



<https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/pedagogia-da-teia/>

Pedagogia da teia: arte e educação como emaranhado afetivo

Daniela Cassinelli[1]

Isabel Carneiro[2]

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo questionar as narrativas antropocêntricas, assim como o próprio termo Antropoceno, em direção a proposições que considerem a trama da vida multiespécie. A partir disso, apresentamos a proposição artístico-pedagógica *TE/IA - Tramas Envolventes/Insurgências Aracnianas*, que convoca agentes humanos e mais-que-humanos a cocriar uma teia em torno de algumas árvores, situadas em diferentes territórios, materializando um campo vibrátil (Rolnik, 1989). A proposição em questão nos faz compreender arte e educação como instâncias inseparáveis, enquanto práticas de produção de experiências comunais. Nesse sentido, artistas e professores passam a assumir a postura de mediadores. Inspirada nas aranhas e suas incríveis teias, propõe-se, em seguida, uma pedagogia da teia, ou seja, uma pedagogia mais-que-humana que reverencie as relações de reciprocidade vital com os seres com quem estamos emaranhados.

PALAVRAS-CHAVE: Teia. Pedagogia. Arte. Proposição artístico-pedagógica.

Pedagogy of the web: art/education as affectionate entanglement

ABSTRACT: This article aims to question anthropocentric narratives, as well as the term Anthropocene itself, towards propositions that consider the web of multispecies life. Based on this, we present the artistic-pedagogical proposition *TE/IA - Tramas Envolventes/Insurgências Aracnianas*, which calls on human and more-than-human agents to co-create a web around trees,



located in different territories, materializing a vibrating field (Rolnik, 1989). The proposition in question makes us understand art and education as inseparable instances, as practices of production of communal experiences. In this sense, artists and teachers begin to assume the role of mediators. Inspired by spiders and their incredible webs, we then propose a pedagogy of the web, that is, a more-than-human pedagogy that reveres the relationships of vital reciprocity with the beings with whom we are entangled.

KEY-WORDS: Spider-web. Pedagogy. Art. Artistic-pedagogical proposition.

Introdução

Vivemos em uma época de incontestáveis mudanças e desafios. Não à toa o irreversível impacto da atividade humana no planeta, pelo menos desde a Revolução Industrial, levou cientistas a conceber um nome para caracterizar uma nova era geológica, a qual estaríamos perigosamente adentrando: o Antropoceno [3]. No entanto, será que eleger o *antropos*, isto é, o humano, como o centro desta nova era, aquele que gerou o problema e que deve agora “salvar” o planeta, não é apenas reforçar o problema?

A cientista e professora Robin Kimmerer (2021, s/p) aponta: “É claro que é inegável que a espécie humana causou grandes perturbações — na verdade, de proporções geológicas. Mas declarar a Era do Antropoceno cheira à terrível arrogância que nos colocou nessa situação”. É preciso, pois, pensar quais palavras e narrativas estamos nos valendo para contar essa história. Como reflete Donna Haraway (2016a, p.140): “O que importa é que narrativas contam narrativas, e que conceitos pensam conceitos”.

Nesse sentido, Haraway propõe um termo alternativo para pensar o tempo que estamos vivendo e sua complexidade: o Chthuluceno, nome inspirado na aranha *Pimooa Cthulhu* e sua miríade de tentáculos. Ela diz:

Ao contrário dos dramas dominantes do discurso do Antropoceno (...), os seres humanos não são os únicos atores importantes no Chthuluceno, com todos os outros seres capazes de simplesmente reagir. A ordem é retramada: os seres



humanos são com e da Terra, e os poderes bióticos e abióticos desta Terra são a história principal. (Haraway, 2016b, p.55, tradução livre)

Ailton Krenak corrobora: “Acontece que, nas narrativas de mundo onde só o humano age, essa centralidade silencia todas as outras presenças” (Krenak, 2022, p.37). Ou como afirma Anna Tsing (2015, p.184): “O excepcionalismo humano nos cega”. Ao nos convenceremos da ideia de que o ser humano é uma espécie excepcional e superior às demais – ideia essa sustentada pelo projeto de mundo moderno-colonial –, nos tornamos incapazes de perceber o tecido multiespécie que nos constitui e do qual somos parte. Esquecemos, em nossa cegueira, que “os organismos estão situados dentro de profundas, e emaranhadas, histórias” (Dooren; Kirksey; e Münster, 2016, p.41). Em contraposição ao silenciamento gerado pelas narrativas antropocêntricas, nos resta refletir: como podemos pensar-com a diversidade de seres com que estamos emaranhados, e com ela nos engajar de forma sensível? Como podemos nos atentar para as histórias multiespécies, que tramam a teia da vida, e “cultivar mundos de florescimento mútuo” (Dooren; Kirksey; e Münster, 2016, p.52)?

