

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA  
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

***Que pode um corpo em uma aula de Geografia?***  
**Performances, encontros, desejos e caosgrafias: um ensaio.**

**Gustavo Monteiro Tessler**

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Dorfman

Porto Alegre, Dezembro de 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA  
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

***Que pode um corpo em uma aula de Geografia?***  
**Performances, encontros, desejos e caosgrafias: um ensaio.**

Trabalho de Conclusão do Curso de  
Licenciatura em Geografia pela Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul, requisito para a  
obtenção de título de Licenciado em Geografia.  
Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Dorfman

**Gustavo Monteiro Tessler**

Porto Alegre, Dezembro de 2019.

GUSTAVO MONTEIRO TESSLER

***Que pode um corpo em uma aula de Geografia?***  
**Performances, encontros, desejos e caosgrafias: um ensaio.**

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Dorfman

Aprovado em 09 de Dezembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvia Balestreri Nunes (PPGAC//DAD//UFRGS)

---

M.e Theo Soares de Lima (Doutorando pelo POSGEA//UFRGS)

## AGRADECIMENTOS

Aos 25 anos, eu ainda não gravei meu disco. Por enquanto, eu projeto aqui agradecimentos como eu faria em uma faixa final. Gostaria de agradecer a todo mundo, mas isso daria uma música de uns 20 minutos. Então vou tentar focar em quem me influenciou diretamente neste processo.

À UFRGS, por tudo. Foram oito anos circulando por quase todos seus campi. Durante todo este tempo eu estudei, comi, dormi, toquei instrumentos, li, conversei, experimentei substâncias, ri, falei sério, falei bobagem e fiz várias outras coisas dentro da UFRGS. Em tempos de desvalorização do ensino público, é necessário que lembremos da importância dessas instituições. Mesmo que elas nos irrite e nos façam questionar nossas capacidades humanas, as universidades são fundamentais. A universidade promove encontros incríveis.

Minha família é uma árvore enorme, então só vou poder agradecer aos galhos que estão mais próximos de mim. Eu poderia escrever páginas e páginas sobre a minha mãe, mas aqui destaco uma coisa que ela me disse quando eu ainda estava na escola. Disse que eu deveria estudar na UFRGS, entre outras coisas, pela possibilidade que essa universidade me daria de trilhar caminhos não lineares em minha formação - de saborear conhecimentos de várias áreas. Isso acabou sendo fundamental para este trabalho hoje existir da maneira que ele existe. Me aventurei por vários espaços, inclusive no Teatro e na Dança, e isso tudo está aqui hoje. Não sei se a minha mãe se lembra disso, mas eu lembro. Meu pai é um cara curioso, jornalista, quer sempre saber de tudo. Ele me perguntou sobre o que era meu trabalho, e eu tive que tentar explicar pra ele como o corpo dialogava com a Geografia. Acho que se eu acredito neste trabalho hoje, desdobro essa primeira explicação que eu dei. Todo mundo que tem irmão acaba brigando. Uma vez eu percebi que muito do que o Victor briga comigo se dá porque ele espera muito de mim. Pensando nisso, eu vejo como na verdade ele só quer me botar pra cima. Eu tenho um irmão incrível, e eu espero que a gente se coloque pra cima sempre. Já meu avô, o Buti, por me fazer rir de coisas que eu normalmente não riria. Eu nem sei se isso é bom, mas eu sei que rir é fundamental. Ainda bem!

À banca que lê e dá vida a este trabalho. Começo agradecendo à Adriana por ter me orientado e desorientado de um jeito especial. Ela botou fé no meu trabalho desde a primeira vez que eu falei sobre ele, e eu não consigo acreditar em uma orientação sem botar fé. Esta acolhida despertou em mim uma confiança sobre minha escrita. Isso foi fundamental. À Silvia, por ter me acolhido nas disciplinas de Teatro do Oprimido, e depois por ter me apresentado uma maneira diferente de ler Deleuze. Ela me disse que deveríamos *suportar não entender*, e eu penso nessa frase quase todos os dias. Ao Theo, referência dentro e fora da Geografia. A risada do Theo é fenomenal, e eu espero que ele ria lendo este trabalho. Essas três pessoas especiais eu tenho certeza que lerão este trabalho do início ao fim. Que privilégio o meu, partir já deste trio de leitores.

À Priscila, por tudo. Uma vez por semana a Priscila me ouve. Ouvido é fundamental. Ela me deixou confundir sessões de análise com orientações de trabalho de um jeito muito especial. Ela me ajuda a confiar no caos que corre pelo meu corpo. Façam terapia. Sério.

No campo das amizades que nos afetam de um jeito especial, agradeço muito a alguns encontros especiais. Eu nunca fui muito de listas ordenamentos, e por muito tempo eu rejeitei a ideia de definir alguém como meu melhor amigo. Mas é inegável a importância da Clara na minha vida desde os dois anos de idade. Sopramos juntos a vela dos 3, e continuaremos soprando muitas, e isso é das poucas certezas que eu tenho. Nossos encontros se dão num ritmo único, e tudo isso, acumulado, me fez, a partir de algum momento, chamar a Clara de minha melhor amiga e gostar muito de chamar ela assim. Júlia, é muito louco como as nossas vidas se bateram em momentos de nória e depois desenrolamos uma amizade incrível. A Júlia também fez o TCC dela neste semestre, a gente conversou sobre isso várias vezes. A gente não fala sobre as mesmas coisas, mas a gente fala bastante. Todas as vezes que eu falo com a Júlia ela me olha no olho. Isso é raro, e é dessa forma que eu agradeço à Júlia. Surtamos pra isso. Carol, tu é referência na vida. Tu me ensina muito sobre o corpo toda vez que colocamos os nossos em encontro. Kevinho, nossos anjos e diabos se bateram e a gente ainda vai gravar um disco juntos. Muita luz psicodélica nessa vida. Manu, tu me lembrou sobre a espontaneidade nos encontros, compartilhando dos sucos às gororobas ao suor.

Ainda, a três amigas em conjunto, mas cada uma gigante. A Laura uma vez me escreveu que a vida é um encontro. Muito desse trabalho vibra a partir dessa mensagem. Sorte tive eu de vencer muitos preconceitos e investir nos nossos encontros. Eu acredito no conceito da diferença que une, e com a Laura eu pude ver isso na prática. A Elisa é uma das pessoas que eu conheço que mais fala a partir do sorriso. Se isso não é trabalhar o corpo, eu não sei o que é. Um sorriso da Elisa dá uma força fora de série. E a Nati foi minha companheira de falafel. Compartilhar comida é de um afeto sem tamanho. Isso foi muito importante, e eu percebo que isso tudo se aflorou de um jeito muito bonito. Essas três amigas são companhias para as mais variadas situações, e eu tenho o privilégio de poder dizer que várias das melhores noites de nossas vidas passamos compartilhando sorrisos, taças de vinho, garrafas do cabify com conteúdo suspeito, pistas de dança e afetos.

Agradeço a quem compartilhou salas de aula comigo, de todas as formas. Às minhas turmas de estágio, que me acolheram, cada uma do seu jeito. Às turmas que me encontraram como professor no Coletivo de Educação Território Popular, no Pré-Vestibular Popular Dandara dos Palmares e durante o PIBID. Colegas profes e estudantes que aceitaram minhas loucuras, vocês me tornaram professor. Eu nunca vou esquecer da primeira vez que me chamaram de profe. Ben-Hur, amigo desde que entrei na Geografia, com quem já compartilhei quadros e que neste semestre me acolheu enquanto estagiário. Abraçar minhas loucuras experimentais merece muitos agradecimentos. Tu tá na luta por uma educação melhor. Com o Estado, contra o Estado, apesar do Estado.

Por último, agradeço a quem me orientou durante minha trajetória acadêmica, para além deste trabalho. Ao Leandro e ao EMAV, com quem entendi a tal da extensão. Ao Eber e ao GPIT, com quem a pesquisa se tornou uma experiência divertida sem perder a seriedade, com quem eu conheci as caosgrafias presentes neste trabalho. Ao Castro e ao PIBID, onde a Geografia encontrou a sala de aula pra mim. E ao Álvaro, que me ensinou que a pesquisa deve respeitar os limites do nosso corpo.

Gracias!

*"Eu sou um corpo, um ser, um corpo só  
Tem cor, tem corte, e a história do meu lugar  
Eu sou a minha própria embarcação  
Sou minha própria sorte*

*E je suis ici  
Ainda que não queiram não  
Je suis ici  
Ainda que eu não queira mais  
Je suis ici  
Agora"*

Luedji Luna - Um Corpo no Mundo

(Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V-G7LC6QzTA>)

## RESUMO

O presente ensaio versa sobre os encontros e seus afetos. Propõe-se aqui um diálogo entre os estudos da performance, as Geografias do Corpo e o ensino de Geografia. Entendendo o espaço geográfico como produto das relações entre corpos e contextos, acredita-se na necessidade de se explorar os encontros entre os corpos discente e docente em sala de aula. Para tanto, realizou-se uma revisão bibliográfica sobre as relações entre corpo e performance, passando por referenciais da Filosofia, das Artes, da Educação e da Geografia. Observou-se um recente crescimento nos estudos sobre o corpo dentro da ciência geográfica. Assumiu-se a impossibilidade de se sonegar e omitir a centralidade do corpo para este campo do conhecimento, inclusive em suas práticas escolares. Observou-se as possibilidades de se desenraizar dos conteúdos curriculares instituídos a partir da experiência através do corpo. Ao fim, traduziu-se os anseios em uma prática em sala de aula. A experiência de pesquisa e prática sugere que se assuma a performatividade do cotidiano, inclusive dentro da sala de aula. Se somos corpos em encontro, que se explore a potência disso tudo para, a partir do corpo, se entender e praticar o espaço.

**Palavras-chave:** Corpo. Performance. Encontro. Afeto. Ensino de Geografia.



## ABSTRACT

This essay discusses meetings and their affections. Through a dialogue between performance studies, body geographies and Geography teaching. Understanding the geographic space as a product of many bodies in relation, it's believed in the requirement of exploring the meetings between teachers and students bodies at school. To this end, a bibliographic review was carried out aiming at the relations between body and performance, passing by references of Philosophy, the Arts, Education and Geography. A recent growth in body studies within the geographic science area has been observed. It was assumed the impossibility of escaping and omitting the centrality of the body to this field of knowledge, including in its school practices. There were observed the possibilities of uprooting the instituted curricular contents from the experience through the body. In the end, the wishes evidenced were translated as a practical classroom experiment. Research and practice experience suggests that we should assume the performativity of the daily life, even within the classroom. If we are bodies in meetings, we should explore the potential of it all to, from the body, understand and practice the space.

**Key-words:** Body. Performance. Meeting. Affection. Geography teaching.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Registro de desenho realizado por aluno, representando sua casa.....	44
<b>Figura 2</b> - Registro de poema realizado por aluno, falando sobre seu bairro.....	44
<b>Figura 3</b> - Registro de desenho realizado por aluno, representando o mundo em suas mãos.....	45
<b>Figura 4</b> - Fotografia do <i>Hipnotismo Colombiano</i> , durante o <i>enrosco</i> , no pátio da escola.....	50
<b>Figura 5</b> - Fotografia da <i>Série do Espaço</i> , durante o <i>enrosco</i> , no pátio da escola (a).....	50
<b>Figura 6</b> - Fotografia da <i>Série do Espaço</i> , durante o <i>enrosco</i> , no pátio da escola (b).....	51
<b>Figura 7</b> - Fotografias registrando jogadas realizadas para a produção da caosgrafia no <i>tabuleiro</i> , em sala de aula.....	53
<b>Figura 8</b> - Fotografias registrando as manifestações sobre Rafael Braga e sobre a Liberdade, durante jogadas do <i>tabuleiro</i> , em sala de aula.....	54
<b>Figura 9</b> - Fotografia registrando a acumulação de diversas jogadas no <i>tabuleiro</i> ...	54
<b>Figura 10</b> - Fotografia do <i>despacho</i> realizado no corredor da escola.....	55
<b>Figura 11</b> - Fotografia de vista frontal da caosgrafia, no corredor da escola.....	56

## SUMÁRIO

1. Do que se pretende por aqui.....	11
1.1. Breve nota sobre o fazer acadêmico em tempos instáveis.....	11
1.2. A estrutura do trabalho científico enquanto reflexo do viver-pensar.....	13
1.3. Do corpo que aqui escreve.....	15
2. Da performance da vida à performance da aula.....	17
2.1. O cotidiano sugere a performance a partir do encontro.....	17
2.2. Da presença performática na educação.....	20
3. Das Geografias do Corpo.....	24
3.1. Do corpo e seus afetos.....	26
3.2. O corpo como condição no espaço, para o próprio espaço.....	28
3.3. Corporeidade e subjetividade; vivência e diferença.....	30
3.4. Do corpo enquanto possibilidade no ensinar e no aprender.....	32
4. Do ensaio na escola.....	37
4.1. Contexto e planejamento das atividades.....	37
4.2. Das práticas.....	38
4.2.1. Cartões de trajetórias e sonhos.....	39
4.2.2. Representações: o corpo lugarizado.....	42
4.2.3. Jogo Caosgráfico.....	46
5. Considerações Finais: do que se reverbera.....	56
6. Referências.....	59

## **1. Do que se pretende por aqui.**

Acredito que o trabalho acadêmico seja um trabalho de ousadia. Pode ser, também, lido como um rito de alienação - e, até mesmo, um ato performático. Há quem afirme a existência de um colapso em andamento na sociedade atual, em todos os níveis e escalas que possamos analisar - colapso que gera no corpo pesquisador uma mistura de sentimentos, de vontades, entre a necessidade da rua e o desenvolvimento da pesquisa.

