, quatro mulheres escreveram.

Ao convidar mulheres professoras, busquei compreender modos singulares de existir na docência. Fui em busca de rastros, sentidos e experiências que constituem o ser professora em suas múltiplas formas.

Por que professoras? O que é ser uma professora?

Um professor não é um guru.../ Um professor não é um iniciador.../ Um professor não é um mediador.../ Um professor não é um autor.../ Um professor não é um treinador.../ Um professor não é um produtor.../ Um professor não é um gestor.../ Um professor não é um fornecedor de serviços.../ Um professor não é um pai, nem uma mãe.../ Um professor não é um companheiro.../ Um professor não é um amigo.../ Um professor não é um líder.../ Um professor não é um ativista.../ Um professor não é um conselheiro espiritual.../ Um professor não é um conselheiro emocional.../ Um professor não é um sedutor.../ Um professor não é um condutor.../ Um professor não é um guia.../ Um professor não é um comunicador.../ Um professor não é um moderador... Um professor é um professor... (Larrosa, 2018, p. 329).

Há uma especificidade em *ser professor, professora*. Quando Larrosa (2018) parte das negações, compreendo como a tentativa de evidenciar a complexidade e até mesmo a impossibilidade de uma definição absoluta. Contudo, é válido pontuar que todas as expressões citadas (e negadas) são muito comuns e constantemente empregadas. Isso que está em discussão. Quando todas essas ações são atribuídas às professoras e aos professores, sejam elas ligadas a funções parentais, terapêuticas ou utilitaristas, acabam, por vezes, se confundindo com o mais importante: a dimensão pedagógica. Expectativas sociais reforçam estereótipos relacionados a cuidar, treinar, liderar, guiar e desconsideram as condições do trabalho docente, os contextos educativos e a multiplicidade de fatores que atravessam a prática profissional.

Com os “nãos” que Larrosa (2018) aponta, apreendo que uma professora não é um conjunto de papéis acumulados, mas uma presença educativa e ética estabelecida na e com a linguagem. Em uma aula, curso, seminário, será a responsável por criar as condições de aprendizagem e apresentar repertórios, leituras, possibilidades. Em uma sala de aula, com crianças, por exemplo, será a responsável pelos encaminhamentos das atividades, mas não é uma simples cuidadora, com

jovens não se reduz a uma simples comunicadora. A sua presença é pedagógica, ética, política:

Uma profissão não é apenas uma realidade interna; contém também uma dimensão externa. O trabalho dos professores não se destina unicamente a servir um público, mas também a formar e a criar públicos. O conhecimento profissional docente projeta-se para fora das escolas e do ensino, para o espaço público da educação. (Nóvoa, 2023, p. 74).

O trabalho das professoras e dos professores reverbera na comunidade. É uma ação que pode apresentar modos de pensar, pode convidar à reflexão. Segundo Larrosa (2018, p. 230), é quem provoca o desejo, quem apresenta uma matéria, mas “sobretudo, o interesse por essa matéria e pelas diferentes formas de praticá-la”. Há um modo como cada um se relaciona com um conhecimento, com um saber, com um signo, o professor torna visível e chama para essa relação. Isso, para mim, é o mais importante. É uma imensa responsabilidade também. É paradoxal. Entretanto, desafiar a imaginação e provocar o pensamento é uma experiência singular. Exige confiança.

Nóvoa (2023, p. 76) critica a tendência de nomear professoras e professores como colaboradores, facilitadores ou mediadores. E faz um alerta: “nada disso é inocente.”. Para o autor, se trata de defender a profissionalidade frente aos interesses diversos (corporativos, universitários, econômicos) que, por vezes, enfraquecem a profissão docente. É assertivo quando diz: “Há muitas maneiras de ser professor, uma diversidade de opções e de caminhos. Mas em todos eles há um ponto imprescindível: o *conhecimento profissional docente*, um conhecimento contingente, coletivo e público.” (Nóvoa, 2023, p. 26). Vivemos hoje, no Brasil, um contexto de formação docente enfraquecido. São muitas as intercorrências deste processo, mas é urgente o questionamento.

É nesse cenário que a escrita poética se inscreve como prática formativa. Por isso, defendo a escrita das professoras como metodologicamente relevante porque são vidas de mulheres que se dedicam à docência. Imaginam e reimaginam modos de conviver e educar com as crianças, com os adolescentes, com os jovens e com os adultos todos os dias. Ao escrever, as professoras não apenas relatam suas trajetórias e produzem conhecimento sobre a docência, mas ressoam e inauguram imagens

poéticas a partir de suas vidas, corpos e experiências. Escrevendo seguem em formação, em educação.

### **2.2.3 A minha escrita**

O terceiro entrelaçamento que apresento é a minha própria escrita. O estilo em que escrevo está situado entre o acadêmico e o pessoal, de maneira não-linear, mas intencional. Tudo diz respeito ao vivido. Procurei articular o conceitual ao vivido, compondo uma escrita que expressasse a convergência entre a posição de pesquisadora e minha experiência de vida.

Evidencio minha escrita como uma dimensão metodológica, por ser no próprio gesto que se produzem os movimentos que busco compreender. Ao escrever torno visível o modo como percebo, seleciono, interpreto e articulo o que estudo. Ela é o cerne do entrelaçamento metodológico, pois une tema e método.

A escrita é tomada como tema por instaurar-se como o próprio fenômeno educativo a ser interrogado, pois, ao escrever, não apenas expresse o mundo, o recrio, o reimagino. Eu me educo. A escrita torna-se um acontecimento. É nesse acontecer que se produz o saber sensível, um saber que não se reduz ao conceito, mas o atravessa e o amplia. Assim, a escrita se afirma como método porque se constitui como lugar de pensamento, gesto que emerge do próprio movimento. A linguagem se revela naquilo que escrevo e naquilo que me atravessa. Trata-se de um movimento circular, e que não se esgota.

Tema, porque a escrita interroga a si mesma como fenômeno educativo. Método, porque o conhecimento se constitui na experiência da própria escrita, que opera como campo de formação e de pensamento. Em ambas as dimensões, propõe o deslocamento de compreender a pesquisa como movimento em que eu, a pesquisadora, me envolvo e me transformo na travessia.

Para Conceição Evaristo (2020, p. 52), a gênese da escrita é atravessada pelo vivido: “Creio que a gênese de minha escrita está no acúmulo de tudo que ouvi desde a infância. O acúmulo das palavras, das histórias que habitavam em nossa casa e adjacências.”. Portanto, como e o que apresento configura-se como uma escrita íntima. Essa intimidade, tomada como método, traz a gênese do que sou enquanto

mulher, professora e pesquisadora. É acadêmica, mas é, sobretudo, imagética. Sinto que a escrita organiza e expõe pensamentos. Há identidades, revelações, rastros, pistas, charneiras, articulações, um eu que pesquisa. Meu eu mulher.

Em muitas áreas do conhecimento, a escrita assume um caráter rigorosamente técnico, neutro e impessoal. A adoção desse estilo é também necessária para garantir a credibilidade científica. Na área da educação, vale o tensionamento acerca da neutralidade e do reducionismo de tratar de fenômenos educacionais desde uma abordagem representativa e categórica. Esse cenário está em transformação. Há muitas investigações com escritas que rompem com tal paradigma, assim como muitos textos debatendo e tensionando a própria questão.

Ao ultrapassar a técnica:

É um modo de exercer a escrita em que ela nos transporta para o invisível, e as palavras que se encontra através de seu exercício, tornam o mais palpável possível, a diferença que só existia na ordem do impalpável. Nesta aventura encarna-se um sujeito, sempre outro: escrever é traçar um devir. Escrever é esculpir com palavras a matéria-prima do tempo, onde não há separação entre a matéria-prima e a escultura, pois o tempo não existe senão esculpido em um corpo, que neste caso é o da escrita, e o que se escreve não existe senão como verdade do tempo. (Rolnik, 1993, p. 09).

A imagem da escrita como “esculpir com palavras a matéria-prima do tempo” é potente por trazer que tempo e escrita se co-produzem. A escrita dá forma ao tempo ao mesmo tempo em que é formada por ele. Um tempo entrelaçado pela experiência.

Dessa forma, compreendo que situar minha escrita como relevante metodologicamente é uma tomada de posição que afirma a linguagem poética como lugar legítimo de conhecimento e de produção de sentido no processo formativo como pesquisadora em educação. É fazer disso uma auto-observação, uma investigação de mim mesma, das dimensões da linguagem pelas quais transito. É uma aprendizagem de uma vida inteira. Não cessa. Expande.

**Se contar e recontar são atos marcados por sinais de incompletude, pois é difícil traduzir os intensos sentidos da memória, imaginem escrever. Imaginem perseguir uma escrevivência.**

**Agarrar a vida, a existência, e escrevê-la em seu estado de acontecimentos. Mas persisto nessa intenção.**

**Só falarei do brilho das estrelas, das árvores frondosas que habitam determinada esquina que debulharei as palavras, da sua raiz até suas derivações, se tudo me vier agarrado à vida. Nem precisa só ser só a minha vida, pois me é fundamental a vida das pessoas ao meu entorno (Conceição Evaristo, 2022, p. 09).**

Imenso desafio: agarrar a vida e escrevê-la. E saber que a incompletude estará presente, mas como possibilidade de querer mais, de adentrar mais domínios, de movimentar o pensamento, de gerar entendimentos, de saber mais de mim e dos outros, de me encantar e de me estranhar com o mundo. Pensar, experimentar, inaugurar, refazer, retomar, circular. Escrever. Devanear. Imaginar.

**Quero a dinâmica das palavras pronunciadas no cotidiano, as que movimentam a vida e não as que dormem no dicionário. Vou ao dicionário, sim, para acordá-las e levá-las para se movimentarem no texto. E quando não as tenho disponíveis, invento, aglutino umas às outras.**

**Mas sei também que palavra alguma dá conta da vida.**

**(Conceição Evaristo, 2020, p.37).**

### 2.3 UMA LEITURA FENOMENOLÓGICA

É um imenso desafio apresentar a escrita de outras mulheres em uma pesquisa acadêmica. É uma felicidade clandestina. Sinto-me como a personagem de Clarice com o livro no corpo, com orgulho e pudor:

[...]

**Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas**

mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade.

A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

**Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante. (Clarice Lispector, 2021, p. 07-08).**

São escritas de mulheres com formações muito distintas. Vidas muito distintas. Todas elas têm o que dizer. Participar de uma pesquisa e escrever é se autorizar e tornar visível o que pensam, sentem e são. Suas escritas me permitem observar como a dimensão poética se manifesta em palavras que não as minhas. Há uma outra densidade, outros vestígios, outras perspectivas. Outras leituras. Outros mistérios. Outros modos de ser mulher. Outras formas de ser professora. Isso me entusiasma. Eu quero aprender com outras mulheres.

Por reconhecer essa potência e essa delicadeza, neste subcapítulo, explicito como leio, acolhi e apresento os devaneios das estudantes e das professoras.

Antes de mais nada, considerando a ética<sup>9</sup> e o cuidado que uma pesquisa requer, reforço que a todas as mulheres apresentei o termo de consentimento,

---

<sup>9</sup> Sobre a ética na pesquisa: “A reflexividade é, desse modo, uma condição irrevogável para o desenvolvimento de pesquisas que implicam a interação humana, em que a ação não ocorre como

esclarecendo a voluntariedade, a anonimização e o uso exclusivo para fins acadêmicos.

As primeiras leituras que realizei foram dos doze devaneios produzidos pelas estudantes ainda no primeiro semestre de 2025. Nessa leitura inicial, identifiquei quais deles se alinhavam à temática da pesquisa. Os critérios para a seleção dos devaneios foram: convergência com a questão de pesquisa; Implicação sensível da estudante com a experiência de escrever; abertura à leitura fenomenológica e poética proposta nesta investigação. Selecionei sete<sup>10</sup>. Em seguida, reli esses sete devaneios com mais intencionalidade. Numerei-os para fins de organização e marquei os trechos que chamaram mais atenção, seja pela força das imagens ou pelo modo de escrita.

Os devaneios das professoras, produzidos no segundo semestre de 2025, realizei a leitura de acordo com a ordem recebida, seguindo os critérios de seleção já citados. Os quatro devaneios eram convergentes com a proposta.

No total, são citados doze devaneios ao longo da tese. Oito das estudantes, que escreveram à mão. Quatro das professoras, que escreveram, em geral, em suporte digital. A transcrição para a tese ocorreu mantendo a fidelidade e as marcas linguísticas de cada uma. Além disso, os textos integrais foram armazenados de modo seguro, seguindo os compromissos do Termo de Compromisso do Pesquisador (Anexo C), juntamente com os Termos de Consentimento assinados.

Os devaneios serão apresentados sem identificação, em excertos e/ou integralmente, contextualizados aos capítulos, no corpo do texto, em itálico, entre aspas, sem entrada de parágrafo. Seus sentidos, percussões e ressonâncias são retomadas nas contextualizações. São compreendidos como presenças, lidos desde uma perspectiva fenomenológica. Não são tratados como ‘resultados’ assim como não há categorizações. O recorte operou-se a partir da intenção de uma leitura sensível, atenta às imagens, às palavras e aos silêncios que emergiam.

Ao longo do corpo do texto, apresento os onze devaneios. Estudei, li e escrevi com os devaneios. Foi nas ressonâncias de sentido que inseri cada um deles. Alguns reli muitas vezes. Outros repercutiram em mim por dias. Houve aqueles que me

---

resposta imediata ou externa ao sujeito, mas é decorrente de um processo reflexivo, mediante o qual o pesquisador interroga, no percurso de construção da pesquisa, as interpretações decorrentes da sua relação com os participantes e com o campo” (Coutinho, 2019, p.102-103).

<sup>10</sup> Os demais devaneios adentravam questões como o planejamento, currículo e a concepção de criança na educação infantil. Temáticas não estudadas na tese.

levaram direto para um livro. Todos me emocionaram, mas antes eles repercutiram e todos me fizeram ressoar. Em Bachelard (1993), a ressonância e a repercussão constituem os dois eixos da abordagem fenomenológica. A ressonância opera no vivido no mundo e a repercussão conduz ao aprofundamento da existência. “A imagem atingiu as profundezas antes de emocionar as superfícies.” (Bachelard, 1993, p. 07). Os devaneios não pretendem representar nem explicar trajetórias, mas tornar visíveis certos gestos de linguagem e pensamento.

Já identificação das mulheres é feita através das palavras *Estudante* e *Professora*. Longe de ser uma categoria, este é um modo de nomear em que me coloco. Eu sou uma *Estudante*. Eu sou uma *Professora*. Como numerei os devaneios das estudantes, apresento-os no texto com esta marcação, que indica minha ordem de leitura e reflexão (Estudante 01; Estudante 02; Estudante 03; Estudante 04; Estudante 05; Estudante 06; Estudante 07; Estudante 08). Os devaneios das professoras são identificados pela palavra *Professora*, seguida de um traço que indica um aspecto da sua atuação ou formação (Professora-Alfabetizadora; Professora-História; Professora-Aprendiz; Professora-Coração). Não são inseridos nesta ordem no corpo, mas sim de acordo com a convergência com as problematizações e articulações teóricas.

Produzi sínteses sensíveis, propondo combinações de acordo com as palavras, as imagens e os pensamentos que me afetaram. “Não saímos do domínio do pensamento e entramos no domínio da matéria; passamos de um tipo de síntese sensível a outro tipo de síntese sensível. Isso é feito de um modo no qual o pensamento não é um instrumento ou uma arma para mudar a matéria ou matar o mundo.” (Rancière, 2021, p.11)<sup>11</sup>. As sínteses produzidas tiveram como propósito articular e contextualizar a escrita das professoras e futuras professoras com trechos de cunho filosófico e literário, problematizando tanto a dimensão educativa da escrita quanto a potência de uma mulher professora que escreve.

Ao permitir que o sentido se produzisse a partir do que me afetava, as sínteses se aproximam de uma abordagem fenomenológica ao considerar o aparecer da experiência. Enquanto método, Rezende (1978) destaca que, na abordagem

---

<sup>11</sup> Em entrevista: WAKS, Jonas Tabacof; CARVALHO, José Sérgio Fonseca de; VALLE, Lilian do; GRECO, Maria Beatriz. Tomada da palavra e conquista do tempo livre: uma entrevista com Jacques Rancière. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, e202147002003, 2021.

fenomenológica o ser-no-mundo é o fenômeno. O método fenomenológico, deste modo, se manifesta nas estruturas discursivas, na circulação do sentido, a partir da própria existência. Belo e Mercado (2022) produziram um mapeamento do método fenomenológico nas pesquisas educacionais brasileiras e evidenciam que, nas Ciências Humanas, permiti “o estudo de um amplo escopo da subjetividade humana, que vai além da experiência possível com objetos concretos e reais, incluiu também fenômenos que se configuram como “presenças” (Belo, Mercado, 2022, p.142). Ao suspender modelos interpretativos rígidos, a atitude fenomenológica convida quem pesquisa a demorar-se no aparecer das experiências, na relação entre corpo, linguagem e mundo.

Belo e Mercado (2022) apontam um crescimento de pesquisas com a abordagem, o que legitima o método, mas chamam atenção ainda para a importância de uma fundamentação e contextualização coerentemente:

uma pesquisa só deve ser considerada genuinamente fenomenológica se partir da implicação do pesquisador com o fenômeno estudado, afirmando a vivência, a ação. A pesquisa deve ser expressa de modo compreensivo, em detrimento do modo explicativo. Então a vivência do pesquisador, sua perspectiva de vida e valores, seriam considerados importantes como elemento de análise, não sendo possível excluí-los completamente (Belo, Mercado, 2022, p. 147).

Há também uma diversidade nos modos em que o método é abordado, proposto ou nomeado. Mesmo ligadas à fenomenologia, muitas pesquisas têm recortes distintos, como, por exemplo, estrutural, existencial, hermenêutico, vinculados aos distintos fenomenólogos. No mapeamento, Belo e Mercado (2022, p.159) citam que há muitas aproximações fenomenológicas, o que “possibilita o não engessamento metodológico da investigação, preservando seu potencial de criatividade.”. Nas aproximações, muitas pesquisadoras e pesquisadores delimitam suas trajetórias e estratégias mais pessoais e conseguem expressar, com mais autoria, seus modos de investigação. Quando se abre espaço para a singularidade, abre-se espaço para o sensível.

Nesse panorama, Bicudo (2011, p. 34) discorre acerca da pesquisa qualitativa segundo uma visão fenomenológica pontuando que o fenômeno se mostra de modo contextualizado, no qual quem pesquisa “olha em direção ao que se mostra de modo

atento e que percebe isso que se mostra nas modalidades pelas quais se dá a ver no próprio solo em que se destaca como figura de um fundo”. Nessa visão, não há o sujeito e o objeto tampouco um mundo interior exterior. Há a experiência vivida. Há o encontro que faz aparecer um sentido.

Os devaneios escritos pelas estudantes e pelas professoras requerem esse olhar atento de que Bicudo (2011) fala. Uma leitura atenta. Embora permeado de imagens de quem as escreve, sou eu a reimaginar. Sou eu que continuo a escrever. Este é, para mim, o fenômeno a ser investigado enquanto manifestação poética da linguagem. Estou profundamente implicada no fenômeno que estudo e interrogo.

Há um caráter pedagógico no método fenomenológico, segundo Rezende (1978, p. 177): “ele faz saber, ele proporciona a assimilação do sentido, ele ajuda a vivência humana da cultura.”. É nesse contexto que julgo coerente com minha investigação essa abordagem, para me fazer saber como as escritas contribuem para estudar a pergunta desta tese: *Como a dimensão poética da escrita interroga o pensamento educacional?*

Temos, desse modo, que a experiência vivida não diz de uma realidade meramente subjetiva, pois é experiência do que está lá para nós em um campo onde mundo e experiência que dele temos são dados em um movimento de conexão e articulação e não isoladamente. Ainda, a experiência tem uma duração. A unidade de sentido se estende enlaçando tanto a recolha e a reunião do passado vivido, como a antecipação do futuro no contexto total de significado. Passado e futuro estão presentes à experiência, constituindo um horizonte que acolhe a interpretação. (Bicudo, 2011, p. 34).

Bicudo (2011, p. 34) remete a um dos princípios centrais da fenomenologia: a intersubjetividade. A experiência se manifesta na correlação com o mundo e com os outros, no enlaçamento que é temporal e, ao mesmo tempo, imprevisível em um horizonte de significações.

Em uma leitura fenomenológica, algo se mostra ou não nesse horizonte que é interpretar escritas outras.

**Passei a vida inteira tentando entender por que escrevem aqueles que escrevem e, ao longo dos anos, fui adquirindo uma pequena coleção de hipóteses.  
(Rosa Montero, 2023, p. 27).**

Escrever é um gesto marcado pela experiência, sobretudo, pessoal. Não segue uma lógica linear. Com as palavras, o humano seduz e é seduzido pelo mundo. Em seu devir, o humano busca nomeações. E não se trata de nomear por nomear, mas nomear para impregnar e reverberar sentido. Importa nomear, porque importam as imagens que se manifestam nos sentidos. Em educação, mais ainda e com muito mais importância.

**O verbo tem que pegar delírio. (Manoel de Barros, 2016, p. 17).**

É preciso tomar cuidado para contar como fiz para escrever acerca da imagem. “Mudar de método, às vezes, é se dar uma chance suplementar de se instruir”. (Bachelard, 1990, p. 36). Trata-se de um cuidado metodológico em que “como” escrever deve reconhecer a complexidade do ato:

A imagem só pode ser estudada pela imagem, sonhando-se as imagens tal como elas se acumulam no devaneio. E um contra-senso pretender estudar objetivamente a imaginação, porque só recebemos verdadeiramente a imagem quando a admiramos. Comparando-se uma imagem a outra, arriscamo-nos a perder a participação em sua individualidade. (Bachelard, 1988, p. 52).

Entrei no “reino poético” da linguagem (Bachelard, 1990, p.46) e tive que aprender a conhecer seus territórios. Pertencentes às estudantes, às professoras, pertencentes à mão de quem escreveu. Um corpo de uma mulher.

O método fenomenológico de Bachelard admite a impossibilidade de descrição objetiva das imagens mas o acolhe como único capaz de restituir o sentido da transsubjetividade da imagem enquanto um método que consegue apropriar-se da força da experiência individual para a descrição. A descrição que incorpora a admiração como um dado importante não é submissão à objetividade. Na perspectiva Bachelardiana, só a imaginação criadora pode perceber, porque só ela pode ir além do visível e ultrapassar a realidade, indo ao fundo das coisas. (Richter, 2005, p. 127).

Precisei me instruir mais acerca do que me propus estudar. Precisei adentrar e aprender mais profundamente a linguagem, a imaginação e a escrita.

**Ele me disse: “você vai escrever sobre mim”. Ora, mas não escrevi um livro sobre ele, nem sobre mim mesma. Apenas expressei com palavras – que talvez ele nem leia, e que não são destinadas a ele – o que a existência dele, por si só, me trouxe. Um tipo de tom reverso.**

**(Annie Ernaux, 2023b, p. 61).**

Este trecho é do livro *Paixão Simples*. Nesta obra, Annie Ernaux narra brevemente e intensamente uma paixão e faz uma reflexão acerca de escrever. Annie Ernaux é uma autora bastante conhecida atualmente pelo seu estilo autobiográfico, especialmente porque foi contemplada com o Prêmio Nobel da Literatura em 2022. Deslocamento, tempo e memória são palavras que associo à sua obra. A autora francesa explora, de um modo ímpar, sua trajetória pessoal e social ao longo do tempo.

Nesse sentido, as descrições de experiências vividas pelos outros, sob a forma de autobiografias, relatos memorialísticos e de formação, podem também ser especialmente férteis no domínio educacional. Temos tentado desde os anos de 1990, justamente, criar modalidades de práticas de educação docente que, partindo de obras literárias das mais diversas, estimulem o pensamento sobre os sentidos pessoais assumidos pela vida escolar, pela formação dentro e fora da escola e pelas relações que se desenvolvem com os conhecimentos, em suas diferentes áreas, com a leitura e com os próprios atos de ensino e aprendizagem nas histórias da vida dos que são professores ou se preparam para o magistério. (Catani, 2023, p.19).

O movimento que Ernaux faz em sua literatura, refletindo sobre os deslocamentos que uma mulher de origem humilde que alcança prestígio intelectual, influenciada por fatores como classe social, gênero, cultura e história, torna a experiência visível. Vai além disso, permite uma compreensão mais ampla de ser-no-mundo. A autora ao mesmo tempo que expõe suas identidades, estende seu olhar ao mundo em que vive.

Estudei Ernaux e deixei que os seus textos atravessassem este trabalho, por reconhecer neles uma proximidade com aquilo que venho adentrando (muito inicialmente) no percurso da pesquisa. A escrita não é sobre o outro, ou simplesmente sobre uma temática em si. A escrita pertence ao domínio da experiência de quem a

escreve. Escrever, existir, sentir. Escrever é um dos modos de adentrar nas dimensões do sensível, do poético, do imagético.

Nem sempre uma escrita se destina a alguém. Por vezes, a passagem subtil de alguém já incendeia a escrita.

## capítulo III

# FILOSOFIAS

Era preciso abandonar uma filosofia que arruinara as certezas e evidências trazidas pelas ideias de razão, natureza e história e suas possibilidades permitindo o surgimento de duplos imaginários e igualmente positivos: a irrazão, a vida e a dispersão dos acontecimentos.

Era preciso deixar no olvido um pensamento que buscava o descentramento sem alarde, um trabalho corajoso e paciente que desmanchava o tecido da tradição puxando os fios da não-coincidência, movendo-se na tensão resvalosa dos impossíveis sem procurar sínteses apaziguantes, abrindo-se ao movimento de uma diferenciação primordial de onde nascia a possibilidade de outra ontologia.

Marilena Chauí

### 3.1 A FILOSOFIA E UM PENSAMENTO EDUCACIONAL

Quando eu era criança, no pomar de minha casa natal, moravam muitos pássaros. Azulões, bem-te-vis, joões-de-barro. Na casa natal, moravam também muitas mulheres. Minha mãe, minhas duas irmãs, minha avó e eu.

Tanto os pássaros quanto as mulheres me ensinaram, desde muito cedo, sobre o cuidado, a escuta e as efemeridades. São personagens marcantes da minha casa natal. “Em suma, a casa natal inscreveu em nós a hierarquia das diversas funções de habitar. [...] A palavra hábito é uma palavra usada demais para explicar essa ligação apaixonada de nosso corpo que não esquece a casa inolvidável” (Bachelard, 1993, p. 207).

Fabulava, brincava, chorava, educava-me na casa natal. Minha alma inquieta e brincante, procurando destino para o que eu sentia. Encontrava alento nas coisinhas do chão, nas cores do orvalho, nas benzeduras, nas histórias contadas. Os pássaros e as mulheres eram as testemunhas.

**Eu estava a pensar em achadouros de infâncias. (Manoel de Barros, 2018, p. 31).**

Estou ainda caminhando em busca dos achadouros. Catando, no fundo da memória, as nódoas de minha existência. E escrever é parte deste movimento. Tanto minha escrita acadêmica quanto minha escrita íntima são reveladoras de sentido, de emoções e de percepções da mulher que me torno todos os dias.

“Escrevo por necessidade. Considero que a escrita trata”, diz Rolnik (1993, p. 10). Reflito: Trata de mim e do mundo. Da minha necessidade de entendimento e de interrogação, de minha sanidade e da loucura.

Ainda estou entendendo minha casa natal. Regresso sempre a ela, regressarei muitas vezes. Comecei este capítulo devaneando acerca dela. Os pássaros, as mulheres, as imagens, me fizeram escrever: “Escrevo, portanto, porque necessito e às vezes tenho medo do que aconteceria se eu não pudesse ou não conseguisse mais escrever” (Rolnik, 1993, p. 08). Escrevendo sinto-me percorrendo o tempo.

A casa natal é especialmente fecunda por trazer os começos em linguagem. Suas imagens operantes atravessam o vivido. Habito, agora e antes, a ligação

apaixonada com a casa. “É no plano do devaneio e não no plano dos fatos que a infância permanece viva em nós e poeticamente útil.” (Bachelard, 1993, p. 207). Há uma intimidade. Um enleio. Uma produção de sentido que torna a escrita do devaneio uma experiência poética. Nesse contexto, o devaneio não é autobiográfico, pois como a casa realmente era e o que de fato aconteceu não são o núcleo principal.

Com o devaneio, escrevo e agarro a vida. Agarro as palavras. Agarro uma imagem, é um instante. Componho um mundo com elas. Sinto-me como a personagem de Clarice Lispector (2021), Sofia, do conto *Os desastres de Sofia*, que escreve entre a paixão e a cólera, lançada ao desconhecido e aos seus desastres na tentativa de impressionar seu professor escrevendo.

**Eu estava no fim da composição e o cheiro das sombras escondidas já me chamava. Apressei-me. Como eu só sabia "usar minhas próprias palavras", escrever era simples.**

**(Clarice Lispector, 2021, p. 98).**

Para Sofia, escrever é atravessar um limite.

Escrever é um *phármakon*. Dupla potência. “O deus da escritura é pois um deus da medicina. Da “medicina”: ao mesmo tempo ciência e droga oculta. Do remédio e do veneno. O deus da escritura é o deus do *phármakon*” (Derrida, 2005, p. 45). Em Fedro, Platão cita o mito de Theuth, em que a escrita é apresentada a um rei como um remédio, mas assume caráter maléfico porque coloca em questão o saber de cor, isto é, a memória. Platão interroga: “Escrever é conveniente? É decente escrever? Isso se faz?” (Derrida, 2005, p. 20).

É um imenso desafio trazer, para um estudo acadêmico, a dimensão educativa da escrita, da palavra por escrito, do *phármakon*, daquilo que se pode nomear e desfrutar com mais de um modo, venenoso e envolvente, misterioso e inefável. Talvez seja justamente aí que a escrita se revele como experiência educativa: porque educar é sempre lidar com esse duplo poder da palavra: o de curar e o de ferir, o de ensinar e o de confundir, o de dizer e o de silenciar.

A escrita coloca em questão a memória ao fragilizar o saber de cor, ao desestabilizar a ilusão de um conhecimento pleno. Hesíodo (1995, p. 14) explica que

“durante milênios, anteriores à adoção e difusão da escrita, a poesia foi oral e foi o centro e o eixo da vida espiritual dos povos, da gente que — reunida em torno do poeta em uma cerimônia ao mesmo tempo religiosa, festiva e mágica — a ouvia”. A oralidade (e a poesia) foram e são, desde a Antiguidade, responsáveis por preservar a memória, assumindo um caráter festivo, teatral e até divino ao trazer os deuses e deusas para contar os fenômenos humanos. Além do mais, a poesia não apenas narra ou descreve, mas tem um caráter performativo, ficcional e até mágico para tratar do real. A poesia revela o real. Ao ser entoada, ela reinventa a vida, permite o elo do humano com seu tempo, com seus ancestrais, com seu passado e suas projeções futuras.

Sendo a palavra um eixo da vida espiritual e cultural, com a difusão da escrita há uma significativa e gradativa transformação nestas dimensões. Assim como os reis, os poetas são também Senhores da Palavra (Hesíodo, 1995). Há um poder em saber dizer. Palavras com forças. Palavras capazes de fazer rir, chorar, convencer, persuadir. É válido voltar à questão trazida em *Fedro* para observar como a escritura coloca em questão uma longa tradição da oralidade, seus encantos e seus dizeres.

A própria narrativa mitológica constitui-se na fusão entre a oralidade e a cultura escrita por trazer à tona questões da existência, dramas, tensões, encontros e desencontros, instinto e impulso. Antes de tudo, os mitos são ressonâncias da cultura e da linguagem, ampliam o repertório linguageiro e imagético. Em outras palavras: “Cultivar alma implica cultivar imagens, ficar com elas, pois elas têm muito a nos dizer, mais do que abstrações.” (Macdonald, 2021, p. 07). O pensamento grego tem uma grande influência na concepção ocidental de uma verdade objetiva e racional. Desde e, especialmente, em Platão, que condenava a poesia por seu caráter ficcional, os mitos permitem um entendimento do pensamento fundante da filosofia contemporânea.

Trazer os mitos para o debate, retomá-los situando o pensamento mítico, seus enredos e personagens, contribui para combater a hegemonia de um discurso unilateral. Evocá-los e contextualizá-los, em educação, consiste em adentrar na complexidade dos enredos humanos desde outras perspectivas, conhecer outros discursos, para que não se fique condenado a um único real. Com os mitos, abre-se margem ao ficcional, a palavra que produz efeito no mundo e efetua realidades,

especialmente por formar e transformar imagens, um modo de reaprender a imaginar. A palavra mítica educa o sensível, afeta. Por isso: é educativa.