TE/IA – Tramas Envolventes/Insurgências Aracnianas: uma proposição artístico-pedagógica

As questões anteriores instigam a proposição artístico-pedagógica denominada *TE/IA – Tramas Envolventes/Insurgências Aracnianas*. Este título extenso procura desdobrar os sentidos poéticos e políticos da proposição, de modo que diz respeito às tramas que nos envolvem e nos convocam à responsabilidade, ou seja, à nossa habilidade de responder sensivelmente. Ao mesmo tempo, alude a uma espécie de levante poético inspirado nas forças aracnianas, no sentido proposto por Fernand Deligny (2015, p.65): “o que o aracniano nos ensina é que não se trata, para a aranha, de querer, por meio da tessitura de sua teia, ter moscas: é tramar que importa”.

TE/IA nos convoca a tramar-com árvores situadas em diversos contextos – o trabalho já foi realizado no Campo de Santana, no Departamento de Letras da UFRJ (Figura 1), no CIEP Presidente Agostinho Neto, na Ecovila Terra Una (Figura 2), na Praça Emilinha Borba e na Escola Municipal Manoel Cícero – e com a multiplicidade de seres ali emaranhados. A partir da experiência de enredar-se às árvores, através de romances disponibilizados para os participantes, propõe-se a



materialização de sentidos vividos, por meio da coleta de fragmentos do ambiente e da palavra escrita, agregados à teia que vai se construindo entre as árvores.



Figura 1 - TE/IA no Departamento de Letras da UFRJ, 2022. Fonte: Acervo pessoal.



Figura 2 - TE/IA na Residência Terra Una, 2023. Fonte: Acervo pessoal.

O roteiro, como uma linha guia para a partitura que se escreve com as linhas fluidas dos corpos participantes, é composto, geralmente, por três momentos: coleta, trama e palavrar. Na coleta, somos levados a exercitar a errância e a escuta ao local e seus trajetos, selecionando fragmentos que nos saltem ao olhar (folhas, galhos, sementes, etc.). Na trama, geralmente a partir da interseção entre três ou mais árvores, a teia se tece através da colaboração de diversas mãos, conduzidas pelo labirinto verde. No entrecruzar de linhas e fragmentos, sugere-se a sobreposição da palavra. No palavrar, somos convidados a inventar com as palavras um vocabulário que emerge da experiência e é acoplado aos fragmentos coletados e às linhas da trama. As palavras gerando uma teia complexa de significações. Palavras as quais se ligam a outras palavras e formam pequenos núcleos conceituais, mapas e teias. A principal ideia do palavrar seria tentar reunir e “criar uma relação entre todas as coisas do mundo”, como num sonho dadaísta de Schwitters. Cada vez que o trabalho se realiza surge uma constelação diferente de fragmentos e palavras que canalizam as vibrações daquele determinado lugar, daquelas pessoas, naquele momento. Acontece, durante a proposição, um encontro de mundos que se envolvem e se entrecruzam. Eis uma possível definição de arte e de educação: um encontro de mundos que se envolvem e se



entrecruzam. Mundos que são chamados a se perceberem, a se imbricarem, a compor um emaranhado afetivo.

Na medida em que a teia vai se tramando, uma zona de vibração se materializa. A teia da aranha constitui a zona de vibração através da qual ela capta os movimentos do mundo. Longe de ser um apetrecho localizado fora do seu corpo, a teia, pelo contrário, é o seu corpo, sua mente – como mostram as recentes pesquisas do biólogo Hilton Japyassú (Hemerly; Almeida, 2017) – seu modo de estar no mundo, e seus fios “são as linhas ao longo das quais a aranha vive, e conduzem sua percepção e ação no mundo” (Ingold, 2012, p.40). Assim também somos dotados de um corpo vibrátil, como pensou Suely Rolnik, “que permite-nos apreender o mundo em sua condição de campo de forças que nos afetam e se fazem presentes em nosso corpo sob a forma de sensações” (Rolnik, 2007, p.105).