### **1.1. Breve nota sobre o fazer acadêmico em tempos instáveis.**

Ao se produzir um trabalho acadêmico, o corpo que escreve acaba, por vezes, alienando-se de parte deste movimento todo que acontece no mundo, de maneira que consiga expressar seus anseios no formato de um texto mais ou menos organizado. Abstrai-se do caos - e também a partir dele - para dar sentido às palavras, que ganharão novo sentido quando lidas por outro. Disso, cabe a ousadia de acreditar que: 1) vale o depósito energético na escrita, distante das ruas; e 2) algum número significativo de pessoas lerão o texto em questão, para além dos que obrigatoriamente o farão por questões formais ou burocráticas. Somente depositando crédito no próprio trabalho é que se torna possível a escrita em tempos de necessária rebeldia.

Ao longo do tempo, diversos corpos realizaram este exercício, e hoje podemos destas fontes beber. Queremos valorizar o trabalho que foi feito, e que de certa maneira serve de base para hoje expressarmos as nossas ousadias - não mais em tinta sobre papel manuscrito, mas agora em modernas impressoras a laser, direto da nuvem. A partir destas performances é que construímos as nossas. Ao longo de uma vida intelectualizada, o sujeito elege leituras que considerou relevantes para elaborar seu arcabouço bibliográfico, e a partir daí construir suas reflexões - ou, como bem pontua a professora Sandra Corazza em seu *Manual infame... mas útil*, problematizar o pensamento hegemônico sobre seu objeto de pesquisa e "fazer com o objeto bruto uma outra coisa. [...] criar problemas, ali onde não existiam, onde nem se pensava que existissem" (CORAZZA, 2008, p. 82).

Em meio ao caos que se vive, buscamos inspirações nas mais variadas áreas, inclusive dentro das leituras acadêmicas. A quem agora, ao realizar o ato da leitura, dá sentido ao presente texto, pode ter ficado explícita já em seu título a referência à obra de um destes que escreveu muito, sobre muita coisa - sobre muito caos -, e foi eleito por mim como uma das referências para este texto: Gilles Deleuze. Durante a vida - com especial destaque ao recorte desta que chamamos graduação - aprendemos a ler, citar e referenciar determinados autores que nos inspiram. Durante os últimos anos de minha graduação, eu me aproximei muito das difíceis leituras e reflexões propostas por Deleuze. Dentro deste contexto, sempre enfrentei uma enorme dificuldade na hora de citar Deleuze - e acredito que foi justamente imergindo em suas leituras que desenvolvi uma maneira que, para mim, faz sentido. A proposta de Deleuze é por ele - e por quem o seguiu - descrita como questionadora, e que não deve ser replicada como um carimbo. Dessa forma, ao citar Deleuze não reproduzo uma ideia, mas sim, introduzo de que maneira determinada ideia chegou em mim e me levou a produzir determinada reflexão.

Existem inúmeras maneiras de se interpretar um texto, e para tal devemos realizar determinadas escolhas. Em *Que pode um corpo?*, Deleuze reflete sobre a potência dos corpos em se afetarem mutuamente. A potência de um corpo reside na capacidade de realizar e absorver afecções (DELEUZE, 2017 [1968]). Por ter sido uma leitura presente durante um particular momento da experiência de graduação, optei por aproximar esta questão ao ensino de Geografia.

Que pode o corpo docente, além de projetar afetos nos diversos corpos discentes com os quais trabalha? E o contrário? Quais as afecções provocadas pelos distintos corpos de distintos estudantes, performatizados em corpos sentados - ou não - em uma sala de aula - ou não - durante encontros frequentes - ou não - ao longo de um determinado espaço de tempo? Afinal, é fato que docentes e discentes se colocam em situação de encontros periódicos, provocando afetos, trocando provocações, reverberando parte destes encontros. Que leituras podemos realizar a partir destas experiências performáticas, destes encontros entre corpos? Para quais horizontes podemos ousar direcionar estes inescapáveis afetos?

## 1.2. A estrutura do trabalho científico enquanto reflexo do viver-pensar.

A quem inicia a leitura do presente trabalho, considero importante pontuar algumas considerações, de modo que se entenda como este texto foi concebido e posteriormente traduzido nas palavras aqui colocadas. Estas ideias podem posteriormente aparecer como capítulos ou seções do presente trabalho, não necessariamente na mesma ordem que aqui colocadas. Quero dizer que reflexões a respeito da concepção do trabalho acabaram por se materializar nele próprio.

Em primeiro lugar, apesar de estar aqui disposto como palavras impressas em papel, este é um trabalho que fala sobre o corpo. Mais do que isso, acredita na indissociabilidade entre corpo e mente (hooks, 2013), em todas as esferas e situações.<sup>1</sup> É um trabalho que fala sobre corpos em salas de aula, todavia, é um trabalho produzido por um corpo e que agora toma sentido ao ser lido por outro. Tomo a liberdade de pedir a gentileza de que a leitura seja realizada da maneira mais confortável possível - acredito na tendência de que corpos saudáveis e descansados podem ressignificar este texto em ideias saudáveis.

Em segundo lugar, este trabalho se constrói na performatividade do cotidiano, da vida, das ações todas. Não se defende aqui a utilização de papéis pré-estabelecidos, mas sim de que exploremos a potência dos encontros que compõem nossa vida. Seja nos 4'33" de John Cage, ou nas 700 horas de *The artist is present*, de Marina Abramovic, a potência está no encontro - e em como o corpo se afeta a partir destes encontros.<sup>2</sup> Trata-se, portanto, menos de pensar os papéis a serem cumpridos, e mais de se explorar as possibilidades dos encontros. Conforme proposto por Angélica Vier Munhoz e Luciano Bedin da Costa, verdadeiramente potentes são os encontros que "deslocam os sujeitos de seus lugares comuns, que produzem certo tipo de embaraço, que desterritorializam o circuito daquilo que é esperado e que jogam as subjetividades para uma zona de desconforto" (MUNHOZ e COSTA, 2012, p. 63).

---

<sup>1</sup> Em sua obra, a escritora feminista negra bell hooks opta por utilizar seu nome escrito todo em letras minúsculas. Por respeito a esta escolha da autora, o mesmo acontece ao longo do presente trabalho.

<sup>2</sup> 4'33" e *The artist is present* se referem a dois diferentes trabalhos de artistas relacionados à performance (John Cage e Marina Abramovic, respectivamente). Estes trabalhos serão explorados em capítulo posterior do presente trabalho.

Entende-se aqui o desconforto não com um caráter pejorativo, de algo que faça mal ou incomode, mas sim como uma característica que provoca um necessário movimento, na direção daquilo que se busca avançar. Evidentemente, há características positivas nas atitudes que nos mantêm próximos daquilo que nos é conhecido. Contudo, o que se propõe aqui é justamente o exercício da ousadia. Considera-se que ao deslocar-se do conforto, o corpo acaba por expressar seus anseios de uma maneira antes invisibilizada na inércia do conforto. Acredita-se, então, na possibilidade do salto, da incerteza.

Destaco também a escolha dos termos que dão nome ao presente trabalho. Este trabalho parte de um arcabouço teórico para sintetizar-se em uma experiência prática. Tudo isso, toda essa construção, faz sentido para a pessoa, para o corpo que o escreve. Um corpo que vive os últimos momentos de sua graduação no ensino superior, mas não só. De todo este processo, foi especialmente difícil a definição de um objeto de estudo delimitado. Parte pelo anseio de, neste momento da vida, querer escrever sobre tudo que se pensa; parte por considerar que esta condição de quase-professor talvez não permita legitimidade para se falar sobre a sala de aula.

A partir desta condição, em um dado momento de orientação, definiu-se que o ambiente prático de realização do trabalho seria o do estágio obrigatório em andamento - também etapa obrigatória da graduação. Afinal, esta situação é a que de fato existe para o corpo que realiza o trabalho. É a situação que pode servir como materialização dos anseios produzidos na pesquisa acadêmica, e na vida de estudante que aconteceu pelos últimos anos.

De tal forma, quando opto por narrar e refletir a respeito de experiências que se deram dentro de um estágio obrigatório, utilizo o termo ensaio, ainda sob o viés dos estudos da performance, proposto pelo diretor e professor estadunidense Richard Schechner, em entrevista à revista Educação & Realidade.

Ensaio designa o momento no qual algo é feito, realizado, no qual se tem a oportunidade de se reconsiderar, de fazer novamente, de fazer em maior conformidade com o propósito. Você pode inclusive não saber qual é o seu propósito quando você começa a ensaiar. O ensaio não é apenas o lugar no qual se pode concretizar os planos feitos, mas de descobrir o que um outro pode fazer, de explorar o desconhecido, de realizar uma pesquisa ativa. O ensaio propicia a um indivíduo a possibilidade de desdobrar, imaginar e realmente realizar diferentes futuros. Obviamente, utilizamos o ensaio nas artes da performance mais que em qualquer outro lugar. Um pintor pode pintar sobre uma tela ou revisar suas pinturas de alguma forma – mas não

completamente, tal como acontece com um ator (músico, dançarino), que pode modificar inteiramente o que está sendo feito. Um romance, uma vez feito, está feito. Todavia, uma performance nunca se acaba (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 26-27).

Assim sendo, acabo por definir o presente trabalho como um reflexo daquilo que penso, daquilo que vivo. É um trabalho performático, como a vida insiste em ser; é um trabalho de pesquisa, com base no que os oito anos de universidade me proporcionaram; é um trabalho de corpo e mente, indissociáveis; é um ensaio, da vida, da docência, das afecções pelas quais meu corpo se deixou levar. Metodologicamente, é uma pesquisa, vivida e traduzida através de um corpo, sintetizada em uma experiência prática. Sem a ambição de se tornar manual, assumindo a condição de possibilidade.

### **1.3. Do corpo que aqui escreve.**

Ainda, antes de propriamente apresentar o trabalho, é necessário que se coloque quem materialmente o desenvolve. Tendo em vista que este é um trabalho que versa sobre o corpo, e que realiza reflexões sobre práticas desenvolvidas a partir deste corpo, não se pode fugir da apresentação deste. Utilizo a primeira pessoa para conceituar que o trabalho foi desenvolvido a partir das vivências de um corpo branco, masculinizado, com uma estética que dificilmente se desvincula das performances heterossexualizadas. Ainda que este seja também um corpo com cabelos relativamente volumosos, tatuagens espalhadas, alguns *piercings*, barba normalmente por fazer e costumeiramente trajando camisetas de bandas independentes - normalmente suadas, pois a bicicleta é um o meio de transporte preferido deste corpo - e raramente calças. Em suma, um corpo que, ao se projetar no espaço, relaciona-se através de performances carregadas de significados, ora relacionados a práticas hegemônicas, ora deixando aflorar subjetividades que buscam um rompimento com esta hegemonia, ora tudo isso junto.

Evidentemente, há a tentativa de deslocar-se desta histórica zona de conforto, partindo do princípio que ao se estudar os corpos e seus afetos, a ideia é justamente que se entenda de que maneira podemos romper com as históricas construções sociais que acabaram por hierarquizar diferentes fenótipos. Sem cair na ilusão de



que se pode entender perfeitamente como essas dinâmicas de encontros refletem em outros corpos, pois o que toca à esfera do vivido nunca será plenamente absorvido por diferentes corpos - principalmente os que passam por um processo histórico de exclusão e marginalização.

Portanto, define-se este trabalho como uma tentativa, da maneira mais honesta que se possa realizar, acreditando que não se pode cair no fetiche de falar pelo corpo do outro, o que acabaria por manter as relações de poder existentes. As práticas aqui descritas não pretendem sintetizar as percepções e os afetos sentidos por outros corpos. São práticas que pretendem promover o encontro e a reflexão a respeito de quem se é, do que se vive. Inclusive, por não se saber quem de fato lerá e trará significado a estas palavras. Do lugar de onde escrevo, aos corpos semelhantes ao meu peço pela reflexão. Reflexão sobre de que maneira contribuimos na manutenção destes jogos de posições assimétricas, e - mais importante - de que maneira podemos parar com esta construção histórica. Acredito que a é partir do entendimento sobre nossas práticas corpóreas que podemos passar a construir as alternativas necessárias. Não basta mantermo-nos passivos, sejamos ativa desconstrução.

## 2. Da performance da vida à performance da aula.

"A vida é a arte do encontro  
Embora haja tanto desencontro pela vida"  
Vinicius de Moraes em *Samba da Benção* (1967)  
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fz0eddwTjnk>

São várias as possibilidades de se entender a performance. É de importante destaque que trato da **performance como prática que não se prende a uma fórmula, mas que atenta às possibilidades ofertadas a partir de uma ação realizada pelo corpo**. Assume-se este sentido, dado à performance pelas artes, em oposição à noção de performance como desempenho (SCHECHNER, 2013 apud. MUCCILLO, 2018, p. 14). Entende-se a performance como possibilidade artística que transcende os limites tradicionais da arte e se permite desenvolver no cotidiano, fora das galerias, dos museus ou de outros limites arquitetônicos. Neste sentido, podem, ou não, ser apropriados recursos de modalidades artísticas tradicionais para o desenvolvimento das performances.

### 2.1. O cotidiano sugere a performance a partir do encontro.

"Jogando meu corpo no mundo  
Andando por todos os cantos  
E pela lei natural dos encontros  
Eu deixo e recebo um tanto"  
Novos Baianos em *Mistério do Planeta* (1972)  
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2s03lJmb9ho>

A música, a pintura, a poesia e o teatro, por exemplo, podem servir de arsenal para toda prática cotidiana que enxerga potência neste determinado campo artístico. Parte-se de um princípio semelhante ao apontado por Augusto Boal, em *Jogos para atores e não atores* quando este afirma que

Todo mundo atua, age, interpreta. Somos todos atores. Até mesmo os atores! Teatro é algo que existe dentro de cada ser humano e pode ser praticado na solidão de um elevador, em frente a um espelho, no Maracanã ou em praça pública para milhares de espectadores. Em qualquer lugar... até mesmo dentro dos teatros (BOAL, 2015, p. 13).