Cixous (2022), na obra *O Riso da Medusa*, convida as leitoras e os leitores, especialmente as mulheres, a revisitar o mito da Medusa sob uma nova perspectiva. A reflexão proposta pela autora desafia e tensiona a visão tradicional de submissão e passividade muitas vezes associada às mulheres na mitologia, propondo uma narrativa em que *O Riso da Medusa* não seja apenas um eco de dor ou fúria, mas uma manifestação subversiva, potente, inventiva, a manifestação de um corpo, um corpo de mulher. No prefácio do livro, Regard (2022, p. 20) destaca os efeitos do livro:

A figura da Medusa não é uma figura do passado, uma ressurgida banal, que seria necessário reenviar *ard patres* por meio de um ritual realizado, de modo eficaz, até o fim, se a Medusa começa a rir, não é porque ela *ressurge* inscrevendo-se no mundo dos vivos sob a figura de uma morta-viva, mas porque ela consegue se escrever. Lição Maior de *O Riso da Medusa*: a escrita feminina é uma questão não de *ressurgidas*, mas de *recém-chegadas*.

É um mito já conhecido contado de outro modo, com um outro efeito, já que Medusa sempre foi contada desde uma perspectiva negativa, invalidada em seus desejos. A proposta de Cixous (2022) ressoa a ideia de que os mitos podem ser reinterpretados à luz das questões contemporâneas, demonstrando que é com as palavras que é possível reimaginar outras realidades. Reitero a passagem de Hesíodo (1995, p. 15): “o maior encanto da poesia reside no seu poder de instaurar uma realidade própria a ela, de iluminar um mundo que sem ela não existiria”.

Ao trazer o mito, Cixous (2022) articula sua experiência enquanto mulher, professora e pesquisadora e trata de questões ainda hoje tão urgentes no que diz respeito à credibilidade e à escrita feminina como um gesto emancipatório para mulheres, especialmente por dizer respeito à dimensão do corpo, das experiências e das sensibilidades das mulheres. Para a autora, a escrita não se configura como um simples meio de expressão, mas sim como gesto que permite que mulheres possam reivindicar seus espaços, seus corpos, seus risos: sua linguagem. Portanto: “impossível definir uma prática da escrita feminina, e esta é uma impossibilidade que permanecerá, pois nunca se poderá teorizar esta prática, aprisioná-la, codificá-la, o que não quer dizer que ela não exista.” (Cixous, 2022, p. 57). Educar pela escrita, sob esse prisma, é convocar outras ao riso.

A escritura de Cixous (2022) me impactou profundamente, me fez mais reflexiva, principalmente acerca da função e da importância de professoras exercendo papéis de pesquisadoras. A autora aborda dimensões que são sensíveis e valiosas para esta investigação, como, por exemplo, a literatura, a autenticidade, a criatividade. E, afinal, chega a ser perturbadora ao tensionar a produção de conhecimento e a intelectualidade em espaços acadêmicos.

Quando cheguei ao texto *Vingar minha raça*, publicado em *A escrita como faca e outros textos*, de Annie Ernaux, senti um arrebatamento muito similar. O mesmo ocorreu quando comecei a estudar bell hooks, Gloria Anzaldúa, Audre Lorde, Conceição Evaristo e tantas outras<sup>12</sup>. Com elas observo o abismo que há na luta das mulheres e o quanto é preciso avançar.

**Como se questionar sobre a vida sem se questionar também sobre a escrita? (Annie Ernaux, 2023a, p. 17).**

A questão de Annie permanece enquanto escrevo estas páginas. Penso nas outras autoras e na escrita que ultrapassa o lugar do registro para o da experiência, colocando-a no centro do pensar e do formar-se. E me interrogo acerca de meu próprio método de investigação e das escolhas que fiz para compor meu referencial teórico. Ler e escrever exigem responsabilidade, rigor e ética.

Por mais que evidencie estudos pertinentes à temática de investigação, é com afirmação que compreendo que minhas leituras e reflexões são interpeladas pelo vivido. Não sei escrever sem me questionar e sem questionar a própria escrita. Escrever é minha questão acadêmica. Interrogar este gesto é seguir a reivindicação que fez Cixous. É um riso de Medusa. É uma escrita em primeira pessoa. Escrever tem uma intensidade e uma força que fiz disso um exercício de vida, não só uma

---

<sup>12</sup> Autoras fundamentais para os estudos sobre gênero, raça e escrita, Annie Ernaux (n. 1940, França) destaca-se por sua escrita autobiográfica que articula memória, classe e condição feminina, tendo sido laureada com o Nobel de Literatura; bell hooks (1952–2021, Estados Unidos) foi uma das principais vozes do feminismo negro, abordando criticamente educação, cultura e interseccionalidade; Gloria Anzaldúa (1942–2004, Estados Unidos) desenvolveu reflexões sobre identidade, fronteira e linguagem a partir da experiência chicana; Audre Lorde (1934–1992, Estados Unidos) contribuiu de forma decisiva para os debates sobre raça, gênero e sexualidade por meio de sua poesia e ensaios; e Conceição Evaristo (n. 1946, Brasil) inscreve, por meio da “escrevivência”, as experiências da população brasileira na literatura.

temática de pesquisa, um campo para circunscrever e pensar. Escrever é meu modo de estudar. Meu mistério.

**Sou eternamente naufraga,  
mas os fundos oceanos não me amedrontam  
e nem me imobilizam  
Uma paixão profunda é a boia que me emerge.  
sei que o mistério subsiste além das águas.  
(Conceição Evaristo, 2021, p. 11).**

Escrevo para tentar compreender, para conhecer outros modos de ler a literatura, a filosofia, a educação. Escrevo para conhecer outras mulheres. Para escrever, preciso ler, conversar, debater, refletir acerca de minhas próprias leituras de mundo, das minhas aulas, das minhas vivências pessoais. Sinto que tenho este compromisso.

Em uma escrita como esta, o recorte é acadêmico e filosófico, contudo sou e assumo a perspectiva de pesquisadora atravessada e situada em um tempo, em uma cultura, em uma língua. Nesse sentido, defendo que pensar a escrita traz oportunas contribuições à área da pesquisa educacional, especialmente, como é o caso desta investigação, na sua dimensão poética. Neste contexto, gostaria de problematizar – adentrar – no âmbito da palavra eficaz: daquela que produz efeitos, da palavra poética. daquelas ditas de muitos modos. E, assim, proponho: Como a dimensão poética da escrita interroga o pensamento educacional?

Eis a questão desta tese.

Neste sentido, é importante mais uma síntese ligada à questão acima proposta, acerca da noção de "dimensão". Para Merleau-Ponty, o corpo é uma dimensão viva, situado em um tempo, em um espaço vivido, compartilhado em um mundo. Para o filósofo, é preciso: “substituir as noções de conceito, ideia, espírito, representação pelas noções de dimensões, articulação, nível, charneiras.” (Merleau-Ponty, 1999, p. 206). Pode-se dizer, assim, que a totalidade da existência vivida flui em dimensões que, ora se entrelaçam, ora se distanciam, mas pertencem a um mesmo mundo, pois as dimensões estão entrelaçadas à experiência do mundo vivido:

dimensão não é região nem esfera, não é multiplicidade do diverso cada qual com sua identidade positiva e à espera da síntese como atividade da consciência, mas é a pluralidade simultânea dos modos de ser que são puras diferenças de ser, que passam uns nos outros, comunicam-se e se entrecruzam. Cada dimensão é *pars totalis*, uma configuração que, em sua diferença, exprime o todo. (Chauí, 2002b, p. 113).

Interrogar a *dimensão poética da escrita*, no contexto do pensamento educacional, exige uma abordagem em que o corpo não é apenas um objeto que escreve, não é uma esfera do humano, mas a própria forma de estar no mundo, que, ao escrever, revela uma percepção acerca do mundo. O corpo é o próprio modo de presença no mundo. Não há pensamento fora de um corpo que sente.

Escrever é um ato de percepção<sup>13</sup>. Nessa direção, educar pela escrita é educar a atenção de um corpo. Isso diz respeito aos modos de exercitar o olhar e o gesto que reconhece o mundo não como dado, mas como mistério. Não há representação, há linguagem. A linguagem, quando encarnada, não explica: ela expõe. E é nessa revelação que reside a experiência educativa.

Escrever é uma das formas de assumir uma identidade intelectual e singular. Considerar, neste contexto, a escrita e suas dimensões é também reconhecer a pluralidade simultânea do gesto. Mais ainda: compreender a escrita como dimensão é reconhecer que o educar também é gesto encarnado, uma experiência que se escreve no corpo e no mundo. O corpo que escreve não apenas percebe, ele imagina. Assumir a escrita como gesto encarnado e imagético permite interrogar como as mulheres escrevem a partir de um corpo que percebe e imagina o mundo?

Para Merleau-Ponty (1999), perceber e imaginar são duas maneiras de pensar. A afirmação do corpo de uma mulher no mundo com toda sua potência e eloquência imagética consiste em resistir a todas as amarras e violências que buscam silenciar, domesticar ou tornar invisíveis suas formas de sentir, imaginar e dizer.

O devaneio nos põe em estado de alma nascente. Assim, em nosso modesto estudo das mais simples imagens, nossa ambição filosófica é grande: provar que o devaneio nos dá o mundo de uma alma, que uma imagem poética

---

<sup>13</sup> Contra a perspectiva da causalidade linear do estímulo/resposta que torna a percepção como uma operação da mente, captando dados e qualidades objetivas do ambiente, em suas obras Merleau-Ponty aborda a percepção como uma operação intencional e expressiva do corpo em movimento no mundo. “Antes da ciência do corpo - que implica a relação com outrem -, a experiência de minha carne como ganga de minha percepção ensinou-me que a percepção não nasce em qualquer lugar, mas emerge no recesso de um corpo.” (Merleau-Ponty, 1999, p. 21).

testemunha, uma alma que descobre o seu mundo, o mundo onde ela gostaria de viver, onde ela é digna de viver. (Bachelard, 1988, p. 15).

Devanejar implica uma disponibilidade sensível, um recolocar-se em estado de começo, de infância. Escrevendo, uma mulher pode criar esse mundo que gostaria de viver. E o mais importante: pode realizá-lo com dignidade.

### 3.2 NA ESPESSURA DO SENSÍVEL: MERLEAU-PONTY

Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) foi um filósofo francês, professor da Sorbonne, reconhecido por ser um dos principais estudiosos da fenomenologia<sup>14</sup>. Merleau-Ponty ampliou (ultrapassando Husserl) os horizontes da fenomenologia ao explorar questões ligadas à filosofia, à psicologia e à arte. Com sua filosofia, promoveu rupturas na compreensão de como o humano percebe e se relaciona com o mundo, evidenciando e trazendo a corporeidade, a intersubjetividade, o sensível como experiências fundamentais da existência humana.

Marilena Chauí é uma de suas estudiosas no Brasil e destaca que o autor rompe com a cisão entre corpo e alma, consciência e mundo, homem e natureza, fundamentada na longa tradição filosófica pautada na separação entre sujeito e objeto. Ao percorrer a obra de Merleau-Ponty, Chauí (2009) afirma que as suas últimas obras se constituem uma filosofia da gênese, uma ontologia, em que o humano é atravessado e marcado por temporalidades múltiplas, dispersas, concentradas. Merleau-Ponty defende que o humano é corpo encarnado no mundo: o corpo não é apenas um objeto do mundo, mas o modo de existir no mundo. O corpo não é uma entidade separada da mente, ele se constitui como interseção entre o ser e o mundo. O autor “desvenda o corpo próprio como corpo percipiente ou cognoscente, sexuado, falante e reflexivo, dotado de interioridade ou espírito encarnado.” (Chauí, 2009, p. 12).

---

<sup>14</sup> Merleau-Ponty (2015, p. 01), no prefácio da *Fenomenologia da Percepção*, afirma que a fenomenologia está longe de estar resolvida. “É o estudo das essências, e todos os problemas segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção e a essência da consciência, por exemplo: mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua ‘facticidade’”. Se o estudo das essências refere a tentativa de uma ciência exata, a segunda abordagem destaca prioritariamente a experiência do mundo vivido.

Merleau-Ponty (2015), ao conceber o humano enquanto corpo vivido, encarnado e cognoscente, rompe com a longa tradição do pensamento ocidental que, por séculos, interditou o corpo na experiência de mundo. Desse modo, o corpo é o lugar do sentido e o mundo se oferece como experiência e não como representação. “Merleau-Ponty vai questionar especialmente o uso do conceito de ‘representação de mundo’; como já foi inicialmente comentado, para o filósofo, as crianças pequenas não representam o mundo: elas o vivem.” (Machado, 2025, p. 15).

Uma de suas grandes contribuições consiste em deslocar o foco do sujeito racional e desencarnado para um corpo situado, cuja compreensão do mundo emerge da vivência encarnada. O corpo, que por muito tempo foi interditado ou secundarizado na tradição filosófica ocidental, é experiência pela qual o humano está no mundo. É o corpo que produz compreensões no mundo: “o corpo, sensível exemplar que se vê vendo, se toca tocando, se move movendo, realiza uma reflexão.” (Chauí, 1983, p. 274).

O humano está em um mundo mais antigo que ele, que continuará depois dele, um mundo vivido e por isso mesmo transformado: “o mundo é profundo e nosso contato com ele, ambíguo, pois passamos da superfície ao seu interior porque é ele próprio que se oferece com imensas dimensões de sombras onde as coisas já se fizeram antes de nossa chegada” esclarece Chauí (2009, p. 15) com base na obra de Merleau-Ponty.

Silva (2024) aponta que Merleau-Ponty passa de uma fenomenologia para uma ontologia ao afirmar a experiência encarnada, indissociável do corpo, do tempo, do sensível e do mundo vivido.

Como vemos, o que Merleau-Ponty pauta nesse momento programático de sua pesquisa é uma nova gramática, um novo discurso ontologicamente exequível no sentido de que há outra “teoria do conhecimento por recomeçar”, teoria, a bem dizer, explicitamente ontológica. Por meio desse “recomeço”, o discurso filosófico passa a enunciar outro referente; um referente não mais extramundano, isto é, conceitualmente abstraído numa etérea análise transcendental. Trata-se, agora, de um discurso que não se transporta mais para a “atmosfera rarefeita da introspecção ou para um domínio numericamente distinto daquele da ciência”. Ele passa a figurar, a bem da verdade, outra feição: é um discurso que fala “do mundo, dos homens e do espírito”, cuja enunciação transcendental exprimirá uma ordem de experiência bem mais efetiva e íntima: a interrogação ontológica de nossa encarnação. (Silva, 2024, p.161).

Uma gramática está relacionada à organização, à sustentação de um conjunto de signos de uma língua. Em Merleau-Ponty, compreendo desde Silva (2011), a busca por novos modos de compreender “a nossa radical pertencença ao mundo” (Merleau-Ponty, 1999, p. 37), o que o filósofo fez estudando e escrevendo. Embora sua obra tenha permanecido inacabada em razão de sua morte prematura, seu percurso de pensamento foi decisivo para dizer o vivido sem reduzi-lo às categorias. Merleau-Ponty adentrou em termos ambíguos, contrapôs antigos discursos, tudo isso fez para inventar os signos de sua língua para enfrentar o enigma da linguagem como prolongamento do corpo, como gesto, como pensamento encarnado, como modo “de reaprender a ver o mundo.” (Merleau-Ponty, 2015, p. 19).

A leitura de Silva (2024) aprofunda essa perspectiva ao enfatizar que o filósofo “não pretendia recusar as ciências e os seus métodos, em favor de uma volta à visão imediata ou mítica do mundo.” (Silva, 2024, p. 67). Ao contrário, afirmou a experiência perceptiva, intersubjetiva fundada na corporeidade e o outro como presença no mesmo campo do mundo. “A noção de campo é a expressão ontológica da possibilidade de comunicação lateral da intersubjetividade”. (Silva, 2024, p. 89). Os corpos se encontram, se distanciam, se comunicam, produzem e são linguagem.

Nessa linha de pensamento, a corporeidade coloca o humano sempre em situação e não em uma posição de mera passividade diante do mundo e dos outros. Segundo Machado (2025), a compreensão fenomenológica da vida humana se fundamenta nos modos de intersubjetividade, pois são as relações que estruturam a forma de compreender a si, ao outro e ao mundo. O humano compreendido como um ser relacional, situado no mundo e constituído pela intersubjetividade, formando-se nas relações e nos encontros com os outros.

Machado (2025, p. 22), autora do livro *Merleau-Ponty e a educação*, explicita que humano está imerso em relações, contextos e narrativas a tal ponto que qualquer tentativa de análise por meio de isolamento ou de uma objetividade pura torna-se descontextualizada. Uma ciência, ao buscar neutralidade e categorizações rígidas, limita-se a apenas sobrevoar a complexidade da vida humana.

Educar, nesta perspectiva, diz respeito aos modos de estar no mundo com os outros. Merleau-Ponty (2012, p. 221) “afirma que o outro é feito da minha substância e no entanto não é mais eu.”. Não será possível compreender absolutamente como

um outro está diante de nós, “o problema é compreender como me desdobro, como me descentro.”

É uma relação misteriosa, uma relação que se dá em linguagem: “a experiência que faço de minha conquista do mundo é que me torna capaz de reconhecer uma outra e de perceber um outro eu mesmo.” (Merleau-Ponty, 2012, p. 223). Para o autor, o outro se revela no próprio campo do mundo, em um mesmo espaço de experiência. É porque percebo o mundo com o meu corpo que posso reconhecer o corpo do outro.

O outro também está no mundo. É corpo encarnado. Há uma proximidade e uma distância que torna possível o encontro. Nesse entrelaçamento, há a alteridade que permite o reconhecimento da diferença. Desse modo, entrar em contato com o outro não é representá-lo, mas torna-se presença na relação intersubjetiva que se estabelece.

Silva (2024) explica que, para Merleau-Ponty, o corpo percebe quando torna algo presença, de modo que a sensibilidade não é um conhecer, um gesto isolado, mas a constituição de um horizonte. Isso requer considerar, portanto, a inseparabilidade do corpo no mundo, assumindo a ambiguidade de perceber e viver, evidenciando que a percepção não é algo meramente passivo, mas o agir de um corpo situado em uma história, em uma cultura, em um tempo.

“Toda percepção é sempre ação”, diz Merleau-Ponty (2012, p. 119), de um corpo situado e operante em linguagem. O corpo faz. Talvez, por isso, ainda seja complexo o entendimento da alteridade. Os corpos exercem relações sensíveis com as coisas, com os outros e com o próprio mundo: “A união entre a alma e o corpo não é selada por um decreto arbitrário entre dois termos exteriores, um objeto, outro sujeito. Ela se realiza a cada instante no movimento da existência.” (Merleau-Ponty, 2015, p. 131). O sensível que se efetua nos gestos, nas percepções, nas ações.

Meu corpo não é apenas um objeto entre todos os outros objetos, um complexo de qualidades entre outros, ele é um objeto sensível a todos os outros, que ressoa para todos os sons, vibra para todas as cores, e que fornece às palavras a sua significação primordial através da maneira pela qual ele as acolhe. (Merleau-Ponty, 2015, p. 317).

Um sensível continuamente constituído pelo corpo, que sente os outros, responde e ressoa a eles, atravessado por cores, sons, texturas, que entra em

consonância ou em dissonância com aquilo que percebe: um corpo vivendo o grande mistério. “Assim, pensar que uma ideia sensível é todo ser cultural, em que haja uma identidade maleável e reversível entre sua forma material e seu sentido.” (Martins, 2024, p. 90).

O sensível como modo pelo qual o mundo se torna presente no e pelo corpo. O entrelaçamento misterioso e contínuo entre o corpo, o mundo e a linguagem que permite ser sensível aquilo que se atravessa no vivido.

**Como te explicar? Vou tentar. É que estou percebendo uma realidade enviesada. Vista por um corte oblíquo. Só agora pressenti o oblíquo da vida. Antes só via através de cortes retos e paralelos. Não percebia o sonso traço enviesado. Agora adivinho que a vida é outra. Que viver não é só desenrolar sentimentos grossos — é algo mais sortilégico e mais grácil, sem por isso perder o seu fino vigor animal.**

**Sobre esta vida insolitamente enviesada tenho posto minha pata que pesa, fazendo assim que a existência feneça no que tem de oblíquo e fortuito e, no entanto, ao mesmo tempo sutilmente fatal. Compreendi a fatalidade do acaso e não existe nisso contradição.**

**A vida oblíqua é muito íntima. Não digo mais sobre essa intimidade para não ferir o pensar-sentir com palavras secas. Para deixar esse oblíquo na sua independência desenvolta.**

**(Clarice Lispector, 2020, p. 56).**

Sempre que escrevo a palavra *Mistério* penso em Clarice. Suponho que sua literatura me inscreveu no limiar do reconhecimento e do mistério. Mas penso também em Marilena Chauí, grande estudiosa e importantíssima professora brasileira.

Chauí (1983), em *Da realidade sem mistérios ao mistério do mundo: Espinosa, Voltaire, Merleau-Ponty*, aprofunda o estudo desses filósofos ao mostrar que, em Merleau-Ponty, o mistério do mundo não remete a algo enigmático ou inacessível,

mas ao caráter vivido da experiência, sempre mais amplo do que qualquer tentativa de explicação conceitual.

A carne, horizonte, porosidade, transcendência – além, aquém, entre, antes, depois, acima, abaixo, agora, sem fundo – é impossibilidade de reflexão total. Mas são hiatos que iniciam ao mistério da palavra e das ideias sensíveis, trazendo presença peremptória do invisível. Literatura, música, paixões são sulcos que traçam sem mãos para traçá-los nem capazes de agarrá-los: vivem em transparência na espessura do sensível. (Chauí, 1983, p. 276).

Nos hiatos se iniciam os mistérios. Deles emergem a palavra poética, as ideias sensíveis, a presença do invisível. A espessura do sensível, aquilo que se mostra e, ao mesmo tempo, se retém. Aquilo que se comunica sem se deixar esgotar. Toda tentativa de dizer o mundo permanece situada nesse entre, onde o sentido se faz e se desfaz continuamente, preservando o mistério como dimensão constitutiva da existência (Chauí, 1983).

A literatura de Clarice citada na página anterior não explica o que é mistério. Ela o faz aparecer. Torna visível para mim sua leitora. É desde o meu campo de horizonte que se instala essa visibilidade em que minha historicidade acolhe e produz os sentidos para fazer o mistério na relação com a palavra, o sentido se insinua sem se fixar.

A feição merleau-pontyana de estudar o corpo situado, intersubjetivo e sensível foi transformadora para a filosofia. “A questão inicial é que, para que o próprio mundo possa ser pensado, jamais devemos ignorá-lo, uma vez que ele se torna antes de qualquer pensamento o dado fundamental pelo qual ele ganha alguma existência para mim.” (Silva, 2011, p. 162)

A leitura de Merleau-Ponty deixa-me entusiasmada justamente por ser um filósofo que rompe com as cisões e abre as margens para o vivido, o movimento, o ambíguo, o sensível, temas tão silenciados, mas tão presentes nos processos educativos de modo geral. Pensar o humano no mundo é pensar a educação neste mundo.

A escolha por Merleau-Ponty como referência teórica nesta tese em educação se justifica por sua profunda contribuição à compreensão do humano enquanto ser encarnado, sensível e situado. Ao deslocar o foco do sujeito racional e abstrato para o corpo vivido, Merleau-Ponty permite pensar a educação como experiência

encarnada, atravessada pelo sensível, pelo movimento e pela linguagem. Isso implica considerar que a percepção, por ser ação, é aprendida. Logo, a percepção é passível de ser educada. Educar a percepção é educar o modo de estar no mundo, é aprender a sentir com mais profundidade o vivido. Trata-se de uma aprendizagem que não opera pelo acúmulo de informações, mas pela abertura sensível, pela disponibilidade ao encontro.

Nessa perspectiva, educar é educar a percepção. É formar modos de estar no mundo. Assim, a filosofia merleau-pontyana oferece à educação uma ontologia do sensível, em que o conhecimento emerge da relação entre corpo e mundo, em que o aprender se dá como um contínuo movimento de constituição do sentido. Essa sustentação ontológica permite defender, no contexto desta pesquisa, a escrita como gesto encarnado no vivido.

Para muitas mulheres, escrever é um modo de existir. Uma forma de presença. Essa presença pode assumir distintas dimensões: amar, resistir, educar. A experiência, quando uma mulher decide escrever, é singular, acontece no ato, mas é atravessada pela história, pela cultura, pelo gênero. É um corpo situado cuja escrita torna visível sua presença no mundo. É nesse horizonte que vislumbro como possível estudar a escrita de mulheres desde um discurso ontológico para afirmá-la como educativa.

### 3.3 DE FATO AS PALAVRAS SONHAM: GASTON BACHELARD

Gaston Bachelard (1884-1962) foi um químico, filósofo, professor e pesquisador francês, interessado em estudar a ciência e a poesia em profundidade. Ao longo do século XX, foi um pensador que colocou em questão os paradigmas existentes na própria ciência e fez seu percurso de pensamento transitando desde o conhecimento científico até a imaginação.

Bachelard “não se deixara jamais prender às ortodoxias das escolas filosóficas. Talvez por isso mesmo suas ideias repercutem nos mais diversos campos de investigação, demolindo velhas concepções cristalizadas”, elucida Pessanha (1978, p. 06). Em sua obra, não apresenta conceitos prontos e definições objetivas; ao contrário, seus livros vão descrevendo o seu próprio percurso de pensamento e de

sua vida. A partir de seus estudos, propõe um novo espírito científico, no qual concebe o “conhecimento como contínuo processo de retificação.” (Pessanha, 1978, p. 08). Essa retificação, no entanto, não é apenas correção racional: é abertura para o imaginário como instância de renovação do pensamento.

Bachelard se recusou a aderir a uma escola filosófica rígida assim como a delimitar seu campo de estudo apenas a uma área do conhecimento.

Depois de um longo desenvolvimento de seu pensamento no campo da história e filosofia das ciências, cadeira, aliás, que ocupou por quase dez anos na prestigiada Sorbonne, o ano de 1938 é decisivo em sua trajetória intelectual: é quando surge *La formation de l'esprit scientifique*, obra em que seu pensamento epistemológico aparece mais acabado e onde são precisados conceitos como obstáculo e fronteira epistemológica; e *In psychanalyse du feu* que, de certa forma, inaugura o longo período em que se dedica às pesquisas sobre a imaginação material. Embora a princípio se possa considerar estas duas obras antagônicas, diria que elas, na verdade, se complementam - como "contrários bem feitos" - no sentido da relação analisada por Bachelard, na bela introdução a seu *Le matérialisme rationnel*, entre razão e imaginação. (Almeida, 2001, p. 06).

Em suas obras voltadas à leitura literária, para estudar a imaginação poética, dedica-se ao ar, à água, ao fogo, à terra e nesse percurso, avança e produz uma fenomenologia da imaginação poética: “tanto na ciência quanto na poesia o pensamento se encontrou com um mundo que se estende no espaço e se desdobra no tempo.” (Kopp, Richter, 2019, p. 49).

Nesta perspectiva, foi um autor que adentrou paradigmas de seu tempo para compreender as questões do século XX. Nisso reside sua especificidade enquanto filósofo que ultrapassa os estudos acerca do pensamento científico para dedicar-se à imaginação, à ciência e à poesia. Em Bachelard, não há ruptura entre viver e imaginar: há uma dialética tensa e viva. Essa tensão é educativa, porque ensina o pensamento a não se satisfazer com o evidente, com a mera representação. A imaginação poética, longe de ser cópia ou ilusão, é potência criadora, corporal e linguística, capaz de transfigurar o real e ampliar a experiência humana.

Uma das contribuições bachelardianas mais marcantes, de interesse primordial nesta investigação, é o rompimento da noção de imaginação como simples registro de experiências ou mera fonte de criatividade relacionada à visão. “A palavra grega para imaginação é *φαντασία* (phantasía) e seu antigo sentido está vinculado à visualidade, ao que pode ser percebido pela experiência óptica.” (Kopp, Richter, 2019,

p. 39). Nesse sentido, “a constituição histórica do verbo “ver” com o ato de conhecer é inseparável da problematização, desde a antiga cultura grega, da imagem e da palavra para ordenar, persuadir e governar a realidade, assim como o paradoxal prestígio de seus poderes.” (Kopp, Richter, 2019, p. 39). Essa potência de ordenar, persuadir e até mesmo governar a realidade sempre causou a interdição da imagem. Não à toa foi concebida como perigosa. Em *Fedro*, por exemplo, o que traz o tom ameaçador é justamente sua potência de ordenar e persuadir e, com isso, poder governar: a palavra escrita faz ver. É uma palavra eficaz. Mais: nomeia, narra, transfigura outros modos de ser e compreender o mundo. Em outras palavras, a imaginação criadora coloca em suspensão a concepção de uma realidade única.

Almeida (2001), a partir da leitura de *Lautréamont (1940)*, afirma que o humano é presença no mundo, diferentemente da natureza que o rodeia. Um mundo que precisa ser conquistado ativamente e constantemente, com sentido e presença. Isso situa o humano como aquele que, ao habitar o mundo, o transforma, rompendo com o representativo. Por isso imaginar é uma aproximação sensível do mundo que precisa ser conquistada, posto que não é dada e imediata. Imaginar não é uma fuga distanciada do real. “A imaginação como cópia ou simulacro do real e, portanto, falsa e distanciada da verdade, em seu poder de produzir aparências e criar “mentiras”, constitui um dos argumentos utilizados por Platão para expulsar os poetas de seu ideal de polis no Livro X de A República.” (Kopp, Richter, 2019, p. 40).

Como o pensamento grego é fundante do ocidental, essa concepção ainda reverbera na atualidade, principalmente com a tendência a atribuir e associar a imaginação ao profano, ao irreal, ao falso. “A desqualificação da imagem pela razão remeteu a imaginação ao âmbito informe do psicológico e lhe retirou todo valor produtivo de incremento e transformação da realidade.” (Kopp, Richter, 2019, p. 41). Tal desqualificação implicou a desvalorização da imagem que foi submetida e deslocada para o campo do psicológico, esvaziada de sua capacidade de intervir na constituição do real.

Bulcão (2013) explica que, na tradição da psicologia e do cognitivismo, a imaginação é vista como processo mental, associada a representações, associações ou distorções. É vista como secundária, ou enganadora, ou decorativa. Bachelard contesta tal visão.

Bachelard, optando por um enfoque eminentemente estético, restitui a autonomia do ato de imaginar, ressaltando em sua obra que a imagem deve ser compreendida como evento de linguagem, como acontecimento objetivo integrante de uma função imagética, mas principalmente como uma atividade ligada fundamentalmente ao corpo. (Bulcão, 2013, p. 18).

Evento de linguagem: acontecimento, instante, corpo. Imaginar faz com que o humano seja sensível e íntimo ao mundo. Imaginar promove um encontro. Isso implica assumir o dinamismo das imagens poéticas, posto que não são fixas, mas sim manifestações, instantes. A cada vez, o vigor de imaginar.

“Bachelard faz da imaginação um grito de liberdade quando nos alerta que é necessário nos afastarmos do vício da ocularidade para que a verdadeira imagética exploda, através de uma convulsão frenética de ritmos que emergem da corporeidade humana”, explica Bulcão (2013, p. 24). Imaginar não é da visão, é do sensível, do corpo. Diz de uma profundidade. “O corpo vive um fazer, converte o vivido e o padecido em ritmo, cor, forma, para transfigurá-los em outra coisa: *imagem*.” (Richter, 2005, p. 121).

Bachelard (1990) alerta, além disso, para a distinção entre imagem e ideia, que, para o filósofo, são “proezas”, diferentes. “Em suma, não imaginamos as ideias. E mais do que isso, quando trabalhamos num campo de ideias é preciso afastar as imagens.” (Bachelard, 1990, p. 29). As imagens pertencem à dimensão do sensível, não se submetem ao tempo linear, enquanto as ideias se vinculam à dimensão do racional, passível de ser retificado, isto é, corrigido, por ter um passado. Enquanto as ideias buscam essa retificação, “a imaginação poética não tem passado.” (Bachelard, 1990, p. 29). A imaginação tem um caráter inaugural. Não é subordinada ao conhecimento pré-existente, representativo.

Neste sentido, reforço a pertinência de problematizar e voltar-se ao trabalho realizado nas universidades de modo que seja possível promover interlocuções entre ciência, poesia e filosofia. Não são em vão estudos como os de Hélène Cixous e a literatura de Conceição Evaristo e tantas outras pesquisadoras, escritoras, professoras que apontam para lacunas nas cristalizações do pensamento.

É no mundo vivido que as imagens são inauguradas.

A imagem é, desde Bachelard (1990), a potência poética de criar intimidade com o mundo, de ultrapassar, ampliar, reimaginar a realidade. Não é cópia, é

reinvenção. São as “reservas de entusiasmo que nos ajudam a acreditar no mundo, a amar o mundo, a criar o nosso mundo.” (Bachelard, 1990, p. 119). São as minhas forças que vigoram no mundo, meu corpo é minha sensibilidade, meu esforço humano. “O papel do corpo é justamente assegurar essa metamorfose.” (Merleau-Ponty, 2015, p. 227).

“Um mundo constituído de nossas admirações.” (Bachelard, 1988, p. 182). Aqueles que estão no mundo antes são responsáveis por transmitir essas admirações, por germinar as imagens, pois é preciso admirar para poder compreender, admirar para pertencer. A admiração é um modo primeiro de encontro com o mundo, de um corpo cognoscente e encarnado em busca compreensão. “Admira primeiro, depois compreenderás.” (Bachelard, 1988, p. 182).