Podemos mapear essas sensações, ao modo de uma cartografia, traçando as linhas que captamos no ambiente com nosso corpo vibrátil. Na verdade, aquilo “que costumamos chamar de “ambiente” reaparece (...) como um imenso emaranhado de linhas” (Ingold, 2012, p.39). Linhas de vida que se envolvem e se entrecruzam. O cartógrafo, segundo Rolnik, é aquele que “deixa seu corpo vibrar todas as frequências possíveis e fica inventando posições a partir das quais essas vibrações encontrem sons, canais de passagem, caronas para a *existencialização*” (Rolnik, 1989, p.68). Um desses canais de passagem é a linguagem. Isso porque “a linguagem, para o cartógrafo, (...) é, em si mesma, criação de mundos” (Rolnik, 1989, p.67).

Em *TE/IA*, as palavras, em sua materialidade vibrátil, brotam do encontro com uma folha, com uma casca de árvore, com os fios retesados da trama, com as linhas de vida de cada participante – incluindo árvores, insetos, humanos e mais-que-humanos. Assim como na poesia, a palavra é mobilizada como invenção, jogo, possibilidade infinitamente desdobrável. Como disse sabiamente Manoel de Barros, poeta das miudezas: “Palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria” (Barros, 1996, p.71).

Elevar a palavra ao grau de brinquedo exige abertura ao despropósito. Em uma cultura movida pela utilidade e pelo propósito, exercitar o despropósito é um ato de resistência, ao menos no mundo adulto. Para as crianças, esse é o princípio mesmo da brincadeira. As crianças nos ensinam a “estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras,



uma relação nova e incoerente” (Benjamin, 2002, p.104) – nota-se que a “incoerência está no fato de que coisas díspares (de matéria, forma, origem) são organizadas dentro de um mesmo conjunto” (Almeida, 2012, p.77). Exímias coletoras e colecionadoras, as crianças recolhem coisas que, muitas vezes, passariam despercebidas ou seriam descartadas pelos adultos, estabelecendo relações entre os fragmentos do mundo que apreendem e refazem continuamente. A curiosidade pelo chão, a atenção aos espaços onde transitamos e a possibilidade de inventar novas e incoerentes relações com os materiais (incluindo a palavra) é o que se busca re-ativar em *TE/IA*.

Essa possibilidade de inventar relações com os materiais é uma atividade essencial para que, não apenas a criança, mas o sujeito crie e signifique seu mundo, visto que “o jogo habilita à recriação da realidade através de sistemas simbólicos” (Fortuna, 2018, p.55). Na proposição *TE/IA*, as pessoas são chamadas a exercitar esse devir brincante, tramando inusitadas relações e significações a partir da experiência vivida.

A tecitura da coletividade no espaço cotidiano é também um aspecto crucial para a compreensão do trabalho. Através da proposição, estabelece-se o que Lygia Pape chamou de espaço imantado, isto é, um espaço que por um determinado período exerce um poder de atração em meio à trama urbana. A artista, em suas andanças de carro pela cidade, diz que foi “percebendo um tipo novo de relação com o espaço urbano, assim como se eu fosse uma espécie de aranha tecendo o espaço, (...) como se passássemos a ter uma visão aérea da cidade e ela fosse uma imensa teia, um enorme emaranhado” (Pape *apud* Brett, 2000, p.310). Ela continua dizendo que o termo espaços imantados se deve a essa trama constituir “uma coisa viva, como se eu fosse caminhando ali dentro a puxar um fio que se trançasse e se envolvesse ao infinito” (Pape *apud* Brett, 2000, p.310). Puxando os fios da trama urbana, Lygia Pape cria intervenções que alteram sutilmente o movimento cotidiano da cidade, tal como na obra *Divisor* (Figura 3), realizada pela primeira vez em 1968, no auge da repressão da ditadura militar. Nessa primeira ativação da obra, um grupo de crianças veste um enorme pano branco, somente com as cabeças para fora do tecido, e caminha como um grande corpo coletivo. A ação é ao mesmo tempo lúdica e política, anunciando pelas ruas a potência da coletividade.