Caracteriza-se a performatividade do cotidiano a partir do entendimento de que a vida é constituída a partir de uma série de encontros. Estamos sistematicamente colocando nossos corpos em encontro, ou em trânsito entre diferentes encontros. E a performance carrega como característica justamente o encontro entre corpos como centro de sua realização. Não há performance sem corpo. É através do corpo que ela se desenvolve; é no corpo onde ela reverbera.

Tomemos como exemplo duas performances artísticas singulares, de diferentes épocas, com diferentes significados, mas que podem remeter a possibilidades e entendimentos que vão em um mesmo sentido. Em 4'33", John Cage (1952) ousou ao apresentar ao público uma música sem uma nota sequer. A materialização da música no encontro entre intérprete e plateia. Corpos que, apesar da ausência de notas reverberadas por instrumentos, permaneciam na experiência de um impossível silêncio por toda sua execução. O resultado deriva necessariamente do encontro, um encontro que faz questionar os padrões ocidentais sobre o que se entende por música. Todo ruído existente na sala acabava por ser a música, cada vez construída de uma maneira única. Por sua vez, em *The artist is present*, Marina Abramovic (2010) permaneceu em absoluto silêncio, imóvel, por sucessivos turnos de 8 horas, ao longo de alguns meses, no interior do Museu de Arte Moderna de Nova Iorque - MoMA. Na ocasião, a performer ficava sentada em uma cadeira, em frente a uma mesa, e o público era convidado a sentar-se na outra cadeira, mesmo sabendo que a interação da artista seria através do silêncio. Durante seu período de realização, observou-se que pessoas acabavam permanecendo, às vezes, mais tempo em frente à artista do que o habitual em relação às demais obras do acervo do museu.

Ambas as performances relatadas não podem ser caracterizadas como ações em branco, ausentes de planejamento. Ao contrário disso, **entende-se como práticas que potencializam o encontro entre corpos**, objetivam-no como centro de referência e promovem a reflexão sobre de que maneira este encontro afeta as pessoas que o constroem.

Tal é a centralidade dada aos corpos em ambos os atos, que uma sutileza pode acabar passando por despercebida: o silêncio. Ao se compreender a performance como uma relação entre corpos, objetiva-se perceber de que maneira

estes corpos trocam, quais as mensagens que passam, onde as realizam e quem mais buscam afetar. Ao possibilitar performances silenciosas, com o conteúdo centrado justamente nas dinâmicas estabelecidas entre os corpos, performers desviam a atenção para que se pense justamente sobre como habitualmente nos relacionamos nos espaços onde as performances são propostas. Cabe refletir se as performances citadas provocariam as mesmas reverberações caso fossem realizadas fora do palco ou do museu - e provavelmente a conclusão seria a de que o espaço de realização da performance é tão fundamental quanto a mensagem, inclusive podendo ser entendido como parte desta.

Evidentemente, entende-se que o corpo que performa não o faz de maneira involuntária, mas antes carrega em sua performance um construção realizada ao longo da vida, traduzida ali em ação, em encontro, em presença. Tudo na performance acaba por ser uma construção que visa o objetivo de afetar. Quais corpos, de que maneira, utilizando qual mensagem, onde, com a possibilidade de atingir a quem.

Há diversas possibilidades de se definir a performance, para que esta se distancie do sentido empregado na lógica que visa apenas análise desempenho e adquira uma construção artística específica. Marcelo Pereira, Gilberto Icle e Sérgio Lulkin utilizam parte da contribuição do linguista suíço Paul Zumthor em *Escritura e Nomadismo*, que a partir da relação entre poesia, corpo e espaço constrói uma narrativa que enxerga a performance como uma sistematização de trocas que afetam. Uma performance conceituada através de características que expandem as possibilidades sensitivas do próprio corpo, a partir do encontro objetivado.

Não se pode negar, obviamente, que a performance implica competência, todavia, ela não se restringe a uma técnica ou a uma forma de expressão particular. Ela refere uma dinâmica de trocas reais, simbólicas e imaginárias, de participação, de compartilhamento de sentidos, abrangendo tanto a ação [...] quanto a recepção [...]. Pode-se dizer que a performance consiste num ato (estético) de presentificação de um corpo ou um conjunto de corpos que, por sua própria materialidade a socializam (ZUMTHOR, 2005, p. 84) (PEREIRA; ICLE; LULKIN, 2012, p. 336).

Em sua música *Instinto*, presente no álbum *Estranha Melodia*, a cantora baiana Livia Nery enfatiza o seguinte rito: "Instinto / Em rito peço-te / Conecte-te comigo / Preciso-te / Se indecisa encontro-me / Conecte-te comigo [...] Deixa estar / Que eu vou voltar / Pra dizer / Aumente o som / Presente com / Corpo e alma, mente sã." A partir desta contribuição musical, em conjunto com os estudos acadêmicos pesquisados ao longo do presente trabalho, questiona-se então de que maneira evidenciamos a performance no ambiente escolar.

Para além disso, discutimos as contribuições de seus estudos para a construção de **práticas pedagógicas centradas na evidência dos corpos, e não na sistemática omissão destes enquanto inescapável parte constituinte do sujeito-aluno**. Dá-se especial destaque para corporeidades historicamente construídas a partir da negligência e da exclusão, tendo suas subjetividades apagadas ou sendo relacionadas a condições de inferioridades, como os corpos negros, femininos ou aqueles que não se encaixam em padrões cisgêneros, binários e heteronormativos.

## **2.2. Da presença performática na educação.**

Se em nossa vidas evidenciamos performatividade na medida em que colocamos nossos corpos em encontro, questiona-se então de que maneira podemos absorver tais potencialidades para a atividade docente. Uma aula aqui pode ser entendida como devir material, ou seja, uma sistema de ações em permanente contato, centrado na presença. Não se pretende aqui encerrar com as práticas de ensino a distância, mas sim entender que dentro da possibilidade de aula presencial objetivamos o encontro. Dentro deste universo, questiona-se de que maneira podemos ressignificar a coerção existente na presença, para a partir dela despertar o desejo do aprender e do ensinar.

Este pode ser um caminho possível para que se entenda a performance em sala de aula para além das práticas teatralizadas ou espetaculares. Não devemos então confundir uma ideia de aula-espetáculo com uma aula-performance (MUCCILLO, 2018, p. 20). Marcelo de Andrade Pereira, ao refletir sobre a parateatralidade potencial na docência a partir das figuras do bufão, do clown e do

dândi, atenta justamente sobre o entendimento docente a partir da performance, e não da imposição de personagens que remetam a uma montagem teatral em sala de aula:

Não se trata, entretanto, de colar tais figuras ao comportamento do professor, tampouco de uma espécie de tipologia da prática docente. Ao contrário, tais figuras funcionariam como um mote para pensar a (para)teatralidade da ação docente a partir de uma concepção de teatro muito mais aproximada das artes performativas [...] Isso não implica, portanto, a interpretação de um personagem, mas, fazendo o caminho contrário, reconhecer, em si, características que se aproximam dessas figuras na potencialidade de sua reflexão (PEREIRA, 2014, p. 507).

Victória Muccillo aponta para esta possibilidade quando coloca em paralelo o encontro da performance com a educação e o encontro da educação com a performatividade. Ao caracterizar a aula-espetáculo como um paralelo ao teatro clássico, Muccillo atenta para os perigos de um engessamento dos corpos e mentes em estruturas educacionais que se repetem, tais quais as temporadas de um espetáculo. Neste sentido, a autora apresenta à rotina escolar uma condição de "parede grossa de tijolos, com arame farpado e tijolos de vidro: protege contra a entrada de invasores e previne que os que estão dentro possam sair" (BAUMAN, 1999 apud. MUCCILLO, 2018, p. 20). Adquire-se aqui a necessidade de nos deixarmos levar pela possibilidade do encontro espontâneo, onde "alguma coisa se deu, operou-se um encontro, uma ruptura, uma abertura para estados inéditos de aula-acontecimento" (MUNHOZ e COSTA, 2012, p. 65).

Numa tentativa de se definir a didática que parte da performance, Gilberto Icle e Sérgio Lulkin, ao apresentarem a figura do bufão como possibilidade cômica de encontro entre performance e educação, sustentam boa parte de seu argumento na necessidade de definirmos a performance

como possibilidade de comunicação e interação de corpos em movimento que se fazem presentes uns aos outros no ato mesmo da pedagogia. Tomar a ideia de performance, portanto, não se limita simplesmente a tomar uma atuação artística, mas a uma condição de performance na comunicação. Trata-se, assim, de pensar o professor não mais como elemento de transmissão de um saber legitimado, mas colocá-lo na berlinda da cena, na situação de risco, na incerteza do aqui agora, pois a performance é, ao mesmo tempo, um comportamento restaurado (Schechner, 2000), uma prática restituída, re-apresentada, ou seja, a estreia de algo já visto e, dicotomicamente, um movimento incessante ao inusitado, ao imprevisível, uma caminhada tortuosa que constrói o próprio caminho na medida em que caminha (ICLE; LULKIN, 2013, p. 117).

Tal caminhada, na qual o próprio corpo coloca-se em uma sistemática relação de risco, condiciona o docente à uma situação que não é novidade no universo da performance. Pode ser traçada uma projeção análoga à proposta por Laurie Anderson em *Walking and Falling*, presente em seu álbum de estréia, *Big Science*:

You're walking  
And you don't always realize it  
But you're always falling  
With each step, you fall forward slightly  
And then catch yourself from falling  
Over and over, you're falling  
And then catching yourself from falling  
And this is how you can be walking and falling  
At the same time  
(ANDERSON, 1982).<sup>3</sup>

Este paralelo nos serve para entender que a certeza reside apenas no risco. E é ao permitirmos a queda que podemos então projetar possíveis e desejados vãos ao longo do caminho. Mantendo a linha de que o centro da pesquisa é o encontro entre corpos e suas afecções, utiliza-se das contribuições de Angélica Vier Munhoz e Luciano Bedin da Costa, quando estes, ao evidenciarem o caráter único que cada aula pode assumir, propõem a *aula encontro*.

[...] desmanchemos essa imagem-aula do pensamento. Uma nova imagem do pensamento pode surgir a cada vez que ele se depara com um novo problema, com o que até então não havia sido pensado. [...] Como uma tela em branco, uma sala de aula já está cheia, mesmo na presença de alunos ou professores. Saturada de imagens comuns, de palavras de ordem e pressupostos, os corpos pouco a pouco a ocupam, uma ocupação de todo modo previsível e pré-determinada. Entretanto, não se trata de ultrapassar as imagens já existentes, mas de transmutá-las, liberando o pensamento das imagens que o aprisionam [...] Uma aula pode ser então outra coisa: uma experiência não-dogmática que possibilita experimentar e pensar. **Experiência em que se pode escutar o inaudito, ler o não lido, duvidar da verdade, desaprender o aprendido. Essa aula não tem como objeto contemplar o eterno, nem refletir a história, mas diagnosticar nossos devires atuais** (MUNHOZ e COSTA, 2012, p. 62. Grifo nosso.).

Propõe-se aqui uma aula que desacomoda, que desloca. Promove-se um desconforto em relação aos saberes instituídos através do currículo. Acredita-se em uma aula que coloca em evidência aquilo que é transmitido através dos corpos, para os corpos. Substitui-se a necessidade por se *vencer conteúdos* pela construção de

---

<sup>3</sup> Tradução livre: *Você caminha / E nem sempre você percebe / Mas você está sempre caindo / A cada passo, você cai um pouco para frente / E então se segura da queda / E de novo, e de novo, você está caindo / E então se segura da queda / E dessa forma você se mantém caminhando e caindo / Ao mesmo tempo.*

uma sistematização de afetos evidenciados justamente pelos corpos presentes nos sistemáticos encontros que constroem o conjunto de aulas. É justamente esta a tendência que podemos retornar à pedagogia da performance proposta Marcelo Pereira, Gilberto Icle e Sérgio Lulkin, quando os autores afirmam que a performance

amplia pela sensibilidade o que é comunicado, multiplicando *ad infinitum* o sentido (significado) do sentido (sensível); é uma forma-processo e uma forma-força de atualização de sentidos. É antes marcada pela dúvida que pela certeza; pelo estranhamento que pela identificação; pelo excesso que pela redução. Isso porque, como já observava Zumthor (2005, p.55), a performance materializa, concretiza algo, torna tangível. [...] Na performance, compreendida como forma (processo) encarnada do pensamento, o sensível não prepondera sobre o inteligível. Estabelece-se entre ambos uma relação de cooperação e não de substituição (PEREIRA; ICLE; LULKIN, 2012, p. 336).

Considerando, então, o próprio mundo como performativo, em situação onde cada vez mais as pessoas se comunicam através do corpo (MUCCILLO, 2018, p. 15), apresenta-se como interessante possibilidade a reivindicação de uma pedagogia da performance. A performatividade em sala de aula pode ser um caminho para que o corpo discente entenda, invente, crie e experimente os motivos que o fazem estar ali, na escola, naquele momento. Tal proposta passa necessariamente por uma centralização do corpo no processo pedagógico. Falar de corpo e de mente, como já apontado por bell hooks. Falar da experiência em sala de aula como experiência somática. Falar sobre assimilação de conceitos e signos através da materialização dos eventos com o corpo. Mas, afinal, de que maneira entendemos essas dinâmicas quando envolvemos o corpo?