Admirar inaugura, transmuta e provoca o entusiasmo, e serão, para Bachelard (1988), as reservas de entusiasmo que ajudarão o humano a acreditar, amar e criar o mundo. Admirar o corpo sensível, admirar o mundo. “É por meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo as “coisas”. Assim “compreendido”, o sentido do gesto não está atrás dele, ele se confunde com a estrutura do mundo que o gesto desenha e que por minha conta eu retomo, ele se expõe no próprio gesto.” (Merleau-Ponty, 2015, p. 253).

Essa ação de admirar está encarnada no corpo. As imagens vão ao real. Não são casuais e externas, são pertencentes a um corpo no mundo, sensível, imagético, vibrante, situado em um tempo e em uma história. Com as imagens, emergem os movimentos, as aprendizagens, a novidade, os impulsos de vida.

É no coração do sensível, que integra subjetividade e objetividade, que podemos apreender o invisível contido ou oculto no visível, que podemos fazer emergir imagens latentes portadoras de outros pensamentos. Essa integração só é possível se acarretar atos coordenados, atos produtivos, ou seja, se promover o esforço no corpo *contra* o mundo resistente que nos impulsiona a ir até às coisas, ou seja, quando temos algo a fazer. (Richter, 2005, p. 123).

Imaginar exige esforço, ação, impulso. Isso implica dizer que o sensível não é mera contemplação. O humano está situado no tempo, na memória, mas não como simples recordação do passado, mas como possibilidade de futuro. “O tempo, a história e a memória só podem eclodir como Linguagem poética. [...] Viver é ser

enquanto puro livre eclodir. A Linguagem poética manifesta o mundo enquanto mundo.” (Castro, 2000, p. 236).

A memória não se restringe ao passado, mas transborda em direção ao futuro. Na linguagem poética, o humano pode manifestar sua relação com o tempo e o sentido. No ato de viver, torna-se um contínuo movimento aberto ao poético, pois é neste ato que o corpo produz o real e revive suas imagens.

Se com Gaston Bachelard aprendo que as imagens vão ao real, com Merleau-Ponty retomo o corpo no mundo. Aqui a convergência que proponho entre Gaston Bachelard e Merleau-Ponty, respeitando as diferenças entre suas filosofias, opera no plano ontológico da experiência. Se, em Merleau-Ponty, o corpo é a constituição do sentido, em Bachelard a imaginação poética revela-se como potência de intimidade com o mundo. Com essa circularidade: Corpo-mundo-imagem. Pergunto-me: qual é o elo disso tudo que proponho?

Não me demoro: a linguagem.

Nessa circularidade corpo-mundo-imagem, a linguagem é a grande transformadora do corpo no mundo, em que a experiência se torna partilhável e compreensível. O humano imagina porque é ser em linguagem. Imaginar implica estar aberto a essa relação.

Com essa perspectiva, justifico a escolha por Gaston Bachelard. Um fenomenólogo da ciência, da poesia e da filosofia. “A fenomenologia bachelardiana da formação das imagens na leitura poética promove a abertura para o estudo da imaginação.” (Richter, 2005, p. 124). As rupturas que Bachelard provocou e segue provocando no que diz respeito ao conhecimento e pensamento científico marcam fortemente a compreensão acerca do humano e da imaginação poética.

A filosofia de Bachelard é desafiadora porque não oferta conceituações, mas é na sua própria escrita, na sua própria literatura, poética, imagética, filosófica, que estão pistas e rastros para imaginar. A leitura e, especialmente, a escrita de Bachelard, são de extrema sensibilidade na convergência tanto de um rigor poético quanto científico.

## capítulo IV

# MULHERES

Para as mulheres, então, a poesia não é um luxo.

É uma necessidade vital da nossa existência.

Ela cria a qualidade da luz sob a qual baseamos nossas esperanças e nossos sonhos de sobrevivência e mudança, primeiro como linguagem, depois como ideia, e então como ação mais tangível.

Audre Lorde

#### 4.1 AS MULHERES E A PALAVRA POÉTICA

Eu nunca havia realizado uma análise literária até chegar ao curso de Letras na Unisc em 2010. Tinha dezoito anos. O professor de Literatura era genial e genioso. Nas primeiras semanas, incumbiu a turma de trazer uma análise de um poema para a próxima aula. Eu, que só lia poemas na internet, não sabia nem por onde começar. Escolhi Carlos Drummond de Andrade, *Poema de Sete Faces*. Certa vez, eu havia lido o poema e algumas informações sobre o autor em algum livro didático. Não hesitei na escolha.

Essa foi uma das primeiras experiências em que escrevi a partir de um gênero literário, assumindo uma postura analítica diante de um texto. Fiz a análise e apresentei em voz alta. Senti um pouco de vergonha e de medo. Por fim, fiquei orgulhosa. Como vinha de uma escola pública e noturna com poucas condições, não tive repertório literário diversificado.

Nos primeiros anos do curso de Letras tudo era desafiador. Por mais que fosse leitora de romances no Ensino Médio, por exemplo, ainda não havia sido iniciada em muitas áreas da literatura. Tenho consciência de que meu percurso não constitui uma exceção. Contudo, ainda que me sentisse, com certa frequência, deslocada no início da graduação, fui descobrindo que ler e escrever exigem certa destreza que ultrapassa o domínio de conhecimentos específicos. Exigem uma atenção e, ousado dizer, intuição para operar com palavras. Isso não exclui as experiências formativas que mencionei no primeiro capítulo, das quais participei ao longo de toda a minha trajetória e cuja relevância reconheço. No entanto, refiro-me, sobretudo, à dimensão do inefável e do sensível. Há um enleio, um efeito, um envolvimento. A linguagem se manifesta e faz alguém se manifestar:

[...] ou seja, uma linguagem a explorar, que nos conduz a perspectivas inéditas em vez de nos confirmar as nossas. Nada veríamos se não tivéssemos em nossos olhos, um meio de surpreender, interromper e fazer compreender as relações de espaço e cor em número indefinido. Nada interrogar e formar superfícies, volumes, não nos leva a um ponto, algo que sustenta no sobre um tempo que não é o nosso, mas que nos torna imperioso e nos obriga a examinar. É assim que a imagem prepara, faz ver, e ao mesmo modo já diz e se deixa dizer, produzindo a sua própria linguagem. É assim que se dá a pintura, que se dá a escultura, que se dá a literatura, que se dá a música, que se dá a filosofia. (Merleau-Ponty, 1991, p. 168-170).

O sensível não vem depois da experiência, acontece durante a experiência. É uma experiência. Está presente, mas não totalmente dizível. Faz ver, faz sentir, produz linguagem, ou o que Merleau-Ponty (1991) chama de uso vivo da linguagem. “Não é no papel que você cria, mas no seu interior, nas vísceras e nos tecidos vivos.” (Glória Anzaldúa, 2000, p. 234). Glória traz a dimensão da escrita como gesto profundamente encarnado, fazendo interlocução com o filósofo. Pela palavra, o corpo reinscreve sua experiência no tempo porque é um corpo sensível ao que lhe acontece.

A criação, diria Agamben (2008), nasce de uma zona de desconforto, de uma tensão entre o que ainda não se pode dizer e o que insiste em se manifestar, da potência de ser e da potência de não ser. Escrever como ato poético é compreender que a manifestação só é possível porque existe aquilo que poderia não ter sido manifestado. E que, por ser um gesto fenomenológico, quem escreve decide o que descrever do vivido, elabora uma experiência e busca em seu repertório como se manifestar.

A criação emerge, nesse sentido, desse lugar onde o corpo se encontra com a palavra, onde o corpo se mistura com o mundo. *Poiésis*. Dar forma ao invisível, para tornar visível aquilo que habita um corpo é intangível por dizer respeito ao sensível, ao inefável. A escrita, então, não é exterior ao corpo: é o corpo em movimento, em gesto, em voz, em palavras. Agamben (2018, p. 61), quando indaga “o que é ato de criação”, contextualiza que sente certo desconforto com o termo criação, especialmente pelos sentidos a ele atribuídos que remetem à criação divina. “Por isso prefiro falar de ato poético e, mesmo continuando por comodidade a utilizar o termo “criação”, gostaria que ele fosse entendido sem nenhuma ênfase no simples sentido de poiein, ‘produzir’.” (2008, p. 61). O ato poético, para Agamben (2008), não é um gesto de “criação divina”, mas uma ação humana que revela algo, um modo de trazer presença, de manifestação no mundo. Portanto, nesta tese, o termo e a ideia criação é compreendida como ato poético, *poiésis*, como ato de fazer ser o que não é.

## **Da calma e do silêncio**

**Quando eu morder  
a palavra,**

**por favor,  
não me apressem,  
quero mascar,  
rasgar entre os dentes,  
a pele, os ossos, o tutano  
do verbo,  
para assim versejar  
o âmago das coisas.  
[...]**

**Nem todo viandante  
anda estradas,  
há mundos submersos,  
que só o silêncio  
da poesia penetra.  
(Conceição Evaristo, 2021, p. 121).**

Conceição Evaristo (1946) é uma autora, professora e intelectual brasileira. Atualmente é um dos principais nomes da literatura absurdamente importante ao escrever as vivências de mulheres negras. Quando Conceição Evaristo propõe a relação entre vivência e criação, vivência e escrita, em seu conceito de escrevivência, a palavra deixa de ser mero veículo de comunicação de mazelas sociais e torna-se matéria viva de sua vivência, de sua criação. É um relato profundo de mulher que vive e escreve. É nesse encontro entre corpo e palavra que sua escrevivência e sua presença são gestos políticos.

**É ainda um júbilo à vida, que me permite embaralhar tudo: vivência e criação,  
vivência e escrita. (Conceição Evaristo, 2022, p. 03).**

Escrever como gesto de exaltação à vida. Aquilo que se vive, vivência. Aquilo que se cria, criação. Aquilo que se escreve, escrita. A vivência que se transforma pela escrita a partir da ação e da decisão de escrever.

Ao falar de seu processo criativo, Conceição (2020) menciona a intuição, a escuta e o silêncio. Afirma que gosta muito de falar e assuntar, mas pontua que escrever também pede silêncio. A vivência e a escrita, para a autora, se entrelaçam em cada gesto, cada lembrança, cada fragmento do cotidiano, em que ela adentra a intuição, coloca-se em escuta profunda e faz do silêncio espaço de reverberação:

**A escrita nasceu para mim como procura de entendimento da vida. Eu não tinha nenhum domínio sobre o mundo, muito menos sobre o mundo material. Por não ter nada, a escrita me surge como necessidade de ter alguma coisa, algum bem. E surge da minha experiência pessoal. Surge na investigação do entorno, sem ter resposta alguma. Da investigação de vidas muito próximas à minha”** **Escrevivência nunca foi uma mera ação contemplativa, mas um profundo incômodo com o estado das coisas. (Conceição Evaristo, 2020, p. 34).**

“Algum bem”. É valioso e valoroso que uma mulher escreva acerca de sua experiência pessoal. É ainda mais valioso e valoroso quando se trata de uma mulher negra. Marcar suas palavras no mundo reivindica um espaço na história, o que Conceição Evaristo tem brilhantemente feito na literatura brasileira. A autora revela as camadas de uma experiência histórica e sensível que o discurso dominante e branco tenta apagar.

A escrita de Conceição evoca e ressoa a trajetória de mulheres tantas e muitas vezes marginalizadas, invisibilizadas e silenciadas. Sua noção de escrevivência permite pensar a escrita como espaço de memória, denúncia e reexistência, aproximando a produção de conhecimento acadêmico das experiências vividas. Há corpo, dor, denúncia, alegria, potência e invenção nas suas palavras. Há imagens poéticas que ressoam e repercutem em literatura.

**Entre as literaturas que inovam o projeto literário nacional, a autoria de mulher negra coloca textos marcantes em um sistema anteriormente erigido, notadamente, pela autoria de homens e mulheres brancas. Creio que a autoria de mulheres negras, pois não sou a única que estou escrevendo, tende a dar outros sentidos à Literatura Brasileira.**

**(Conceição Evaristo, 2020, p. 37).**

Conceição (2020) faz um alerta bastante pertinente ao afirmar que a escrevivência não é uma escrita de si ou autoficção, individualizada, perdida na solidão narcísica. Ela reforça que sua potência coletiva e nada do que escreve é inocente. Sua literatura é educativa quando tensiona e problematiza questões relativas à desigualdade racial, social e de gênero.

**É uma literatura em que a escolha semântica está profundamente relacionada com a minha situação social ou com a experiência social que já vivi. Penso que a Literatura Brasileira está precisando de obras que provoquem a academia para rever até o próprio conceito do que seria literatura. Talvez, a minha obra dê para pensar isso também. (Conceição Evaristo, 2020, p. 40).**

É uma literatura que traz a possibilidade do vivido ser imaginado. A escrita e a vivência se encontram em uma escrita que investiga o mundo a partir de quem nele está e se interroga. Trata-se de uma produção literária comprometida com a memória, com a coletividade e com a denúncia das estruturas opressoras. São imagens vivas.

**Indago sobre o ato audacioso de mulheres que rompem domínios impostos, notadamente as mulheres negras, e se enveredam pelo caminho da escrita: “O que levaria determinadas mulheres, nascidas e criadas em ambientes não letrados, e, quando muito, semialfabetizados, a romperem com a passividade da leitura e buscarem o movimento da escrita”?**

**Tento responder. Talvez essas mulheres (como eu) tenham percebido que se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida.**

**Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua auto inscrição no interior do mundo.**

**(Conceição Evaristo, 2020, p. 35).**

Conceição ultrapassa os limites da individualidade e assume um caráter político extremamente importante de autoinscrição ao marcar-se no mundo com o próprio corpo, com a própria história, com a própria versão dos fatos. O compromisso da palavra, do corpo, do respeito em partilhar da vida comum reforça a dimensão da autoinscrição para reivindicar lugares na tessitura do coletivo. Partilhar, nesse sentido, é aceitar que a palavra, uma vez escrita, já não pertence inteiramente a quem a produziu. Ela passa a habitar um entre, um com, um acesso de sentido (Nancy, 2013). Não permanece somente no âmbito do íntimo, ela se expõe, circula e se arrisca no espaço partilhado da linguagem. É um sentido político emerge quando uma mulher escreve e sustenta as próprias palavras. Envolve história, resistência e afirmação.

Quem nos deu permissão para praticar o ato de escrever? Por que escrever parece tão artificial para mim? Eu faço qualquer coisa para adiar este ato — esvazio o lixo, atendo o telefone. Uma voz é recorrente em mim: Quem sou eu, uma pobre chicanita do fim do mundo, para pensar que poderia escrever? (Glória Anzaldúa, 2000, p. 230).

Quando Glória indaga acerca da permissão e da artificialidade, ela se coloca diante do desejo e da interdição. Todavia, como desejar um gesto historicamente negado a tantas mulheres? Um gesto que, para muitas, sequer foi apresentado como possibilidade? Quem são essas mulheres?

Não se pode esquecer das estruturas que deslegitimam as mulheres e fazem com que duvidem de seus saberes, de suas perspectivas e da força de suas palavras. Mais do que nunca, é preciso que a mulher conquiste suas palavras e as escreva. É o que Conceição Evaristo tem feito no Brasil. É o que Glória Anzaldúa fez desde a sua experiência fronteiriça entre o Texas e o México.

Glória Anzaldúa foi professora, escritora e intelectual chicana, nascida (1942) no Vale do Rio Grande, no Texas, região que faz fronteira com os EUA. Sua obra é marcada por reflexões que serpenteiam entre “as linhas da poesia, literatura, narrativa, teoria e auto-história.” (Ferreira, 2023, p. 02). Anzaldúa atuou como ativista política engajada no movimento feminista em que, mesmo participando, problematizou a marginalização de muitas mulheres pelo próprio movimento. Levantou pautas como o racismo e a desigualdade de classes, “temas que atingiam mais as mulheres de cor da classe trabalhadora. Anzaldúa acreditava que apenas com essas discussões era

possível alcançar uma emancipação feminina mais abrangente, mais inclusiva e justa.” (Ferreira, 2023, p. 04).

Glória escreve implicada com sua sobrevivência. Escrever, sendo uma mulher chicana, é resistir e afirmar sua existência. “Escrever é perigoso porque temos medo do que a escrita revela: os medos, as raivas, a força de uma mulher [...]. Porém, neste ato reside nossa sobrevivência, porque uma mulher que escreve tem poder. E uma mulher com poder é temida.” (Anzaldúa, 2000, p. 234). O perigo não está na escrita em si, mas no que a escrita torna visível. Quando uma mulher escreve, sobretudo uma mulher negra, indígena ou chicana, ela não apenas narra uma experiência: denuncia estruturas, questiona hierarquias, inscreve saberes e produz conhecimentos que desestabilizam os discursos dominantes, o patriarcado e o racismo.

Essa compreensão da escrita como gesto de ruptura e desobediência encontra ressonância em outras pensadoras feministas. Já citei, mas retomo Hélène Cixous e sua crítica à predominância de um discurso falocêntrico na universidade, apontando para a forma como as instituições validam determinadas vozes e invalidam outras.

A escrita de mulheres é um desobedecer para contar novas e outras histórias:

*“A partir do momento que decidi me tornar prof. sabia que atuando na área todos os dias seria ensinada, desafiada e provocada por crianças que veem o mundo com outros olhos. Crianças que tem uma infância toda pela frente, onde vão descobrir e explorar milhares de coisas novas.*

*A minha infância, assim como a de muitas mulheres foi marcada por obediência imposta, silêncio e pouca escuta, e para não tornar uma pessoa que faz isso com outras crianças decidi ser professora para educar e reconstruir parte da minha infância e permitir o que foi me negado.*

*quando penso em criança fico encantada com a capacidade de imaginar e criar devaneios/fantasias, histórias pensadas com começos, meios e fins, rica em detalhes. Quando vamos crescendo deixamos de devanear, talvez pela correria do dia a dia ou pelo medo de se perder em pensamentos...*

*Diante de uma turma de crianças não somos apenas educadoras, mas sim quem os acolhem e os reconhece como “seres” que tem autonomia e muito o que nos ensinar. Por fim a docência com crianças é mais que educar, é aprender todo dia uma coisa nova com as crianças e talvez é a parte mais bonita na profissão docente.”* (Estudante 01).

Essa escrita é de uma das estudantes de pedagogia que escreveram para esta pesquisa. Foi escrita à mão, letra de forma, caneta azul. Uma página de uma mulher de, em média, 20 anos. Futura Professora.

Este é o primeiro devaneio das participantes da pesquisa que apresento. Há elementos estruturantes da socialização feminina no enleio: infância, mulheres, obediência. A escolha pela docência como gesto de desobedecer e tensionar um discurso, seja familiar ou acadêmico, que insiste em colocar as mulheres no silêncio. Educar torna-se, assim, para a Estudante 01, um gesto de reconstrução. Quando ela escreve, se autoriza a viver outras infâncias.

Quando uma mulher do terceiro mundo, como nomeia Glória Anzaldúa (2000, p. 231), se autoriza a escrever, atravessa uma fronteira. Ocupa um lugar que lhe foi sistematicamente negado. Compreendo que isso ocorre quando a Estudante 01 afirma que decidiu ser professora *“para educar e reconstruir parte da minha infância e permitir o que foi me negado”*. É na docência que vislumbra abertura para novos começos, novas infâncias.

A imaginação dá densidade à experiência. No restante de seu devaneio, cita os começos, os detalhes, os pensamentos e os medos. E questiona: *“quando vamos crescendo deixamos de devanear, talvez pela correria do dia a dia ou pelo medo de se perder em pensamentos...”* (Estudante 01). Medo de perder tempo, de não ser produtiva, de se desviar do que se espera? Sentimento que gera insegurança, especialmente em mulheres, acostumadas com um discurso que deslegitima suas emoções, seus modos de sentir, de imaginar.

Com rotinas cada vez mais aceleradas, é pouco o tempo de imaginar. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, o processo escolar é muito baseado em processos escolarizados em que a lógica conteudista dissipa o poético e disso emerge

o empobrecimento de algumas experiências escolares. Infelizmente nas universidades o cenário é similar.

Hoje, são as influências externas que estão a asfixiar a liberdade, através de lógicas de mercantilização das universidades e de processos empresariais de gestão que multiplicam os dispositivos de controlo e de vigilância da profissão académica. O produtivismo, com todos os seus desdobramentos, está a destruir o espírito crítico, a liberdade de conhecimento e de criação. (Nóvoa, 2015, p. 21).

A performance é, com frequência, pautada em currículos prescritivos, jornadas fragmentadas e pressão por produtividade. Consequentemente, isso reverbera nas dinâmicas de trabalho, nas quais imaginar é associado a perder tempo, ao inútil que é pensar. Somada a essa ideia, está a desvalorização econômica, epistemológica e formativa de muitas áreas do conhecimento e de cursos de graduação, como, por exemplo, as ciências humanas.

Magda Soares (2003) levanta a questão acerca da escrita na pós-graduação e indaga: *Para quem escrevemos?* Para os pares acadêmicos, para as revistas científicas, para os eventos da área, para as obrigações universitárias? A autora é bastante provocativa e muito pertinente em suas questões. Vai a fundo, considerando a área da Educação, problematizando a interlocução entre pesquisa, autoria e docência e as leituras não acadêmicas.

Soares (2003) permite considerar a urgência em repensar práticas de leitura e de escrita limitadas a atender demandas acadêmicas e científicas. Além disso, a estudiosa destaca a importância de se atentar às condições de trabalho, tempo e formação desses profissionais:

Em outras palavras: o pesquisador-autor produz textos com estrutura, estilo, léxico, estruturas sintáticas, grau e natureza de informatividade para interagir com seus pares — estes são seus Leitores-Modelo. Para escrever para os que estão envolvidos no 'jogo' — no caso da Educação, alunos e professores nas salas de aula, agentes que atuam em movimentos sociais, gestores da educação e das políticas públicas na área social — é preciso escrever de outra maneira, com estrutura, estilo, léxico, estruturas sintáticas, grau e natureza de informatividade adequados à interação com estes outros leitores. O que não é fácil. (Soares, 2003, p.88).

Quando uma estudante de licenciatura ingressa na graduação, de modo geral, depara-se com textos acadêmicos, referências teóricas e perspectivas filosóficas

distintas dos textos escolares. Nesse cenário, é necessário um processo de formação tanto de sua prática leitora quanto de sua prática escrita. Caberá às professoras e aos professores indicar leituras, criar relações de escuta e de pertencimento, escrever e formar o processo de convivência e estudo. Lembrando e enfrentando o fato de que, atualmente, é um cenário que desvaloriza o tempo de leitura, de reflexão, de criação tanto de estudantes quanto das e dos docentes. Vale indagar: as professoras e os professores da graduação escrevem? Como e por que escrevem? Aquelas e aqueles que formam professoras e professores, escrevem como gesto de existência e de formação?

É bastante válido questionar acerca dos sentidos que a escrita pode assumir (ou deixar de assumir) na formação de quem forma considerando que se coloca em questão a própria experiência formativa que se oferece às futuras professoras e aos futuros professores, bem como as condições que tornam essa experiência possível. Para além das exigências acadêmicas, a escrita no contexto da docência universitária pode adentrar na dimensões poética como produtora de mundos e abertura de horizontes. A experiência sensível é também uma via de acesso ao aprender, à formulação de um pensamento crítico e comprometido com o mundo. É uma ação formativa que trará ressonâncias na Educação Básica e na universidade.

Escrever poeticamente na universidade é também um gesto de ruptura e desobediência. Desobedecer às formas estabilizadas do dizer, às expectativas de neutralidade e à lógica utilitarista que frequentemente orienta a produção acadêmica. A imagem poética, como afirma Bachelard (1990), não se apresenta como representação, mas como acontecimento: implica-se profundamente com o mundo e, em seu excesso, faz transbordar a linguagem. Esse transbordamento não é gratuito. Ele enfrenta o medo, desloca evidências e tensiona verdades estabelecidas. E quando essa escrita é de uma mulher o gesto é ainda mais transgressor e poético.

As palavras poéticas, indisciplinadas, reivindicam mais do que o imediato e o funcional. São palavras quentes, palavras incendiárias, palavras capazes de desestabilizar sentidos cristalizados. Desobedecer, nesse horizonte, não se opõe ao aprender, mas o torna possível. Trata-se de transfigurar e incendiar, com tenacidade, alguns escombros de pensamento, inventando modos de ressurgir e de se formar a partir das cinzas.

## 4.2 A DIMENSÃO POÉTICA DO DEVANEIO

O devaneio, tal como mobilizado nesta pesquisa, emerge do entrelaçamento entre a experiência sensível e a linguagem, e se afirma como modo de existir pela escrita. Essa compreensão encontra ressonância no percurso metodológico da tese, que convida mulheres ao devaneio. Mas “sob que ângulo havemos de estudar o devaneio, se quisermos nos servir das lições da Fenomenologia?” (Bachelard, 1988, p. 06):

Do ângulo do poético — um adjetivo — diz Bachelard (1988):

Um adjetivo vai salvar tudo e permitir-nos passar além das objeções de uma psicologia de primeiro exame. O devaneio que queremos estudar é o devaneio poético, um devaneio que a poesia coloca na boa inclinação, aquela que uma consciência em crescimento pode seguir. Esse devaneio é um devaneio que se escreve ou que, pelo menos, se promete escrever.

Ao colocar uma boa inclinação, o devaneio cria uma relação de intimidade com a experiência sensível. É nesse contexto que sua escrita convida à atenção, à escuta, à imaginação criadora. O percurso investigativo proposto com o devaneio tem se mostrado como possibilidade de habitar, por meio da escrita, um limiar entre a experiência e a reflexão, entre a percepção e a invenção. A escrita poética do devaneio torna-se gesto de criação para as mulheres professoras e futuras professoras à medida que produzem a si mesmas. Nesse gesto, se educam, se formam e inscrevem no mundo pela linguagem poética.

“Se compreendemos, se acessamos, de uma maneira ou de outra, um limiar de sentido, isso se dá poeticamente.” (Nancy, 2013, p. 416). Não como meio ou como lugar de acesso, mas como “um sentido por se fazer” (p. 416), pois “mais que um acesso ao sentido, é um acesso de sentido.” (Nancy, 2013, p.417). Não há sentido pronto, único, verdadeiro. O sentido há de se fazer. Nesse contexto, o adjetivo poético, desde a perspectiva da Poética, segundo Castro (2000), tem origem no verbo grego *poiein*, que significa agir ou produzir.

“O poético não diz respeito à propriedade das coisas, mas à linguagem e às imagens” (Richter, Kopp, 2019, p. 51). Poético é abertura ao inesperado, em que é preciso decidir fazer algo, mesmo que em desordem, inaugurando essa condição de

fecundidade. É nessa dimensão que reside a possibilidade de decisão: um gesto poético, mesmo que nascido da desordem, inaugura e sustenta a condição de fecundidade do pensamento por ser capaz de provocar novas possibilidades de configurar o real.

Devemos provar que ao redor de uma só imagem poética se constitui uma poética; se tivermos sucesso em nossa tarefa, teremos um ângulo preciso em favor de uma tese mais geral, com frequência evocada nos nossos discursos, que afirma que a Poesia, que a Poética, é um verdadeiro reino da linguagem. Explicar a linguagem poética em termos de linguagem comum é menosprezar os valores específicos. É preciso entrar no reino poético para tornar-se sensível à sua coerência (Bachelard, 1990, p. 46).

Neste reino da linguagem poética, a imagem é criadora de linguagem. É inaugural. É em seu enleio que a imagem produz mundos. Em formas “extraordinárias e variadas, impregnadas de novidade” (Bachelard, 1990, p. 46), ressoa, repercute e abre um horizonte de novidade. Em cada instante ela pode vigorar. Não está dada no passado. A imagem poética é em ato.

A escrita, em sua dimensão poética, torna-se, assim, um gesto que recria o mundo ao dar forma ao que antes era intangível. Neste gesto, “as imagens se compõem e se ordenam. O sonhador escuta já os sons da palavra escrita.” (Bachelard, 1988, p. 06). São ressonâncias que carecem de ser grafadas, marcadas no mundo em manuscritos, devaneios poéticos escritos: no desenho das letras, na combinação das palavras, na semântica das frases. Na poesia de juntar palavras que comovem e convocam os sentidos.

Bachelard *Fragmentos de uma poética do fogo*, volta sua atenção às imagens literárias adentrando a dimensão da linguagem que quer ser escrita. “Com a imagem poética podemos aprender o momento em que a linguagem quer ser escrita. Quando se conhece a felicidade de escrever, é preciso se entregar a ela de corpo e alma, mão e obra.” (Bachelard, 1990, p. 35). Nesse sentido, a imagem poética não é uma consequência da linguagem. Ela é um instante que faz a linguagem aparecer como escrita. Ao aparecer como escrita, inaugura um valor poético: “A imagem literária é um verdadeiro relevo mais acima da linguagem falada, da linguagem entregue às servidões da significação. Um reflexo? Mais ainda: o valor poético consolida as

transcendências que poderiam aparecer só como jogos da fantasia.” (Bachelard, 1990, p. 35).

Escrever a partir da dimensão poética diz respeito a inaugurar sentidos superando o caráter de mera significação da linguagem:

A Linguagem poética nunca se dissocia nem das coisas nem das pessoas. Por isso diferencia-se da instrumental. Ela sempre implica uma verdade que não é a opinião, mas a eclosão do que cada um é, do que é uma comunidade histórica. A Linguagem poética dá um sentido. O sentido é o caminho tanto pessoal como da comunidade histórica enquanto sentido do agir. (Castro, 2000, p. 235).

Tal dimensão está muito além da sua função comunicativa, instrumental e funcional. Ela diz respeito ao corpo no mundo que no vivido é capaz de reimaginar. É preciso compreender que a “interpretação do Logos como Linguagem instrumental se iniciou com os sofistas ao separarem a Physis do Logos.” (Castro, 2000, p. 232), o implica reconhecer a longa tradição filosófica pautada na concepção na qual a linguagem é reduzida a um meio de comunicação.

Esse modo de conceber a linguagem traz implicações profundas no pensamento ocidental, eclodindo na modernidade. “A linguagem instrumental encontra na ciência a sua plenitude, pois a palavra instrumental provém do verbo latino *struere* que significa organizar e instituir os elementos em um todo.” (Castro, 2000, p. 232). Com isso, não há lugar para a dimensão poética. Até porque a concepção instrumental, pautada na sociedade de consumo, “ignora e esquece a sua origem: a Linguagem poética. Tal esquecimento faz do homem pós-moderno um desenraizado, porque sem memória.” (Castro, 2000, p. 235).

A intenção (desafiadora) é pensá-la, então, “sob o regime da performance. Tanto que a linguagem não é mais considerada, de início ou somente, como meio, mas como um fio, como uma força.” (Cassin, 2022, p. 19). A linguagem atua como força motriz, profunda e fecunda para que as imagens poéticas possam surgir. E não cessa a busca, a linguagem seguirá produzindo linguagem: “A linguagem significa quando, em vez de copiar o pensamento, deixa-se desfazer e refazer por ele. Ela traz seu sentido como o rastro de um passo, significando o movimento e o esforço de um corpo.” (Merleau-Ponty, 1991, p. 45). A linguagem deixa marcas que testemunham o

esforço e o movimento do pensamento. O esforço de um corpo no mundo, sua auto inscrição.

A convivência não existe sem linguagem, do mesmo modo que o humano só existe porque é linguagem. A linguagem é o elo que conecta o humano ao mundo. Considerar a inseparabilidade ação/corpo/linguagem significa reconhecer sua dimensão corpórea e não apenas linguística. Nesse sentido, segundo Merleau-Ponty (2015), quando o ser humano utiliza a linguagem para estabelecer uma relação viva consigo mesmo ou com os outros, ela se constitui como manifestação.

Ao transcender a concepção instrumental, reconhece-se a linguagem como indissociável do corpo, constituindo-se como elo intersubjetivo da experiência compartilhada no mundo. Além disso, sempre haverá dimensões de entendimento e de vivência da língua e da linguagem que escapam à apreensão total. A linguagem se manifesta em profundidade na experiência de mundo, no movimento dos gestos, no cerne das palavras. A linguagem é encarnada.

Merleau-Ponty, ao final do capítulo *A linguagem indireta e as vozes do silêncio*, no livro *Signos*:

Devemos, pois, dizer da linguagem com relação ao sentido o que Simone de Beauvoir disse do corpo com relação ao espírito: que não e nem primeira, nem segunda. Nunca ninguém fez do corpo um simples instrumento ou um meio, nem sustentou, por exemplo, ser passível amar por princípios. E como tampouco e o corpo sozinho que ama, pode-se dizer que ele faz tudo e não faz nada, que nós é e não é nós. Nem fim nem meio, sempre imiscuído em assuntos que o superam, entretanto sempre ciumento de sua autonomia, é sé suficientemente poderoso para opor-se a qualquer fim que fosse apenas deliberado, mas não tem nenhum fim para nos propor se afinal nos voltamos para ele e o consultamos. Por vezes, e então que temos o sentimento de sermos nós mesmos, ele se deixa animar, assume uma vida que não é absolutamente a sua. Fica então feliz e espontâneo, e nós com ele. A linguagem, da mesma forma, não está a serviço do sentido e, contudo, não governa o sentido. Não há subordinação entre ela e ele. Aqui ninguém manda e ninguém obedece. Aquilo que queremos dizer não está à nossa frente, fora de qualquer palavra, como uma pura significação. É apenas o excesso daquilo que vivemos sobre o que já foi dito. Instalamo-nos, com o nosso aparelho de expressão, em uma situação à qual ele é sensível, confrontamo-lo com ela, e os nossos enunciados não passam do balanço final dessas trocas [...] A vida pessoal, a expressão, o conhecimento e a história avançam obliquamente, e não em linha reta para os fins ou para os conceitos. Não se obtém aquilo que se procura com demasiada deliberação e, pelo contrário, as ideias e os valores não deixam de vir àquele que soube, em sua vida,

mediatamente libertar-lhes a fonte espontânea. (Merleau-Ponty, 1991, p. 87-88).