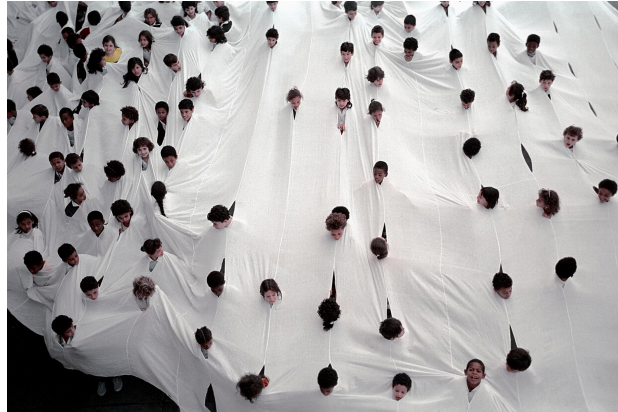


Figura 3. *Divisor*, Lygia Pape, 1968. Fonte: ArteVersa.

Duas obras contemporâneas que também intervêm na trama urbana, unindo arte e educação, são o *Projeto REDE* (Figura 4), de João Modé, e *Urdidura flutuante* (Figura 5), de Mateus A. Krustx. *REDE* trata-se de um projeto itinerante que propõe a criação colaborativa de uma trama composta por fios de diversas materialidades. A ideia da rede, segundo Modé, pode ser associada à internet, no entanto, o “fato de a rede ser construída manualmente faz com que as pessoas se encontrem e conversem enquanto fazem. É o espaço do fazer comunitário” (FAPERJ, 2003, s/p). *Urdidura flutuante* também é uma obra itinerante, onde Krustx abre um tecido com diversos objetos, denominados pelo artista como *automitológicos*, e se dispõe a tramar conversas e proposições com os transeuntes que se aproximam, movidos pela curiosidade. Conforme relata o artista: “Durante a ação, permaneço à disposição para tecer relações com quem passa, enquanto performo sou mediador da minha própria performance” (Krustx, 2024, p.139).



Figura 4 - *Projeto Rede*. Fonte: A Gentil Carioca.



Figura 5 - *Urdidura flutuante* na Praça Emilinha Borba (RJ), 2023. Fonte: Acervo pessoal.

O que estas intervenções têm em comum, além de serem realizadas no espaço urbano de maneira colaborativa, é que nelas os artistas saem da postura de autores para a postura de mediadores. Esse salto na produção artística, que se evidencia a partir dos anos 60-70, acompanha um interesse cada vez maior pelo caráter dialógico e pedagógico da arte, compreendendo arte e educação como instâncias inseparáveis. Em outras palavras: “a arte como um processo educativo e, por consequência, a educação como uma atividade artística e transformadora” (Honorato, 2008, p.77).

Por um lado, o diálogo com a educação passa a se colocar desde a criação do artista até a sua interação com o público. Por outro, no campo da formação e atuação docente, essa relação também se intensifica a partir do entendimento da prática educativa como fundamentalmente criadora. A docência, quando compreendida como experimentação e cocriação, não se distingue com clareza da arte, entendida, por sua vez, “como uma metodologia cognitiva compartilhada e comunal” (Camnitzer, 2023, p.34). Nessa perspectiva, em que arte e educação estão reciprocamente imbricadas, podemos pensar a ação artística e pedagógica enquanto mediação, isto é, enquanto criação de um espaço entre, que possibilita a partilha e a construção de comunidade.



Assim, não apenas artistas passam a assumir, na contemporaneidade, uma postura de mediadores, como também professores. Buscando desconstruir a posição de autoridade e romper a distância enunciativa entre professores e estudantes, a prática pedagógica como mediação permite a criação de um espaço dialógico, estimulante e criativo em sala de aula, contribuindo para uma comunidade pedagógica fortalecida. Como afirma bell hooks, a “visão constante da sala de aula como um espaço comunitário aumenta a probabilidade de haver um esforço coletivo para criar e manter uma comunidade de aprendizado” (hooks, 2017, p.18).

Em minhas vivências com a proposição *TE/IA* no ambiente escolar (Figuras 6 e 7), por exemplo, instigo outras possibilidades de experimentar a sala de aula, em que não apenas nos deslocamos das quatro paredes e ocupamos outros espaços de convivência na escola, como também deslocamos as relações tradicionalmente estabelecidas entre professora-estudantes. Durante o processo, como artista-professora-mediadora, não me coloco num patamar superior e distanciado, como aquela que dá instruções e espera resultados, mas participo junto com os estudantes, cocriando uma trama de relações que materializa o encontro de mundos diversos. Nesse sentido, parto de uma lógica contrária ao ideal neoliberal de produtividade reproduzido com frequência no sistema escolar, que cobra resultados ignorando os processos.