### 3. Das Geografias do Corpo.

"Um passeio na livre dimensão  
Desgeografada de demarcação  
Continentada em minhas regras  
Meu corpo, meu rolê  
Fui numa andada à procura de ti"  
Céu em *Ocitocina (charged)* (2019)

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kDIWq-IgvCI>

O que é, então, falar sobre o corpo? Mais especificamente, como falar do corpo sob uma perspectiva da Geografia? Ou então, como trabalhar a Geografia partindo da experiência do corpo?

Existem, na Geografia, diversas leituras que podem ser feitas sobre a condição de se colocar o corpo como centro da experiência humana. O presente trabalho debruça-se sobre uma justificativa pautada na cognição a partir da ação. Entende-se que a produção do espaço, na escala do vivido, se dá justamente durante a experiência corporalizada, e não em materialização posterior ao que se vivenciou (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2001 apud NUNES, 2014, p. 119). Não se rejeita aqui a contribuição da fenomenologia no estudo do corpo, mas propõe-se um transbordamento de leituras. A questão é que, para este trabalho em específico, centro-me nas experiências enquanto estas estão sendo, e não quando já foram. Camila Xavier Nunes e Nelson Rego apresentam uma interessante ideia de desdobramento entre as experiências centradas no corpo ao proporem que

A inclusão da experiência na reflexão só é possível a partir da prática de *atenção/conscientização* em que o sujeito se inclui no próprio ato de reflexão, estabelecendo um movimento de inversão sobre si mesmo correspondente às experiências vividas (NUNES e REGO, 2011, p. 93).

Em artigo conjunto na introdução do livro em que reúnem uma série de ensaios de geografias culturais do corpo, Ana Francisca de Azevedo, José Ramiro Pimenta e João Sarmiento realizam importante revisão conceitual que auxilia na compreensão de alguns pilares para se pensar o corpo sob perspectiva geográfica. Os autores dividem as atenções para questões referentes ao poder, às

representações e às práticas corpóreas, defendendo sua centralidade "nas geografias que fazemos" (AZEVEDO; PIMENTA; SARMENTO, 2009, p. 12).<sup>4</sup>

Por ora, o presente capítulo pretende reunir contribuições diversas - como em um passeio da Filosofia à Geografia - de maneira que no fim se construa uma justificativa para uma abordagem do corpo no ensino de Geografia. Para tanto, em ordem de apresentação, navega-se aqui por diversas contribuições. Inicia-se com uma experimentação que parte do pensamento nômade de Gilles Deleuze, na perspectiva do entendimento do corpo através de suas afecções potenciais (DELEUZE, 2017 [1968]). Parte-se, então, a uma construção propriamente geográfica do entendimento do corpo e seu desenrolar pelo espaço, utilizando principalmente artigos do já citado livro *Geografias do Corpo: ensaios de geografia cultural* organizado por Ana Francisca de Azevedo, José Ramiro Pimenta e João Sarmento (2009) e contribuições trazidas por Benhur Pinós da Costa, Edipo Djavan dos Reis Goergen, Flávia Rubiane Durgante e Taiane Flôres do Nascimento em artigo conjunto dentro do livro *Geografias e (In)visibilidades: Paisagens, Corpos, Memórias*, organizado por Azevedo e Rego (2009). Em seção centrada no que se refere à corporeidade, retoma-se a busca pela epistemologia da existência proposta por Milton Santos (1996) quando este reivindica uma Geografia cidadã, com especial destaque para as questões relacionadas à esfera do vivido. Por fim, promove-se um encontro entre as Geografias do Corpo e a educação do sensível, num retorno à uma didática centrada no corpo, na performance, no encontro, partindo principalmente das contribuições de Camila Xavier Nunes e Nelson Rego (NUNES, 2014; NUNES e REGO, 2011) e Alex Ratts (2016). Todos os referenciais aqui citados passaram por um processo de absorção e tradução, permitindo cruzamentos e diálogos em diferentes momentos do presente trabalho.

---

<sup>4</sup> As três dimensões citadas pelos autores (poder, representação e práticas) são exploradas a partir da subseção 3.2 do presente trabalho, quando se abordam as condições que o corpo promove na produção do espaço geográfico e se sugerem práticas que transbordam, inclusive, a sala de aula.

### 3.1. Do corpo e seus afetos.

Ao revisar a obra de Espinosa, Gilles Deleuze aponta que os corpos têm como potência justamente a capacidade de afetar e ser afetados. A existência de um corpo ganha sentido quando encontra e assume tal capacidade de afecção. Suas subjetividades são construídas a partir e através deste conjunto de possibilidades. "O que pode um corpo é a natureza e os limites do seu poder de ser afetado" (DELEUZE, 2017 [1968], p. 240).

\* \* \*

#### ***ruptura-fragmento-rastro<sup>5</sup> n-1<sup>6</sup>***

*[exige liquidificador, mas saboreie sem coar]*

*Começo a me questionar sobre meu permanecer nessa zona de conforto. Sinto como se para mim já não fizessem mais sentido os encontros confortáveis, do tipo que, ao fim, nada parece ter mudado - nem em mim, nem no mundo. Lógico, há beleza naquilo que se percebe depois, e que a cada mirada apresenta mais uma de suas facetas e transformações, mas isso é diferente. O que penso diz a respeito àquilo que te mantém ali, inerte, quase que esperando por um próximo afeto. Ora, se durante um encontro mantemos a mente pensando no próximo, como podemos dizer que o agora está mesmo nos vibrando?*

*Olho pro horizonte distante e percebo como o mundo é de fato redondo. Tento imaginar o que acontece pra lá daquela curva. Projetar-se em direção ao horizonte demanda distanciar-se de onde se está - mais ainda, implica em aceitar o desafio que é não buscar mais o que se foi. Eu não sei se vou conhecer o que tem*

---

<sup>5</sup> Considero que a maneira mais honesta de apresentar como utilizo a contribuição deleuziana no presente trabalho é na forma de uma ruptura. Rompe-se com a lógica do texto e se experimenta o devaneio a partir dos afetos. Explicar dentro da lógica de produção acadêmica que vinha sendo desenvolvida pareceu insuficiente. Optou-se por utilizar a leitura do texto *Que pode um corpo?* como faísca que, ao atear fogo no meu interior, traduziu-se neste fragmento.

<sup>6</sup> Partindo da ideia de rizoma enquanto negação ao uno (DELEUZE e GUATTARI, 1995 [1980], p.10), optou-se por utilizar a numeração *n-1* para o exercício proposto.

*pra lá ao lado de quem hoje me motiva a ir nessa busca. Mas, se me instiga a seguir, já me afeta, me risca, me traça e me faz traçar.*

*Há sim beleza na nudez que significa despir-se das máscaras e sujeitar-se ao balanço dos encontros. Ao fim, a troca verdadeira é essa, que desloca, desconforta, e que leva a posições de certa forma vulneráveis. A vulnerabilidade não precisa ser um problema, mas sim uma possibilidade - assim como o caos. Se me deixou vulnerável é porque me afetou, e o mais importante é pra onde isso tudo me leva.*

*O conforto é casa de um não fazer. E aí, quando tu te dá conta, passou e passou e passou e ficou no mesmo lugar. Confortável. Sentado, vendo as coisas girarem bem na tua frente. Imóvel. Afinal, penso que trocar é isso, envolve dar um pouco de si para receber um pouco do outro. O afeto mora também nessa entrega. Mas ali no conforto eu não estava entregando nada. Receber é bom, né? Mas e aí? Te leva pra onde?*

*O encontro vem com um gosto estranho. Saboreio e desconheço. Mas porque insisto em repetir os temperos que já conheço? Permaneci tanto tempo na busca por um gosto que me remete aos sentimentos mais intensos que já tive, até que percebi que o bonito mesmo era se deixar levar por diferentes sabores. Aquele sabor já nem mais existe, pois só foi real enquanto pude dele aproveitar. Hoje eu percebi que os sabores são muito mais legais quando me surpreendem. Mais ou menos quando se consegue identificar vários deles misturados, mas ainda independentes. Que loucura é o corpo ter um órgão que nos permite engolir, sentir gostos e até mesmo falar! Eu posso te contar como me chega o gosto do teu suor.*

*Acho que nunca deixei de ver um filme por já saber seu final, mas com certeza já abandonei sessões que não lembro nem do nome. Assim como lembro muito bem de livros que me causaram um mal estar. Lembro bem de quando entendi que a busca pelo que já foi era na realidade uma maneira de negar a possibilidade do desconforto. Percebo agora que o que eu desejo não é aquilo que eu idealizava, mas sim o que me surpreende. Desconstruir uma idealização tão bem fundamentada me mostra a beleza que posso encontrar ao deslizar nu pela beira do caos. Ao me permitir deslocar para um incerto, descobri um novo sabor de movimento, do vento sacudindo os meus cabelos a uma velocidade totalmente nova, e inesperada, e.*

### 3.2. O corpo como condição no espaço, para o próprio espaço.

Observa-se uma relativamente recente virada nos estudos de Geografia que centram esforços para observar as relações espaciais que se dão através dos corpos. De tal forma que a ciência geográfica tem se apoiado muito nos estudos pós-estruturalistas e pós-coloniais realizados principalmente nas Ciências Sociais, no sentido de entender o corpo não apenas como massa passiva presente no espaço, mas sim como agente produtor deste e, inclusive, como espaço em si (AZEVEDO; PIMENTA; SARMENTO, 2009, p. 13). Cabe aqui um diálogo com a contribuição de Henri Lefebvre, a qual permite "fazer pontes entre as relações do corpo com o espaço, sendo o corpo um próprio espaço, definido pela capacidade de ação e de pensamento sobre si e sobre as coisas na natureza social" (COSTA et al., 2017, p. 257).

Promove-se aqui um diálogo entre fontes materialistas e pós-estruturalistas na condição do presente trabalho de não assumir uma postura de desmaterialização do corpo, mas sim por partir de eventos reais observados na construção de subjetividades. Considera-se as múltiplas possibilidades do corpo, para além do seu resumo em carne, sem desvincular-se desta condição material. João Sarmiento faz interessante apontamento ao alertar que "falar de corpos sem carne, sem materialidade, é uma ilusão (geralmente masculina), que serve para preservar práticas e políticas corporais hegemônicas" (SARMENTO, 2009, p. 262). Não se trata aqui de um apagamento dos referenciais pós-estruturalistas - de importância já referidas na introdução do presente trabalho -, mas sim aponta-se para a necessidade de se assumir uma postura de atenção às materialidades e às abstrações, entendendo que "o espaço do corpo pode ser entendido como tendo múltiplas camadas, cada uma das quais contendo as relações e práticas do corpo com objectos e outros espaços" (AZEVEDO; PIMENTA; SARMENTO, 2009, p. 24).

Um dos possíveis caminhos para as Geografias do Corpo pode residir nas contribuições de Michel Foucault na medida em que este constrói o conceito de "poder sobre a vida", criando uma relação de poder espacializado sobre os corpos. Foucault sugere a identificação de dispositivos postos à sociedade de maneira que se possibilite o poder e o controle sobre corpos, produzindo diferentes sensações a

partir de diferentes vivências sobre o espaço. Destaca-se que o autor apresenta esta construção como tão imbricada na ordem social, que pode acabar assumindo uma perspectiva que naturaliza seus efeitos e são entendidos como naturais pela comunidade (AZEVEDO; PIMENTA; SARMENTO, 2009, p. 13-14).

É de especial importância a contribuição da geógrafa feminista Doreen Massey. Ao tecer uma crítica em relação a uma Geografia que apaga os corpos na produção espacial, ela propõe um entendimento dinâmico e fluido do espaço, sendo este sempre dinâmico e nunca fixo. A autora defende uma constituição do espaço a partir dos encontros entre diferentes corpos, produzindo diferentes espacializações, resultando em uma Geografia que epistemologicamente questiona as verdades até então tidas como fixas e absolutas (MASSEY, 2009, apud COSTA et al., 2017, p. 361-362). Entende-se que a ciência geográfica, por estar fortemente relacionada às representações, pode servir, então, justamente para questioná-las e resignificá-las.

Ainda aproveitando as considerações feministas da Geografia, parte-se do conceito de espaço paradoxal proposto por Gillian Rose ao caracterizar a produção espacial como uma evidente disputa entre os corpos que a realizam. Desta forma, podemos identificar marcas espacializadas por discursos que privilegiam as condições postas por corpos historicamente ligados a uma noção de poder hegemônico - corpos brancos, masculinizados e europeizados -, em um processo que leva à marginalização de outros corpos - corpos outros. Contudo, não se pode deixar de evidenciar a importância da produção espacial justamente a partir de corpos transgressores, que quebram a lógica simplista e dualista de corpos que mandam e corpos que obedecem (ROSE, 1993, apud COSTA et al., 2017, p. 362-363). Esta tendência não se opõe ao sistema foucaultiano, visto que o próprio Foucault já havia atentado para as questões de permeabilidade do poder, mas sim o complementa sob uma perspectiva de gênero, um dos múltiplos recortes necessários e possíveis ao se reconhecer o corpo como ativo na produção espacial (AZEVEDO; PIMENTA; SARMENTO, 2009, p. 15).

O que se tem, em resumo, é uma condição de múltiplas abordagens para múltiplos encontros. Vivemos a partir de subjetividades diferentes - que podem nos aproximar ou nos unir. Produzimos encontros espacializados entre esta multiplicidade de questões, e a partir disso materializamos o espaço. Entende-se o

espaço como uma construção fluida e constante, a partir da reprodução das relações corpóreas - espaço do corpo e para o corpo (COSTA et al., 2017, p. 353). Partindo deste princípio, a importância do corpo para a produção em Geografia é colocada em destaque. Estuda-se o espaço - que não é vazio, mas carregado de encontros e possibilidades.