Para Merleau-Ponty, a linguagem é uma força viva que habita o cerne das palavras, os gestos e as situações. Por isso não é determinada, mas circular: linguagem; sentido; mundo; corpo. A relação é circular porque não diz de hierarquias e assim se faz obliquamente. “A Linguagem poética não gera crenças ideológicas, opiniões. Não gera consumidores. Deixa cada um acontecer.” (Castro, 2000, p. 235).

O devaneio escrito é um acontecer por operar em linguagem. Propô-lo como estratégia metodológica de pesquisa confiar nesse acontecer vigoroso da linguagem. “Aumentar a linguagem, criar linguagem, valorizar a linguagem, amar a linguagem” como argumenta Bachelard (1988, p. 06), que acrescenta ainda que é neste campo da linguagem que vive a imagem poética: Quiçá um “devaneio inspirador, vale dizer, uma inspiração na medida dos nossos talentos de leitores.” (Bachelard, 1988, p. 07). Mão escrevente, mão leitora. Mão professora, mão aprendiz. Mão mulher, mão densa clandestina:

**Talvez eu seja o sonho de mim mesma**

**Criatura-ninguém**

**Espelhismo de outra**

**Tão sigilosa e extrema**

**Tão sem medida**

**Densa e clandestina.**

**(Hilda Hilst, 2017, p. 386).**

Extrema, extensa. Tão sem medida. Sanguínea. Mundana, anônima, subalterna. Peregrina. Inefável. Escrevente. Criatura-ninguém. Densa e clandestina: linguagem. A linguagem permanecerá sob o véu da opacidade. “Há uma opacidade da linguagem: ela não cessa em parte alguma para dar lugar ao sentido puro, nunca é ilimitada senão pela própria linguagem, e o sentido só aparece nela engastado nas palavras.” (Merleau-Ponty, 1991, p. 43).

É de seus vocábulos e seus repertórios, de suas reservas de entusiasmo, que são tecidos os devaneios das mulheres?

“É a pena que devaneia. É a página branca que dá o direito de devanear.” (Bachelard, 1988, p.18). A mão conduz, letra por letra, na página em branco, as palavras, é um corpo escrevendo acerca de seu vivido, entusiasmado pelas suas imagens.

Na página em branco, uma criança faz seu primeiro rabisco. Na página em branco, alguém escreve seus projetos. Na página em branco, alguém escreve sua pesquisa. Na página em branco, alguém vira escritor. Na página em branco, alguém não sabe o que fazer.

Na página em branco, uma professora fez um devaneio:

*“Para mim, educar é um gesto de amor que nasce do coração antes mesmo de chegar às palavras. É ter a sensibilidade de olhar para cada criança e reconhecer suas possibilidades e necessidades, que pedem escuta, acolhimento e paciência. É incentivar a cada passo e festejar cada pequena conquista, para que a criança aprenda a enfrentar os desafios da vida com coragem e confiança.*

*Não existe nada mais lindo do que o sorriso de uma criança que, pela primeira vez, escreve o seu nome. Com esta frase descrevo a alegria dos meus dias, pois na alfabetização as descobertas encantam, abraçam e se tornam aprendizagens significativas e prazerosas da leitura e da escrita.*

*Refletindo sobre a minha infância, lembro com ternura da minha avó materna, que me criou e me educou com todo o seu amor. Ela sempre contava que, desde muito pequena, quando já caminhava e dizia algumas palavras, minhas escolhas entre brinquedos e objetos eram sempre as mesmas: o lápis e o papel. E a palavra que eu mais repetia era “Pi”, que para mim significava escrever.*

*Nas minhas memórias afetivas, vejo-me ainda criança, deixando meus primeiros registros - na fase da garatuja – usando pedras, carvão e até o batom da minha tia. As paredes, os muros, as calçadas, os espelhos e os móveis da casa eram o meu grande caderno aberto ao mundo.*

*O sonho de aprender a ler e escrever cresceu comigo. E, tão logo descobri a magia das letras, senti o desejo de ensinar aos outros o que havia aprendido. Foi então que meus amigos, minhas bonecas e até a minha vó se tornaram meus primeiros alunos. Eu, professora de mim mesma, usava todos os recursos que a infância me oferecia: gibis para a leitura, verso de notas fiscais e o papel que embrulhava o pão para escrever, o muro e o carvão se transformaram em quadro e giz.*

*Assim eu passava tardes dando aula: inventando, criando, sonhando, sem saber, que já vivia o que mais tarde se tornaria a minha vocação e a minha paixão.*

*Minha escolha pelo magistério, em especial pela alfabetização, foi porque meu coração se reconhece no brilho dos olhos das crianças quando descobrem que podem nomear o mundo e lê-lo com o seu próprio jeito de ver. Ver nascer a palavra dita, escrita e lida é como presenciar o desabrochar de um mundo dentro de cada criança. É essa magia que alimenta e sustenta meu amor por ensinar e a minha fé na força transformadora da educação.*

*Enquanto o amor seguir guiando a educação, as crianças transformarão palavras em caminhos e caminhos em belas histórias de vida”. (Professora-Alfabetizadora)*

Este devaneio foi o primeiro devaneio que recebi de uma das professoras. Por e-mail, uma página, assinada com seu nome e ao lado *alfabetizadora*. Com formação acadêmica no Magistério, Língua Alemã, Ciências Exatas, Matemática Pura e pós-graduação em Alfabetização, é alfabetizadora na Educação Básica há 35 anos, onde segue em exercício como professora na 1ª série do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais.

Sinto-me profundamente tocada com sua escrita. A essa altura quem está lendo esta tese já sabe que ela carrega no título, então, uma frase do devaneio da Professora-Alfabetizadora: *Eu professora de mim mesma*. A escolha justifica-se por sustentar a reflexão que levanto ao longo da pesquisa. “Lendo outras “infâncias”, minha infância se enriquece.” (Bachelard, 1988, p. 117).

Muitos são entrelaçamentos e imagens desta leitura. A figura da avó, a origem do cuidado e da educação. A presença dessa outra mulher (avó) que reconhece e legitima os interesses. A escrita como gesto primeiro, mesmo antes da alfabetização formal, a escrita que já existe nas garatujas, nos riscos, nos improvisos dos começos.

Lendo este devaneio, não posso deixar de contar (de escrever) das minhas escritas primeiras na porta do guarda-roupa que tanto fiz com canetinha preta até não haver mais lugar. Meus improvisos! Não recordo quais eram as palavras, mas ainda sei os traços. “A infância permanece em nós como um princípio de vida profunda, de vida sempre relacionada à possibilidade de recomeçar. Tudo o que começa em nós na nitidez de um começo é uma loucura da vida.” (Bachelard, 1988, p. 119).

A Professora-Alfabetizadora cita ainda que escrevia com pedras, com carvão, com batom. Um mundo que se oferece como superfície de escrita: paredes, muros, calçadas, espelhos e móveis. Retrata a potência criadora da criança ao transformar o mundo e nele intervir. Para a criança, a escrita é uma experimentação, não uma técnica. *Meu grande caderno aberto ao mundo:*

O devaneio poético reanima o mundo das primeiras palavras. Todos os seres do mundo se põem a falar pelo nome que trazem. Quem os nomeou? Não terão sido, tão bem escolhidos são os seus nomes, eles próprios? Uma palavra puxa a outra. As palavras do mundo querem fazer frases. Sabe bem o sonhador que, de uma palavra que sonha, faz surgir uma avalanche de palavras. (Bachelard, 1988, p.180).

A palavra faz existir. Há um desejo de encadeamento, um desejo de ser frase. No devaneio, uma palavra puxa a outra e o que virá ainda está por ser nomeado. O devaneio enriquece a linguagem, valora o vivido, abre caminho para o inesperado, para o impensado. O mundo responde à mão que escreve, acolhe o gesto e devolve sentido: a Professora-Alfabetizadora, criança que repete “Pi” para dizer escrever, habita uma linguagem ainda nascente, onde a palavra é impregnada de desejo e invenção.

A página em branco sendo nascente. Na página em branco, uma abertura ao devanear, ao acesso de sentido. “O acesso não se faz, a cada vez, senão uma vez, e ele está sempre por ser refeito, não porque seria imperfeito, mas, ao contrário, porque ele é, quando é (quando cede), a cada vez perfeito.” (Nancy, 2013, p. 418).

Na página em branco, as imagens se animam. Conversam entre si. Conversam comigo. Compõem uma melodia da professora que agora é, novamente, a menina que escreve no papel do pão, com o carvão. O sentido refeito.

Sou, com efeito, um sonhador de palavras, um sonhador de palavras escritas. Acredito estar lendo. Uma palavra me interrompe. Abandono a página. As sílabas da palavra começam a se agitar. Acentos tônicos começam a inverter-se. A palavra abandona o seu sentido, como uma sobrecarga demasiado pesada que impede o sonhar. As palavras assumem então outros significados, como se tivessem o direito de ser jovens. E as palavras se vão, buscando, nas brenhas do vocabulário, novas companhias, más companhias (Bachelard, 1988, p. 17).

É no ato, na escrita, que a mão se torna capaz de reconhecer seus vocábulos. As palavras buscam por novas palavras, coirmãs, seus campos lexicais, seus delírios semânticos, suas brenhas do vocabulário, para que se façam novas e velhas companhias, boas e más companhias. “A palavra vive, sílaba por sílaba, sob o risco de devaneios internos.” (Bachelard, 1988, p. 18).

Onde esse risco leva?

No devaneio, as palavras revivem as infâncias. “Toda a nossa infância está por ser reimaginada.” (Bachelard, 1988, p. 94). As imagens valorosas se condensam, se fundem, em um estado de poesia: “O devaneio nos põe em estado de alma nascente.” (Bachelard, 1988, p.15). O devaneio é um estado nascente, inaugural. Poético: “articular sentido, entendendo-se que não há sentido senão em uma articulação.” (Nancy, 2013, p. 419).

Ao devanear permanece, na alma humana, um núcleo de infância, imóvel, mas sempre vivo, real nos instantes de sua existência poética. “Como não devanear enquanto se escreve?” (Bachelard, 1988, p. 18). As imagens insistem em ganhar forma, há uma emergência do poético, um limiar entre o vivido e a linguagem, entre o sensível e o dizível. O devaneio é real porque foi vivido. Há um eu pensante que devaneia, um corpo pensante. Escrever um devaneio se torna uma experiência cuja intensidade e a presença aumentam a riqueza da língua para Bachelard (1988). Uma mulher situada em uma língua, alfabetizada em uma língua, escreve nessa língua que a permite existir. É essa língua que a me permite escrever um devaneio. Sem esquecer que não se reduz a língua a simples sistema de códigos: “não se pode reduzir a um sistema dos processos de expressão de uma língua, e as significações

lexicais e gramaticais, confrontadas ao uso vivo, nunca passam de aproximações.” (Merleau-Ponty, 2012, p. 62). É O corpo faz viver a língua e a linguagem. Neste contexto, a língua é um fenômeno vivo, social, cultural, histórico e temporal pertencente à linguagem.

Merleau-Ponty (1991) enfatiza que a língua, por mais sistemática que pareça, não esgota a riqueza da linguagem, além de que as línguas, por mais pragmáticas, carregam muitas brechas de interpretação e sentido. Nessa interseção:

Os signos não evocam para nós somente outros signos e isso infinitamente, a linguagem não como uma prisão onde estejamos presos, ou como um guia que precisamos seguir cegamente, uma vez que, na intercruzar-se de todos esses gestos linguísticos, aparece afinal o que eles querem dizer, e para isso nos preparam um acesso tão completo que nos parecem desnecessários para nos referirmos a ela. (Merleau-Ponty, 1991, p. 85).

Já a linguagem transcende qualquer língua específica por dizer respeito à inseparabilidade do corpo e da experiência no mundo que se faz e refaz a cada instante. É corpo que apreende os signos de uma língua. É o corpo que manifesta a linguagem. A composição é corpórea. Intersubjetiva. Ritmada. É tessitura em um mundo de outros corpos, outras línguas e muitas dimensões da linguagem.

Eu não saberia dizer quando precisamente o sol que se põe passou de sua luz branca à sua luz rosa, mas chega um momento que ele me ilumina de rosa. Eu não saberia dizer em que momento essa imagem que se esboça na tela mereceria ser chamada um rosto, mas chega um momento em que é um rosto que está ali. (Merleau-Ponty, 2015, p. 66).

Em cada corpo, uma luz, um modo de operar em linguagem que se mesclará em um mundo e suas reverberações. O corpo visível, um visível-vidente. “um sensível que sente e se sente, que se sabe sentir e se sentindo.” (Chauí, 2002a, p. 244). Sensível aos outros, mas sensível a si mesmo: “Meu corpo é um sensível que sente e se sente, que se sabe sentir e se sentindo.” (Chauí, 2002a, p. 244). O corpo se transforma com as imagens, nos instantes, é sensível, realiza reflexões.

## capítulo V

# IMAGENS

— Mãe, sou eu, a menina que corre sobre os rios. Sou eu que dou a eles cores, que controlo a temperatura da água, que forneço alimento aos peixes e que protejo os pescadores.

Sou eu, que ilumino as águas e protejo o coração das mulheres para que não sofram e sejam fortes.

Sou eu o que acalanto as crianças quando sentem fome e dor. [...]

Eu sou também a filha e a irmã de coração que dá intuição às meninas, às jovens, às mulheres, às viúvas, às trabalhadoras e às anciãs.

À todas fortaleço.

Sou o coração que nelas bate e a alma que nelas cria.

A guia na trajetória de uma vida.

Eu sou a menina, a moça, a adulta e a anciã.

Sou mulher antiga do e do hoje, em ação com todo o tempo.

Eu sou o antes, o durante e o depois.

Eliane Potiguara

## 5.1 IMAGENS POÉTICAS E DOCÊNCIA DE MULHERES

A palavra de uma mulher é um gesto de coragem. É uma autoinscrição no mundo. É corpo, memória, imagem. Uma mulher escrevendo é um gesto poderoso. Político, no sentido de circular afetos e constituir o comum. Não é neutro. Uma mulher rompe discursos quando se apropria, descoloniza saberes quando não aceita verdades já impostas. É um corpo que se faz linguagem.

Uma mulher pensando inaugura uma experiência singular, singular para si mesma. Uma mulher na literatura, na filosofia, na universidade, na escola, no mundo, por si só já provoca um deslocamento.

“Nós vamos ter que fazer alguma coisa com a sua língua”, eu escutei a elevação raivosa na sua voz. Minha língua retém-se, empurrando pra fora os tufos de algodão, repelindo as brocas, as longas agulhas finas. “Eu nunca tinha visto nada tão forte ou tão resistente”, ele diz. E eu penso, como você doma uma língua selvagem, adestra-a para ficar quieta, como você a refreia e põe sela? Como você faz ela se submeter? (Anzaldúa, 2009, p. 305).

Nesse texto, Gloria narra uma experiência vivida ao ir ao dentista e a partir disso tece sua reflexão acerca das tentativas de silenciamento enfrentadas ao longo de sua vida. É uma metáfora para dizer sobre sua experiência com a língua materna, da constituição de uma identidade como mulher chicana em um território fronteiriço em que sua língua era constantemente aniquilada, corrigida, “domada”.

A escrita de Gloria Anzaldúa é extremamente relevante porque diz de uma língua, de toda uma linguagem, que inclusive pode desaparecer. Ela marca na história que as mulheres chicanas, as mulheres de terceiro mundo, existem e escrevem: “Eu não vou mais sentir vergonha de existir. Eu vou ter minha voz: indígena, espanhola, branca. Eu vou ter minha língua de serpente – minha voz de mulher, minha voz sexual, minha voz de poeta. Eu vou superar a tradição de silêncio.” (Anzaldúa, 2009, p. 312).

Sua voz é um testemunho. Sua filosofia é um cuidado com a própria língua, da língua da sua comunidade mestiça, indígena. Anzaldúa (2009, p. 306) é provocativa ao afirmar: “Línguas selvagens não podem ser domadas, elas podem apenas ser decepadas”.

Um corte literal, mas não apenas isso:

**Quando retirei a faca da mala de roupas, embrulhada em um pedaço de tecido antigo e encardido, com nódoas escuras e um nó no meio, tinha pouco mais de sete anos. [...]**

**Abri a mala sozinha, sob nossos olhos luminosos. Levantei algumas peças de roupa antigas, surradas, e de outras que ainda guardavam as cores vivas que a luz do dia seco irradiava, luz que nunca soube descrever de forma exata. [...]**

**Levantei a faca, que não era grande nem pequena diante dos nossos olhos, e minha irmã pediu para pegar. Não deixei, eu veria primeiro. [...] Vi parte de meu rosto refletido como num espelho, assim como vi o rosto de minha irmã, mais distante. Belonísia tentou tirar a faca de minha mão e eu recuei. “Me deixa pegar, Bibiana.” “Espere.” Foi quando coloquei o metal na boca, tamanha era a vontade de sentir seu gosto, e, quase ao mesmo tempo, a faca foi retirada de forma violenta. Meus olhos ficaram perplexos, vidrados nos olhos de Belonísia, que agora também levava o metal à boca. Junto com o sabor de metal que ficou em meu paladar se juntou o gosto do sangue quente, que escorria pelo canto de minha boca semiaberta, e passou a gotejar de meu queixo. O sangue se pôs a embotar de novo o tecido encardido e de nódoas escuras que recobria a faca. (Itamar Vieira Junior, 2019, p.13-16).**

Isso é *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior, considerado hoje um dos nomes mais importantes da literatura brasileira. O autor, geógrafo e nordestino, cria as personagens Bibiana e Belonísia para narrar a história de uma comunidade rural descendente de trabalhadores escravizados, na Chapada Diamantina (Bahia). A partir disso, o livro traz questões acerca da desigualdade agrária no Brasil e da persistência de relações de poder marcadas pela herança colonial e pela concentração de terras, que ainda hoje submetem comunidades inteiras à precariedade e ao silenciamento. Trata também, com enorme sensibilidade, da vida das mulheres inseridas nesse cenário de opressão.

A narrativa tem enfoque em duas mulheres, duas irmãs. Duas irmãs com as línguas cortadas. Línguas selvagens cortadas. E uma faca que é também

protagonista. Belonísia nunca mais falou uma palavra em voz alta. Bibiana foi, por muito tempo, sua interlocutora. Em Belonísia há uma mudez. Por outro lado, há uma potência quase assustadora. Ela criou uma intimidade silenciosa com tudo o que a cercava, aprendeu a perceber as mudanças, os gestos, os sinais e aprendeu a sobreviver e a inventar sua própria língua.

Ao ler o texto de Gloria Anzaldúa (2009), *Como domar uma língua selvagem*, lembrei imediatamente de *Torto Arado*. Talvez essa lembrança se deva à menção, em ambas as obras, a línguas cortadas. Contudo, nesses contextos, não são simples metáforas, mesmo que assumam sentidos distintos em cada narrativa, o que está em disputa não é apenas a capacidade de falar, mas a possibilidade de existir. O que está em questão é um silenciamento imposto às mulheres, sobretudo mulheres racializadas, pobres e fronteiriças.

**Se soubesse que tudo que se passa em meus pensamentos, essa procissão de lembranças enquanto meu cabelo vai se tornando branco, serviria de coisa valiosa para quem quer que fosse, teria me empenhado em escrever da melhor forma que pudesse. Teria comprado cadernos com o dinheiro das coisas que vendia na feira, e os teria enchido das palavras que não me saem da cabeça.**

**Teria deixado a curiosidade que tive ao ver a faca com cabo de marfim se transformar na curiosidade pelo que poderia me tornar, porque de minha boca poderiam sair muitas histórias que serviriam de motivação para nosso povo, para nossas crianças, para que mudassem suas vidas de servidão aos donos da terra, aos donos das casas na cidade.**

**(Itamar Vieira Junior, 2018, p.171).**

Como seriam as escritas de Belonísia?

A interrogação dialoga diretamente com Anzaldúa: ambas reivindicam a escrita como sobrevivência e como cura. Já tenho falado muito disso nesta tese. Às vezes não sei se defendo ou se me repito. As mulheres resistem e continuam lutando contra sistemas que insistem em inferiorizar suas emoções, seus desejos e suas identidades.

Escrever é um dos modos de resistir e existir. É se apropriar para narrar o que tem feito do tempo, o que faz do corpo.

*“Sempre fui uma criança sorridente, sapeca, sentimental e querida.*

*Meu irmão e eu temos dois anos de diferença, cresci brincando com ele e meus dois primos, que eram da mesma idade. Na minha rua onde morávamos era só meninos para brincar também e eu sempre junto, era muito divertido, eu amava. Sempre me deu melhor com os guris, nunca tive frescura com nada, me divertia a toa, mas também amava brincar de comidinha, boneca, mas daí era mais sozinha. Que saudade que dá só de lembrar da infância.*

*Quando comecei na escola “dos grandes” era aquela que amava ir de batom roxo e bem forte, boné às vezes, um estilo mais diferente. Sempre tive resposta pra tudo, não era inteligente, desenrolava. Tinha melhor amiga que é até hoje, não sou e nunca fui de muitas amigas, era mais de galera.*

*No ensino médio mudei de escola e lá estudava meu primo. Formei um grupinho com os meninos. Saíamos no recreio comprar refri e bolacha (eu nem gostava de refri, ia pela resenha). Fazíamos tudo juntos. Melhor ano da minha vida”. (Estudante 05).*

A Estudante 05, a lápis, em uma página, com o título “minha infância”, percorreu as fases em que esteve na escola até o Ensino Médio. “*Sorridente, sapeca, sentimental e querida*” (Estudante 05), é a primeira frase do primeiro parágrafo. Ao se narrar como sentimental, a estudante transforma em força o que, por vezes, é tomado como fraqueza para as mulheres. Leio sua definição de si mesma como uma rejeição sutil às expectativas normativas que limitam as emoções das mulheres ao campo da vulnerabilidade. A estudante reivindica o direito de sentir. Sua escrita é marcada pela espontaneidade e pela oralidade, em que há liberdade, movimento e pertencimento, mas há marcas profundas do modo como meninas são socializadas.

A entrada na escola é apresentada por ela como continuidade de um modo de estar no mundo. A estudante se narra como alguém que ocupa o espaço escolar com estilo próprio. Reivindica o corpo. As enunciações visíveis. A escolha estética que desafia a disciplinarização escolar. Os ditos e os não-ditos do que se espera de uma menina. *Um estilo mais diferente* (Estudante 05). A adolescência. A tentativa de romper com estereótipos de gênero. O estilo da estudante desloca os códigos, tensiona a docilidade e a normatividade esperada de um corpo. O corpo é sua potência, seu modo de ser-no-mundo, as intervenções que nele faz são gestos para narrar a sua identidade.

Infelizmente esses movimentos não se limitam ao percurso da Estudante 05. Eles expressam dilemas que atravessam e assombram muitas mulheres, que desde cedo aprendem a negociar entre expressar sua identidade e atender às expectativas sociais que regulam seus corpos, gestos e escolhas. Essa tensão aparece na reflexão de Chimamanda Ngozi Adichie (2015, p. 40): “Estava preocupada com o quê vestir. Eu queria ser levada a sério. Sabia que, por ser mulher, eu automaticamente teria que *demonstrar* minha capacidade. E estava com medo de parecer feminina demais.” Não é sobre moda, mas sobre cobrança, julgamento, aceitação. Isso faz com que meninas cresçam cada vez mais inseguras, faz com que depois, já adultas, tenham que buscar recursos para reconstruir suas identidades desde uma perspectiva mais amorosa, confiante e sem (tanto) sofrimento. “Se tivesse a autoconfiança que tenho hoje, meus alunos teriam aproveitado ainda mais minhas aulas. Porque eu estaria mais confortável na minha própria pele e seria mais verdadeira comigo mesma.” (Adichie (2015, p. 41).

Nesse mesmo sentido, há ainda na escrita da Estudante 05 uma passagem muito inquietante: “*Sempre tive resposta para tudo, não era inteligente, desenrolava*” (Estudante 05). Inquietante porque me toca particularmente. Uma percepção similar me perseguiu por muito tempo. Inclusive nunca gostei da palavra ‘inteligente’ já que sempre me era empregada para inferiorização. Somente adulta, depois de certa trajetória acadêmica, pude reelaborar a palavra. Contudo, com frequência, me assombra certa tendência de duvidar de mim mesma e ainda me indago sobre ela. É interessante observar como, para muitas mulheres, a nomeação ‘inteligente’ surge envolta em hesitação, como se não pertencesse plenamente ou como se reivindicá-la

pudesse ser interpretada como um excesso, um enfiamento. Infelizmente, essa dificuldade em reconhecer e afirmar a própria capacidade intelectual é recorrente na formação da identidade feminina.

**As escolas que frequentamos, ou não frequentamos, não nos ensinaram a escrever, nem nos deram a certeza de que estávamos corretas em usar nossa linguagem marcada pela classe e pela etnia.**

**(Gloria Anzaldúa, 2000, p. 229).**

Penso na Estudante 05, uma jovem de 20 e poucos anos, que não se vê como *inteligente* e, todavia, assume sua habilidade e sua autenticidade ao se descrever como *desenrolada*. Ela não menciona o porquê se percebia desse modo. Por *desenrolava* entendo procurar soluções, gerir as situações, inventar uma linguagem. Sua escrita é sua invenção de si. A invenção de um eu-mulher que precisou desenrolar.

**Vagos desejos insinuam esperanças.**

**Eu-mulher em rios vermelhos**

**inauguro a vida.**

**Em baixa voz**

**violento os tímpanos do mundo.**

**Antevejo.**

**Antecipo.**

**Antes-vivo**

**(Conceição Evaristo, 2021, p. 23).**

As mulheres precisam construir e lutar pelas suas próprias intelectualidades. Isso não é casual. Muitas são as gerações de meninas que foram ensinadas a confiar mais na simpatia do que na potência de seus pensamentos. Isso não se restringe, mas está intimamente ligado aos saberes e conhecimentos produzidos nas escolas e nas universidades e ao tipo de reconhecimento e valoração recebidos. Cabe indagar como esses espaços têm contribuído ou deixado de contribuir para fortalecer a

autoconfiança intelectual de mulheres? Quais vozes são legitimadas? Quem são as autoras, pensadoras e filósofas efetivamente estudadas nas escolas e nos cursos universitários?

Na afirmação “*sempre me dei melhor com os gurus*” (Estudante 05), que não deve ser lida como uma constatação neutra, mas como um marcador de gênero produzido socialmente, expõe uma crença amplamente compartilhada por muitas mulheres, construída em contextos em que as relações entre meninas são frequentemente atravessadas por expectativas normativas, disputas e vigilâncias, enquanto os grupos masculinos aparecem imaginados como espaços de maior liberdade, descontração e pertencimento coletivo. Quando a Estudante 05 se aproxima dos meninos, não o faz necessariamente por uma afinidade essencial, mas por um modo de circulação social que lhe permite estar junto, sem tantas exigências de adequação.

Nesse sentido, a cena do ensino médio, em que ia ao recreio comprar refri e bolacha “*mesmo sem gostar de refri*” (Estudante 05), evidencia que o vínculo não se organizava em torno do gosto individual, mas do desejo de partilhar o tempo comum. Ir junto era pertencer. O gesto de acompanhar o grupo prevalece sobre a preferência pessoal, revelando que a experiência escolar se constitui menos pelos objetos consumidos ou pelas atividades em si e mais pela possibilidade de fazer parte de um coletivo. As dinâmicas de gênero atravessam a vivência escolar, produzindo escolhas relacionais que não são espontâneas, mas historicamente aprendidas, e reinscrevendo a escola como espaço de negociações identitárias e afetivas.

Assim, compreendo como um compromisso urgente levantar e debater tais questões na formação escolar e acadêmica para criar condições para que mulheres possam se reconhecer e se nomear como inteligentes sem hesitar do valor de sua intelectualidade.

Eu me formei em Letras em 2015. Durante toda a graduação, considero que estudei poucas mulheres. Entretanto, conheci professoras, pesquisadoras, orientadoras, colegas e amigas que criaram e me apresentaram possibilidades para permanecer e me formar. Ainda hoje é com muitas mulheres que me educo e me formo.