Figura 6 - TE/IA no CIEP Presidente Agostinho Neto, 2022. Fonte: Acervo pessoal.

Figura 7 - TE/IA no CIEP Presidente Agostinho Neto, 2022. Fonte: Acervo pessoal.

É a partir dos processos que a educação como prática da liberdade, como pensaram Paulo Freire (2021) e bell hooks (2017), pode ser exercitada. Essa liberdade, contudo, nem sempre é facilmente experimentada, pois o próprio sistema escolar vai, ao longo do tempo, tolindo e moldando as subjetividades, a partir da conformação às normas e à disciplina escolar, reproduzindo, ainda hoje, muitos aspectos do que Foucault (1999) analisa como modelo disciplinar de sociedade. É por isso que foi mais fácil realizar a proposta nos níveis iniciais do ensino, quando as crianças ainda não estão tão “formatadas” e experimentam em suas brincadeiras um alto grau de liberdade, ao passo que na adolescência já se sentem menos dispostos à experimentação e a propostas que soam muito diferentes do que já absorveram como modelo.

No entanto, quando os adolescentes se permitem embarcar na proposta, mesmo com estranhamento e inquietação, nota-se como seu conhecimento se expande. Um aluno do sétimo ano da Escola Municipal Manoel Cícero, por exemplo, sinalizou, ao final da dinâmica, como antes ele achava que arte era apenas desenho e pintura, mas passou a compreender que não somente. Frisei, então, que arte pode ser uma maneira de nos relacionamos com o mundo. Pode ser um modo de tecer relações com o espaço e uns com os outros. Pode ser uma maneira de mobilizar o corpo vibrátil, redimensionando os conhecimentos sobre nós mesmos e sobre o que nos envolve.

Por uma pedagogia da teia

Diante das questões levantadas até aqui, proponho pensarmos, então, em uma pedagogia da teia. O que significa eleger a imagem da teia como elemento central para se pensar uma pedagogia? Gostaria de evocar uma história para nos guiar nessa proposição teórica. Essa é uma breve interpretação literária do mito da Avó-aranha, figura responsável pela criação do mundo segundo o povo Hopi, nativo das terras que hoje consideramos como Estados Unidos.

Antes do início, havia uma aranha. Uma aranha ou uma mulher mais velha que o tempo. Avó-aranha lhe chamam. Em sua caverna, ela fiava pacientemente uma teia de fios multicoloridos. Com fios prateados, criava as constelações no céu, com fios dourados, fazia refletir a luz do sol. Com fios vermelhos, fazia o sangue correr nas



veias dos animais, com fios verdes, fazia a seiva fluir no caule das plantas. Assim ela foi tecendo o mundo, dando vida às coisas pequenas e grandes, ligando tudo em sua enorme e colorida teia.

A imagem da teia surge aqui como arquétipo da interconectividade entre todos os seres. Em seu trabalho cósmico, a aranha urde a teia da vida, onde até mesmo o que não podemos ver está imbricado com nossa existência terrena. Como seres da Terra, ou terranos conforme propõe Bruno Latour (2020), somos todos uma faceta da vida, com seus fios diversos e multicolores, “cada um de nossos corpos uma porção limitada e infinita da história da Terra” (Coccia, 2020, p.27). Reconhecer a ligação ancestral que nos mantém atados a uma mesma teia, compartilhando o mesmo sopro, é reverenciar a força vital que nos anima.

Em tempos de crises e catástrofes, permeados por medos apocalípticos, é urgente resgatar essa sabedoria, que os povos indígenas continuam a guardar no âmago de suas histórias e percepções de mundo, e que alguns cientistas recentemente se puseram a defender, contrapondo-se à objetificação da natureza produzida historicamente pela ciência moderna. Essa objetificação data do período conhecido como Revolução Científica, entre os séculos XVI e XVII, em que o mundo europeu viveu uma grande mudança de paradigma, que reverbera até os dias atuais. Foi a partir desse momento que a natureza passou a ser entendida como um conjunto de partes cujo funcionamento pode ser racionalmente explicado, esvaziada, portanto, daquela força que anima e integra todos os seres. Em linhas gerais, a “noção de um universo orgânico, vivo e espiritual foi substituída pela noção do mundo como se ele fosse uma máquina, e a máquina do mundo converteu-se na metáfora dominante da era moderna” (Capra, 2002, p.49).