### 3.3. Corporeidade e subjetividade; vivência e diferença.

"Meu pai me disse:  
'Cuidado com essa pochete e esse cabelo loiro  
Meu filho, cê num é branco'  
Geral vestido igual, mas os canas te olharam diferente, eu só lamento  
No banco de trás 'cê vai sentir o solavanco"  
Djonga em Favela Vive 3 (ADL, 2018, disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=avbOUVHr0QI>)

Em sua fala para a conferência de abertura do XVI Encontro Estadual de Professores de Geografia - realizado em Passo Fundo, RS, em maio de 1996 -, o professor Milton Santos apresentou uma perspectiva bastante importante para uma objetivação dos estudos de Geografia, considerando nossas subjetividades no cotidiano. Na ocasião, Santos atentou para uma necessidade da Geografia se centrar objetivamente em questões relativas ao vivido. Entende-se que partir epistemologicamente do cotidiano demonstra uma potência prática para uma Geografia voltada aos encontros, às diferenças.

Assim como já citado por tendências pós-coloniais, para o professor, ao considerarmos o espaço como objeto central de discussão em nossa ciência, devemos atentar para as dinâmicas de sua construção. E esta construção do espaço se dá justamente a partir do encontro entre diferentes subjetividades, postas em encontro na medida em que

a diferenciação entre "cidadanias", dentro de uma mesma sociedade, é relacionada com a corporeidade. [...] o fato de estar juntos dentro de uma área contínua tem reflexos na maneira como a espacialidade se dá, como a individualidade evolui e como a corporeidade é sentida (SANTOS, 1996, p. 10).

A importância que podemos relacionar à corporeidade é tanta que, para além de uma definição sobre quais corpos detêm mais ou menos possibilidade de se apropriar dos conceitos de cidadania - o que por si só já é muito -, a corporeidade se

insere diretamente em toda e qualquer experiência do vivido, na mediação das relações humanas. "[...] o corpo é o *locus* da existência e a corporeidade é a práxis de um conhecimento corporificado" (NUNES e REGO, 2011, p. 87).

Quando Milton Santos propõe uma abordagem geográfica sobre o que chama de "espaço banal" (SANTOS, 1996, p. 09), a proposta é justamente que deixemos de adjetivar e segmentar o espaço, mas que prestemos atenção neste como um todo. A questão gira em torno do como adjetivar, como caracterizar as segmentações do espaço, em oposição a uma metodologia que parte do espaço enquanto objeto de análise já segmentado. Então, o autor aponta que é justamente através da análise do cotidiano que se mostra possível um entendimento sobre as maneiras que as diversas corporeidades em conflito resultam em uma perspectiva espacial (Ibid. p. 10).

A partir desta contribuição, constrói-se a lógica de que entender as corporeidades no encontro de diferenças é um processo que deve ser anterior à análise espacial, pois é a partir dos diversos corpos que partiremos para as adjetivações do espaço. "A corporeidade abre um espaço de sensibilização e ressignificação do mundo, vincula tempo-espaço individual e tempo-espaço coletivamente instituído em um movimento no qual o sujeito interpreta a si, o outro e o mundo" (NUNES e REGO, 2011, p. 93). Admite-se, inclusive, a incorporação da corporeidade como metodologia que se dispõe a um afastamento de tendências mais duras ou rígidas, deixando-se carregar pelo que de fato se passa, se vive, percebe.

No campo de uma Geografia atenta às práticas corpóreas, cabe uma aproximação entre a ciência que deixa sua rigidez de lado e caminha em uma perspectiva de humanização, entendendo a fluidez como característica humana espacializada. Assume-se um diálogo com as artes do corpo num constante processo de performatização da Geografia. Esta é uma leitura possível dentro do que Azevedo, Pimenta e Sarmento apresentam como *performance turn* e *affective turn*. "A metáfora do performativo [...] permite uma forma de perceber o significado não como residindo em algo, mas como gerado através de processos quotidianos" (AZEVEDO; PIMENTA; SARMENTO, 2009, p. 25).



É novamente Milton Santos que direciona uma prática de centralização no cotidiano como possibilidade de vivenciar o espontâneo (SANTOS, 1996, p. 11), o que ganha especial sentido ao se compreender as já referidas necessidades de se incorporar a espontaneidade nos corpos a partir de análises performatizadas. Entende-se então o corpo como emissor e receptor de corporeidades em encontros espontâneos, em um entre de um passado que forma e um futuro de possibilidades. É neste encontro que o cotidiano pode ser percebido. Encontro de corpos, encontro de temporalidades, encontro de afetos. Possibilitando uma espacialização na medida em que "a dimensão espacial é a dimensão talvez central do cotidiano do mundo de hoje" (Ibidem).

Cria-se, então, um jogo que pode assumir diferentes perspectivas, abordagens, escalas. Ao passo que corpos em diferentes lugares assumem diferentes valores e poderes (SARMENTO, 2009, p. 277), assume-se que os diferentes lugares em apresentam diferentes possibilidades (SANTOS, 1996, p. 13). Da mesma forma, corpos diferentes performatizam cotidianos diferentes, mesmo - ou principalmente - quando condenados a viver em um mesmo recorte espacial (Ibid. p.12). Este encontro de diferenças se materializa no e em espaço, o tempo inteiro, onde quer que haja corpos. Em suma, esta condição performática se aplica, inclusive - ou, até mesmo, sobretudo - no espaço escolar.

#### **3.4. Do corpo enquanto possibilidade no ensinar e no aprender.**

Para fins de elucidação, reitera-se que o presente trabalho não tem por objetivo tecer uma crítica aos modelos de Ensino a Distância que têm se disseminado atualmente, principalmente com o avanço das tecnologias que facilitam este modelo de prática. Apesar dos vários questionamentos possíveis sobre esta escolha pedagógica, entende-se que para muitas pessoas - principalmente dentro da atual realidade brasileira - esta é a única maneira de se concluir estudos necessários para um processo de intelectualização e, principalmente, de valorização profissional. Porém, é importante destacar que o presente trabalho se dá dentro de uma perspectiva de escola presencial, onde os corpos estão em encontro cotidianamente.

A partir desta consideração, não há possibilidade de se desvincular da ideia de que a primeira relação que se dá entre os corpos discente e docente é materializada através de seus respectivos corpos (COSTA et al., 2017, p. 373) - para além do simples jogo de palavras (RATTS, 2016, p. 116). Partindo deste pressuposto, reivindica-se uma proposta de práticas pedagógicas que partem dos corpos, tirando de suas zonas de conforto os modelos educacionais tradicionalmente instituídos. Como apontado por bell hooks:

Chamar a atenção para o corpo é trair o legado de repressão e negação que nos foi transmitido pelos professores que nos antecederam [...] O mundo público do ensino institucional era um local onde o corpo tinha de ser apagado, tinha de passar despercebido (hooks, 2013, p. 253).

A autora insiste na necessidade de estabelecermos modelos pedagógicos que mantenham o corpo no centro, de maneira que corpo e mente estejam alinhados, permitindo o espaço do desejo em sala de aula. "As distinções convencionais entre o público e o privado nos levam a crer que não há espaço para o amor na sala de aula" (Ibid. p. 262).

E é justamente neste caminho que suas ideias encontram as de Munhoz e Costa anteriormente descritas, e que constituem a ideia de aula-performance-encontro, o que acaba por ser o centro do presente trabalho. Os autores constroem o entendimento de que apenas a partir da ordem do desejo é que a aula-acontecimento - conceito trazido para o presente trabalho como *aula-encontro*, pois permite-se encontrar - se constitui, toma forma. "O saber aprendido [...] se constitui por contágios, encontros e devires. O corpo que aprende, inventa, experimenta, flutua, corre e voa. Deixa-se aprender sem se preocupar com o que, onde, como e para que está aprendendo" (MUNHOZ e COSTA, 2012, p. 66). Retorna-se, então à contribuição Deleuziana, quando - em *O Anti-Édipo* - se constrói uma concepção acerca do desejo "que não se liga à representação, à lei, à carência, à reatividade; ele é processo de produção, remete à vontade de criar, ao devir, pois são as necessidades que derivam do desejo e não o contrário" (DELEUZE e GUATTARI, apud ARAUJO, 2016, p. 901).

Para dar forma às propostas de sala de aula, utiliza-se como orientação algumas das as contribuições de Alex Ratts quando este autor apresenta "pontos

para uma abordagem da diferença e da corporeidade na geografia escolar". Neste quesito, destaco inicialmente, entre outras abordagens indicadas, as sugestões a respeito da

possibilidade de inserir, [...] na formação inicial e continuada em geografia, a diferença [...] incluindo os corpos (das/os) docentes, discentes e técnicos, suas trajetórias socioespaciais e os lugares, paisagens, territórios e outras espacialidades desses sujeitos individuais e coletivos (RATTS, 2016, p. 134).

Bem como:

Entre os diálogos em sala de aula e os encontros nos pátios, em meio aos trajetos dos corpos discentes, docentes e técnicos, pensar a possibilidade (tendo em vista, particularmente, a escola integral) de a comunidade escolar rever e tentar superar as separações com as localidades e comunidades onde estão inseridas (Ibid. p. 135).

Propõe-se um diálogo entre as bibliografias pesquisadas, considerando que "uma aula requer que se pense as coisas entre as coisas, entre rizomas e não raízes, em meio a encontros potencializadores e de outras combinações e entre as subjetividades do professor e do aluno" (MUNHOZ e COSTA, 2012, p. 70) afinal, lembra-se que trabalhar a corporeidade requer que se trabalhe o encontro entre diferentes subjetividades - as quais se refletem em diferentes entendimentos sobre o mundo. Alex Ratts reitera que "a diferença está nos corpos e nos espaços sociais, e, assim, cabe ser abordada na geografia escolar. O corpo - e suas identificações - pode ser reconhecido como uma categoria de pensamento e ação" (RATTS, 2016, p. 136).

Sendo este um trabalho que acredita na diferença como possibilidade, abre-se um espaço para que se aborde quais as potências deste encontro entre corporeidades singulares em contraposição à uma homogeneização do espaço. Abordar a diferença para que justamente se valorize esta. Busca-se uma reinvenção da maneira como se entende a produção espacial - e, evidentemente, sua abordagem escolar. Conforme, Camila Xavier Nunes e Nelson Rego,

As geografias do corpo são reivindicadoras de novas espacialidades. Exploram relações do corpo com o espaço, do corpo com outros corpos e do corpo consigo mesmo. [...] O ensino de geografia como reinvenção do cotidiano e das formas de perceber e representar o espaço, no qual o sujeito se coloca como centro relativo de uma geografia, permite o movimento de sair de si, de seu entorno, para conhecer outras geografias. A diferença amplia nossos referenciais (NUNES e REGO, 2011, p. 104-105).

O presente trabalho acredita numa possibilidade de se transgredir o tradicional posto como rígido na construção curricular de uma Geografia que pode muitas vezes perder sentido, justamente por se distanciar dos corpos, das vivências, dos encontros. Defende-se uma Geografia do espontâneo em sala de aula. Neste sentido, Alex Ratts (2016, p. 118) traz, a partir da contribuição de José William Vesentini, um interessante suporte na justificativa de se priorizar o corpo e a criticidade em oposição a um currículo que pode ser, para além do chato, caracterizado como desmotivador. O autor sugere, inclusive, o abandono de alguns dos temas tradicionais no ensino de Geografia, buscando uma construção curricular a partir das vivências reais entre corpos discente, docente e técnico presentes nas escolas.

Em relação ao apagamento do corpo evidenciado por bell hooks, Ratts sugere justamente que se lance luz a estas questões, trabalhando a subjetividade contida na corporeidade e despertando no corpo uma possibilidade de se cruzar a "tênue e tensa linha entre privado e público, entre individualidade e cidadania" (Ibid. p. 126). Em desenvolvimento semelhante, João Sarmiento aponta para as possibilidades de se exercitar uma mudança de escala que parte do corpo para o mundo, no âmbito dos encontros, na medida em que

O reconhecer e aprender a partir das geografias do corpo, sejam elas experiências individuais e de escala micro, ou processos de marginalização e discriminação de escala mais abrangente [...] permite abordar não a diferença por si, mas a diferença significativa (SARMENTO, 2009, p. 278).

Encontra-se um horizonte para o ensinar a partir do corpo. Principalmente, deixar levar pelo desejo que o corpo pode despertar. Deixar levar através do corpo é, pois, deixar levar para o mundo. Acredita-se que não se entende o mundo sem se entender de que maneira nos projetamos sobre seu espaço. Conforme Nunes e Rego:

As práticas espaciais e temporais são bastante complexas, o confronto pelo olhar e o viver do outro fazem com que se retome e se reflita acerca do tempo-espaço como construção social e, principalmente, como experiência. Uma educação que prepare para a instabilidade do mundo se torna fundamental. Aprender sobre si e a partir de si para tentar entender o mundo. Pensar pela paixão, seduzir-se pela descoberta e se redescobrir perante ela. Interrogar, questionar, duvidar e partir, mesmo sem saber o que irá encontrar (NUNES e REGO, 2011, p. 98).

Conclui-se, portanto, que há beleza no explorar a si, para então explorar o de fora. Se buscamos uma educação que faz sentido, devemos então buscar quais os nossos sentidos. Como criar desejo no aprender sobre o externo, se ainda estamos em uma constante busca pelo que nos é, sobre o que nos constrói, sobre o que nos apresenta à imensidão do mundo?