Há partilha, há esperança, há inúmeras mulheres estudando, escrevendo, pesquisando e produzindo conhecimento nos mais diversos espaços:

*“Agradeço imensamente a oportunidade de estruturar por meio da escrita questões que são significativas de minha trajetória como educadora e tecer fios de memória sobre as quais sempre pensei e tive muita certeza, mas nunca dediquei tempo para transformá-las em palavras concretas. Optei por realizar isso em formato de carta pois me transparece a sensação de que estamos a conversar. Assim, esta carta não necessariamente é para ti. Ela é mais urgente para mim, para quem fui um dia e para quem serei. Afundar nas nossas trajetórias é sempre bonito, doloroso e, sobretudo, importante quando escrevemos da posição de mulher.*

*Foi o trabalho da minha mãe, como empregada doméstica, que me ofertou o estudo. Minha mãe é uma das filhas mais velhas de sete irmãos abandonados pelo pai muito menina, minha avó ainda com uma criança na barriga. Meu avô não apenas abandonou as crianças, como as “deu” para outras famílias, separou os irmãos. Assim, minha mãe soube o que é o risco do abuso, o que é morar na rua, o que é resgatar o fio da ancestralidade, construir uma família, querer tantas coisas e não poder.*

*Uma das coisas que minha mãe queria na sua juventude era tornar-se professora... olha onde estou. Não que a vontade de minha mãe tenha me influenciado, mas acho significativo pensar que ela pôde me oferecer tantas coisas que almejou e que o ciclo se rompeu, de alguma forma, ainda que com muito sofrimento.*

*Meus pais sempre me incentivaram a estudar... assim fiz. Estudei em escola pública, fiz financiamento para concluir a licenciatura em história, fiz uma pós-graduação ao mesmo tempo em que gestava e colocava no mundo meu filho e depois ingressei no mestrado na universidade pública. Hoje sou bolsista capes no doutorado. Falando assim, parece que tudo foi simples (risos). Apenas eu, minha família e as amigas muito próximas conseguem entender a grandiosidade desta trajetória do contexto que parti.*

*Elaborar tudo isso em uma escrita é bastante significativo para mim. Impossível deixar de mencionar que essas palavras partem de um corpo-mente-território. E aqui penso com Oyèrónké, em A invenção das mulheres, analisando as lógicas antagônicas de dominação iniciadas com a colonização e que estruturam nosso mundo atual. Corpo e mente, razão e emoção, conhecimento e barbárie, em perspectiva eurocêntrica. Quantos sujeitos são lidos antes pelos seus corpos? Nós, mulheres, bem sabemos o que é isso. Nossos corpos são marcados por nosso gênero e sexualidade e eu, desde muito cedo, decidi tencionar a lógica que me diminui.*

*Fiz do meu corpo-mente-território um espaço de resistência. Ao pensar que há um século atrás muitas mulheres, incluindo minha mãe, não poderiam exercitar o seu livre pensar, reconhecendo-se como intelectuais e terem as suas escritas valorizadas, sigo resistindo, existindo, pensando, ensinando e escrevendo. Faço, cotidianamente, o questionamento de Bárbara Carine: E eu, não sou intelectual? Acredito muito que só no contexto entre mulheres o que dizemos é ouvido, acolhido e ressoa pelos tempos, fortalecendo laços. Nos últimos anos, tenho tecido redes de colaboração e existência com minhas amigas. Assim, tornamo-nos intelectuais juntas.*

*Retornando ao mergulho em quem sou, ao meu corpo-mente-território, penso que essa concretude do meu ser reflete as minhas escolhas. Isso, desde muito cedo, ficou evidente na minha vivência. Usar o corpo como expressão de quem sou. Sei que tu vai entender essa particularidade pois tem uma imagem do que o meu corpo representa. Desde a adolescência, tenho tentado apropriar-me do meu corpo a partir das minhas vontades e fases da minha trajetória. Assim veio a tatuagem e a estética que carrego comigo.*

*E menciono isso pois quero adentrar um dos campos que são importantes para ti, para mim, para nós coletivamente. A educação. Essa estética que assumi muito jovem é parte de um processo educativo. Vivenciei isso em uma cidade pequena do interior do Rio Grande do Sul e em uma família que precisou se educar para lidar comigo e minhas vontades. Vivencio isso ao ocupar o cargo de professora nas escolas que leciono. O processo educativo não é só meu. É de quem precisa conviver comigo,*

*quem me descobre para além do corpo, quem me olha com admiração, quem cultiva por mim amizade ou desgosto... muitas pedagogias.*

*Essa estética, esse corpo, quem sou, são perpassados pelo meu gênero, pela minha família, pelo meu processo educativo, pela minha estética e, sobretudo, pelo movimento punk e a luta feminista que descobri aos 14 anos. Passei por um intenso processo educativo que hoje estrutura quem sou pela contracultura, ainda que essas perspectivas de mundo sejam marginalizadas.*

*O punk e o feminismo me ensinaram sobre liberdade, sobre autogestão, sobre valorizar-se ao mesmo tempo em que viver em coletivo é importantíssimo. Foram também esses movimentos que me aproximaram do desejo de ser professora. Não um desejo que vê a docência como um dom, algo divino, que romantiza educação. Mas o desejo de ser educadora por viver um intenso processo educativo e também por pensar que é só por meio da educação, ainda que muito falha, as mudanças são possíveis.*

*Hoje penso que é a partir das escolhas que expressei/expressei pelo meu corpo-mente-território, ensino e aprendo de muitas formas, principalmente pela presença. Muito além do que ensinar sobre história, ensino meninas que um dia se tornarão mulheres a se reconhecerem como intelectuais, a pensar na importância da reflexão, de olhar para o passado, pensar o presente e as suas reconfigurações, desejar mudar a sociedade. É sobre isso que ensino indiretamente: sobre escolhas, sobre vontades e expressões de si. A minha presença ensina antes que a minha palavra chegue.*

*Penso a educação como um ato de resistência não apenas pela visão antiga de que as mulheres exercem profissões voltadas à educação e ao educar pois tem mais habilidades de cuidado, muito pelo contrário. Hoje reconheço-me e com muito gosto me faço cotidianamente professora como uma forma de resistência, porque antes do cuidado, e muito da minha prática é perpassada pelo afeto com o outro, mas antes disso chega o meu pensamento intelectual e o meu corpo, corpo-mente-território.*

*E por assim me perceber enquanto mulher, não como categoria que não existe historicamente, mas como uma coletividade que cotidianamente precisa retomar o seu espaço e lutar para que as suas vozes sejam ecoadas, para que o seu pensamento intelectual autêntico seja reconhecido e sobretudo para que a sua existência seja respeitada, faço cotidianamente o exercício de pensar com quem está do meu lado da trincheira. Assim, nos últimos anos, tenho constituído um processo de tecer as minhas ideias, pensado sobre quem eu sou e quem eu quero ser enquanto professora, analisando a potência da intelectualidade, do meu pensamento e como ele socialmente se constitui e os paradigmas que me impõe.*

*O papel que ocupamos enquanto educadoras mulheres, ainda que pequeno, para mim, está intrinsecamente relacionado com exercer nossas subjetividades e afirmar nosso pensamento autêntico. Tenho então me dedicado a desconstruir minhas referências que expõem as capturas que o sistema fez de mim e tenho decidido pelo “giro”. E quando falo em trincheira, é entender de fato de qual lado das relações eu estou e o quão vazio de sentido é reproduzir em sala de aula a narrativa excludente. Meu corpo-mente-território têm se nutrido de um incrível referencial de pessoas que afirmam um pensamento não patriarcal, não ocidental, não cristão, não homogeneizador da história. Construo assim também um referencial prático.*

*Por isso que assumi esse papel como educadora e por mais que ele seja muito desafiante em alguns momentos e consuma a minha energia física e mental, penso também na importância do papel que ocupo, na importância das referências que trago comigo e que, sobretudo, o meu desejo de aprender e ensinar é genuíno. Não ensinar qualquer coisa, mas ensinar a pensar diferente, ensinar a questionar as regras, ensinar a não aceitar todas as normas, ensinar a questionar por quem essas normas foram feitas e, principalmente, como diz Ailton Krenak, ensinar que outros mundos já existem e que precisamos retomá-los no caminho de um futuro ancestral.*

*Pensar a educação, então, tem sido um processo de presença e de constância. Um processo que se faz junto, na medida em que o meu educar me educa também. Estar professora nos últimos dez anos da minha vida significa ainda acreditar que questionar*

*é necessário e que a aceitação é passividade frente à estruturas que nunca concordei. Um trabalho “de todos os dias”, com a lucidez de que isso não significa uma grande mudança das estruturas, mas que eu não me deixe desistir e acreditar na importância do que afirmo em sala de aula.*

*Essa lucidez não me possibilita só o encantamento quase utópico que precisamos adotar para existir nesse mundo, mas me faz perceber também as mazelas do sistema. Conversamos sobre educação em posição de corpos subjugados e os nossos corpos-mentes-territórios seguem sendo invisibilizados, ainda que façamos todo o trabalho pesado por “eles”. Uma das perspectivas que apontei, me perceber como intelectual e reivindicar isso, tem me colocado também na posição de ver que essa intelectualidade é muito mais demandada do que outras e que, para estar em posições um pouco mais confortáveis, acarreta perceber relações de desigualdade comigo e minhas colegas educadoras. Ter consciência de muitas coisas não nos livra de ter que existir nessa sistemática.*

*Entre adoecimentos e a afirmação de irmandades onde podemos existir com raiva (risos), não nos permitimos desistir. Só por hoje, mais uma semana, mais um semestre, mais um ano. Ainda que muito sufocante, as redes que construímos entre amigas, colegas, orientandas e orientadoras, é o que nos dá suporte. Essa carta é, principalmente, sobre as microrresistências que colocamos em prática por meio da educação. Sobre as afetações que construímos todos os dias.” (Professora-História).*

Para as mulheres, a escrita é estruturante: tessitura de memória e gesto de resistência. Escrever é reivindicar a intelectualidade, tensionar estruturas e inscrever-se na história. Essa é minha compreensão da leitura atenta do devaneio da Professora-História. Leio seu devaneio como um manifesto. Sua força poética reside, para mim, justamente na capacidade de articular experiência, conceito e posicionamento político.

A Professora-História tem graduação em História e Filosofia, com Mestrado em Ensino de História (UFSM) e cursa Doutorado em Ensino de História (UFSM). Atua na Educação Básica há 9 anos, no Componente curricular de História no Ensino

Fundamental e no Ensino Médio. Encaminhou sua escrita por e-mail, em um sábado à tarde.

Nas entrelinhas de suas palavras, percorro a constituição de sua identidade, mulher, professora, pesquisadora. Mas ela é afirmativa, não escreve para mim: “*não necessariamente é para ti*” (Professora-História) e neste momento me deparo com uma das grandes questões desta pesquisa: para quem as mulheres escreveram? A Professora-História sabe: “*Ela é mais urgente para mim*” (Professora-História). Ela me escreve e se inscreve.

Na condição de pesquisadora, cita várias referências ao longo do devaneio. Observo o movimento como um exercício de seu próprio pensar e investigar que narra situações, experiências e sobrepõe camadas de sentido.

A narrativa do abandono, da precariedade e do trabalho doméstico não apenas situa a experiência sua individual, mas inscreve-a em uma história de gênero e classe. Quando aproxima o desejo da mãe de ser professora com a posição atual da autora é particularmente potente, pois condensa, sem necessidade de explicação adicional, uma dinâmica de herança e deslocamento.

Ao afirmar que “*a presença ensina antes que a palavra chegue*” (Professora-História), se aproxima de uma compreensão fenomenológica da educação, em ressonância com Merleau-Ponty, para quem o corpo é a condição primeira de significação. É neste contexto que a docência é apresentada como espaço de microrresistências, rompendo com uma noção de docência como vocação naturalizada, reinscrevendo-se como escolha política. Sendo escolha política é urgente a discussão acerca da legitimatização da intelectualidade de mulheres, especialmente de professoras. Quando ela pergunta “*E eu, não sou intelectual?*” (Professora-História) não é uma pergunta retórica; ela revela uma fratura histórica: a exclusão sistemática de certos corpos do reconhecimento como produtores de conhecimento. Nesse sentido, sua interrogação não apenas reivindica um lugar, mas expõe as condições que tornaram essa reivindicação necessária. A intelectualidade deixa de ser definida por critérios externos e passa a ser compreendida como prática encarnada. Isso se evidencia quando a autora afirma que seu corpo-mente-território é o lugar de onde sua escrita emerge.

*“me perceber como intelectual e reivindicar isso, tem me colocado também na posição de ver que essa intelectualidade é muito mais demandada do que outras e que, para estar em posições um pouco mais confortáveis, acarreta perceber relações de desigualdade comigo e minhas colegas educadoras. Ter consciência de muitas coisas não nos livra de ter que existir nessa sistemática”.* (Professora-História).

A intelectualidade situada nos espaços, nos gestos, na estética, nas escolhas corporais. Pensar não é apenas produzir textos ou teorias, mas também inscrever no mundo outras formas de existir e significar. Pensar e conviver com meninas. Pensar e resistir. Pensar a própria existência como mulher, como professora, como intelectual.

Não se trata apenas de pensar, mas de criar condições para que outras também pensem e sejam reconhecidas como pensantes. A sala de aula, nesse contexto, torna-se um espaço privilegiado dessa construção: ao ensinar meninas a se reconhecerem como intelectuais, não é transmissão apenas conteúdos, mas uma comprometida com a ampliação de repertórios de existência e com a legitimação de ser mulher. É uma docência que falha, aprende, refaz, formada no movimento, na escuta e na disponibilidade para rever suas próprias certezas; acolhendo, provocando e sustentando processos de emergência do pensamento como direito e como prática. Contudo, não há linearidade nem garantias: há cansaço, há tensões, há atravessamentos que marcam o corpo e a existência docente.

*“Entre adoecimentos e a afirmação de irmandades onde podemos existir com raiva (risos), não nos permitimos desistir.”* (Professora-História).

Leio este trecho e penso: Escrevi esta tese com raiva. Senti raiva em muitos momentos, espaços e gestos. Mas não uma raiva banalizada, essa que atribuem às mulheres como inferiorização, mas uma raiva que é também potência. É uma resposta situada a estruturas de deslegitimação. Para Lorde (2023), a raiva é uma reação legítima ao racismo e ao sexismo, capaz de ser transformada em ação lúcida, e não em destruição cega.

Escrevi lúcida. Escrevi para recusar a neutralização dos afetos na produção do conhecimento. Contudo, é importante evitar que a raiva seja romantizada. No devaneio da Professora-história assim como de tantas outras, há adoecimentos, cansaço e sufocamento. A raiva, portanto, não é apenas produtiva. Ela é também custosa. Sustentar a raiva, sendo mulher-professora, é habitar um lugar ambivalente e complexo: a raiva sustenta, mas também desgasta; mobiliza, mas também expõe.

O devaneio da Professora-História convoca o pensamento e abre um campo de reflexão em que se reivindica a intelectualidade das mulheres e se pensa a docência de mulheres como experiência sensível, política e formativa.

## 5.2 DOCÊNCIA DE MULHERES

Em um instante, a imagem da minha primeira professora.

Pouco recorro das outras crianças. Mas jamais esquecerei da professora: ela morava na própria escola. Morou por muitos anos em uma pequena peça anexa à escola com seu filho. Muitas eram as especulações, mas os reais motivos eu nunca soube.

Era uma pequena escola de interior, de um piso, composta pela sala da direção, pelos banheiros, pelas salas de aula e pela casa da professora<sup>15</sup>. Tudo no mesmo corredor. A merenda escolar era preparada na cozinha de sua casa. Embora sua casa fosse realmente lado a lado da porta de uma das salas de aula, era um mistério saber como era por dentro. Ela mantinha muita discrição. Vez ou outra, as estudantes e os estudantes espiavam, eu inclusive. Era uma aventura espiar pela porta entreaberta.

Mas a professora não era a casa, ela era a professora. Guardo seu ritmo rápido pela sala de aula, sua voz, seu modo de se vestir, seus detalhes. Quando chegava para a aula à tarde, presenciava algumas cenas de sua rotina. Às vezes, sentia o cheiro do perfume da professora. Tinha seis anos.

Mais: permanece em mim sua letra escrita no quadro. Como era bonita a letra da professora escrita no quadro negro!

Tinha ainda mais um detalhe: a sala era multisseriada. Não recorro quais as turmas. Sei apenas que estive com a professora na 1ª e 2ª séries. E a imagem do dia

---

<sup>15</sup> A repetição da palavra professora é intencional, estilisticamente forte, por se tratar de um devaneio.

em que consegui ler pela primeira vez vive em mim, foi naquela pequena sala multisseriada. Fecho os olhos e ainda sei minha posição na fila: as pernas balançavam na cadeira e a boca soletrava as palavras, compondo um só ritmo. O dia estava ensolarado. Aprendi a ler naquela tarde.

Até hoje sigo lendo, escrevendo e balançando as pernas.

Só agora, ao escrever, reflito que a professora foi a primeira mulher (mais acadêmica) fora do meu núcleo familiar com quem tive contato. Era uma outra experiência de ser mulher. Sentia já desde esses primeiros anos, um misto de admiração e deslocamento. O ambiente escolar letrado não era do meu mundo.

Uma vez ela me corrigiu em voz alta, fiquei magoada com a professora. Fui descobrindo que meu jeito de falar seria um marcador de uma criança do interior. Infelizmente, mas não raro, descobri ainda que características do meu corpo de menina também seriam comentadas. Só mais tarde fui compreendendo os atravessamentos disso. No gesto de escrever consigo elaborar ainda mais profundamente esses começos.

A entrega ao devaneio para contar sobre a minha primeira professora traz imagens importantes assim como reflexões necessárias para pensar a docência de mulheres. Gostaria de enfatizar justamente a dimensão e a pertinência da escrita como gesto de entendimento. Ao escrever, dei-me conta que a professora e sua experiência de mulher me marcaram de uma maneira singular. Embora tal vivência possa parecer comum, afinal muitas crianças passam por uma situação semelhante, foi apenas através da escrita que consegui refletir acerca de sua ressonância: a admiração, o deslocamento, a marcação de gênero, a diferença linguística. Em evidência: o corpo e a linguagem.

A imagem poética, para Bachelard (1990, p. 184), “emerge na consciência como um produto direto do coração, da alma, do ser do homem tomado na sua atualidade”. Era o coração de menina que admirava a professora. Agora, o coração de mulher devaneia acerca da professora. Escrever atualiza a admiração. Escrever atualiza a relação com a professora desde uma outra perspectiva: agora eu sou também uma professora, minha leitura e meu devaneio misturam-se e condensam-se na experiência.

Não planejei escrever acerca da minha primeira professora. O devaneio se fez na atmosfera de estudo, leitura e escrita, na total imersão investigativa em que me encontro. A imagem poética da professora não está isolada em um passado. Ela reaparece, transfigurada, nas escritas das estudantes e professoras. Indago-me: a imagem poética inaugura algum sentido?

Com base nos estudos bachelardianos, o caráter inaugural da imagem poética está vinculado à sua capacidade de devir. “A imaginação imagina incessantemente e se enriquece de novas imagens.” (Bachelard, 1993, p. 196). Escrever é criar intimidade com as imagens, escutar suas ressonâncias. Bachelard (1990) é bastante incisivo quando diz que a imagem escapa à causalidade. Sua repercussão não quer uma significação psicológica. A imagem nova opera no inesperado em que não se explica a “adesão que ela suscita numa alma estranha ao processo de sua criação.” (Bachelard, 1990, p. 184).

A imagem poética faz o passado ressoar: a professora que morava no anexo da pequena escola me ensinou a ler e escrever e agora escrevo para investigar uma perspectiva de docência. Ao reconhecer o quanto essa imagem inaugural me marcou, penso no tempo, nesse limiar que a escrita do devaneio habita: mulheres em tempos distintos, atravessadas por dúvidas, expectativas e responsabilidades semelhantes, que se encontram na palavra escrita, na palavra poética.

*“Como mulher e futura educadora, sinto inspiração na vivência com crianças, em especial a Educação Infantil, pelo cuidado e atenção e pela nostalgia da infância que soa dentro de mim, a mulher educadora cuida, acalma, acolhe e ama, talvez me passando uma sensação da maternidade.*

*Ver as crianças com outras experiências, diferentes costumes e brincadeiras também me passa/transmite uma sensação de estranheza, é diferente entender o contexto delas, pois foi um pouco diferente do meu, mas perceber e tentar se adaptar me ajuda a compreendê-las. Eu apenas me preocupo com o uso exagerado de celulares, pois sinto que de certa forma é visível os vícios...*

*O carinho das crianças é inspirador, não me lembro da minha infância em ter sido tão afetuosa com as professoras.*

*Nunca foi o meu grande sonho ser professora, talvez não tenha me identificado ainda com alguma faixa etária, penso que é uma tarefa muito difícil a se exercer, as vezes penso que não serei capaz de dar conta da responsabilidade, mas um dia espero descobrir essa incerteza, com um pouco de esperança em ser capaz”. (Estudante 03).*

A Estudante 03 escreveu aproximadamente uma página à caneta vermelha e expôs o modo como se sente. Logo no início, vejo em suas frases uma infância que ainda soa dentro dela. Em contraponto, vejo um estranhamento em relação às culturas infantis diferentes das suas. Sua escrita está entre a identificação e a estranheza. Suas palavras ressoam o quão a docência é permeada por múltiplos estranhamentos. Esses estranhamentos fazem parte do encontro educativo com o outro, seja com crianças, jovens, adultos ou idosos.

Leio seu devaneio e o relaciono com as expectativas de gênero, que, muitas vezes, tentam impor às professoras a docilidade, a abnegação e o cuidado naturalizados como princípios idealizados da prática docente. Tais construções reforçam estereótipos de gênero que limitam a compreensão da docência como trabalho intelectual, político e profissional, além de deslegitimarem sentimentos como cansaço, frustração, estranheza ou conflito. Quando se espera que uma professora seja sempre paciente, acolhedora e emocionalmente disponível, invisibilizam-se as problemáticas do trabalho docente, especialmente quando é um trabalho realizado por mulheres. Não se trata de negar o cuidado e o afeto, mas de pontuar que a romantização causa prejuízos, pois tende a reduzir o gesto pedagógico a idealizações.

Do mesmo modo, é muito pertinente a interrogação da Estudante 03 acerca da área de atuação *“talvez não tenha me identificado ainda com alguma faixa etária”*. Não interpreto a incerteza quanto à faixa etária de atuação como fragilidade, pois a formação inicial é o espaço em que essas dúvidas podem ser elaboradas e ressignificadas a partir das aprendizagens proporcionadas pelo curso. Contudo, reconheço que a preocupação em *“dar conta”* emerge dos discursos em torno do ser professora como profissional que deve dar conta de tudo, deve saber tudo.

Seguidamente e infelizmente, professoras e professores são responsabilizados por demandas que escapam de sua prática docente. Nesse sentido, é válido citar a importância de debater as condições do trabalho docente nos diversos espaços educativos, como a precariedade do ambiente físico, sobrecarga de horários, falta de apoio emocional, os dispositivos de controle, entre tantas outras.

*“Pensar em docência com crianças é pensar em algo muito importante porém muito delicado. Não é sobre o que aprendemos durante as aulas, sobre metodologias, sobre escritas, sobre conteúdos, é algo que vem de dentro, é uma vontade, uma paixão, uma vocação.*

*Não é como as outras profissões que seguem uma “rotina”, que os dias são iguais, até porque quando estamos com as crianças os momentos são imprevisíveis, inesperados. Quando pensamos em docência com crianças imaginamos diversas coisas, brincadeiras, risadas, aprendizado, mas para nós que somos educadores isso está além, nos cabe um desafio, que nem com as várias preocupações:*

*Será que sou capaz de tanto?*

*Será que darei conta?*

*Estou indo pelo caminho certo?*

*São muitos questionamentos, são muitas responsabilidades que este título carrega. Atrás de uma palavra tão simples: docente, traz consigo alguém que deixa o coração no que faz, que se entrega por inteiro e que se dedica deixando de lado sua missão de ser apenas o profissional da educação, para cumprir o desafio de se tornar o docente, de acolher as crianças em suas diferentes visões de mundo, entendendo cada uma delas com sua singularidade, compreendendo que cada ser é único em seu tempo e seu espaço, aprendendo a entender as diversas formas de interpretar o mundo e de vive-lo, aprendendo cada dia mais com quem espera que você ensine*

*tudo, saiba todas as coisas, todas as respostas, pois é dessa forma que as crianças nos veem.*

*A docência com crianças está nos desafios do dia a dia mas também nas realizações durante o processo nos resultados inesperados, nas novas descobertas, todos momentos que não eram para acontecer, mas acontecem e mudam tudo, a rotina, o planejamento, o dia a dia, os nossos pensamentos que ampliam a nossa visão, que nos trazem outros entendimentos de como pode ser feito, refletido, reescrito, novas reflexões.*

*No trajeto da docência vamos nos surpreender diversas vezes com o que vamos encontrar, vamos criar muitas expectativas e nos decepcionar, vamos investir muito em novos planos e no final não ser tão legal para eles, pode não ser interessante, pode muitas vezes não causar curiosidade nas crianças, pode não instigá-las nem um pouco, mas a docência trás isso, essas tentativas, esses “erros” e “acertos” por que não existe professor bom ou ruim, existe aquele que tenta, que inventa, que se reinventa e que diante disso vai aprendendo novas formas, novas estratégias, modificando a si e a sua docência, sempre em prol de suas crianças e procurando sempre aprender, isso faz parte da docência com crianças.” (Estudante 06).*

Este devaneio é de outra estudante. Foi escrito à mão, duas páginas em tom bastante interrogativo. A escrita inicia com a negação em relação à previsibilidade da docência. A Estudante 06 discorre acerca da docência com crianças e faz uma comparação com as outras profissões para marcar o quão ser professora é assumir o risco da instabilidade, do acontecimento e da impossibilidade de total controle.

Neste devaneio, a docência com crianças é compreendida como um caminho feito de incertezas, tentativas e constantes recomeços. A estudante reconhece que educar está longe de seguir planos rígidos: é atravessado por imprevistos que desestabilizam, mas também ampliam o olhar e produzem novos entendimentos. Há uma consciência de que nem tudo alcança as crianças como esperado, que nem toda proposta encanta ou desperta curiosidade, mas é justamente nesse movimento entre “erros” e “acertos” que a docência se constitui.

O trajeto docente se revela justamente como um espaço de abertura contínua, em que o imprevisível não desorganiza apenas, mas também cria, ensinando que educar é, sobretudo, estar disponível ao que ainda não se sabe: *“No trajeto da docência vamos nos surpreender diversas vezes com o que vamos encontrar”* (Estudante 06) a expressão de um caminho vivo, que nunca se deixa prever por inteiro. Ser professora se faz em cada encontro. Há sempre algo de inesperado, um gesto, uma pergunta, um silêncio que desloca certezas.

Lendo a escrita da Estudante 06, bem como da Estudante 03, reflito sobre o compromisso ético e pedagógico implicado no gesto de educar, compreendido aqui como uma prática que exige formação constante quando assumida como profissão. Embora estejam na graduação, em um curso de licenciatura em Pedagogia, vivendo sua formação inicial, seus enunciados revelam questionamentos que atravessam a prática docente de modo contínuo. Suas perspectivas reforçam o entendimento de que a formação docente não se esgota nem na universidade nem na escola.

Vale destacar que, na turma das estudantes que participaram da pesquisa, algumas trabalhavam no comércio e ainda não estavam inseridas na área da educação. Esse dado é contextual quando se analisa o perfil de estudantes de cursos de licenciaturas em universidades comunitárias atualmente: a maioria é composta por trabalhadoras e trabalhadores estudantes no período noturno. Essa realidade traz impactos para o modo como estudam, convivem, escrevem e se formam no Ensino Superior.

As dúvidas das Estudantes 03 e 06 são formativas e especialmente pertinentes para quem irá atuar com crianças pequenas:

Como professoras e professores assumimos uma responsabilidade social e cultural que compartilhamos com todos os demais que optaram pelo campo educacional com crianças. Porém, enquanto profissionais da educação infantil, que têm como desafio pedagógico acompanhar as primeiras aprendizagens em meio à aridez que envolve o cotidiano tecnorracional e mercantilista contemporâneo, enfrentamos o compromisso inadiável de não perder de vista o encantamento que perdura perseguindo aprendizagens que não subestimem a especificidade do pensamento imagético. (Richter, 2005, p. 220).

Conviver com crianças em espaços educativos diz respeito à educação e à formação de modos de ver, sentir e estar no mundo. É de uma extrema

responsabilidade e importância. *“São muitos questionamentos, são muitas responsabilidades que este título carrega. Atrás de uma palavra tão simples: docente, traz consigo alguém que deixa o coração no que faz”* (Estudante 06): o peso simbólico de “ser professora”, que envolve um compromisso profundo com a formação humana e com a própria maneira de estar no mundo. O exercício docente é também entrega, implicação e sensibilidade. O título de docente carrega não só saberes, mas um modo de ser que exige presença, escuta e constante responsabilização diante do outro, evidenciando a densidade ética e humana que sustenta a profissão.

Nas escritas que aqui aproximo, observo o reconhecimento da docência como prática permeada pela imprevisibilidade, pela responsabilidade e pela dúvida. A percepção dialoga com Nóvoa (2023, p. 66), que defende a natureza contingente do conhecimento profissional docente e aponta um duplo sentido: um imprevisível e um contextual. Em seu sentido imprevisível, a docência tem “uma dimensão de risco, de incerteza, no modo como esse conhecimento se elabora, a partir de uma diversidade de experiências e da sua análise”. Já em seu sentido contextual, há uma “permanente reconstrução, que se elabora graças às relações e tensões produzidas no espaço institucional da docência. Não é possível a sua transposição para outros lugares, o que não impede que possa inspirar outras iniciativas e outros projetos”. Para o autor, é nessa convergência que o conhecimento profissional docente constitui sua singularidade pedagógica, situada e relacional.

A perspectiva imprevisível e contextual, isto é, situada e relacional, vem ao encontro do que bell hooks (2013) chama atenção para a importância de reconhecer o quanto a busca pela afirmação e verificação imediata interfere na potência do encontro. A disposição de estar com o outro, mesmo no papel de professora e com atividades a serem cumpridas, implica aceitar o tempo e a complexidade envolvidos nos processos de mudança e aprendizagem de paradigmas. Ensinar envolve, muitas vezes, lidar com a resistência inicial. Em muitos momentos, as estudantes e os estudantes não estão dispostos e isso é parte do encontro educativo. Sustentar esse acontecimento faz parte da docência. Além disso, é preciso reconhecer que os desafios de uma sala de aula não se esgotam nela, mas são influenciados por condições institucionais, sociais e históricas que ultrapassam a atuação da professora.

Por sorte, tive muitos alunos que se dispuseram a manter contato e partilhar o impacto que nosso trabalho conjunto teve sobre suas vidas. Nesses casos, o trabalho que faço como professora é sempre reafirmado, não só pelos elogios que os alunos me fazem como também por suas escolhas de carreira e hábitos de ser. (bell hooks, 2013, p. 272).

Ser professora envolve coragem, persistência, resistência. É sobre confiar na humanidade e acreditar nas transformações. É saber que os dias são similares, mas não são iguais. Saio pela manhã e encontro minhas alunas e alunos e não sei como me sentirei ao final do dia. Às vezes, uma só pergunta em aula me deixa entusiasmada, outras vezes uma só situação me deixa preocupada. Um drama adolescente me causa identificação. Uma atitude me causa estranheza. Não há como saber. E o mais fascinante reside justamente em pensar isso: que a docência, assim como a linguagem, nunca cessa de acontecer.

*“Criança, a que cria, imagina, interroga.*

*Docência, a que se forma doce e sutil, direciona acompanha, observa, expande.*

*Somos dois lados de uma moeda, o que já fomos e o que seremos.*

*Nunca parei para pensar sobre quem esteve comigo neste percurso, lembro-me da escola, das crianças, da fisionomia das companhias que tive, mas não o que tivemos, como nos relacionamos, o que me mostraram com suas vivências. Lembro-me de algumas, não muitas, que foram além da docência, além do espaço físico, que se importavam com olhar sensível e atento às pessoas, afinal éramos pessoas com corpos, vontades, sentimentos e vivências, éramos parte da vida delas, assim como elas das nossas.*

*Penso que a acomodação é o caminho mais fácil e mais perigoso para a docência e com isso me faço alguns questionamentos.*

*Qual é a docência que gostaríamos de apresentar ao futuro?*

*Quem gostaríamos de ser para as crianças que já fomos?*

*Será que aprenderemos com nossas experiências?*

*Quem é o futuro? Os avós, mães, filhas ou quem parte destas?*

*Somos o presente, com o que aprendemos do passado e apresentaremos nossas vivências a quem fora o futuro.*

*Será que aprendemos com o passado para que possamos transformar o futuro?”*  
(Estudante 02).

Com um pouco mais de uma página de caderno, letra maiúscula de forma, em caneta azul, a Estudante 02 traça um panorama com algumas cenas escolares e interroga a escola e a docência. Há, em sua escrita, fisionomias. Pertencimento, identidade e intimidade. A escola surge como um espaço relacional, mais do que institucional em seu devaneio.

As escolas estão longe de serem iguais, mas são espaços de encontro educativo, formativo, afetivo, em que o humano aprende a conviver com os outros. A escola assume, para a Estudante 02, no gesto de imaginar, um contorno. “A imaginação matiza desde a origem os quadros que gostará de rever.” (Bachelard, 1988, p. 99). A relação não é uma recordação factual, cronológica e pessoalizada. Permanece a imagem da escola enquanto presença viva, com a fisionomia das companhias, imaginada e valorada no instante de sua escrita. “O passado não é estável; ele não acode à memória nem com os mesmos traços, nem com a mesma luz. Apenas se vê apanhado numa rede de valores humanos, nos valores da intimidade de um ser que não esquece.” (Bachelard, 1990, p. 99).

No decorrer de seu texto, ela lança muitos questionamentos, mas a Estudante 02 não busca respostas imediatas ou conclusivas. São perguntas que suspendem a certeza e instauram um tempo de reflexão, deslocando a docência de uma função técnica para uma posição ética e existencial. Ao perguntar “*Qual é a docência que gostaríamos de apresentar ao futuro?*” (Estudante 02), ela insere o presente como responsabilidade, convocando o professor não apenas como transmissor de saberes,

mas como alguém que se expõe na relação. A docência aparece, assim, como um modo de estar com o outro, atravessada por escolhas, afetos e implicações.

Quando interroga “*Quem gostaríamos de ser para as crianças que já fomos?*” (Estudante 02), a escrita opera um movimento de retorno, não nostálgico, mas implicado. A criança não é apenas uma etapa ultrapassada, mas uma presença que permanece e tensiona o adulto-professor. Nesse retorno, a Estudante 02 inscreve a docência como continuidade biográfica, em que passado e presente se articulam, abrindo espaço para uma prática que reconhece a vulnerabilidade, a escuta e a memória como constitutivas do ensinar.

A interrogação “*Será que aprendemos com nossas experiências?*” (Estudante 02) desloca a experiência do acúmulo para a reflexão. Não se trata da vivência em si, mas da possibilidade de elaboração do vivido. Aprender com a experiência exige pausa, atenção e abertura ao que escapa às normativas escolares. Há, nesse ponto, uma crítica implícita à acomodação mencionada anteriormente no texto, entendida como risco silencioso da docência que se cristaliza e deixa de se interrogar.

Por fim, ao questionar “*Quem é o futuro? As avós, mães, filhas ou quem parte destas?*”, a Estudante 02 desfaz uma noção linear de tempo. O futuro não é apenas aquilo que virá, mas aquilo que já nos habita, inscrito nas relações entre gerações, nos corpos e nas histórias compartilhadas. O futuro aparece como vínculo, herança e responsabilidade coletiva, e não como abstração distante. Ao afirmar “*Somos o presente*” reafirma a docência como prática situada, atravessada pelo agora e pelas marcas do que se aprende e se vive no cotidiano escolar.

Leio a escrita da Estudante 02 como um gesto de resistência à docência acomodada e desimplicada. Seu devaneio não busca definir a escola ou a docência, mas mantê-las abertas à interrogação, à imaginação e ao encontro. Trata-se de uma escrita que pensa a escola menos como instituição e mais como espaço de relações humanas, em que ensinar e aprender se fazem na intimidade dos vínculos e na responsabilidade com o outro.

Quando a estudante encerra o texto se interrogando, interpreto que prolonga o pensamento. Finalizar se interrogando é prolongar o devaneio. Há uma força imaginante em se interrogar. “*Os devaneios poéticos nascem também, seja qual for o lar distante, das forças vivas da linguagem.*” (Bachelard, 1988, p. 44). Suas perguntas

ecoarão porque trazem uma temporalidade circular. O futuro são todas. Com todos os entraves. O futuro como continuidade: as avós, as mães, as filhas. As mulheres que se recusam a acomodação. As mulheres que são professoras; as mulheres que fazem suas docências.