Em um movimento de resgate da percepção do mundo como um sistema orgânico e vivo, a hipótese de Gaia, proposta pelo químico James Lovelock e pela bióloga Lynn Margulis, defende que até mesmo a atmosfera, antes vista como um dado meramente físico e químico, é fruto da atividade dos seres que habitam o planeta. Lovelock afirma, questionando a noção de “adaptação”, que

o ar que respiramos, os oceanos e as rochas são produtos diretos de organismos vivos ou foram massivamente modificados por sua presença. De forma alguma os organismos simplesmente “se adaptam” a um mundo morto determinado apenas



pela física e pela química. Eles vivem com um mundo que é a respiração e os ossos de seus ancestrais e que eles agora sustentam. (Lovelock, 1989, s/p, tradução livre)

Essa mudança – da noção de um mundo morto, mero pano de fundo para a ação dos seres vivos, para a de um mundo vivo, animado pela constante atividade dos organismos – permite a “introdução de novos personagens invisíveis, capazes de reverter a ordem e a hierarquia dos agentes” (Latour, 2020, p.155). Vimos isso mais claramente com a emergência da pandemia do Covid-19, quando um vírus foi capaz de virar o mundo de ponta cabeça, deixando os humanos sem ar diante de sua aterradora agência.

Embasbacados diante da súbita visão que rompeu a cegueira do excepcionalismo humano, parecemos finalmente enxergar, ao menos por um momento, não sem reações de pavor e incredulidade, a poderosa e profusa agência dos organismos com que partilhamos nossa existência terrena. Pois não só o ar que respiramos é produto da ação dos seres vivos, como buscou demonstrar Lovelock, como o nosso próprio corpo é um amálgama de milhares de outros corpos microscópicos que, se ameaçam, também possibilitam a vida, visto que “temos o que os biólogos chamam de holobiontes, a coleção de entidades tomadas em conjunto na sua relacionalidade que constroem uma entidade boa o suficiente para sobreviver o dia” (Haraway *apud* Lagrou, 2020, s/p.). Sob esse ponto de vista, somos uma multitude de organismos cuja vida depende de uma íntima relação.

A teia da vida é, pois, um princípio de reciprocidade vital. É esse princípio que quero evocar enquanto elemento fundamental para uma pedagogia da teia. Isso porque, como afirma Ailton Krenak, a “presença dos outros seres não apenas se soma à paisagem do lugar que habito, como modifica o mundo. Essa potência de se perceber pertencendo a um todo e podendo modificar o mundo poderia ser uma boa ideia de educação” (Krenak, 2022, p.103).

No entanto, o humano “como métrica de uma conjunção entre o branco, homem, cristão, obcecado pelo consumo e acúmulo esqueceu que é natureza. Se blindou de civilização a ponto de esquecer que é somente mais uma manifestação do vivo integrado a um amplo e complexo organismo” (Simas e Rufino, 2020, p.9/10). Mas, ainda que sejamos herdeiros dessa mentalidade moderno-colonial, esquecendo muitas vezes de nos perceber como pertencentes ao todo, jamais deixamos de fazer parte de uma trama de interrelações recíprocas. Atentar-se a isso é



“compreender as ecologias como teias vivas de relações através e entre espécies cujos destinos estão intimamente ligados uns aos outros em padrões de coevolução, de florescimento, e de colapso. Teias/aranhas são tanto modelo quanto metáfora nessa tarefa” (Aracnophilia, s/a, s/p).