#### 4. Do ensaio na escola.

"Liquidando a cultura da sala de aula  
Fora das mesas e cadeiras  
Paredes e lousas  
Eu aprendi muito mais  
Quando eu calei meu ego"  
Edgar em *Líquida* (2018)

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K3PqXGZZEFE>

Com o objetivo de trazer para a prática o evidenciado ao longo do presente trabalho, propõe-se o que aqui se chama de ensaio. Como explicitado no primeiro capítulo, ensaio aqui num sentido de sentir-se livre para experimentar, e a partir dos objetivos alcançados materialmente realizar reflexões que minimamente apresentem de que maneira a experiência produziu afecções em quem nela se envolveu. Utiliza-se como campo a experiência de estágio obrigatório que se desenvolveu no mesmo período de tempo que a elaboração do presente trabalho. A seguir, são descritas as atividades em três diferentes seções: planejamento, prática e análise.

##### 4.1. Contexto e planejamento das atividades.

Na ocasião, a prática se deu dentro das atividades previstas para a atividade docente na disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia IV, que objetiva práticas de regência em turma de Ensino Médio. Destaca-se que as práticas voltadas para o presente não ocuparam a totalidade das aulas de estágio, mas foram encaixadas dentro do planejamento do mesmo. Contudo, destaca-se que todas as práticas da disciplina foram desenvolvidas a partir da perspectiva de docência que é aqui defendida pelo autor. Para fins de análise, foram destacadas práticas específicas, pensadas em conjunto com a professora orientadora e apoiadas nas leituras que serviram de alicerce para o que se desenvolve neste trabalho.

## 4.2. Das práticas.

A prática docente e os processos criativos, com seus acertos e equívocos, trabalham com uma matéria não totalmente configurada na sua forma precisa. É necessário abrir um espaço para o risco. Na formação de um professor, sobretudo na sua prática, a condição de improviso estará sempre presente. O professor tem seu roteiro planejado, porém não é definitivo, há estratégias para suas ações e há incertezas em seu movimento. O professor está diante de uma comunidade interativa que é convidada a participar de uma proposta conjunta, e faz uso de regras para estabelecer o jogo. O professor é jogador, é ator, é performer, ou trabalha como se fosse: experimenta as suas habilidades e aprimora os seus conhecimentos em plena ação. Porém permanece sempre o desafio de seduzir a sua plateia, de trazer o conjunto de participantes para um interesse comum, tarefa que se torna, cada dia, mais árdua (PEREIRA; ICLE; LULKIN, 2012, p. 338).

Como práticas direcionadas, foram projetadas três diferentes atividades, que enfatizam a corporeidade de diferentes maneiras, em diferentes graus de abstração. Cada uma das diferentes práticas é separadamente explicada, com suas intenções postas em evidência, para então se realizar um breve relato de experiência, onde se aponta de que maneira cada atividade evidenciou potência, ou não. Evidentemente, não se pretende aqui apresentar práticas para serem tidas como maneiras únicas de se explorar o corpo na perspectiva do ensino de Geografia. Nem ainda que os modelos sejam interpretados como rígidos. As práticas aqui relatadas são apenas a materialização do que se julgou como mais adequado durante um recorte de tempo específico, a partir de uma leitura particular, dentro de possibilidades limitadas. Que sirvam como disparadores, como ideias, como motivação para que os corpos que chegaram até aqui encarem com gosto o desafio que é trazer o corpo para a sala de aula.

Observa-se que há uma diferença entre as duas primeiras atividades e a terceira. Principalmente, pelo modelo adotado entre elas. Nas primeiras duas, objetivou-se uma dinâmica de atividade de sala de aula que pode ser entendida como mais tradicional, onde os corpos são introduzidos de maneira representativa. Ou seja, são atividades onde os alunos e as alunas partiram de seus corpos para criarem respostas ou representações em papel. Na terceira, objetivou-se um jogo em que o corpo é utilizado de maneira mais explícita, em movimento, em interação ativa. Esta última atividade pode ser entendida como mais transgressora aos modelos de comportamento em sala de aula tradicionais. Porém, o que se entende é que não é

por usar o corpo em movimento ou por realizar atividades com a turma sentada nas classes que estamos - em uma ou outra prática - centrando nossos esforços nos corpos de maneira mais ou então menos objetiva. A questão é justamente esta, é de se experimentar o estudo das Geografias do Corpo de diferentes maneiras, mesmo que às vezes os corpos não pareçam estar ali, em primeiro plano.

Introduz-se que a turma na qual foram realizadas as atividades é uma turma do último ano do Ensino Médio (terceiro ano), em escola estadual localizada na Zona Sul de Porto Alegre, RS. Uma escola com estrutura grande, situada em meio a um bairro com condomínios e casas de alto padrão. Na prática, uma escola que sofre com políticas de redução de gastos por parte do Estado, com problemas na infraestrutura e frequentes remanejamentos entre as turmas - reagrupando estudantes para diminuir a carga horária docente. Mesmo assim, uma turma pequena, com frequência média de 10 a 12 estudantes por aula. Há normalmente uma divisão equilibrada no que se refere ao gênero e aos fenótipos de raça dentro da turma. Boa parte do corpo discente já completou a maioridade, existindo uma variação de idade dos 17 aos 20 anos. As aulas se dão no turno da manhã, em seis períodos diários

#### **4.2.1. Cartões de trajetórias e sonhos.**

Particularmente, entendo que um dos pontos cruciais do fazer docente implica no conhecimento do corpo discente. Na prática, saber quem é a turma, quem são estas pessoas que se dispõem a te encontrar periodicamente na condição performativa de estudante - considerando que muitos estão ali por obrigação. Evidentemente, este acaba por tornar um processo contínuo, onde a relação é construída através do convívio, das trocas. Porém, acredito em estratégias práticas que podem aproximar esta relação em um espaço de tempo mais curto do que a simples dinâmica de convívio promoveria. Considerando a prática docente na condição de estagiário, este determinado tipo de estratégia se mostra ainda mais necessário, visto que o período de contato com a turma é relativamente curto, por vezes insuficiente para que se construam laços que expõem o cotidiano dos corpos ali presentes.



Como primeira aula para as atividades de estágio, foi proposta uma apresentação da turma. Como considerei que no caso quem era a novidade ali era eu, o meu corpo, e não a turma entre si, optei por não fazer uma dinâmica na qual deveriam se apresentar para os colegas. Minha proposta foi de realizar uma investigação sobre cada aluno e cada aluna, de maneira que eu pudesse mapear suas Geografias. Em um primeiro momento, me apresentei, assumindo a postura de que era o maior estranhamento ali - apesar de já ter sido introduzido à turma pelo professor titular, durante as observações. Conteí parte da minha trajetória. Explícitei algumas de minhas Geografias: onde moro, onde estudo, como me desloco até a escola, quais as minhas projeções ao terminar minha graduação - assumindo o estágio como uma das últimas etapas, como um "entre" (MUCCILLO, 2018, p. 32).

Para a turma, como auxiliar na minha investigação a respeito de seus corpos e suas geografias, solicitei que respondessem algumas questões, em um pedaço de papel que distribuí. Avisei que ali não havia certo ou errado, e que só precisavam responder o que se sentissem à vontade - afinal, a opção pode não informar determinadas coisas pode também informar muito sobre si. Sobretudo, pedi que fossem movidos por honestidade.

Objetivamente, perguntou-se: nome, ou como gosta que se refira a si; idade; onde mora (bairro, ou outra identificação espacial); como vem até a escola; como sai da escola - e para onde vai (se quiser dizer); o que mais gosta de fazer, no dia a dia; maior sonho; um lugar no mundo, que já conheça, e que seja de grande importância para si; um lugar no mundo onde gostaria de conhecer ou onde desejaria morar; indicação de uma música para eu ouvir e em que momento sugeriria que fosse escutada; o que pretende fazer após este ciclo que se encerra na escola.

Ao partir das perguntas para a socialização das respostas, foi possível realizar uma série de mapeamentos sobre a turma com a qual estava começando a trabalhar. Especificamente as questões em relação ao lugar onde se mora, em conjunto com as que se referem aos deslocamentos da e para a escola, sugeriram maneiras de se entender a relação daqueles corpos com o espaço onde transitam. Como se referem ao seu bairro, à sua rua. Foi possível identificar, também, corpos que realizam atividades para além do estudo, corpos que se deslocam por grandes distâncias ou até mesmo corpos que centram sua rotina no próprio bairro onde se

situa a escola. A grande maioria apontou que se desloca cotidianamente a pé ou de ônibus. Houve casos de estudantes que apontaram que, apesar de morarem próximo da escola, necessitam se deslocar até o centro da cidade para trabalhar na tarde. Não por acaso, estes casos se refletem nos corpos que aparentam maior cansaço físico, às vezes evidenciando quase um esgotamento. É de especial destaque, também, o caso de um aluno que mora em zona periférica, no extremo sul da cidade, e apresentou em suas respostas uma sensação de estar fora de seu ambiente seguro quando se desloca até a escola.

Em relação às questões sobre lugares do mundo, foi interessante observar a multiplicidade de respostas dadas às perguntas. Sobre os lugares importantes já conhecidos, ao mesmo tempo em que houve respostas como cidades turísticas do Brasil, como Rio de Janeiro e Salvador, ou até países da América do Sul, como Chile, Peru e Colômbia, apareceram respostas que apresentaram um significado mais subjetivo como "academia", "meu quarto" ou "qualquer lugar com meus amigos" - o que apontam para diferentes maneiras de se apresentar as relações entre corpo e espaço. Sobre as projeções de lugares para serem conhecidos ou morar, muitos apresentaram desejo de se mudarem para zonas centrais de Porto Alegre, deixando pontos turísticos de referência mundial para serem conhecidos como passeio. Alguns chegaram a relacionar as escolhas pós-escolares com projeções de lugar onde morar - como, por exemplo, abrir um consultório de psicologia aqui na cidade, ou então circular pelo mundo trabalhando com arte.

Em relação à música, foi interessante perceber a maneira que vários tentaram projetar a escuta, com suposições sobre a minha vida. Foram sugeridas músicas dos mais diferentes estilos, para as mais variadas situações. Destaco particularmente sugestões de músicas "para pedalar", apresentando que é explícito meu envolvimento com a bicicleta - afinal, chego na aula com o capacete embaixo do braço -, ou então duas sugestões de rappers nacionais, "para ouvir quando estiver indignado com a sociedade" - o que me coloca a pensar sobre quais as manifestações do meu corpo que possivelmente indicam uma insatisfação com dinâmicas do mundo atual.

Faço um especial destaque sobre a atividade realizada numa projeção a respeito de conselhos de classe que ainda ocorrerão na escola. Acredito que principalmente na situação de estagiário, que possui pouco tempo de envolvimento com a turma, é importante que se leve a estes momentos de discussão, informações sobre o corpo discente para além de suas notas. Momentos como estes podem ser importantes na identificação de uma série de características envolvendo a turma, ou individualmente alunos e alunas. Eventualmente, nem mesmo parte do corpo docente teve acesso a algumas das informações que podem surgir nestas respostas. Também é importante uma dinâmica de socialização das respostas dentro da turma, de modo que se pratique a escuta, e que se entenda possíveis cenários de vida entre os e as colegas.

Tudo isso pode adquirir especial importância numa perspectiva de se trabalhar as diferentes constituições de identidade nos diversos corpos discentes. Quando estes se posicionam e localizam o resto de sua turma, passam a se identificar e se espacializar na cidade que habitam, no espaço-tempo cotidiano e futuro.

#### **4.2.2. Representações: o corpo lugarizado.**

Num segundo momento da prática, foram trabalhadas questões relacionadas à representação. O primeiro objetivo era o de facilitar a interpretação de mapas, construindo o conceito de que o mapa é uma das várias formas de representarmos o espaço. Por algumas aulas, manipularam-se mapas, cartas e globos e evidenciou-se as características subjetivas que toda representação carrega, por ser construída a partir de determinados pontos de vista, sob determinados recortes históricos e sociais, e visando a um determinado objetivo. Confrontaram-se representações na forma de músicas, poemas, desenhos, animações, fotografias e, evidentemente, mapas e globos. Ao fim, solicitou-se, como tarefa, que cada estudante elaborasse duas representações sobre "o seu lugar".<sup>7</sup> A intenção era que simplesmente as representações fossem diferentes entre si, evidenciando alguma mudança na

---

<sup>7</sup> Não se explorou - nem em sala de aula, nem no desenvolvimento do trabalho - o conceito de lugar para a Geografia. Apontou-se que carrega um significado ligado aos afetos, porém sem explorar autores nem entrar em detalhes sobre a construção do conceito.

concepção de uma em relação à outra - seja de tipo de representação escolhido (desenho, poema, etc.), de escala, de objeto evidenciado (relevo, tipos de uso, etc.), entre outras possibilidades de variação. A única obrigatoriedade era que em ambas as representações cada estudante, de alguma maneira, se representasse também, projetasse ali seu corpo.

O objetivo principal era que se evidenciasse o entendimento a respeito das múltiplas possibilidades de representação, justificando as escolhas individuais. Em relação aos corpos, o objetivo era que se entendesse de que maneira cada aluno e aluna vê seu corpo no espaço que ocupa: como se espacializa e ainda como transmite e reproduz sua percepção a respeito dessa espacialização? Independente da forma de representação escolhida, de alguma maneira seria possível identificar um discurso sobre a própria espacialização. Conforme apontado por João Sarmiento,

Assim como o corpo tem uma geografia histórica a partir da qual podemos tentar compreender a produção do poder, do território e da desigualdade, também a nossa própria tentativa de cartografar essas geografias é corporizada e inescapável (SARMENTO, 2009, p. 278).

A respeito das diferentes possibilidades para se representar o espaço, aponta-se que a turma utilizou uma variedade de métodos. Apareceram mapas, desenhos simples, desenhos perspectivados, gráficos, parágrafos descritivos e inclusive dois poemas rimados. Já no que se refere à representação do corpo, nem todos o fizeram. Alguns simplesmente representaram o espaço vazio, desumanizado.