A Estudante 02 aponta para a dimensão circular da docência como compromisso ético vivido no comum. Assumir tal postura exige abrir fissuras nas certezas já estabelecidas. É também nesse movimento que se inscreve a escrita da Estudante 07:

*“Antes de iniciar o curso de pedagogia nunca refleti muito sobre o significado de ser criança, embora eu goste muito delas este questionamento nunca surgiu, Porém logo no primeiro semestre e em meio a várias conversas este assunto foi sendo cada vez mais frequente o que fez com que eu "criasse" uma concepção do que é uma criança.*

*Acredito que as crianças sejam seres humanos que acabaram de nascer, e que precisam de nós, adultos, para auxiliá-las nesse início, as crianças precisam que alguém mostre o mundo a elas e que esteja lá sempre que necessitarem de cuidados. Existem pessoas que acreditam existir diferentes tipos de crianças, porém eu discordo, para mim existem diferentes infâncias, que se caracterizam de acordo com a cultura em que estão inseridas, claro que jamais teremos um mundo onde todos tenham a mesma visão sobre o que é criança, mas acredito que o termo em si não se diferencie por conta disso.*

*Ainda pensando acerca das diferentes visões sobre o que é a criança, podemos integrar o tema docência com crianças. É muito comum nessas situações vermos as crianças como frágeis e impotentes, mas a realidade é totalmente o oposto, e é justamente isso que torna o trabalho da docência tão interessante, cabe a nós professoras e futuras pedagogas propiciar os espaços necessários para as crianças porém em prática todas as suas potencialidades. Também é frequente o pensamento de que as crianças chegam à "escola" como "tabulas rasas", mas elas possuem sim diversos conhecimentos, distintos aos passados na escola, cada criança vem com*

*uma bagagem cultural diferente e é nosso dever incluir isso e levar isso em consideração na hora de realizar o nosso planejamento.” (Estudante 07).*

À caneta preta, a Estudante 07 escreve especialmente suas compreensões acerca de ser criança. Minha intenção não consiste em discorrer acerca da ideia disso. O que me chama atenção é seu percurso de pensamento, tensionando concepções naturalizadas sobre criança e, simultaneamente, sobre a docência. Ao questionar a visão da criança como frágil e impotente, desloca-se de uma concepção tradicional para uma perspectiva que reconhece a potência, o que, segundo ela, torna o trabalho docente mais instigante.

Ao longo do texto, não há uma adesão imediata a definições prontas ou essencializadas. Ao contrário, percebe-se um processo de pensamento, no qual ideias inicialmente tomadas como evidentes passam a ser interrogadas. A criança deixa de ser compreendida como figura frágil, passiva ou incompleta, e passa a ser reconhecida como sujeito potente, portador de saberes, experiências e formas próprias de estar no mundo. Ao afirmar que as crianças não chegam à escola como “*tábuas rasas*”, mobiliza um entendimento que legitima a pluralidade de saberes que antecedem a escolarização formal. Já ao empregar a expressão “*cabe a nós*”, a Estudante 07 se inscreve e se afirma na docência como uma prática que se consolida de forma conjunta. Nesse sentido, Nóvoa (2023, p. 63) assegura que é na constituição desse “*nós*” docente que a contingência se faz encontro, produzindo-se somente no coletivo:

*A contingência é, assim, definida pelo encontro, por uma relação e um diálogo que se produzem no interior de um coletivo. Como pensamento necessário, construído a partir de um trabalho em comum, o conhecimento profissional docente permite firmar e afirmar a profissão. É nele que radica a possibilidade de uma renovação da profissão, a partir de sucessivos encontros intergeracionais, desde os momentos da formação inicial, ao período de entrada na profissão (a indução docente) e à formação continuada. Este interconhecimento contém, inevitavelmente, uma dimensão ética e política. Ética como compromisso de combate pela equidade e pela justiça social. Não há conhecimento profissional sem esse compromisso. Política como presença no espaço público da educação. Não há conhecimento profissional sem essa presença. Os professores não podem tornar-se invisíveis. É como coletivo que devem assumir plenamente as suas responsabilidades na escola e na sociedade. (Nóvoa, 2023, p. 63).*

Nessa constituição coletiva, a docência se consolida e se reinventa como uma profissão sempre emergente, que antes, agora e depois se realiza por meio de encontros intergeracionais. A presença de professoras e professores opera transformações não apenas nos espaços educativos, mas na comunidade como um todo. O “nós” docente se configura como dimensão formativa, profissional e pedagógica.

Os devaneios das estudantes não se restringem à evocação individual da infância ou da experiência escolar vivida. Eles constituem um campo imaginante que se tece coletivamente, no qual memórias, imagens e perguntas se entrelaçam e ampliam o sentido da docência. Ao devanear, as estudantes não apenas recordam, mas reinventam a escola e o educar como experiências que atravessam gerações, corpos e tempos distintos. O devaneio, assim, as inscreve em uma trama relacional mais ampla.

O devaneio poético não se fecha nas imagens em si; ele convoca um coletivo que com elas se encontram e se refazem:

*“Criança, um ser ingênuo, de pouca idade, repleta de beleza e luz. Aquele que é capaz de transformar os ambientes e pessoas que convive, e preencher o vago que habita certos corações. Aquele que tem um sorriso largo e contagiante, cheio de janelinhas de dentes, que manda embora todo e qualquer sentimento negativo. Aquele que transforma o simples em extraordinário.*

*Aquele que ama e acredita em Papai Noel, Fada do dente, Coelho da Páscoa, e espera ansiosamente pelo seu aniversário. Aquele que demonstra o mais puro amor e cuidado quando menos se espera com suas pequenas e macias mãos de toque leve. Aquele que é uma sementinha que precisa ser semeada.*

*Nesse sentido, a docência com crianças entra em ação, um profissão que necessita Proporcionar experiências diversas para a criança compreender-se e compreender o mundo ao seu redor. Necessita também, caminhar ao lado e enxergar a criança como protagonista interagindo somente quando necessário.” (Estudante 08).*

A escrita da Estudante 08 assume um tom afirmativo, com a imagem de criança marcada pela luz, pela beleza e pela potência transformadora. A criança é apresentada não apenas como alguém “de pouca idade”, mas como presença capaz de afetar ambientes e pessoas, preenchendo vazios e deslocando estados emocionais. Trata-se de uma infância imaginada como força vital, que reorganiza o mundo ao seu redor pelo gesto simples do existir.

Ao insistir na repetição de “Aquele que...”, o texto produz um ritmo, uma sonoridade, própria da linguagem do devaneio. Essa estrutura reforça o caráter sensível da escrita e sustenta uma imagem de infância associada à crença, à fantasia e à espera: Papai Noel, Fada do dente, Coelhoinho da Páscoa, o aniversário. A criança aparece como ser de expectativa e imaginação, mas também de delicadeza, expressa no cuidado inesperado e no “toque leve”, o que desloca a imagem da infância para um campo ético e relacional.

A metáfora da *“sementinha que precisa ser semeada”* (Estudante 08) marca um ponto de transição importante no texto. A partir dela, a docência entra em cena não como autoridade ou condução rígida, mas como ação que cria condições de crescimento. A docência com crianças é compreendida como uma prática que exige ação consciente, presença e intencionalidade, ao mesmo tempo em que reconhece a criança como protagonista de seu próprio percurso.

Quando a Estudante 08 afirma que a docência necessita *“proporcionar experiências diversas”* e *“caminhar ao lado”*, a relação pedagógica é situada como acompanhamento e não como controle. Há uma ética do cuidado e da escuta implícita, bem como uma compreensão de que intervir *“somente quando necessário”* é também um gesto docente. Assim, a criança não é vista como falta ou incompletude, mas como alguém em processo, capaz de compreender a si mesma e o mundo. A criança é capaz de educar-se. Professoras e professores precisam acreditar nesta potência.

### 5.3 SER PROFESSORA

*“Iniciei meu amor por ensinar lá na escolha do ensino médio, optei pelo curso de magistério. Quando pequena sempre brincava que era professora e estava dando aula. No segundo ano do curso já tinham aulas práticas. Então tínhamos que dar aulas*

*de educação física para os anos iniciais do colégio onde fazia o curso, fazíamos brincadeiras, circuitos. Recordo-me das filas de meninas e meninos ansiosos para brincarem.*

*Neste curso aprendi muito sobre planejamentos, como integrar as aulas, fazendo projetos, trabalhando a partir de um tema gerador. Tive muitas didáticas que me trouxeram muito conhecimento. Quatro anos de estudo e mais meio de estágios.*

*O estágio foi com 4º ano onde dei aula por seis meses. Ali aprendi como funcionava na prática ser professora. No tempo do mimeógrafo e das matrizes, planos de aula eram feitos à mão e o relatório de estágio também. Tinha uma supervisora que vinha me avaliar a cada quinze dias assistir minha aula. (Exigente)*

*Quando finalizei o estágio fui trabalhar em uma casa de família onde fiquei um ano de babá o dia todo. depois consegui no comércio onde permaneci por vinte anos. Mas estudei pedagogia. Formei em 2016. Em 2023 conclui uma pós em educação infantil. Tive um professor de língua portuguesa que me fez gostar de área de linguagem, ele era mestre. Foi a primeira vez que ouvi a palavra mestrado. Ele era exigente mas muito bom me inspirava a estudar mais.*

*Em 2023 consegui sair do comércio e vim trabalhar como monitora. Senti que ali era o meu lugar e precisava exercer minha profissão como professora. Meu coração pulsava alegre nas aulas de português e inclusive a prof me inspirava a estudar e a buscar meu caminho como prof. Sou muito grata. Percebi o quanto amo a área de linguagem nas aulas dela.*

*Em 2021 iniciei fazer concursos, mas só em 2023 comecei estudar a valer. Minha situação financeira ajudou a ter dedicação e disciplina pois para ganhar melhor. Necessitava muito da aprovação no concurso. Fazia aulas todas as noites. Minha casa virou em cartazes, descobri que visualizando e escrevendo conseguia aprender melhor.*

*Comecei a estudar, como o cérebro aprende, algumas descobertas: lendo, escrevendo e revisando depois de sete dias o mesmo conteúdo, olhando aulas em vídeos, visualizando cartazes. E assim fui aprendendo, testando comigo as técnicas e deram certo.*

*Aprovada no concurso de 15/1025, nomeada como professora de 1º ano, alfabetização. Feliz por ganhar essa série. Como alfabetizadora tenho uma grande missão: incentivar os estudantes a entrarem no mundo da leitura e da escrita, que aprendam com amor e alegria, sejam capazes de ler e interpretar, que se tornem leitores autônomos, críticos e que saibam fazer bom uso da leitura e da escrita na vida cotidiana.*

*A alfabetização é o início de tudo, onde além de aprender a ler e escrever, aprendem como será a vida na escola. Como professora alfabetizadora sinto uma grande responsabilidade de buscar métodos para alfabetizar e também ensiná-los a pensar. Como iniciante na profissão tenho alguns medos, penso que com a prática irão amenizando.*

*Alguns deles são: escrever de forma correta a grafia e o traçado das letras, vocabulário em sala de aula, sempre no sentido de deixar melhor para o estudante. Por mais que tenha estudado e saiba, sempre bate o medo de errar.*

*Me alegra ver a evolução dos estudantes, ver aquilo que tinham dificuldade aos poucos vão superando, conseguindo fazer, é bem gratificante ensinar cada som das letras e ver eles pronunciando e escrevendo.*

*É inspirador ver eles entrando no mundo da leitura, parece uma mágica acontecendo. Tive um estudante que de um dia para o outro parece que virou uma chave e ele começou a ler, aos poucos juntando as sílabas, ainda lendo bem devagar meio silábico. Foi muito legal “ver a mágica acontecendo”. Neste momento comecei a unir as teorias e ver na prática como realmente acontece.*

*Me sinto privilegiada em poder fazer parte do processo de alfabetização. É desafiador e ao mesmo tempo gratificante ver eles conquistando a liberdade de poder ler o mundo, placas, rótulos de alimentos, livros, instruções de jogos, histórias, gibis e muito mais...Abre portas para a imaginação, para o pensamento crítico e a autonomia.*

*A escrita me inspira, sempre gostei de escrever e como alfabetizadora quero inspirar meus alunos a gostarem de escrever. Quero contar muitas histórias e mostrar para eles que o conhecimento nos dá poder de escolha e se tem que nunca ninguém vai nos tirar é o conhecimento". (Professora-Aprendiz).*

Este devaneio pertence a uma professora que nomeio como Professora-Aprendiz, pois é assim que suas palavras e sua trajetória se apresentam a mim: alguém que segue aprendiz. Em seu texto, escrito à mão, em caneta azul, ela percorre deslocamentos, interrupções e retornos, narrando o caminho de sua formação e sua inserção na escola. O devaneio apresenta a trajetória de alguém que sempre teve o desejo de ser professora, iniciado na escolha do magistério no ensino médio. Já havia ali uma professora em gestação. O tempo a leva por caminhos outros, mas há um retorno, retorno que permite consolidar seus desejos iniciais.

Professora-Aprendiz é graduada em pedagogia e professora concursada de uma rede pública do interior do estado do Rio Grande do Sul-RS. Uma mulher que depois de 20 anos volta a estudar para se formar professora, passa em um concurso e se torna alfabetizadora. A educação como possibilidade de transformação pessoal e social de uma mulher. Assim, leio o que escreve a Professora-Aprendiz. Sua trajetória é um marcador extremamente relevante dado o contexto brasileiro. Quantas outras mulheres tiveram que interromper suas formações em função de condições adversas? Quantas conseguem retomá-las depois de vinte anos?

*"Professora alfabetizadora"* não é só um cargo que assume, é uma travessia que começa.

Sua trajetória é interrompida pela inserção em outras ocupações e fica evidente como as condições socioeconômicas influenciaram o tempo, o modo e as possibilidades de sua formação, permanência e ingresso na docência. É muito significativa e representativa a resistência e a persistência em estudar, retomar sua

formação, não linear, mas comprometida. Gonçalves, Freitas e Dutra (2025, p. 16) realizaram um estudo traçando a inserção das mulheres na docência, desde a legislação, condições socioculturais e econômicas até outros entraves. As autoras afirmam a importância de não compreender o magistério “como um espaço de acolhimento natural da mulher, mas como resultado de disputas sociais e políticas que abriram, ainda que em condições desiguais, a possibilidade de inserção profissional feminina”. Neste contexto, estão inseridos os baixos salários, as sobrecargas de funções e a desvalorização da profissionalização docente como um todo.

Voltando ao devaneio da Professora-Aprendiz, ressalto a presença do professor de Língua Portuguesa como determinante para ampliação de repertório. Com ele a descoberta da palavra “mestrado” sinaliza a abertura a um campo intelectual e acadêmico. Todos os dias esses encontros ocorrem e se tornam presenças. No final do devaneio, agora ela se coloca neste lugar de ser quem inspira.

Com isso, reflito sobre o quanto gestos mínimos de professoras e professores podem ser profundamente significativos. Às vezes, basta um gesto, um olhar, um livro, uma única palavra é capaz de abrir um universo inteiro. São palavras que formam, mas também sustentam o sentimento do medo. É nesse entrelaçamento de passados e futuros que a Professora-Aprendiz, ao escrever sobre sua docência, admite: “*Como iniciante na profissão tenho alguns medos, penso que com a prática irão amenizando*”.

**E nunca é sem medo — da visibilidade, da dúvida, do escrutínio e do julgamento, da dor, da morte. Mas já passamos por tudo isso em silêncio, exceto pela morte. E o tempo todo eu me lembro disso: eu estive nascida muda, ou feito um voto de silêncio durante a vida toda em nome da minha segurança, eu ainda sofreria, ainda morreria. Isso é muito bom para colocar as coisas em perspectiva. (Audre Lorde, 2023, p. 55).**

Nomeia-se iniciante, reconhece seus começos, entretanto é também confiante quando expressa que a prática irá amenizar seus medos. Observo nela a percepção de uma formação que segue sua constituição na prática. Ela sabe que irá aprender na convivência.

Há medo do traço, da palavra, do erro, mas há também o encantamento: acompanhar o instante em que alguém, de repente, decifra os códigos do mundo.

A escrita da Professora-aprendiz é uma mulher que constrói o desejo de ser professora e, ao longo da vida, entre desvios e retomadas, reafirma sua intenção até se tornar alfabetizadora. Suas palavras se revelam como um espaço de reflexão e sentido, em que ela devaneia sobre o próprio ato de alfabetizar, elaborando suas experiências, medos e descobertas, e compreendendo o aprender a ler e escrever como um processo transformador, quase mágico, que liberta, forma sujeitos críticos e dá acesso ao mundo, retomando aqui suas palavras.

Há ainda uma problematização que gostaria de destacar a partir da leitura do devaneio da Professora-Aprendiz: a relação entre teoria e prática. Mesmo que de modo implícito, percebo que ela, assim como outras estudantes e professoras, revela compreensões que articulam esses dois campos em seus devaneios, evidenciando como ambos se entrecruzam na experiência formativa. É uma questão amplamente discutida no campo da educação, mas que, para mim, permanece complexa, marcada por tensões, deslocamentos e aproximações no que tange a docência especialmente. bell hooks (2013), por exemplo, critica teorias que existem mais para afirmar o ego e o status de quem as produz do que para transformar a realidade. A autora chama atenção sobre o domínio e o uso de uma linguagem inacessível, o que distancia leitoras e leitores de textos acadêmicos. “Nenhuma teoria que não possa ser comunicada numa conversa cotidiana pode ser usada para educar o público.” (bell hooks, 2013, p. 30). Tornar a linguagem acessível é ampliar o entendimento, é circular a palavra, é convidar ao diálogo e não necessariamente ao consenso. É partilhar.

A indissociabilidade entre teoria e prática não é apenas uma questão da formação docente, mas uma expressão do modo próprio pelo qual o humano interpreta o mundo. Mundo esse em que está implicado. O humano está, na experiência vivida, constantemente, a tecer compreensões, hipóteses, elaborações, sentidos, pensando e agindo sob tais perspectivas. Evidentemente, há espaços e hierarquias que organizam e legitimam determinados modos de pensar e agir. Quando se trata da educação formal, a universidade e a escola serão estes espaços, nos quais a produção de sentidos, saberes e práticas se institucionalizam. Nesse sentido, é preciso avançar e superar a ideia limitada de que a teoria se aprende apenas na

universidade, como se a escola não fosse, também, constituída de teorias e vice-versa. É urgente a defesa da escola como lugar de pensamento e não apenas de execução. Do mesmo modo, a universidade não pode ser vista como alheia à prática, mas como lugar de pesquisa e produção de conhecimento. Tanto o que acontece na escola quanto o que acontece na universidade produz ressonâncias na formação. Nesse sentido, Nóvoa (2023) ressalta a importância de cursos de licenciaturas pautados na ligação entre universidades, escolas e gestores públicos.

A Professora-Aprendiz se forma e se educa, entre teoria e prática, aprende na convivência e na experiência, tal como expressa quando escreve que a prática irá amenizar os seus medos e ampliar as suas compreensões sobre o ser docente. Contudo, sempre haverá desafios, mesmo para aquelas professoras que já exercem a profissão há mais tempo, pois “a formação de professores deve ser concebida ao longo de todo o ciclo de vida profissional, desde o primeiro dia como licenciando até ao último dia como professor.” (Nóvoa, 2025, p. 83). Ser professora é estar disposta a novos começos, a aprender continuamente e a refazer-se no exercício da docência.

Os começos, esses capazes de animar um corpo e incendiar uma alma, são documentados pela Professora-Aprendiz ao descrever que alguém aprende a ler, uma “*magia*”, e ela é a professora. Acompanhar esse movimento se estabelece como certa legitimação de sua escolha pela docência. É como se ela tivesse esperado vinte anos por aquela cena. É um acontecimento. É linguagem.

Um instante: Será que a primeira professora (aquela que morava na escola) acompanhou minha *magia*?

Confio que sim.

**Tudo o que não invento é falso. (Manoel de Barros, 2018, p. 11).**

Volto eu ao meu devaneio inicial. É inevitável. Quando o escrevi já havia lido o que a Professora-Aprendiz escrevera, mas não me atentei aos detalhes. Agora, me indago o quanto o seu devaneio fez ressonâncias em mim?

Não indago para responder, até porque as imagens não são verificáveis. Indago justamente para apontar e reafirmar o devaneio como manifestação poética da

linguagem. O devaneio restituiu “a partir de sua intimidade, na suavidade e na imprecisão da vida interior.” (Bachelard, 1993, p. 234).

Esse movimento de interrogar sem a pretensão de responder não se restringe ao meu devaneio. Já apareceu em muitos trechos inclusive já mencionados aqui. “Na imagem poética arde um excesso de vida.” (Bachelard, 1990, p. 35). Nisso reside sua habilidade de escapar a ordem dos fatos. O devaneio permite acolher a formação como processo descontínuo, atravessado por interrupções, retornos, silêncios e excessos de vida, como no caso da Professora-Aprendiz. Isso reafirma, para mim, o quanto acessar imagens poéticas, afetos e sentidos da experiência vivida escapa às lógicas lineares e produz ressonâncias para reimaginar o real.

Com a leitura dos devaneios, compreendo que as mulheres escreveram sobre esses excessos de vida. Escreveram aquilo que permaneceu, aquilo que insistiu em ser dito desde o modo como se movimentam pelo mundo. Aquilo que reverbera como eco de um passado:

*Com o incentivo da minha filha, criei coragem e voltei a estudar. Um dos dias mais marcantes da vida dela — e da minha — foi quando passei no vestibular e iniciei a faculdade. Seus olhos brilhavam de orgulho, pois sempre teve o sonho de poder dizer às colegas: “minha mãe é professora”. Desde muito pequena, ela sempre demonstrou carinho e respeito pela profissão docente, e isso foi uma das minhas maiores motivações para seguir em frente.*

*O início dessa caminhada não foi fácil. Enfrentei muitas dificuldades, principalmente com a tecnologia. Na universidade, praticamente tudo é feito pelo computador, e eu não tinha familiaridade alguma com essas ferramentas. Nunca esquecerei do dia da minha primeira prova online, que tinha duração de 50 minutos. Eu não sabia por onde começar: procurava as letras no teclado, os pontos, as vírgulas e os acentos. Consegui escrever apenas três linhas e, quando percebi, a prova foi enviada automaticamente.*

*No mês seguinte, precisei fazer recuperação. Pensei em desistir muitas vezes. Minha filha me ajudava sempre que podia, mas, nas provas, eu precisava enfrentar tudo*

*sozinha. Foi um período de muito medo, insegurança e superação. Com persistência, apoio e força de vontade, fui aprendendo, errando, tentando de novo e, pouco a pouco, vencendo cada desafio.*

*Sou mãe de um anjinho que nasceu com uma síndrome rara e que esteve conosco por apenas quatro meses e quinze dias. Sua partida deixou uma dor imensurável, mas também me ensinou sobre amor, cuidado e sensibilidade. Essa experiência marcou profundamente a minha forma de olhar para as crianças, para a vida e para a educação.*

*Sou professora de Educação Infantil e amo profundamente a minha profissão. O setor em que mais gosto de atuar é com os bebês. Eles ainda não sabem falar para expressar o que sentem, e é por meio do choro que demonstram suas necessidades: fome, sono, dor ou a necessidade de troca de fralda. Cada gesto, cada olhar e cada som carregam um significado único.*

*Muitas vezes, as famílias precisam de orientação, pois alguns bebês ainda não sabem sugar a mamadeira ou se alimentar sozinho, sendo necessário iniciar o processo com a colher até que aprendam a tomar o leite. Depois vem a introdução alimentar, cheia de descobertas, desafios e conquistas.*

*Acompanhar o desenvolvimento dos bebês é algo que emociona profundamente: ver o engatinhar, os primeiros passos, os balbucios que anunciam as primeiras palavras. Participar desses momentos é um privilégio imenso e reforça, todos os dias, a certeza de que escolhi a profissão certa. Educar, cuidar e amar fazem parte da minha essência como mulher, mãe e professora.*

*Minha percepção acerca do gesto de educar é a de que educar é muito mais do que ensinar: é um ato ético, intencional e profundamente humano. [...] Tenho um orgulho imenso de ser professora, pois acredito profundamente que ninguém constrói uma profissão, um sonho ou um caminho de vida sem antes passar pelas mãos, pelo cuidado e pelo amor de uma professora.” (Professora-Coração).*

Professora-Coração atua há mais de vinte anos na Educação Infantil. No devaneio, que me encaminhou por e-mail com três páginas, revela que a maior parte de sua trajetória foi como monitora e que foi por meio da graduação em pedagogia realizada na modalidade de Educação a Distância (EAD) que passou a atuar como professora. Atualmente, é licenciada em Pedagogia e possui pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Neurociências.

A maternidade aparece no devaneio da Professora-Coração como elo estruturante de sua formação. É a filha, uma menina, quem reconhece o valor simbólico da docência e deseja enunciar: *“minha mãe é professora”*. Esse enunciado é significativo e potente, não apenas por nomear uma profissão, mas por afirmar um lugar para essa mulher, ainda que a criança não compreenda plenamente a complexidade e as implicações históricas, sociais e formativas desse lugar.

**O olho do sol batia sobre as roupas estendidas no varal e mãe sorria feliz. Gotículas de água aspergindo a minha vida-menina balançavam ao vento. Pequenas lágrimas dos lençóis. Pedrinhas azuis, pedaços de anil, fiapos de nuvens solitárias caídas do céu eram encontradas ao redor das bacias e tinas das lavagens de roupa. Tudo me causava uma comoção maior.**

**A poesia me visitava e eu nem sabia...**

**(Conceição Evaristo, 2021, p. 09).**

O devaneio inicia-se pela figura da filha. Essa escolha não responde a uma ordem cronológica nem à intenção de registrar um acontecimento, mas à emergência de uma imagem inaugural, tanto que não há registros e informações acerca da filha como idade, personalidade e outros detalhes, subentende-se apenas que era uma criança. Em todas as leituras que fiz até então, afirmo com segurança que no devaneio algo é escolhido para aparecer, e o que aparece primeiro revela o campo de sentido no qual a experiência se organiza. “O devaneio poético, ao contrário do sonho de sonolência, não adormece nunca. É sempre preciso, a partir da imagem mais simples, fazer irradiar ondas de imaginação.” (Bachelard, 1993, p. 220). Na escrita do

devaneio, não há preocupação com uma ordem ou hierarquia de informações. São ondas, movimentos e fluidez do imaginar. É escrita do instante mesmo, irradiadas quando a imagem vibra e se expande.

Na leitura do devaneio da Professora-Coração volto minha atenção aos encontros geracionais entre mães e filhas, que se revelam capazes de produzir deslocamentos. Mulheres de gerações historicamente silenciadas podem reconstituir narrativas sobre si com apoio de suas filhas, não porque recaia sobre as filhas qualquer responsabilidade formativa, mas porque esses encontros, quando atravessados pelo amor e pelo acolhimento, tornam-se espaços de autorização e de esperança, de formação e de educação.

Neste momento da discussão, e considerando que este é um dos últimos devaneios apresentados nesta tese, a escrita me fez retornar à ideia de mulher e da luta do movimento feminista. Os encontros entre mulheres, nos quais se tecem, de forma sensível e concreta, redes de solidariedade, escuta e afeto operam pequenas transformações no mundo. Não se trata de sustentar uma visão romantizada dessas relações, tampouco de ignorar as desigualdades estruturais que ainda marcam profundamente a vida das mulheres e limitam o alcance de transformações mais amplas, contudo confio que esses gestos são educativos e carregam em si núcleos de esperança. É preciso lembrar sempre que:

**Cada uma de nós está aqui hoje porque, de uma forma ou de outra, compartilhamos um compromisso com a linguagem, com o poder da linguagem e com o ato de ressignificar essa linguagem que foi criada para operar contra nós. (Audre Lorde, 2023, p. 54).**

Todos os dias, mulheres ocupam lugares até então interditados em suas existências. Professora-Coração é mais uma dessas mulheres que vence o medo. Teve que ressignificar os sentidos já conhecidos para produzir novas narrativas. É uma mulher que foi em busca de uma graduação à distância sem domínio da tecnologia. Não desiste. A filha acreditava nela.

O episódio da prova online como um marcador dos novos modelos formativos instaurados pela EAD. Uma mulher com mais de 40 anos que busca as letras, as

vírgulas, os acentos, um corpo que sente um descompasso, mas insiste, persiste. *“Nas provas, eu precisava enfrentar tudo sozinha” (Professora-Coração)*. Expor-se à experiência. Formar-se professora exige essa exposição e, de certo modo, certa solidão. Há experiências que não podem ser compartilhadas ou mediadas, acontecimentos que apenas a professora pode atravessar. A solidão, nesse sentido, é parte constitutiva do tornar-se professora.

A Professora-Coração cita seu gosto em atuar com bebês, afirmando isso como privilégio, embora suas palavras tragam traços do educar, do cuidado e do amar como essência, é um educar que acompanha os começos de um outro corpo, um engatinhar, um dar as primeiras palavras. Ao nomear o gesto de educar, sua palavra descreve uma posição ética diante do outro. As “mãos”, o “cuidado” e o “amor”, dimensões historicamente associadas ao trabalho docente feminino, especialmente na Educação Infantil, e que, muitas vezes, foram desvalorizadas no campo educacional, reduzidas a gestos ou tarefas básicas são citados por ela. Suas palavras ressoam, mais uma vez, o quanto o cuidado é ético e político. O cuidado, nesse sentido, não se limita ao afeto, mas se manifesta como exercício docente de conviver com os outros em espaços educativos.

Ao afirmar o orgulho de ser professora, não apenas expressa um sentimento individual, mas uma conquista vivida. Escreve e nomeia seu orgulho. Escreve para existir. Escreve para legitimar seu esforço. Agora, sua filha pode afirmar: minha mãe é professora!

Nesse ponto, gostaria de retomar a trajetória da Professora-Aprendiz, que, assim como a Professora-Coração, viveu certa interrupção em sua formação. Antes da leitura dos devaneios, não sabia de tal informação. Agora, interpreto esse registro como gesto de esperança e de resistência, posto que a retomada à graduação, em ambos os casos, partiu de um esforço. São vidas de professoras que depois de vinte anos conseguem cursar uma faculdade, é uma formação conquistada. Escrever, para as duas, é existir como professora. É nomear o medo, o orgulho, o encantamento. É registrar uma identidade que não foi dada facilmente.

**Fomos socializadas a respeitar mais o medo do que nossa necessidade de linguagem e significação, enquanto esperarmos em silêncio pelo luxo supremo do destemor, o peso desse silêncio nos sufocará.**

**(Audre Lorde, 2023, p. 55).**

As trajetórias da Professora-Aprendiz e da Professora-Coração são profundamente instigantes, todavia não podem ser lidas como superação individual. Responsabilizar exclusivamente essas mulheres por sua permanência ou retorno à formação seria invisibilizar os obstáculos estruturais que produziram as interrupções. Elas escreveram seus começos, suas interrupções e seus retornos. Eles não são triviais. Um curso de licenciatura, mesmo na modalidade EAD<sup>16</sup> exige condições mínimas: tempo disponível, alguma estabilidade econômica, redes de apoio (formais ou informais) e políticas institucionais que tornem esse retorno possível. A partir disso, é válido tensionar: Qual o papel das políticas de formação, permanência e valorização docente no Brasil?

A expansão de cursos noturnos e a distância<sup>17</sup> são uma das formas que mulheres trabalhadoras acessam o Ensino Superior. As políticas de formação docente frequentemente se ajustam às condições de precariedade, em vez de transformá-las:

Essa expansão, embora apresentada como democratização do acesso, tem impactos diretos sobre a qualidade da educação, levando à precarização formativa, fragmentação do trabalho docente e redução das oportunidades de aprendizado crítico e aprofundado, especialmente em cursos de alta demanda social, como as licenciaturas. (Capella; Sousa, 2025, p. 12)

As aberturas promovidas pela Educação à distância são inegáveis. De fato, possibilitam que grupos historicamente excluídos ingressem na universidade, o que representa um avanço. Ao longo dos anos em que atuo na Educação à Distância,

---

<sup>16</sup> Capella e Sousa (2025 p.06) evidenciam que, em cursos de graduação, de acordo com “o levantamento censitário do INEP/MEC (2024), [...] dos 4.993.992 alunos ingressantes em 2023, 3.314.402 matricularam-se no EaD, ou seja, 66,4% do total”. Sendo a maioria (71,7%) em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas.

<sup>17</sup> Ao fenômeno de entrada na Educação à distância é denominado por Capella e Souza (2025) como “eadização” do ensino, processo que, longe de ser neutro ou meramente tecnológico, revela-se intrinsecamente vinculado à lógica do capital e acompanhado por profundas reconfigurações do trabalho docente, evidenciando, assim, a intensificação da precarização das relações laborais no campo do ensino superior” (Capella e Sousa, 2025, p. 02).

conheci muitas mulheres cujo sonho era cursar e concluir uma graduação. Mulheres dos mais variados perfis buscam, por meio de uma graduação, algum reconhecimento, seja social, familiar, simbólico. Contudo, é mais que urgente problematizar a qualidade de tal formação.

Nem a Professora-Aprendiz nem a Professora-Coração mencionaram os atravessamentos da EAD em suas escritas. Quem traz o debate sou eu como professora atuando nesta modalidade e bastante preocupada com certa precarização (empobrecimento das condições de ensino, pouca profundidade teórica e acompanhamento pedagógico dos estudantes, por exemplo). Mesmo que de maneira superficial, visto que a temática é bastante complexa, quis citá-la para reafirmar a importância de políticas de formação efetivas.