Por isso, diante do esgotamento que o sistema capitalista vem produzindo no planeta, “capturando em suas engrenagens até as mais resistentes minorias humanas e não humanas, que tentam sobreviver em suas margens” (LAGROU, 2020, s/p), é urgente reconstituir a teia da vida. Como coloca Cristine Takuá:

A grande teia que envolve a vida, essa grande interação de relação entre os seres animais e vegetais, ela foi totalmente desestruturada. Os seres humanos romperam todas as formas de interações dessa teia. Como agora tecer e pegar o fio dessa meada que se perdeu é um compromisso urgente de nós todos. (Takuá, 2020, p.5)

Uma pedagogia da teia se pauta, portanto, em uma educação que reconheça e honre as relações de reciprocidade que podemos tecer com os seres a nossa volta. Trata-se de uma pedagogia mais-que-humana, que, atenta às diversas formas de ser e de comunicar, se permite aprender com a pluralidade pulsante de vida. Uma pedagogia que, por fim, compreende a “educação como radical da vida, como experiência corporificada do ser e de suas práticas de saber” (Rufino, 2021, p.11). Uma tal pedagogia parte do princípio de que todo ser pode ser um mestre, do menor besouro à árvore anciã, na medida em que seus modos de vida comunicam sabedorias específicas, basta estarmos atentos.

Conclusão

A partir do questionamento acerca das narrativas que envolvem nosso tempo, concluímos que “histórias apenas humanas não servirão a ninguém em uma época modelada pelo agravamento e fortalecimento mútuo de processos de destruição biosocial” (Dooren; Kirksey; e Münster, 2016, p.41). Ao contrário, faz-se urgente refletir acerca dos modos como podemos responder sensivelmente à multiplicidade de vida com a qual estamos enredados.

Assim surge o trabalho *TE/IA - Tramas Envolventes/Insurgências Aracnianas*, uma proposição artístico-pedagógica de cocriação de teias colaborativas no espaço urbano, através daquilo que captamos com nosso *corpo vibrátil* (Rolnik, 1989). Ao longo da proposição, somos convidados a



tecer-com as árvores, tramando novas e inusitadas relações com materiais e palavras, como fazem as crianças em suas brincadeiras.

A experiência vivida em *TE/IA* sugere um imbricamento entre arte e educação, na medida em que ambas são compreendidas como mediação e produção de comunidade. Nessa perspectiva, artistas e professores passam a assumir a postura de mediadores, ou seja, agentes que possibilitam a partilha de saberes e vivências. Tanto arte, quanto educação - ou *arteducação*, palavra inventada para dar conta da indissociabilidade entre os termos - podem ser pensadas, então, como um encontro de mundos capaz de gerar um emaranhado afetivo.

Puxando os fios dessa reflexão, chegamos à metáfora da teia, usada por Lygia Pape para elaborar o conceito de espaços imantados (Brett, 2000). O arquétipo da teia/aranha, presente em diversas mitologias, das quais evocamos a da Avó-aranha, nos leva a propor uma pedagogia da teia. Uma pedagogia que reconheça e reverencie a interconexão entre todos os seres, abrindo-se para aprender com a pluralidade de vida que coabita o planeta. Uma pedagogia mais-que-humana.

Por fim, convido quem chegou até aqui a abrir os sentidos, mobilizar o corpo vibrátil e permitir-se colher ensinamentos com os seres diversos com os quais convive e coabita: um gato, uma barata, uma planta, uma aranha e sua mágica teia. Que assim possamos cocriar teias de florescimento mútuo!

Bibliografia

ALMEIDA, Adris André de. “Poesia para ser séria tem que alcançar o grau de brinquedo”: Manoel de Barros e o jogo das coisas jogadas. **Outra travessia**, n. 13, 2012, p. 75-88. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/2176-8552.2012n13p75> Acesso em: 3 set. 2024.

ARACNOMYTHOLOGIES. **Aracnophilia**. Disponível em: <https://arachnophilia.net/aracnomythologies/> Acesso em: 3 set. 2024.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BRETT, Guy. A lógica da teia. In: PAPE, Lygia. **Gávea de Tocaia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2000, p. 304-14.



CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 2002.

COCCIA, Emanuele. **Metamorfoses**. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2020.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; e PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018, p. 47-71. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/179315/001069216.pdf?sequence=1> Acesso em: 3 set. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 70ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

HARAWAY, Donna. **Antropoceno, capitaloceno, plantationoceno, chthuluceno: fazendo parentes**. *ClimaCom* 3, no. 5, 2016a, p. 139-146. Disponível em: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/antropoceno-capitaloceno-plantationoceno-chthuluceno-fazendo-parentes/> Acesso em: 3 set. 2024.