Destaco aqui três casos. Primeiramente, o de um aluno que representou o interior da própria casa, em uma perspectiva com ponto de fuga, partindo de uma visão de primeira pessoa. Ele se justificou dizendo que a maneira que coube de se colocar na representação foi justamente essa. Para ele, aquele espaço só faz sentido a partir do seu olhar. Outro caso foi de um menino, morador de um bairro periférico da cidade, bastante estigmatizado, apresentado a partir da seguinte sequência de rimas: "Meu bairro é constituído por classes sociais subjulgadas (sic). Vias largas, o conceito mais rústico de estradas. É conhecido e temido pelo famigerado perigo. Muito pelo contrário, é um bairro muito festivo." Entendo esta como sendo uma outra maneira indireta de se projetar o corpo, mesmo que ausente

de desenhos. O aluno realizou uma dinâmica de construção espacial pautada nas relações entre as pessoas, e em como isso se reflete na instauração do real, do discurso hegemônico. Ainda, apresentou que, na prática, as coisas não se desenham conforme a visão da maioria, do externo.

**Figura 1** - Registro de desenho realizado por aluno, representando sua casa.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

**Figura 2** - Registro de poema realizado por aluno, falando sobre seu bairro.

Meu bairro é constituído por classes sociais subjugadas  
vias largas, o conceito mais rústico de estradas  
É conhecido e temido pelo famigerado perigo  
Muito pelo contrário, é um bairro muito festivo.

Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Por último, considero de especial destaque um desenho que representou o corpo como a base de sustentação do espaço. Este aluno - homem e negro - apresentou um autorretrato, com seus fenótipos em evidência, segurando o mundo em suas mãos. No globo, representou a América do Sul e realizou um destaque onde faz uma mudança de escala, chegando até a própria casa. Ao ser questionado sobre sua escolha, explicou que, para ele, o mundo faz sentido a partir da sua vivência, como homem, como negro, e com um sentimento de, às vezes, carregar o mundo nas mãos.

**Figura 3** - Registro de desenho realizado por aluno, representando o mundo em suas mãos.



Propõe-se aqui uma reflexão sobre o que estas práticas de representação dizem sobre o ensino de Geografia. O que podemos diagnosticar quando estudantes projetam seus corpos, relacionando-os com os espaços que ocupam, produzem e praticam? Entendendo a representação como uma maneira de se refletir sobre um determinado objeto, organizá-lo e então traduzir nossos anseios a seu respeito, como o deslocamento do corpo para o papel interfere neste processo?

Para além da já comentada inescapabilidade de cartografarmos nossas Geografias, entendo que o exercício é mais uma forma de construirmos o entendimento sobre nossas relações com o espaço. Ao responder à solicitação de representar o próprio corpo, é necessário que se reflita sobre como este corpo é constituído, quais subjetividades afloram. Quando esta questão entra em diálogo com espaços que nos são habitados, colocamos em questão nossa participação na construção destes espaços. Ao socializar os resultados com colegas e exercitar a argumentação, se trabalha as diferentes formas de entender estas projeções. Se a representação do espaço é subjetiva e responde a uma série de interesses, a do corpo também deve assumir tais características. A maneira que representamos nosso próprio corpo acaba por ser uma tradução de nossa própria identidade.

#### **4.2.3. Jogo Caosgráfico.**

Como último exercício proposto, dentro do conjunto de práticas apresentadas, optou-se por trazer o corpo como centro, no sentido mais explícito que isso pode adquirir. Propõe-se agora um modelo de aula que transcende as classes e quadros negros, partindo para o movimento. Se antes as performances e encontros eram observadas dentro das condições cotidianas de sala de aula, este último exercício pretende assumir potencialidades próprias das artes do corpo para nelas buscar uma construção de Geografia. Afinal, não é por entender que a performatividade de uma aula não se encontra necessariamente na assimilação de teatralidades através de jogos e exercícios que devemos então negar esta possibilidade.

Atenta-se especialmente para as possibilidades de utilizarmos jogos que promovem o encontro não necessariamente carregado no cotidiano, o encontro não usual, permitindo aos corpos a liberdade de se comunicarem para além dos hábitos

diários. Não se vê problema em apostar neste tipo de condição na medida em que se entende que

As representações ou as performances revelam, pelo jogo, condição favorável ao diálogo, ou a uma comunicação que se estabelece justamente porque não é natural, porque os envolvidos no diálogo sabem que há algo em jogo – uma representação, uma proposição não cotidiana e ficcional (PEREIRA; ICLE; LULKIN, 2012, p. 338).

Esta linha de raciocínio é semelhante à proposta por Augusto Boal quando este teoriza sobre os conceitos básicos do Teatro do Oprimido. Ao relatar sobre suas primeiras experiências com o Teatro-Imagem na Europa, Boal narra um episódio de racismo e xenofobia ocorrido em meio a um exercício proposto em um grupo na Suécia. No desenvolver da narrativa, constrói o entendimento de que os desejos explicitados durante o jogo são os desejos verdadeiros, manifestados de maneira igualmente verdadeira (BOAL, 2015, p. 32-33). O jogo, então, apresenta-se como potente instrumento para a identificação de desejos - ou então de omissões, como é o caso relatado por Boal.

Para a atividade em questão, utilizou-se como principal referência as *Caosgrafias*, experiências corpóreas-discursivas-performáticas de - inclusive- cartografia que visa a desconstrução de dizeres absolutos (ARAUJO, 2016, p. 900). Propostas em conjunto por integrantes ligados ao Grupo de Pesquisa Modernidade e Cultura, vinculado ao Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, estas experiências foram repetidas de diversas maneiras em diversas situações, e se encontram mais ou menos explicitadas no artigo citado, de autoria coletiva do grupo, organizado por Frederico de Araujo (2016). Estas possibilidades de práticas discursivas e cartográficas foram escolhidas para o presente trabalho por oferecerem uma interessante proposta de diálogo entre vários dos conceitos aqui abordados. Para além disso, há uma aproximação afetiva entre mim, autor do presente trabalho, e as práticas caosgráficas, visto que tive primeira aproximação com estas experiências ainda em 2013, e pude manter esta aproximação até meados de 2015.

Entende-se aqui uma noção de caos como possibilidade de se criar o desconhecido, como "o meio de todas as possibilidades do devir, habitado por fluxos de intensidades e afectos" (MAGNAVITA, 2012, apud ARAUJO, 2016, p. 900-901)



em oposição à usual relação deste termo com a desordem. Se há aqui destruição, esta objetiva os dizeres hegemônicos sobre o espaço. Atrela-se este caos ao conceito de cartografia a partir de corpo vibrátil proposto pela psicanalista, crítica de arte e professora universitária Suely Rolnik, onde as noções de eu e de outro se misturam, potencializando os afetos possíveis entre os corpos. "Dissolvem-se aqui [...] aquilo que separa o corpo do mundo" (ROLNIK, 2006, apud ARAUJO, 2016, p. 901). Através das caosgrafias, propõe-se "acontecimentos destruição" (DELEUZE, 1975, apud, ARAUJO, 2016, p. 902).

Partindo para os termos práticos, a experiência caosgráfica é dividida em quatro momentos: *enrosco*; *deriva / produção de fragmentos*; *tabuleiro*; e *despacho*. Assume-se que estes podem sofrer as alterações necessárias em sua concepção ou ordenamento, podendo até mesmo serem suprimidos, partindo de um princípio de investigação *teoricoprática* (ARAUJO, 2016, p. 907). Os diferentes momentos selecionados para a prática caosgráfica do presente trabalho são aqui apresentados já misturados à maneira que ocorreram, não objetivando no presente texto uma reprodução das regras do jogo. As regras são aqui apresentadas junto das jogadas.

**Enrosco:** momento de experimentação através dos corpos. A turma deslocou-se da sala de aula de Geografia, optando por utilizar o pátio, pois era um dia de sol. Os corpos foram dispostos de maneira que percebessem o espaço que ocupavam. Para tanto, foram sugeridos jogos de teatro de dança. Iniciou-se com atividades tradicionais dentro do *arsenal do teatro do oprimido* de Boal.

Foram sugeridos, como aquecimento, os exercícios da *Cruz e o Círculo* (BOAL, 2015, p. 100) e do *Hipnotismo Colombiano* (Ibid. p. 101). Em seguida, partiu-se para a série de exercícios relacionados às *Caminhadas* (Ibid. p. 110) e à *Série do Espaço* (Ibid. p. 162). Os dois primeiros exercícios dizem respeito ao reconhecimento do próprio corpo por parte quem o realiza, bem como à tentativa de realizar interações com os outros corpos. A turma brinca no sentido de soltar o corpo, utilizar músculos e movimentos com os quais não estão habituados, experimentar relações corpóreas que quebram com o habitual. Já a série de caminhadas objetiva mais a relação dos corpos com o espaço onde estão inseridos. A *Série do Espaço* pode ser lida como uma síntese dos exercícios de Boal que propõem uma ativação de todos os sentidos do corpo humano, interligados e numa

perspectiva que constrói apoios entre os diferentes sentidos. Todos estes jogos foram propostos justamente no sentido de deslocar os corpos de seus confortos habituais existentes no ambiente escolar. Provoca-se o diferente na ambição de se despertar diferentes olhares - e cheiros, e tatos, e gostos, e ouvidos - sobre o espaço.

Durante estes exercícios, foi incentivado à turma que se olhasse nos olhos, que se percebesse. Por vezes, pedi que parassem de se locomover e atentarem para quem estava ao lado de quem. No que isso foi se repetindo, quem se repetia ao lado de quem? Quais corpos se aproximavam de quais? Havia padrões? Foi reiterada a oportunidade de se olhar dentro do espaço que se ocupava. Durante as variações de velocidade, ou sugestões de formas de se locomover (em linhas retas, em linhas curvas, de lado...), orientou-se que se percebesse como o corpo se comportava em relação a estas dinâmicas, quais músculos eram utilizados, quais sentidos?

Fez-se pequena observação para uma modificação nas dinâmicas propostas durante o enrosco realizado. Para além da leitura e seleção de exercícios propostos por Boal, parte da proposta se deu a partir na minha experiência com jogos e exercícios utilizando o corpo,<sup>8</sup> além de, especificamente, ter participado de algumas experimentações com caosgrafias propostas em diversos espaços e momentos. Com base nesse repertório, optei por sugerir que cada estudante levasse, em suas costas uma folha de papel em branco, possibilitando que o restante da turma, durante a dinâmica, escrevesse impressões sobre este corpo, sobre esta pessoa.<sup>9</sup> Ao fim, este registro serviria, inclusive, para facilitar o estímulo da produção nos momentos seguintes do exercício. Recolhi os papéis sem que se fizesse a leitura do que ali estava escrito, de modo que isso só ocorreria na aula seguinte.

---

<sup>8</sup> Especial destaque para quando tive a oportunidade de cursar as disciplinas de Teatro do Oprimido I e II, ministradas pela Profª. Drª. Sílvia Balestreri Nunes (PPGAC/UFRGS) e de Análise do Movimento I, ministrada pela Profª. Drª. Flávia Pilla do Valle (ESEFID/UFRGS), ao longo de minha graduação.

<sup>9</sup> Sugestão adotada a partir de jogo proposto pela Profª. Drª. Flávia Pilla do Valle (ESEFID/UFRGS).

**Figura 4** - Fotografia do *Hipnotismo Colombiano*, durante o *enrosco*, no pátio da escola.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

**Figura 5** - Fotografia da *Série do Espaço*, durante o *enrosco*, no pátio da escola (a).



Fonte: Acervo pessoal, 2019.



**Figura 6** - Fotografia da *Série do Espaço*, durante o *enrosco*, no pátio da escola (b).



Fonte: Acervo Pessoal, 2019.

***Produção de Fragmentos:*** considerando que o *enrosco* foi realizado em uma quarta-feira, e que a próxima aula seria na segunda-feira seguinte, foi proposto que se desenvolvesse uma deriva neste meio tempo. Enquanto deriva, solicitei que a turma deixasse a vivência do *enrosco* vibrar em seus corpos. Que, durante a semana, refletissem - em seus deslocamentos, suas vivências habituais - sobre de que maneiras perceberam os jogos em seus corpos. O que se vê, no cotidiano, que pode remeter aos jogos? Pensando nisso, que levassem, na aula seguinte, *fragmentos*: dispositivos recolhidos durante a deriva, ítems simples para a construção do *tabuleiro*. Nada comprado, nem muito pesado, mas que fizesse sentido e que pudesse ser anexado a uma espécie de quadro.

***Tabuleiro:*** ao início da aula seguinte ao *enrosco*, iniciei as atividades apresentando uma superfície de papel pardo, em cima da qual iniciáramos as jogadas, de modo a que caosgrafássemos nosso tabuleiro. Como conversa inicial, relembrei a turma sobre a perspectiva da caosgrafia enquanto registro de nossas possibilidades e devires possíveis. Solicitei que pensassem na atividade do *enrosco* e ainda que tomassem perspectiva de suas derivas, desde a última aula, até agora.

Para estimular o início das jogadas, questionei sobre as maneiras que vemos nossas espacialidades, se algo dos exercícios motivou a ver as coisas de maneira diferente. Perguntei se algo dos jogos foi lembrado durante a semana. E ainda, perguntei se o espaço da escola possui algum tipo de demanda não suprida. Afinal, ao se caosgrafar em um espaço escolar, acredito ser quase impossível que não se reflita sobre o que fazemos cotidianamente na escola.