As licenciaturas vivem um momento de enfraquecimento de seus cursos e de seus currículos. Além do mais, é preciso considerar que concentram estudantes das classes populares, em que os cenários e as desigualdades afetam as aprendizagens que exigem tempo, leitura, debate e elaboração conceitual e filosófica. É preciso pontuar, com ênfase, que estudantes de cursos de licenciatura exercerão o ofício, em sua maioria, na Educação Básica.

Segundo o Censo Escolar da Educação Básica 2024, a maioria das docentes em exercício atualmente, no Brasil, são mulheres.

Na educação infantil brasileira, atuam cerca de 687 mil docentes. Trata-se da etapa de ensino com o maior percentual de docentes do sexo feminino, com 96,1% (97,1% na creche e 93,9% na pré-escola). [...] No ensino fundamental, atuam 1.431.320 docentes, sendo 76,9% do sexo feminino e 23,1% do sexo masculino. Nos anos iniciais, atuam 784.401 docentes, dos quais 87,2% são do sexo feminino e 12,8%, do sexo masculino. [...] Nos anos finais do ensino fundamental, atuam 770.497 docentes, dos quais 65% são do sexo feminino e 35%, do sexo masculino. [...] Um total de 539.572 professores atuou no ensino médio em 2024 (56,8% do sexo feminino e 43,2% do sexo masculino). (BRASIL, 2024, p. 42-47).

Os dados ilustram a presença majoritária das mulheres na Educação Básica, o que quer dizer que elas estão nos cursos de licenciatura. Muitas vezes, conciliam trabalho, estudo, maternidade entre outras responsabilidades, em condições formativas e trabalhistas precárias. Em outras palavras, a desvalorização da docência e a precarização curricular incidem diretamente sobre corpos de mulheres que já enfrentam múltiplas formas de exploração e silenciamento.

A questão da formação docente do Brasil dialoga com a interrogação pela dimensão poética da escrita de estudantes e professoras visto que partilhar do poético desestabiliza leituras simplificadoras do mundo e da experiência. Ser professora exige profunda disposição aos outros, ao mundo e à linguagem. Rompe com idealizações e generalizações. Nesse ponto, cabe retomar a discussão em torno da cisão entre teoria e prática. Considerando a teoria como libertadora, pensar é promover uma consciência crítica, perpetuando assim condições que não reforcem explorações coletivas (bell hooks, 2013).

Nóvoa (2023, p. 59) chama atenção para o fato de que a literatura voltada à profissão docente e à formação de professoras e professores reflete “insuficientemente sobre os professores como detentores de um conhecimento próprio, como produtores de um conhecimento profissional docente”. Isto é, não são as professoras da Educação Básica, por exemplo, que escrevem e são legitimadas por seus conhecimentos e saberes no meio científico. O autor alerta ainda que, quando isso ocorre, é realizada por acadêmicos. Com essa perspectiva é preciso insistir que professoras e professores sejam reconhecidas e reconhecidos como intelectuais da educação constituindo seus campos de formação desde a interlocução entre a vida, a escola e a universidade.

A valorização da produção de um conhecimento docente requer a compreensão de que não se trata de mera aplicação de saberes externos, mas de uma constituição situada e histórica. “É totalmente claro que determinadas unidades do currículo devem ser respeitadas, mas o decisivo é, no entanto, que ao final se dê ao adolescente a capacidade de corrigir suas próprias carências de saber por meio de sua própria atividade” (Gadamer, 2000, p. 08). Essa capacidade mobiliza a formação de um percurso próprio de pensamento.

Aguilar (2003, p. 12) afirma que, na perspectiva de Gadamer, a formação é uma abertura que o humano cultiva ao longo da vida em que é capaz de realizar movimentos de apropriação do mundo e consegue aprender desde o ponto de vista do outro. “Na formação se estabelece o tipo de relação que torna possível a aprendizagem; isso traz consigo seus próprios riscos e supõe abertura ao inesperado.” (p. 13). A formação supõe suspender a centralidade do próprio ponto de

vista para abrir um espaço comum de sentido com o outro. Nisso reside sua dimensão profundamente intersubjetiva.

Nessa direção, é possível pensar filosoficamente a formação:

[...] buscando conferir um olhar/sentido singular ao conceito de formação, pois se considera fundamental compreender como o sujeito-professor está construindo e configurando sua existência como professor. Esta compreensão da docência como uma experiência de relação pode permitir a procura do saber-viver consigo mesmo e com o outro. (Rozek, 2013, p. 116).

A aprendizagem dos métodos, dos conteúdos e das estratégias pedagógicas é importante, mas a formação docente não pode se limitar a técnicas de ensino. Entre o risco e a imprevisibilidade, uma professora toma decisões que envolvem o humano, o afeto, o indizível. Nesse sentido,

A formação de professores de forma geral e a própria Pedagogia necessitam da atitude filosófica como instrumento intelectual. Atitude filosófica é aqui compreendida, como o refletir, o indagar, o escavar a superfície do real para chegar às bases que orientam e justificam o agir pedagógico. Assim, entende-se que se torna necessário construir o sentido da educação por meio da reflexão filosófica. (Rozek, 2013, p.116).

Preservar, no exercício de ser professora, a atitude filosófica diz respeito a preservar a potência de se apropriar, transmitir e interrogar os costumes, a cultura de um povo, a história contada, a língua aprendida. Uma atitude filosófica contribui para uma formação docente mais crítica, ética e responsável, em que é possível deixar a centralidade de si mesmo para se dispor ao encontro.

Existem cursos de formação, presenciais, à distância, híbridos, programas de iniciação à docência, bolsas de iniciação científica, formação continuada, entre tantos outros. Eu inclusive já participei de todos esses modelos e, com isso, observo a constituição docente como movimento plural. Contudo, parto do princípio de que a simples participação em um processo formativo, independente da modalidade, não é, por si só, suficiente, tampouco a ideia de um modelo universalizante de docência. Atualmente, surgem muitas propostas voltadas à formação docente, reconhecendo inclusive sua dimensão relacional, mas, muitas vezes, seguem desconsiderando a maneira como as professoras e os professores vivem, sentem, interpretam e se relacionam com o mundo. Além disso, há muitas contradições na docência:

professoras e professores ocupam lugares de centralidade nas escolas, mas são pouco ouvidos nas decisões. São cobradas e cobrados de seguir sempre em aperfeiçoamento, mas as condições e o incentivo para estudar são mínimos. Devem agir com afeto, entretanto têm sua intelectualidade deslegitimada.

Dito tudo isso, a interrogação final e primordial deste capítulo: ser professora?

Primeiro, importante e elucidativo:

A abordagem apresentada refere-se aos aspectos expressos por essa evidência do verbo “ser” com possibilidade de um caráter ontológico. Este verbo de ligação, também considerado absoluto em Língua Portuguesa, pode significar existência, estar existindo. (Ferreira, 2016, p. 179).

Ao tomar o verbo *ser* em sua dimensão ontológica, não se trata apenas de exercer uma função social ou profissional, mas de habitar uma forma de estar sendo no mundo. Estar sendo no mundo em um corpo de mulher em que ser professora é uma experiência situada, sensível e que exige implicação com os outros e com o mundo.

Interessa-me, desse modo, pensar uma existência, uma vida de mulher, como professora. Este ser atravessado pelo gênero, pela história, pelo tempo. Minha proposição não tem por objetivo formular um conceito único e totalizante, até porque parto do entendimento de que existem muitos modos de ser professora. Minha escrita é um exercício interrogativo que se mantém inacabado porque diz respeito a uma existência em movimento. Sigo, desse modo, no sentido em que Larrosa (2018, p. 211) propõe:

Sempre mantém viva a questão sobre a natureza específica de seu ofício, o que significa ser “realmente” um professor, o que é isso de ser um professor “de verdade”. De fato, um professor não é mais do que uma resposta possível, concreta, singular, encarnada e sempre provisória, sempre aberta, sempre problemática, à pergunta: o que é ser professor? Uma pergunta que, naturalmente, se deve fazer com seriedade e que não pode ser abandonada aos especialistas, aos expertos, aos gestores ou aos empresários.

O princípio é pensar a docência e o ser professora como um campo de interrogação permanente, um campo de pensamento. Não são “as longas listas de capacidades, competências ou saberes que os professores devem possuir. Essas enumerações ou tipologias, tão correntes na literatura educacional, são de pouca ou

nenhuma utilidade” como afirma Nóvoa (2023, p. 65). Ser professora não é cumprir um perfil previamente definido, mas sustentar uma interrogação permanente acerca do próprio fazer e do próprio ser e que se renova ao encontrar os novos que chegam.

Uma professora pode estar em muitos lugares. Ser em muitos lugares. Eu sou professora em sala de aula, na Educação Básica. Por isso, gostaria de registrar a pertinência de textos como *Elogios da Sala de Aula*, de Larrosa (2018). É preciso elogiar o lugar no qual, no mundo inteiro, professoras e professores ministram suas aulas.

Não há no umbral pia de água benta para se benzer, nem uma prateleira para se deixar o calçado. Ao entrar, não exijo nem túnica, nem véu, nem fitas no cabelo. Não peço que se beije o chão ou que se incline a cabeça. Não começo o ofício invocando a presença dos deuses ou fazendo-lhes oferendas. Nem sequer peço a inspiração da musa. Mas lamento que já não se costume tocar a campainha para chamar os retardatários. Passados cinco minutos da hora indicada, fecho a porta para sinalizar, com certa solenidade, que a aula começa. Logo, na frente da classe, de pé, pigarreio duas vezes para pedir silêncio, percorro com um olhar o rosto dos estudantes, digo “sejam bem-vindas e bem-vindos... vamos começar”. Ou inclusive começo dizendo algo assim como “hoje nos reunimos aqui para ler e comentar...”. Chamo isso de o momento de começar ou também, às vezes, o momento de estar disposto. (Larrosa, 2018, p. 329).

Larrosa (2018) não romantiza, mas restitui à sala de aula seu valor. Ele narra seus próprios gestos para anunciar que sua prática de professor está relacionada com a disposição. Para o autor, é uma experiência que incita o desejo, provoca o pensamento e cria condições de atenção.

A sala de aula aparece, com frequência, também nos livros de bell hooks, em que a autora descreve a sala de aula como um espaço de possibilidades:

Depois de vinte anos de docência, posso confessar que muitos de meus momentos mais alegres ocorrem dentro da sala de aula, a qual, mais que a maioria das experiências da vida, me aproxima do êxtase. [...] A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade. (bell hooks, 2013, p. 272 – 273).

Para uma professora, a sala será o lugar do encontro, das possibilidades, mas também dos estranhamentos. Nela os corpos se aproximam, se repelem, se educam.

A sala de aula guarda vestígios, reverberações, mistérios. Nem tudo o que ocorre em uma sala de aula é visível ou nomeável. Sobretudo, para uma professora de Educação Básica como eu, a sala é um lugar de profundo aprendizado.

Meu eu-mulher, professora, pesquisadora se constituiu e constitui nesse ir e vir nas salas de aula. São dimensões distintas da existência, mas que convergem em uma espécie de condensação daquilo que vou me transformando. Reflito, agora, em quantas salas de aula já estive como professora. Foram muitas. Algumas já frequento há anos. São familiares. Outras, quando sou convidada para alguma aula em outro local ou escola, nos primeiros momentos, sinto certo estranhamento, mas a intimidade é criada ou conquistada.

Larrosa (2018, p. 272), sobre a sala de aula, conta “gosto de ir visitá-la quando ainda está vazia”. Eu gosto do vazio (preenche de sentido) do depois da aula. Tudo parece ressoar. Perdi as contas de quantas vezes fiquei sentada sozinha, nestes últimos anos, reverberando os acontecimentos do dia sob testemunho das classes vazias, com um silêncio que não era silêncio. É um tempo de elaboração:

(minha opção pelas letras tem mais de monge sedentário e de vida regulada que de trovador errante e aventureiro) e venho de gerações de lavradores acostumados a fazer germinar uma terra avarenta e ressecada. Mas meus antepassados também contavam histórias entre risadas nos intervalos [...] Talvez por isso não entendo a sala de aula como um templo, nem como um campo de batalha, nem como um terreno de cultivo, mas sim talvez como um lugar cotidiano para o encontro, a celebração e o gozo em meio de um trabalho duro e bem-feito. (Larrosa, 2018, p. 330).

Nessa compreensão me situo. Ser professora, para mim, tem a ver com habitar esse lugar comum, imperfeito e intensamente humano como uma sala de aula. Mas, evidente, não se limita a isso. Ser professora é um modo de manifestação no mundo, de plasmar sentido, educar-se, formar-se na imensidão dos mistérios.

*“Crianças, seres tão pequenos que nos passam a imensidade da vida e nos mostram como ela pode ser leve. Às vezes, os adultos acham e tratam as crianças como frágeis e até “burras”.*

*Porém, o docente, aquele professor que está ali com as crianças, as observa e está*

*presente na sua rotina, sabe como eles são fortes e corajosos, gostam de explorar e possuem curiosidade nas coisas mínimas.*

*Quando você começa a trabalhar com a docência, você aprende vários “super poderes” e aprende a melhorar como pessoa. Você sabe distinguir o choro e o riso de cada um. Sabe do que cada um gosta de brincar e de comer. Sabe seus medos.*

*Na docência eu aprendi a ter paciência, já que nem sempre as coisas vão sair como planejei e aprendi a esperar. A esperar o momento da criança, que nem sempre eles vão fazer do meu jeito e às vezes nem vão fazer. Que devemos deixar ela viver e proporcionar inúmeras experiências.*

*Aprendi também a OBSERVAR. A observar as coisas que antes não tinham importância, e hoje faz toda, porque eu conheço os critérios da observação. Aprendi que na docência nós devemos ver, mas sim OLHAR”. (Estudante 04).*

A Estudante 04 escreveu meia página. Suas aprendizagens perpassam os parágrafos para chegar na afirmação acerca da observação. Recorre à metáfora dos “superpoderes” para dizer a respeito das múltiplas aprendizagens e saberes que uma professora precisa, mas, na sequência de seus enunciados, diz mesmo sobre a dimensão do sensível que percebe o outro. A alusão à voz e ao brincar, ao tempo de espera, ao não fazer, ao medo marcando que uma professora se constitui nessas intimidades dos encontros. Trata-se de um saber, superpoder, situado, relacional e profundamente encarnado no corpo da professora.

O destaque dado ao ato de observar, grafado em letras maiúsculas, não é casual, deriva do que está escrevendo em que observar é prestar atenção, interpretar e reconhecer. E quem presta atenção no outro “*aprende a melhorar como pessoa*” (Estudante 04).

Tal como nos demais devaneios, a Estudante 04 não descreve a docência a partir de conceitos. Os devaneios trazem imagens e experiências que condensam um excesso de vida. As professoras e futuras professoras se reconhecem como mulheres de saber, capazes de nomear medos, estranhamentos, desejos e responsabilidades

sem submeter suas experiências a modelos normativos ou idealizados da docência. A formação docente que se dá por ressonância: imagens poéticas retornam, encontros insistem, palavras inauguram sentidos. Não basta ver: é preciso olhar. E nesse olhar há transformação, quando uma professora observa, refaz mundos.

Há nessa escrita da Estudante 04 um olhar que se desloca. A criança, que para muitos é pequena, para ela se expande, torna-se vastidão, torna-se aprendizagem. Há uma delicadeza em perceber que cada criança carrega um ritmo, um medo, um gosto. Educar e educar-se com as crianças como quem descobre, todos os dias, que a infância não é apenas algo a ser conduzido, mas algo que também nos ensina a existir com mais atenção, mais paciência, mais humanidade.

## capítulo VI

### FINS

Lá onde ela ama, todos os conceitos da velha administração estão ultrapassados.

No fim de um cálculo mais ou menos consciente, ela não acerta sua conta, mas suas diferenças.

Eu sou para você o que você quer que eu seja no momento em que me olha de uma maneira que você ainda nunca viu: a cada instante.

Hélène Cixous

## 6.1 NOTAS FINAIS

Escrevi no frio de agosto, na brisa da primavera de setembro e sob o calor de janeiro. Escrevi pela manhã, pela tarde, pela noite e entrei madrugadas. Escrevi feliz, triste, raivosa, emocionada. Escrevi interrogativa, inconformada e até desavisada. Escrevi vivendo a experiência de ser eu-mulher, professora/pesquisadora, nestes anos de dois mil e vinte poucos.

Fiz da minha vida a minha pesquisa, da minha pesquisa a minha vida. Nunca consegui separar as dimensões. Nesse enleio, sustentei minhas percepções com textos literários e filosóficos. Exercício que exigiu mais atenção para contextualizar a linguagem poética, assumindo o risco de não ser tão clara e elucidativa (e categórica) quanto se espera em trabalhos e pesquisas acadêmicas.

Com a escrita da tese, me descobri cada vez mais autoral, cíclica, afetiva. Penso que é como visitar a si mesma, decifrando as pistas e cada detalhe que se sobressai no caminho. Foi nesse contexto que situei minha pesquisa como uma aproximação fenomenológica entre princípios filosóficos de Merleau-Ponty e de Gaston Bachelard em interlocução com autoras, poetas e estudiosos que contribuíram para a temática proposta. A articulação se constituiu no entrelaçamento entre corpo sensível, imaginação poética e experiência vivida. Alicerçada nisso, entendo que a pesquisa contemplou suas intenções iniciais ao sustentar a continuidade do pensamento e ao evidenciar o surgimento de novas questões.

Ao concluir o percurso investigativo, reconheço com mais ênfase que, quando uma mulher escreve e sustenta as próprias palavras, o ato poético torna-se também um ato político de partilha. Não se trata de narrar o vivido como confissão individual. Trata-se de oferecer ao coletivo imagens poéticas que denunciam, resistem e reexistem. A partilha inscreve-se, assim, como um modo de estar no mundo: marcar-se nele com o corpo e com a palavra, assumindo o risco de dizer e a responsabilidade de sustentar o que se diz. Nesse horizonte, partilhar é participar da tessitura do comum, é permitir que a palavra circule como força viva, capaz de afetar, lembrar, ferir e criar. É um gesto que afirma que a escrita não se fecha em si mesma, mas se abre como espaço de encontro, de memória e de transformação.

Importa, neste contexto final, afirmar que essa aposta na escrita, na imaginação e no sensível não implicou romantizar a experiência, a docência ou os processos formativos. Ao contrário, partiu do reconhecimento das tensões, dos limites, das violências e das precarizações que atravessam o cotidiano educativo e a vida das mulheres que nele atuam para interrogar e inventar outros modos de estar, dizer e permanecer na docência. A escrita do devaneio poético não suavizou o vivido. Ela revelou, expôs fissuras e permitiu que formas de narrar e compreender a docência viessem à superfície.

Nesse movimento, a tese evidencia que estudar o sensível é assumir o risco de sua complexidade, especialmente porque há muitas formas de estudá-lo. O que julgo pertinente afirmar, desde a perspectiva que eu escolhi, diz respeito a compreendê-lo como um campo de investigação que exige abertura para aquilo não é visível e mensurável. Investigar o sensível implica aceitar que nem tudo se traduz em conceitos ou categorias estáveis, e que parte importante da compreensão emerge da relação com o vivido, em dimensões circulares e ambíguas.

Foi a partir dessa compreensão que, desde o início, desejei realizar uma investigação com a escrita de mulheres. Confesso que não criei expectativas acerca dos devaneios que receberia, até porque parti do princípio da partilha da palavra poética. Contudo, no decorrer da pesquisa e ao iniciar as leituras fui tomada por um arrebatamento inédito, um encantamento muito particular especialmente porque as palavras das mulheres não eram uma resposta ao meu convite, mas uma ampliação de sentidos, uma valoração da linguagem, um gesto poético entre mulheres estudantes/professoras/pesquisadoras em educação. A ressonância do sensível. A formação de uma docência.

Nesse sentido, afirmo que a perspectiva do devaneio bachelardiano foi bastante legítima. “Ao devaneio pertencem os valores que marcam o homem em sua profundidade. O devaneio tem mesmo um privilégio de autovalorização. Ele desfruta diretamente seu ser.” (Bachelard, 1993, p. 201). Lendo os doze devaneios das estudantes e das professoras apresentados ao longo da tese, posso afirmar, a partir deles e com eles, que escrever repercute, ressoa, transfigura, atualiza imagens poéticas. Anuncia, denuncia e antecipa outros mundos possíveis. Sustenta, constitui,

reinventa docências. Desloca, tensiona e afirma saberes. Escrever permite que mulheres investiguem a si mesmas como professoras.

Uma mulher, ao escrever, para Hélène Cixous (2022, p. 51), é capaz provocar “rupturas e as transformações indispensáveis na história.”. Primeiro, para retomar o corpo. “Escreva-te: é preciso que seu corpo se faça ouvir.” (p. 51). Segundo, para manter a palavra: “Escrever para forjar para si uma arma anfíloga. Para se tornar, enfim, parte ativa e iniciadora como bem entender, pelo seu direito próprio, em todo sistema simbólico, em todo processo político.” (p. 52). Um corpo de mulher sempre esteve no alvo da ordem falocêntrica e dominante. Controlado, julgado, censurado. Ultrapassar a estrutura e simbólica patriarcal é um desafio diário de resistir mesmo sabendo que, muitas vezes, infelizmente, diversas mulheres não conseguem se apropriar de seus corpos.

Nessa interlocução, foi primordial a leitura de bell hooks para problematizar a ideia de uma mulher universal e compreender como raça, gênero, classe social, entre outros fatores, produzem atravessamentos na cultura. A autora permitiu que eu aprofundasse meu olhar acerca de tais questões, especialmente ao me tornar mais cuidadosa ao debater e falar sobre feminismo, sexismo e educação.

Nesse contexto, gostaria de frisar que estruturar o Capítulo 2 das estratégias metodológicas foi bastante desafiador. Em muitos momentos, me interroguei sobre como realizar um entrelaçamento coerente e ético com as proposições da pesquisa e com os recortes teóricos e filosóficos escolhidos. Propus o devaneio escrito como forma de resistência ao ritmo acelerado da vida e como valorização dos afetos e da palavra poética, reafirmando, como reivindicação central, o incentivo para que mulheres escrevessem. Vale destacar que o que singularizou, para mim, a escrita delas foi a densidade poética que me provocou.

Já na experiência da leitura fenomenológica, encontrei rastros da minha própria identidade e formação, tanto que muitos dos devaneios que escrevi ao longo da tese surgiram das ressonâncias dessa leitura. O mais instigante e misterioso foi perceber que se tratava de estudantes e professoras com saberes e tempos distintos dos meus, e que, ao se dizerem, me diziam e, ao se revelarem, revelavam uma dimensão sensível da educação.

**Na autoria  
desta nova história.  
E neste novo registro  
a milenária letra  
se fundirá à nova  
grafia dos mais jovens.  
(Conceição Evaristo, 2021, p. 64).**

A imagem poética é uma força criadora que aprofunda o vivido. É inaugural, mobiliza e provoca o pensamento, antecedendo explicações e conceitos. Um corpo em imagem poética é um corpo a pensar. Essa foi a aprendizagem do Capítulo 3: filosofar a educação, a partir desse encontro, implica abrir-se ao poético. É urgente reivindicar que, nos espaços educativos, seja na escola, na universidade ou em outras instituições, a palavra poética possa circular, permitindo que crianças, adolescentes, jovens, mulheres e homens se autorizem a escrever, imaginar e existir em linguagem, ampliando suas experiências de formação.

**Para as mulheres, então, a poesia não é um luxo. É uma necessidade vital da nossa existência.  
(Audre Lorde, 2023, p. 47).**

A poesia é uma força transformadora, um recurso vital que ilumina a vida. Com ela, abrem-se caminhos para as imagens, para aquilo que ultrapassa o visível. Por isso, o poético não é privilégio de quem pesquisa na universidade, mas um gesto cotidiano de mulheres que educam, que pensam, que vivem.

Ao interrogar a dimensão poética da escrita, esta investigação reconheceu a escrita como gesto que envolve corpo, linguagem e imaginação. Questionar essa dimensão é, portanto, interrogar o próprio gesto de educar. Trata-se de uma interrogação comprometida com a ética e a estética da palavra sensível na formação docente e no pensamento educacional. Além disso, toda a pesquisa constitui um elogio às palavras das mulheres, professoras e futuras professoras que ousaram

escrever. E segue, também, como convite às que lerem e sentirem essa mesma ressonância.

Foi nesse viés que segui com o Capítulo 4, no qual aprofundei a ideia de que escrever implica assumir uma responsabilidade com a palavra, com o outro e com o mundo, ao mesmo tempo em que convoca uma sensibilidade estética para o modo de dizer. Esse movimento abriu caminho para, no Capítulo 5, realizar a articulação que considero central nesta tese: a docência de mulheres. A partir dos devaneios compartilhados por estudantes e professoras, compreendi que a escrita, no contexto da docência de mulheres, é um modo de existir na profissão e no mundo.

Com as reflexões de Nóvoa, Larrosa, bell hooks e Gadamer, indaguei sobre o que significa ser professora e formar-se professora, não como cumprimento de um perfil, mas como disposição para sustentar uma interrogação permanente sobre o próprio fazer e o próprio ser. Por isso, a questão “*ser professora*” permanece em abertura, segue como horizonte sempre em movimento.

Do mesmo modo, foi com a literatura de Conceição Evaristo e de Clarice Lispector e tantas outras, com a filosofia de Audre Lorde e Gloria Anzaldúa, que deixei-me atravessar por modos de dizer e de sentir que me acompanharam em cada etapa da tese. Nas palavras de muitas mulheres, estudantes, professoras, autoras, filósofas, pensei para além da docência. Aprendi acerca da sensibilidade, da intelectualidade e do pertencimento. Em suas entrelinhas, criei hipóteses sobre as negações, as interrupções, as violências. Senti encantamento, estranheza, esperança e medo.

**Em meio ao medo instalado e à necessária coragem, ensaiamos movimentos ancorados na recordação das proezas antigas de quem nos trouxe até aqui. E, apesar das acontecidas do banzo, seguimos. Nossos passos vêm de longe... Sonhamos para além das cercas. O nosso campo para semear é vasto e ninguém, além de nós próprios, sabe que também inventamos a nossa Terra Prometida. É lá que realizamos a nossa sementeira. Em nossos acidentados campos – sabemos pisar sobre as planícies e sobre as colinas – a cada instante os nossos antepassados nos vigiam e com eles aprendemos a atravessar os caminhos das pedras e das flores. É deles também o ensino de que as motivações das flores são muitas. Elas cabem no quarto da parturiente, assim**

**como podem ser oferendas para quem cumpriu a derradeira viagem..." (Conceição Evaristo, 2021, p. 107).**

Conheci, conversei e estive com muitas mulheres ao longo da pesquisa. Estudei muitas mulheres de tempos, recortes, vidas distintas, mas com a escrita em comum. Para além das teorias, suas presenças, encorajamentos e vivências são tão importantes quanto os textos que estudei. Citá-las consiste em uma forma poderosa e simbólica de reconhecimento, sobretudo porque esta pesquisa é um encontro, das páginas que li e das vidas que me cercam. Todas, muitas, clandestinas mulheres me concederam a liberdade de pensar e escrever.

Mais uma vez: A pesquisa constitui um elogio às palavras das mulheres, professoras e futuras professoras que ousaram escrever. E segue, também, como convite às que lerem e sentirem essa mesma ressonância.

Gostaria de elucidar que, de modo algum, quis romantizar a docência. Conheço suas precariedades, seus esgotamentos, suas violências simbólicas e materiais que a atravessam. Sei das jornadas múltiplas, das culpas impostas, das desistências silenciosas. Eu sou uma Professora. Se há encantamento nestas páginas, ele não é ingenuidade; é resistência. É a decisão de ainda assim afirmar a potência da palavra.

Escrevi toda esta tese como quem conversa com minha avó. Foi o modo que encontrei de honrar sua existência e sua profunda importância na minha história. Agora, nossas conversas são partilháveis. Partilhar é participar da tessitura do comum, é permitir que a palavra circule como força viva, capaz de afetar, lembrar, ferir e criar. É um gesto que afirma que a escrita não se fecha em si mesma, mas se abre como espaço de encontro, de memória e de transformação.

Esta pesquisa não é apenas uma exigência acadêmica, mas continuidade de mulheres que, mesmo sem títulos, educaram pela palavra, pelo cuidado e pela imaginação.

**Rogo a cada uma de nós aqui que mergulhe naquele lugar profundo de conhecimento que há dentro de si e chegue até o terror e a aversão a qualquer diferença que ali habite. Veja que rosto têm. Só o pessoal como algo político pode começar a iluminar todas as nossas escolhas.**

**(Audre Lorde, 2023, p. 139).**

## 6.2 DEVANEIO DOS INSTANTES FINAIS

*Esta é a história de uma casa. Já foi habitada por muitas pessoas. Baba, nossa avó, fez dessa casa um espaço que pudesse ser um lar. Ela sabia que o nosso modo de viver seria moldado pelos objetos, pelo jeito como olhamos para eles, por sua disposição ao nosso redor.*

*Ela tinha convicção de que somos moldados pelo espaço. Com ela aprendo sobre estética, sobre o anseio por beleza que ela me diz ser a condição do coração para que nossa paixão se torne real. Tecedora de colchas de retalhos, ela me ensina a respeito das cores. Na casa dela, aprendo a ver as coisas, aprendo a pertencer a um espaço.*

*Em quartos repletos de objetos, repletos de coisas, aprendo a me reconhecer. Ela me entrega um espelho, mostrando como olhar. No meu copo, a beleza do cotidiano surge na cor do vinho feito por ela. Cercadas por campos de tabaco, trançamos folhas como se fossem cabelo, secas, suspensas. Círculos e círculos de fumaça enchem o ar. Atamos pimentas de um vermelho radiante com uma linha quase invisível. Elas serão penduradas na frente de uma cortina de renda para tomar sol. Olha, Baba me diz, o que a luz faz com a cor! Você acredita que o espaço pode dar ou tirar a vida, que o espaço tem poder? São perguntas assim, como essa que ela faz, que me assustam.*

*Baba morre já idosa, deslocada. O funeral dela também é um lugar para ver as coisas, para "me reconhecer. Como posso ficar triste diante da morte se estou cercada de tanta beleza? A morte, escondida em um campo de tulipas, usando meu rosto e chamando meu nome.*

*Baba pode fazer com que as tulipas cresçam. Vermelhas, amarelas, elas envolvem o corpo de Baba como apaixonados em transe, tulipas por toda parte. Eis uma alma incendiada pela beleza que arde e passa, uma alma tocada pelas chamas. Vemos*

*Baba partir. Ela me ensinou a olhar o mundo e a ver beleza. Ela me ensinou que “precisamos aprender a ver.” (bell hooks, 2019, p. 211-212).*

### **A CASA, A VOZ E O TEMPO: DEVANEIO PARA MINHA AVÓ**

*A primeira vez que eu vi minha avó foi numa tarde ensolarada e ventosa. Ela passeava na minha casa natal por entre as árvores frutíferas, com seu jeito rápido e rasteiro, vestindo uma saia longa cinza, acompanhada de um cachorro preto. Os cabelos, presos por um lenço, estavam soltos e acompanhavam o ritmo do vento. Eram bonitos e longos.*

*A última vez que eu vi minha avó foi numa noite chuvosa e também ventosa. Recordo pouco desse dia, talvez por autoproteção diante das circunstâncias. Contudo, entre pequenas conversas paralelas, a ex-diretora da minha primeira escola contou que jamais esquecera uma cena minha: numa aula de leitura “livre”, eu estava lendo sentada debaixo da minha carteira escolar. Que audaciosa! pensei. Se bem que atrevida sempre fui.*

*Entre a primeira e a última vez está o mundo. O mundo em que eu vivia com a minha avó. Antes da palavra escrita, a palavra que sai da boca em voz alta. Nos meus primeiros anos e durante toda a minha adolescência, as histórias aprendi com minha avó que morava numa pequena casa de madeira depois do pomar de minha casa natal.*

*Semianalfabeta, sabia escrever apenas o próprio nome. Certa vez, escreveu-o num pequeno pedaço de papel retirado de uma caixa de maisena. Foi a única vez que a vi escrevendo. Guardo comigo a imagem de suas mãos segurando o pequeno pedaço de papel na ponta da mesa da cozinha. Eu gostava muito do formato das mãos da minha avó; prestava atenção às marcas que o tempo ia deixando em suas mãos, até que sua pele se afinava mais e mais.*

*Minha avó era colérica e misteriosa. Dessas mulheres que não são passíveis de uma leitura definitiva. Passava dias sozinha a ouvir rádio, às vezes TV, enquanto realizava suas atribuições domésticas, que ela mesma criava e recriava em seus enredos diários.*

*Sua casa era uma extensão da minha casa natal, com cheiro de lenha e roupas fervidas. Sua pequena casa era um universo particular e peculiar, um desses cenários de literatura fantástica que aprendi a gostar desde muito cedo. Era uma casa de histórias, que ela repetia e contava com muitos detalhes: sobre seus pais, os bailes, os primeiros anos de casada, a solteirice, os filhos, suas tragédias.*

**Muita coisa não posso te contar. Não vou ser autobiográfica. (Clarice Lispector, 2020, p. 29).**

*Para cada pessoa que chegava, ela tinha uma história. Causos. Falações. Integrações e fragmentos de sua vida. Eu estive sempre toda ouvidos. Até das histórias repetidas eu gostava. Gostava mesmo de ouvi-la.*

*Ainda hoje regresso às tardes que passava com ela em sua pequena casa, a escutá-la atenta. Ela narrava as histórias, bebíamos um pouco de café, comentávamos os enredos e nos entregávamos ao tempo.*

**Lembro um menino repetindo as tardes naquele quintal. (Manoel de Barros, 2016, p. 16).**

*Lembro da menina repetindo as tardes naquela casa. Foram e são nessas tardes que fui seduzida pelas palavras, que aprendi a imaginar.*

*Agora minha avó já está em outra dimensão. Espero que ainda esteja fazendo suas falações, seus enleios, suas situações. Espero também que finalmente tenha encontrado um pouco de paz para seu espírito, que passou por tantas tristezas e violências num corpo de mulher.*

*Escrevi toda esta tese como quem conversa com minha avó. Foi o modo que encontrei de honrar sua existência e sua profunda importância na minha história.*

**Tudo acaba, mas o que escrevo continua. (Clarice Lispector, 2020, p. 78).**

## capítulo VII

# CONFISSÕES

24 de maio de 1980

Está escuro e úmido e chove o dia todo. Eu amo dias como este. Enquanto estou deitada na cama sou capaz de aprofundar-me no meu íntimo. Talvez hoje escreverei deste âmago profundo. Enquanto tateio as palavras e uma voz para falar do escrever, olho para minha mão escura, segurando a caneta, e penso em você a milhas de distância segurando sua caneta. Você não está sozinha.