HARAWAY, Donna. Tentacular Thinking. In: **Staying with the Trouble**. Duke University Press, 2016b, p.173-196. Disponível em: https://law.unimelb.edu.au/_data/assets/pdf_file/0004/3118261/11-Haraway,-Donna,-Tentacular-Thinking.pdf Acesso em: 3 set. 2024.

HEMERLY, Giovanna; ALMEIDA, Rebeca. Pensamento por um fio. **Ciência e Cultura** - Agência de Notícias em CT&I da Bahia, 27 ago. 2018. Disponível em: <http://www.cienciaecultura.ufba.br/agenciadenoticias/noticias/pensamento-por-um-fio/#:~:text=Al%C3%A9m%20disso%2C%20a%20teia%20seria,%C3%A9%20um%20caminho%20j%C3%A1%20percorrido> Acesso em: 3 set. 2024.

HONORATO, Cayo. A arte como atitude - Entrevista com Luis Camnitzer. **Revista Concinnitas**, v. 1, n. 12, 2008, p. 76-85. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/concinnitas/article/view/22817> Acesso em: 3 set. 2024.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.



INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais.

Horizontes antropológicos, v. 18, 2012, p. 25-44. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ha/a/JRMDwSmzv4Cm9m9fTbLSBMs/?lang=pt> Acesso em: 3 set. 2024.

KIMMERER, Robin. Returning the gift. **Humans and Nature**, 2021. Disponível em:

<https://humansandnature.org/returning-the-gift-2021/> Acesso em: 3 set. 2024.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRUSTX, Mateus. A Mitologia do Indivíduo e o processo de Urdidura nas Artes e outros atravessamentos. In: LYRA, Luciana (Org) et al. **Motim: outros ensaios**. São Paulo: Paco Editorial, 2024.

LAGROU, Els. Nisun: a vingança do povo morcego e o que ele pode nos ensinar sobre o novo coronavírus. **BVPS**, 2020. Disponível em:

<https://blogbvps.wordpress.com/2020/04/13/nisun-a-vinganca-do-povo-morcego-> Acesso em: 3 set. 2024.

LATOUR, Bruno. Gaia: uma figura (enfim profana) da natureza. In: **Diante de Gaia: oito conferências sobre a natureza no Antropoceno**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

LOVELOCK, James. Geophysiology, the science of Gaia. **Reviews of Geophysics**, v. 27, n. 2, 1989, p. 215-222. Disponível em: <http://www.jameslovelock.org/geophysiology-the-science-of-gaia/> Acesso em: 3 set. 2024.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SIMAS, Luiz Antonio; e RUFINO, Luiz. **Encantamento: sobre política de vida**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020. Disponível em:

<https://morula.com.br/wp-content/uploads/2020/05/Encantamento.pdf> Acesso em: 3 set. 2024.

TAKUÁ, Cristine. Seres criativos da floresta. **Cadernos Selvagem**, transcrito por Camila Vaz. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2020. Disponível em:



https://selvagemciclo.com.br/wp-content/uploads/2020/11/CADERNO_4_TAKUA.pdf Acesso em: 3 set. 2024.

TSING, Anna. Margens indomáveis: cogumelos como espécies companheiras. **Ilha Revista de Antropologia** 17, no. 1, 2015, p. 177-201. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2015v17n1p177> Acesso em: 3 set. 2024.

VAN DOOREN, Thom; KIRKSEY, Eben; e MÜNSTER, Ursula. Estudos multiespécies: cultivando artes de atenção. **ClimaCom** 3, no. 7, 2016, p. 39-66. Disponível em:

<http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/estudos-multiespecies-cultivando-artes-de-atenvida-de/> Acesso em: 3 set. 2024.

Recebido em: 15/09/2024

Aceito em: 15/11/2024

[1] Graduada em Artes Visuais (bacharel/licenciatura) na UERJ. Professora da rede pública e privada de educação básica fluminense. Email: danielabcassinelli@gmail.com

[2] Doutora em Artes pelo PPGAV-EBA-UFRJ. Professora adjunta Instituto de Artes da UERJ. Professora da linha arte, sujeito, cidade do Programa de pós-graduação em Artes da UERJ. Email: bebelcarneirogm@gmail.com

[3] Termo cunhado pelo biólogo Paul Crutzen e pelo químico Eugene Stoermer em texto publicado no ano 2000 para a revista *Global Change Newsletter*, v. 41.