Caneta, sinto-me como em casa em sua tinta, dando uma pirueta, misturando as teias, deixando minha assinatura nos vidros da janela. Caneta, como pude alguma vez ter medo de você? Você não tem casa, mas é sua impetuosidade que me deixa apaixonada. Tenho que me livrar de você quando começar a ser previsível, quando parar de perseguir diabinhos.

Gloria Anzaldúa

## 7.1 DIÁRIOS DE PESQUISA (2022 – 2025): ENTRE CONFISSÕES E MÉTODO

Este capítulo apresenta escritas minhas ao longo dos quatro anos do curso de Doutorado (2022 a 2025). Estão apresentadas em modo de diário, com a data, em sequência temporal. São registros de aula, anotações de participações em eventos, relatos pessoais, escritas que fiz ao longo desse tempo.

Não seguem normas de referência de trabalho, pois são anotações de meus cadernos de estudo e diários, em que durante as aulas, rotina e sequência dos dias registrava, de forma bastante pessoal, o que julgava pertinente. Além do mais, a maioria foi escrito à mão e transcrito para estar aqui.

Quando iniciei a leitura de tais cadernos, a intenção inicial consistia apenas em buscar auxílio para a escrita, afinal muitos são os registros de aulas, grupos de estudo e orientação ao longo do curso. Contudo, ao entrar em contato, me dei conta que tais escritas se constituem, em muitos momentos, como devaneios.

Quando me propus a realizar esta tese e elencar a temática de pesquisa, problematizar meu próprio percurso sempre esteve em meu horizonte de investigação. Isso é a interlocução que, desde as páginas iniciais, apresento a partir da reflexão acerca do tema e do método. Ao mesmo tempo, me interrogo acerca desse gesto. Afinal, o que apresento neste capítulo são escritas pessoais e profundamente reveladoras. Penso na epígrafe que escolhi para esta tese. Não é um lamento. É um sobrevoo de pensamento acerca de um percurso, como faz uma ave de rapina. É um impulso, instintivo e audacioso.

Em todos esses anos, escrever foi sempre para salvar a minha vida. Esse foi o impulso. Apresentar, mesmo que apenas algumas dessas escritas, é um gesto de força e ao mesmo tempo de vulnerabilidade, mas compreendo, sobretudo, como um gesto, autoral e formativo.

04 de março de 2022

*Aula da Sandra*

*Filosofia: criação de conceitos*

*Educação: tessitura de linguagem*

*Linguagem como experiência de mundo*

*Educação como desafio*

*Filosofia: educar*

*Acessar a linguagem*

*O gesto compõe o sentido da palavra*

*Educação- mundo: experiência de sentido no encanto*

*Formação: abertura ao inesperado – movimento de apropriação de uma compreensão  
– mudança de si*

*Formação: direção*

*Ser que pode ser compreendido é linguagem*

*Gadamer*

*Em diálogo, em conversação, em linguagem*

*Gadamer*

10 de junho de 2022

*Tudo que os livros me ensinassem*

*os espinheiros já me ensinaram.*

*Tudo que nos livros*

*eu aprendesse*

*nas fontes eu aprendera.*

*O saber não vem das fontes?*

*Manoel*

O retorno às coisas mesmas de que trata a fenomenologia, do retorno ao corpo vivido na significação, valoração do mundo são as primeiras interrogações que penso descrever nesta reflexão. Retorno às coisas mesmas: os começos em linguagem.

Infância pensante tem manuscrita no corpo o que apreende no mundo porque da racionalização já experimenta a linguagem, já funda sentido(s), deixa o mundo se sentir em seu corpo – os espinheiros já me ensinaram.

*Fontes? Onde as encontramos?*

*No mundo? No corpo?*

*Fonte-alma? Um mergulho?*

*Ou um toque na superfície?*

*Na pesquisa-sensível, fonte-alma?*

*De que estamos a tratar?*

*E na polissemia da palavra fonte aberturas para pensar:*

*– Olhar concentrado em textos: não é um piscar de olhos, é um tempo demorado nas palavras, um sentido que se derrama e se esvai, se integra, aqui, ali, Vagarosamente, minuciosamente, as palavras se dissolvem.*

*Vertigem. Mas há esperança: refaz, emerge um sentido, o momento se refaz.*

*Movimento – intenso – incessante – encantamento do entendimento: entendi!*

*Escrituras. Pausas. Lacunas. Bifurcações.*

*Lento movimento. Preste atenção nos argumentos (as palavras serpenteiam).*

19 de Agosto de 2022

*“de fato as palavras sonham” (p.18)*

*“a poesia é um dos destinos da palavra” (p.03)*

*Gaston Bachelard – A poética do devaneio*

*“Certos devaneios poéticos são figuras de vidas que abrigam na nossa vida dando-nos confiança no universo.” P.08 - Bachelard.*

*“Lembranças da primeira vez: mundo da primeira vez” (p.112)*

*Livro vermelho do Jung*

*"Na segunda noite chamei minha alma" (p.233)*

*"Mas não estou pronto pois anda não assumi um mim aquilo que aperta o coração (p.285)*

*Livro vermelho do Jung*

*O quanto de imagem está no racional?*

*A imagem provoca este passado.*

*26 de Agosto 2022*

*"minha alma, onde estás?"*

*"com que palavras devo descrever-te?"*

*É noite.*

*Caminho é arquétipo.*

*"Minha linguagem é imperfeita...*

*não que eu queria brilhar com palavras, mas por incapacidade de encontrar aquelas palavras é que eu falo em imagem. Pois não posso pronunciar de outro modo as palavras da profundidade" (p.112)*

*Do livro vermelho...*

*23 de setembro de 2022*

*"Anima é uma hipótese sobre algo que existe mas não pode ser chamado diretamente, como uma estrela desconhecida cuja posição e dimensões são conhecidas a partir de medidas de atração gravitacional em sua vizinhança"*

*Jung – o mapa da alma*

*Anima: pensamento imagético*

*Animus: ciências*

*Lua, úmida, diurna  
interna, misteriosa,  
Performática, vigilante.  
Anima a alma e a palavra*

*“Nomes que ainda sonham filhos da noite” (p.33)  
Gaston Bachelard*

*01 de agosto de 2023*

302

*Foi de tudo. Foi de uma intensidade que a linguagem escrita não alcança. É como no texto de Merleau-Ponty, alusiva, misteriosa, voz e dimensão do silêncio.  
[...]*

*Caneta vermelha, caderno sem linhas, escrevo para lembrar. Escrevo para contar. Conto como minha avó contava. Versões de histórias, versões de um caso sem fim.*

*07 de agosto de 2023*

*Quem é esta mulher que precisa escrever aqui?  
Indagações da vida inteira.  
Sigo energética, hermética e lúcida.  
[...]*

*Se esquecer de tudo (minha vó esqueceu - foi o Alzheimer) vou ter esse caderno.  
Terei sempre minhas palavras.  
Elas são minhas. Meus escritos.  
Minha personalidade.*

*26 de agosto de 2023*

*É a primeira vez que escrevo no livro do dia.  
Luz do dia. Um mate no sol.  
Leio Hilda Hilst.  
Um poema?  
Balada pré-nupcial*

## BALADA PRÉ-NUPCIAL

*Menina, nunca na vida  
 vi coisa igual a tua boca  
 nem nunca meus olhos viram  
 teu corpo e tua carne moça.  
 Deixa que eu sinta a beleza  
 de tuas coisas escondidas.*

*E continua...*

*O último verso: muito mais medo que amor.  
 O sol pega na página. Engraçado sempre gostei de escrever no escuro. Mistério.  
 Esfinge. Mas não me decifraram também (li na biografia de Clarice).  
 Volto.  
 É noite. Faz frio. Suspensa.  
 Tô pensando no que reside um problema...  
 [...]*

*Vazio agudo  
 ando meio  
 cheio de tudo  
 Paulo Leminski*

23 de novembro de 2023

*Modo de escrever é um metodologia?*

- Impossibilidade de consciência – fenomenologia
  - Qual a dimensão educativa da dimensão poética da escrita
  - Ontologia- constitui o ser
  - Renomear – retenção – (Ricoeur – memória não é dado)
  - Dramatização da linguagem
- Memória requer imaginação*

22 de fevereiro de 2024

(unisc – bloco 10)

*Hoje é dia 22 de fevereiro. É noite. Estou na aula. Me sinto meio oca, meio cheia demais. Chico partiu domingo.*

*Tem um poema que diz assim:*

*O amor comeu meu nome.*

*O amor comeu as letras onde escrevera meu nome.*

*Estes últimos dois versos estão errados. É João Cabral de Melo Neto.*

*Estou aqui para cumprir meus créditos. Preciso defender meu projeto.*

*Revejo meu caderno. Sempre estive em cóleras. É engraçado. A cada instante, parece que estou no auge.*

10 de abril de 2024

*Sucessivamente, obsessivamente e concomitantemente perseguir e estudar a linguagem poética tem sido o tema central de minha vida acadêmica, intelectual, como estudante (no sentido de aprendiz) e professora da área da educação. É, no mínimo, curioso reviver a Stéla de 18 anos, como aquela que jamais se vislumbrou neste “lugar”, melhor, neste “movimento”, do estudo de filosofia, por exemplo.*

*Bem, os anos trazem certa generosidade. Se me descuidar, certo amargor também. Mas, aquela de 18 anos se quer sabia de que se tratava, de que se falava e muito menos de que se escrevia em filosofia. Talvez, muitas outras mulheres que iniciam cursos de professorado também não tenham tais conhecimentos. Fato (fenômeno) que ocorre devido à diversas implicações: currículos escolares enfraquecidos, oportunidades nem sempre tão justas ou simplesmente por que não se para pensar que é preciso “aprender a pensar”.*

*Tenho trocado de pele. Essa linguagem\pele tão tênue quanto densa. Tenho arrancado as peles como quem expõe a carne ao vento do mundo, esperançosa por alguma cicatrização. Quando a pele, já seca, cai? O que daquele pedaço a pele guardou consigo?*

22 de abril de 2024

*“De tudo haveria de ficar para nós um sentimento longínquo de coisa esquecida na terra – Como um lápis numa península” (Manoel de Barros, 1996, p.20).*

*Estou na aula do estágio. Livros da Sandra sob a mesa. Pego um dos livros de Manoel, este intitulado Livro sobre o nada. “Campeio” nele um poema como quem procura um presságio.*

*Encontro. As palavras nos encontram. As pessoas também. Palavras e pessoas, suas nuances, suas intenções. Pesquiso o significado de península:*

*Península*

*substantivo feminino: Porção de terra de certa extensão, cercada de água por todos os lados, salvo por um, através do qual se une a uma área maior de terreno.*

*Nas penínsulas do corpo, tantos e mais sentimentos longínquos esquecidos, mas firmados, na terra.*

*No chão em que pisa.*

15 de agosto de 2024

Orientação grupo de estudos-unisc

*“andar por entre os livros a procura do caminho de regresso a casa”*

*(Marta Chaves)*

- 1- Andar verbo
- 2- Livros substantivo
- 3- Por preposição
- 4- Do contração
- 5- De preposição

*Estou na unisc. Tarde de quinta-feira. Faz tempo bom. Sol. Profe Sandra fala. Bi está.*

**BACHELARD – LINGUAGEM**

**JUNG - ?**

*Texto: não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme – Renato Janine Ribeiro*

*Desejo de pensar*

*Imaginação é realizante*

*Libido a pensar*

*A questão do método só tem sentido ser escrita por último... a medida que escrevemos.*

*Aprender com a literatura.*

*FORMULAR: se incorpora em minha vida p. 192*

*Literatura em perigo (livro)*

*Operar com conceitos*

*Perguntar!!!*

*Interrogar!!!*

*Eu vou indo*

*E vou fluindo*

*Num voo lindo*

*09 de maio de 2025*

*Escrevo. É noite. Choveu o dia todo.*

*Hoje lembrei de como ia para a escola. Ia de ônibus. Era tardinha. Minha avó sabia o horário do ônibus. Cuidava para que eu não o perdesse.*

*Uma saudade impaciente (Verissimo, 2004, p. 171). O continente.*

*Que sinto eu de minha vó?*

*Memória, infância, linguagem.*

*Revivo e vivo nas tardes.*

*Penso nela com frequência. O que isso tem a ver com este estudo? Com quem precisa fazer uma tese?*

29 de maio de 2025.

SER SÓ  
MULHER  
ESTE É O DEVANEIO

*Junho de 2025. Não 29 de maio de 2025. Acho que as âncoras de maio levaram-me a inconscientemente ir para junho. Enfim, seminário da linha de pesquisa.*

*Faz frio, a tarde teve conselho. Trouxe mate. Escuto as apresentações dos colegas. Sinto-me impaciente. Penso que isso é recorrente que tenho que olhar para isso.*

*Hoje a tarde escutei um podcast da Manuela Xavier que tratava da mulher que volta a si. A mulher que re-conhece para além dos discursos prontos que tanto vemos em redes sociais.*

*Capturou-me. Tenho estado nesse processo: tanta cura. Sim tenho me despedido de uma outra Stela, que conheço? – difícil escrever meu nome!*

*Me apresentei brevemente. Hermética e confusa. Mas falo que a temática que persigo e que me persegue é a experiência da linguagem poética.*

03 de junho de 2025

*Unisc- estágio – turma de pedagogia.*

*Uma estudante contou uma história. Chove. Não faz tanto frio.*

*Antes de vir escutei uma entrevista da Tati Bernardi. Autora Brasileira que gosto muito. Literatura que coloca o entre. Falta de, sujeira, sarcasmo, deboche.*

*Aula: uma estudante contou uma história do couro de piolho.*

17 de Novembro de 2025

*Hoje senti vontade de vir para casa escrever. Estava trabalhando e tinha algumas dessas tarefas triviais. Fiz somente o indispensável. Queria vir para casa escrever.*

*Desejo que não é à toa. Tenho estudado todos os dias nas últimas semanas. Estou mais introspectiva e hermética que nunca. Ontem a vida me pegou nesses*

*sobressaltos que costuma, que embora não sejam uma novidade, ainda deixam suas marcas.*

*Silenciei mais ainda. E dentro desses silêncios algumas reflexões vieram sentar-se ao meu lado. Como eu me interessei tanto por um mundo letrado? Essa indagação sempre me foi recorrente até por que desde o curso de Letras aprendi que os primeiros anos e o contato com esse universo é essencial. Eu nunca o tive. Tive disfuncionalidades.*

*Penso em Gloria Andaluza e em Conceição Evaristo quando narram suas trajetórias de quem se atreve a escrever. Nelas, encontro um afago e, de certo modo, respostas a minha indagação.*

*E, talvez, hoje seja um dos dias que eu tenha, com um pouco mais de nitidez, elaborado que a palavra permitisse meu elo com o mundo. Uma espécie de salvação.*

*Eu precisava me salvar. Eu precisava tentar viver de outro modo.*

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Mariléa de. *bell hooks*. Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas: Mulheres na Filosofia, v. 7, n. 2, p. 21–33, 2021. Disponível em: <<https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/bell-hooks/>>. Acesso em: 02 de Jan. 2026.
- ALMEIDA, Fábio Ferreira de. *Gaston Bachelard: por uma poética do homem*. 2001. 101 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, 2001.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. Tradução de Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- AGAMBEN, Giorgio. *O fogo e o relato: ensaios sobre criação, escrita, arte e livros*. Tradução de Andrea Santurbando e Patricia Peterle. São Paulo: Boitempo, 2018.
- AGUILAR, Luis. A. *Conversar para aprender: Gadamer y la educación*. Sinéctica 23, agosto de 2003-enero de 2004.
- ANZALDÚA, Gloria. *Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo*. *Estudos Feministas*, v. 8, n. 1, 2000.
- \_\_\_\_\_. Como domar uma língua selvagem. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 39, p. 297–309, 2009.
- ARENDDT, Hannah. *O que é política? Fragmentos das obras póstumas compilados por Ursula Ludz*. Tradução de Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.
- BACHELARD, Gaston. *Poética do devaneio*. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Fragmentos de uma poética do fogo*. Trad. Norma Telles. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.
- \_\_\_\_\_. *A poética do espaço*. Tradução de Antônio da Costa Leal e Lídia do Valle Santos Leal. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.
- BARROS, Manoel de. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.
- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1977.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Aspectos da pesquisa qualitativa efetuada em uma abordagem fenomenológica. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Pesquisa qualitativa segundo uma visão fenomenológica*. São Paulo: Editora Cortez, 2011. p. 29-40.

BELO, R.; MERCADO, L. L. Mapeamento do método fenomenológico nas pesquisas em educação no Brasil. *Filosofia e Educação*, v. 14, n. 1, p. 136–166, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8668099>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2024: Resumo Técnico*. Brasília, 2025.

BULCÃO, Marly. Gaston Bachelard: corpo e matéria como fundamentos da imagética criadora. *PROMETEUS*, Ano 6, n. 12, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://seer.ufs.br/index.php/prometeus/article/viewFile/920/877>.

CAPELLA, L.; SOUSA, A. A eadização do ensino superior privado e a precarização do trabalho docente: contradições do capital à luz do Decreto nº 12.456/2025. *Revista e-Curriculum*, v. 23, p. 1-20, 2025.

CASSIN, Barbara. *Elogio da tradução: complicar do universal*. Tradução de Simone Petry e Daniel Falkembach. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

CATANI, Denice Barbara. Annie Ernaux e a educação: ficção, autobiografia e compreensão sociológica. *Revista USP* • São Paulo • n. 137 • p. 15-30 • abril/maio/junho 2023.

CASTRO, Manoel. Antônio. Poética. *Revista Vidya*, v. 19, n. 33, 2000.

CIXOUS, Hélène. *O Riso da Medusa*. Natália Guerellus e Raísa França Bastos. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2002a.

\_\_\_\_\_. *Experiência do pensamento: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty*. São Paulo: Martins Fontes, 2002b.

\_\_\_\_\_. *Da realidade sem mistérios ao mistério do mundo: Espinosa, Voltaire, Merleau Ponty*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

\_\_\_\_\_. Merleau-Ponty: da constituição à instituição. *Cadernos Espinosanos*, São Paulo, n. XX, 2009.

COUTINHO, Â. S. Consentimento e assentimento. In: ANPEd (Ed.). *Ética e pesquisa em educação: subsídios*, v. 1, p. 62–103. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

DERRIDA, Jacques. *A farmácia de Platão*. Trad. Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005.

EVARISTO, Conceição. *Escrevivência: a escrita de nós*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

\_\_\_\_\_. *Canção de ninar menino grande*. Rio de Janeiro: Pallas, 2022.

\_\_\_\_\_. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Rio de Janeiro: Malê, 2021.

ERNAUX, Annie. *A escrita como faca e outros textos*. Tradução de M. Delfini. Belo Horizonte: Fósforo, 2023a.

\_\_\_\_\_. *Uma Paixão Simples*. Tradução de Marília Garcia. São Paulo: Fósforo, 2023b.

FERREIRA, Liliana Soares. “Ser” ou “não ser” professora/professor? *Educar em Revista*, n. 59, p. 175–192, 2016.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. *Histórias e discursos de um passado presente*. Pelotas: Seiva Publicações, 2005.

FRAGA, Myriam. *Poesia reunida*. Salvador: Oiti, 2021

GADAMER, Hans-Georg. *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós, 2000.

GARCÉS, Marina. *Filosofia inacabada*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2015.

GONÇALVES, L.; FREITAS, M. E.; DUTRA, J. A. Um panorama histórico das mulheres no processo educacional brasileiro. *Caderno Cajuína*, v. 10, n. 4, 2025.

HESÍODO. *Teogonia: A origem dos deuses*. São Paulo: Iluminuras, 1995.

HILST, Hilda. *Da poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

hooks, bell. *Ensinando pensamento crítico*. São Paulo: Elefante, 2020.

\_\_\_\_\_. *Ensinando a transgredir*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

\_\_\_\_\_. *Anseios: raça, gênero e políticas culturais*. São Paulo: Elefante, 2019.

\_\_\_\_\_. *E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo*. Tradução de Bhuvli Libanio. Rosa dos Tempos. 2025.

KOPP, Felipe Augusto; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Imaginação em Sartre... *Kinesis*, n. 30, 2019.

LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LISPECTOR, Clarice. *Água Viva*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2020.

\_\_\_\_\_. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2021.

\_\_\_\_\_. *Um Sopro de vida*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.

\_\_\_\_\_. *A paixão segundo G. H.* Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998a.

LORDE, Audre. *Irmã Outsider*. Tradução de Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

MACDONALD, Yedda H. R. Mitologia grega e psicologia arquetípica. *Self – Rev Inst Junguiano*, 2021.

MACHADO, Marina Marcondes. *Merleau-Ponty & a Educação*. São Paulo: Autêntica, 2025.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

\_\_\_\_\_. *O visível e o invisível*. Tradução de José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

\_\_\_\_\_. *Signos*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. *A prosa do mundo*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

MONTERO, Rosa. *A ridícula ideia de nunca mais te ver*. São Paulo: Todavia, 2019.

\_\_\_\_\_. *O perigo de estar lúcida*. São Paulo: Todavia, 2023.

\_\_\_\_\_. *A louca da casa*. São Paulo: Todavia, 2024.

NANCY, Jean-Luc. Fazer, a poesia. *ALEA*, v. 15/2, p. 414–422, 2013.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em Educação. *Investigar em Educação*, II Série, n. 3, 2015.

\_\_\_\_\_. *Professores: libertar o futuro*. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

PESSANHA, J. A. M. *Bachelard: vida e obra*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PICCIN, Stela. *Complexidade e fenomenologia na pesquisa em educação: a emergência de uma docência poética*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2017.

POTIGUARA, Eliane. Omáua, a menina que mora no fundo dos rios. In: *Originárias*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023.

REZENDE, Antonio Muniz. *Educação e ser-no-mundo*. Tese (Livre-docência). Unicamp, 1978.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. *A dimensão ficcional da arte na educação da infância*. Tese (Doutorado). UFRGS, 2005.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.

RICOEUR, Paul. *O único e o singular*. São Paulo: UNESP; Belém: UEPA, 2002.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir: Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. *Cadernos de Subjetividade*, v. 1, n. 2, 1993.

ROZEK, Marlene. As contribuições da hermenêutica de Gadamer... *Educação*, v. 36, n. 1, 2013.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, v. 20, n. 2, 1995.

SILVA, Cidinha da. *Um exu em Nova York*. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

SILVA, Thiago Martins dos Santos. *A ontologia do novo ser cultural: a noção de ideia sensível em Merleau-Ponty*. Dissertação (Mestrado). USP, 2024.

SOARES, Magda. Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? In: GARCIA, R. L. (Org.). *Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos?* São Paulo: Cortez, 2003.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. *Torto arado*. São Paulo: Todavia, 2019.

WAKS, Jonas Tabacof; CARVALHO, José Sérgio Fonseca de; VALLE, Lilian do; GRECO, Maria Beatriz. Tomada da palavra e conquista do tempo livre: uma entrevista com Jacques Rancière. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, e202147002003, 2021.

## ANEXOS

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado(a):

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa "Palavras femininas em educação: escrever, devanear, imaginar", desenvolvida pela professora pesquisadora Dra. Stéla Piccin, orientada pela Dra. Sandra Regina Simonis Richter, do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Linguagem, Experiência Intercultural e Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul/RS. A questão primordial da pesquisa consiste em indagar: Como estudar a dimensão poética da escrita interroga o pensamento educacional?

Você participará da pesquisa detalhada acima por meio de escritas propostas pela pesquisadora. Os dados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa e sua divulgação. Todas essas combinações serão com a sua permissão.

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que sua identidade, assim como a identidade de todos(as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo; que nenhum nome será identificado.
2. De que as informações reunidas serão usadas única e exclusivamente para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos dela decorrentes.
3. De que os resultados das pesquisas poderão ser disponibilizados aos participantes, permitindo-lhes também ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurando que tais informações não sejam utilizadas em prejuízo ou para estigmatização das pessoas envolvida.
4. De que a sua participação será voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.
5. De que, caso você se sinta desconfortável ou precise de apoio durante ou após a participação na pesquisa, poderá contar com suporte da equipe de pesquisa.
6. Caso você tenha dúvidas ou deseje maiores esclarecimentos sobre esta pesquisa, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Stéla Piccin ([stelapiccin@gmail.com](mailto:stelapiccin@gmail.com)).
7. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu, \_\_\_\_\_ (nome) portador do documento de identidade CPF nº \_\_\_\_\_ declaro que autorizo a utilização das minhas escritas, pois fui informado/a, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, da questão principal da pesquisa e dos procedimentos que serão realizados, assim como das condições acima listadas.

Assinatura participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Santa Cruz do Sul, \_\_ de \_\_\_\_, de 2025.

ANEXO B – CONVITE DE PESQUISA PARA PROFESSORAS



Querida professora;

Há algum tempo, venho interrogando a escrita: não apenas como técnica, mas como gesto, corpo e modo de existir. Essa é a temática primordial da minha Tese de Doutorado. Para a parte metodológica da pesquisa, estou convidando mulheres para escrever.

Escrever, entendido como um modo de educar, olhar e estar no mundo, de ouvir as ressonâncias do vivido. Compreendo que a presença das mulheres trará para a pesquisa ainda mais sensibilidade, memória e profundidade.

Convido-te, então, a partilhar comigo uma escrita. Gostaria de saber mais da tua forma de ver, de sentir, de aprender-ensinar, de educar e ser mulher neste mundo. O que persigo não é uma escrita como mero relato ou entrevista; a intenção consiste em circular a palavra poética entre/com mulheres, professoras, educadoras de diferentes realidades.

Esta pesquisa deseja ser lugar de encontro. Um espaço de escrita em que possamos, juntas, interrogar o gesto de educar, de compreender, de imaginar. Dessa forma, essa escrita não se limita a um gênero, mas convida ao devaneio, compreendido aqui, desde Gaston Bachelard, como uma experiência poética do pensamento. um movimento de duração e de profundidade.

Talvez, neste momento da leitura, tu estejas se perguntando como fazer isso. Já destaco que não há um só modo, e é justamente desse princípio que estou partindo. Nas próximas páginas, fiz uma seleção de textos e trechos para que tu possas ler e dialogar com eles, encontrando o teu próprio caminho de escrita e pensamento, imagens e memórias. Eles não são roteiro, mas presença: Não é preciso usá-los. Inclusive, se quiseres, podes mencionar outros textos, poemas e narrativas que gostas.

Não há modelos, nem quantidades mínimas ou máximas de páginas. Também não se preocupe com normas gramaticais. Fique à vontade e escreva o quanto e como quiser. Gostaria, apenas, de uma informação inicial sobre a tua formação e a tua percepção acerca do gesto de educar. Podes digitar ou escrever à mão. Se digitar, por favor, mande para: stelapiccinne@gmail.com ou do modo que for mais conveniente. Se escrever à mão, por favor, me entregue pessoalmente.

Para participar desta pesquisa, preciso da tua assinatura no Termo de Consentimento. Não te preocupes: a tua identidade não aparecerá na pesquisa, bem como nenhuma informação que te identifique. Mas, sim, utilizarei trechos da escrita para o debate metodológico-teórico da pesquisa.

Qualquer outra dúvida, sigo sempre à disposição.

Sempre grata.

Stela

Escreva sobre o que mais nos liga à vida, a sensação do corpo, a imagem vista, a expansão da psique em tranquilidade: momentos de alta intensidade, seus movimentos, sons, pensamentos.

Mesmo se estivermos famintas, não somos pobres de experiências?

**Glória Anzaldúa**

Isto não é um lamento, é um grito de ave de rapina.

Escrevo como se fosse para salvar a vida de alguém.

Provavelmente a minha própria vida.

**Clarice Lispector.**

Quem nos deu permissão para praticar o ato de escrever? Por que escrever parece tão artificial para mim? Eu faço qualquer coisa para adiar este ato — esvazio o lixo, atendo o telefone. Uma voz é recorrente em mim: Quem sou eu, uma pobre chicanita do fim do mundo, para pensar que poderia escrever?

**Glória Anzaldúa**

Indago sobre o ato audacioso de mulheres que rompem domínios impostos, notadamente as mulheres negras, e se enveredam pelo caminho da escrita: “O que levaria determinadas mulheres, nascidas e criadas em ambientes não letrados, e, quando muito, semialfabetizados, a romperem com a passividade da leitura e buscarem o movimento da escrita”? Tento responder. Talvez essas mulheres (como eu) tenham percebido que se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua autoinscrição no interior do mundo.

**Conceição Evaristo.**

É preciso que a mulher se escreva: que a mulher escreva sobre a mulher, e que faça as mulheres virem à escrita, da qual elas foram afastadas tão violentamente quanto foram de seus corpos; pelas mesmas razões, pela mesma lei, com o mesmo objetivo mortal.

É preciso que a mulher se coloque no texto – como no mundo, e na história –, por seu próprio movimento.

**Hélène Cixous**

Imagine viver em um mundo onde todos nós podemos ser quem somos; um mundo de paz e possibilidades.

**Bell Hooks**

Para as mulheres, então, a poesia não é um luxo.

É uma necessidade vital da nossa existência. Ela cria a qualidade da luz sob a qual baseamos nossas esperanças e nossos sonhos de sobrevivência e mudança, primeiro como linguagem, depois como ideia, e então como ação mais tangível. É da poesia que nos valem para nomear o que ainda não tem nome, e que só então pode ser pensado. Os horizontes mais longínquos das nossas esperanças e dos nossos medos são pavimentados pelos nossos poemas, esculpidos nas rochas que são nossas experiências diárias.

**Audre Lorde**



## ANEXO C - Termo de Compromisso do Pesquisador



### TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

**Referência:** Eu professora de mim mesma - Escrever para existir: as mulheres, a palavra poética e a educação.

**Pesquisador Responsável:** Stéla Piccin.

A quem possa interessar:

Eu, Stéla Piccin, pesquisadora autora da tese *Eu professora de mim mesma - Escrever para existir: as mulheres, a palavra poética e a educação*, declaro que a pesquisa foi conduzida seguindo as orientações do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Linguagem, Experiência Intercultural e Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

Declaro que as todas as escritas das professoras e das estudantes, sob minha responsabilidade, serão utilizadas de modo a não identificar a participante, assegurando o caráter sigiloso e ético. Todo material de pesquisa será arquivado por cinco anos.

Documento assinado digitalmente  
**STÉLA PICCIN**  
Data: 11/01/2020 15:00:29 -0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

Stéla Piccin

Documento assinado digitalmente  
**SANDRA REGINA SIMONIS RICHTER**  
Data: 08/01/2020 09:45:51 -0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

Prof. Dra. Sandra Regina Simonis Richter

## Ars poetica

Poesia é coisa  
De mulheres.  
Um serviço usual,  
Reacender de fogos.

Nas esquinas da morte,  
Enterrei a gorda  
Placenta enxundiosa

E caminhei serena  
Sobre as brasas  
Até o lado de lá  
Onde o demônio habita.

Poesia é sempre assim:  
Uma alquimia de fetos,  
Um lento porejar  
De venenos sob a pele.

Poesia é a arte  
Da rapina.  
Não a caça, propriamente,  
Mas sempre nas mãos  
Um lampejo de sangue.

Em vão,  
Procuro meu destino:  
No pássaro esquartejado  
A escritura das vísceras.

Poesia como antojos,  
Como um ventre crescendo,  
A pele esticada  
De úteros estalando.

Poesia é esta paixão  
Delicada e perversa,  
Esta umidade perolada  
A escorrer de meu corpo,

Empapando-me as roupas  
Como uma água de febre

Myriam Fraga

fui ao encontro de mim

...

o que te escrevo continua e estou enfeitada

clarice lispector



*Stella Piccini*