Ao passo que as jogadas foram acontecendo, e a caosgrafia se construindo, fui anotando percepções e diálogos, para além do que se colocava no tabuleiro. Afinal, creio que o mais importante de tudo esteja no campo do encontro, e não necessariamente no produto. Destaco aqui algumas das jogadas ou comentários que acredito terem me afetado especificamente.

Em primeiro lugar, sobre a dinâmica dos jogos, três diferentes estudantes trouxeram para o tabuleiro fragmentos retirados do chão do pátio da escola, a fim de representar as dificuldades de se lidar com a gestão de resíduos neste espaço. Em paralelo, três estudantes apresentaram plantas, folhas, apresentando a relação com a escola como fundamentalmente centrada nos momentos vividos no pátio, junto às árvores e plantas que ali existem.

Em relação ao jogo, especificamente em como ele se desenvolveu, uma aluna levou ao tabuleiro a representação de bolhas, indicando que quando estamos dentro da sala de aula estamos dentro de uma bolha, manifestando interesse em se desenvolver atividades fora daquelas quatro paredes. Já um outro aluno grudou um pincel no tabuleiro, justificando que quando pinta, e tem gosto pela pintura, o faz em círculos, como técnica de utilizar o pincel. Justificou que quando, no exercícios, andamos em círculos pelo espaço, se sentiu como se pintando o espaço com o corpo, por isso achou que deveria trazer um elemento da pintura para a caosgrafia.

Houve também contribuições que questionaram os conteúdos estudados nas disciplinas tradicionais da escola. Desenhou-se sobre a realidade brasileira atual, como referências aos incêndios na Floresta Amazônica e o surgimento de manchas de óleo no litoral nordestino.<sup>10</sup> Questionou-se, também, sobre a ausência de

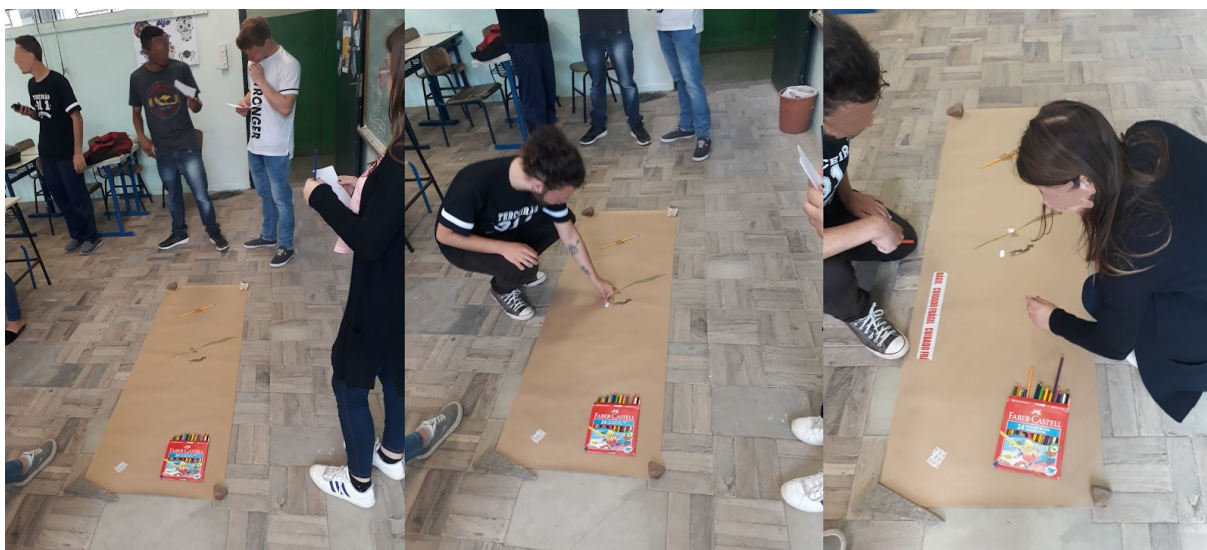
---

<sup>10</sup> Durante o ano de 2019, foi de especial destaque nos noticiários estas duas situações, provocando discussões sobre os limites das legislações ambientais e o domínio destas pelo poder público.

discussões sobre a ditadura e sobre o autoritarismo de estado, dentro das disciplinas escolares, inclusive de Ciências Humanas.

Acredito ser de especial destaque - no tocante ao corpo e à estrutura social brasileira - quando um aluno negro questionou sobre a liberdade de Rafael Braga Vieira. Isto veio ao jogo quando uma aluna sugeriu, em voz alta, que a turma deveria escrever "Lula Livre", no tabuleiro. A turma discutiu sobre a ausência do debate sobre pautas cotidianas no ambiente escolar. Nem todos conheciam o caso de Rafael Braga, mas todos estavam acompanhando a situação de Lula.<sup>11</sup> Houve um interessante debate sobre o apagamento de notícias que versam sobre as pessoas "normais", marginalizadas socialmente, esquecidas por todos, inclusive pelas salas de aula. Ao fim, não houve registro sobre o ex-presidente, apenas sobre Rafael Braga. Questionou-se muito sobre o que devemos trabalhar na escola. Falar sobre isso é, sim, falar sobre a estrutura social racista de nosso país.

**Figura 7** - Fotografias registrando jogadas realizadas para a produção da caosgrafia no *tabuleiro*, em sala de aula.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

<sup>11</sup> A produção do *tabuleiro* se deu na aula do dia 11/11/2019, uma segunda-feira. Na sexta-feira anterior a esta data, o Superior Tribunal Federal havia decidido contra a prisão após condenação em segunda instância, pondo em liberdade o então preso ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Ao mesmo tempo, segue em prisão preventiva o catador de materiais recicláveis Rafael Braga Vieira, único preso a partir das manifestações ocorridas no Brasil em junho de 2013, por portar uma garrafa de desinfetante guardada na mochila, nas imediações de uma manifestação no Rio de Janeiro, constituindo um dos processos penais mais caricatos do racismo estrutural brasileiro. Rafael Braga está hoje em prisão domiciliar, concedida para possibilitar seu tratamento de tuberculose, contraída justamente no cárcere.



**Figura 8** - Fotografias registrando as manifestações sobre Rafael Braga e sobre a Liberdade, durante jogadas do *tabuleiro*, em sala de aula.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

**Figura 9** - Fotografia registrando a acumulação de diversas jogadas no *tabuleiro*.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

**Despacho:** por fim, discutiu-se sobre as vontades e desejos da turma em relação a se expor o que se produziu durante as atividades. Após rápida discussão, decidiu-se sobre realizar o *despacho*, ou seja, manter a caosgrafia viva e possível, para além do recorte de tempo dentro do qual aconteceram as aulas destinadas à sua produção. Optou-se por deixá-la do lado de fora da sala, de maneira que o maior número possível de pessoas pudesse passar por ela e propiciar um processo de reverberação de seus afetos. A turma indicou o desejo de mostrar para o restante da escola que são inesgotáveis as possibilidades de trabalho em sala de aula, fugindo dos modelos tradicionais e explorando suas próprias angústias. Foi escolhido um corredor vazio, de propósito, de maneira que o trabalho ganhasse evidência.

**Figura 10** - Fotografia do *despacho* realizado no corredor da escola.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.



## 5. Considerações Finais: do que se reverbera.

**Figura 11** - Fotografia de vista frontal da caosgrafia, no corredor da escola.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Afinal, o que se mostrou quando se levou a teoria para a escola? De que maneira meu corpo se permitiu afetar? O que se observa disso tudo? Quais as principais potências evidenciadas durante o exercício, durante o ensaio? De que maneira esta experiência constrói minha identidade enquanto corpo docente? Para além, como isso tudo dialoga com o ensino de Geografia na escola?

Acredito que é cedo - afinal, sempre é cedo - para que se possa afirmar, em certeza, sobre como isso tudo me constitui enquanto professor. Espero, com toda a sinceridade, que ainda muitas vezes consiga olhar para tudo isso e reinventar estes afetos. Por ora, contento-me em indicar alguns alentos.

Inspiro-me novamente na contribuição de Alex Ratts (2016, p. 118) quanto este autor aponta para os caminhos necessários em uma construção curricular de Geografia que aponte para as necessidades vividas a partir do corpo. Sinto que, ao realizar os exercícios relatados, tive uma desafiante experiência de troca, e sobretudo de escuta. Trabalhar com estudantes dos anos finais, possivelmente já cansados por toda a vivência escolar e com anseios sobre os próximos passos da vida, promoveu em mim questionamentos sobre o que de fato a escola deve objetivar.

Se finalmente nos desapegarmos de práticas professorais, apoiadas em conteúdos duros, talvez consigamos mapear os devires da docência. Somos corpo, e estamos em constante encontro com outros corpos. Esta dinâmica é inescapável. Acredito então que devemos pensar nossas práticas como parte destes encontros todos.

A presença na escola é uma condição inescapável, para todos os corpos que ali se inserem. Docentes e técnicos, na condição de trabalhadores. Discentes, em posição análoga ao trabalho adulto, com carga horária obrigatória. Podemos afirmar que uma parcela muito pequena destes corpos quer de fato estar ali. Existem várias outras atividades que podem parecer mais interessantes, para cada corpo. Como despertar o desejo, como provocar vontades em todos estes corpos, de maneira que o processo não seja doloroso, mas sim uma busca pelo que se quer verdadeiramente? De início, não precisamos nem saber o que queremos de verdade, mas podemos justamente inserir nossas práticas nessa busca.

Um indicativo de horizonte possível reside em entender a caosgrafia como experiência de construção curricular proposta pela turma. Ao traduzir seus anseios em jogadas, cada corpo discente marca no tabuleiro uma expectativa que pode, ou deve, ser resgatada pelo corpo docente em sala de aula. No despacho, estão cartografados diversos desejos, expostos para todo corpo que por ele passar. Não podemos, então, assumir a posição de omissão frente a manifestações tão autênticas. Se nos propusermos a um mínimo de atenção, já temos margem para um número expressivo de debates possíveis - e desejados, e necessários.

Retomo o pensamento sobre performances artísticas, reiterando que estas não se colocam no mundo como folhas em branco. A música de John Cage não era um vazio, mas sim uma possibilidade de se amplificar os até então desconhecidos ruídos do encontro. E se nos propusermos a pensar nossos 4'33" de Geografias? Evidentemente, partindo da condição docente, jamais voltaremos à materialização do corpo discente, e não devemos jamais nos projetarmos para esta posição, como em uma impossível busca de se diagnosticar os desejos alheios a partir de nossas vivências individuais. Contudo, variadas práticas indicam possibilidades acessíveis para valorizar o que surge dos encontros, aquilo que não teria voz em um espetáculo tradicional.

Boal já indicara que uma sessão de Teatro do Oprimido nunca deve acabar (BOAL, 2015, p. 323), bem como Richard Schechner aponta que as performances também nunca se encerram, e permanecem nos afetando sem perspectiva de fim (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 27). Acredito que aí reside a beleza dos encontros - justamente, na possibilidade de colhermos frutos e saboreá-los até mesmo anos depois de plantarmos as sementes.

Na mesma medida em que os encontros não se encerram, que não deixemos morrer o desejo. Afinal, quando movidos por desejo, nossos corpos constroem as dinâmicas que nos guiam para o que de fato nos interessa. Respeitar o desejo torna-se fundamental. Entender os possíveis diálogos entre uma multiplicidade de desejos diferentes possibilita um encontro verdadeiro. Os encontros entre corpos são, antes, encontros entre desejos. Jamais conseguiremos controlar os desejos alheios. Jamais conseguiremos apresentar as preocupações de cada um como as mais urgentes. Porém, ao se assumir este encontro, podemos partir para o horizonte conjunto. Afinal, para onde podemos ir? Onde projetamos nossos próximos encontros?

## 6. Referências.

ADL, AlémDaLoucura MC's. **Favela Vive 3**. (Cypher) feat. Choice, Djonga, Menor do Chapa e Negra Li. Rio de Janeiro: Esfinge Produções, 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=avbOUVHr0QI>>. Acesso em: 30/09/2019.

ANDERSON, Laurie. **Walking and Falling**. In: Big Science. Los Angeles: Warner Bros. Records Inc., 1982. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GHFCDviF6z>> . Acesso em: 26/11/2019.

ARAUJO, Frederico Guilherme Bandeira. **Caosgrafias cidade**. In: Cad. Metrop., São Paulo, v. 18, n. 37, pp. 899-920, set/dez 2016.

AZEVEDO, Ana Francisca; PIMENTA, José Ramiro; SARMENTO, João. As geografias culturais do corpo. In: AZEVEDO, Ana Francisca; PIMENTA, José Ramiro; SARMENTO, João. **Geografias do Corpo. Ensaios de Geografia Cultura**. Porto: Livraria Figueirinhas, p. 11-30, 2009.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

CORAZZA, Sandra Mara. Manual infame... mas útil (para escrever uma excelente proposta de tese ou dissertação). In: CORAZZA, Sandra Mara. **Os cantos de Fouror: escrileitura em filosofia-educação** - Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, p. 80-93 2008. (Coleção Cartografias).

COSTA, Benhur Pinós; GOERGEN, Edipo Djavan dos Reis; DURGANTE, Flávia Rubiane; NASCIMENTO, Taiane Flôres. O Corpo e a Geografia do Cotidiano. In: AZEVEDO, Ana Francisca; REGO, Nelson. **Geografias e (In)visibilidades: Paisagens, Corpos, Memórias**. Porto Alegre: Compasso Lugar-Cultura, 2017.

DELEUZE, Gilles. Que pode um corpo? *In*: DELEUZE, Gilles. **Espinosa e o problema da expressão** (1968). Tradução de GT Deleuze - 12; São Paulo: Editora 34, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia, vol. 1** / Gilles Deleuze, Félix Guattari (1980); Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. - Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, 94 p. (Coleção TRANS)

EDGAR. **Liquida**. *In*: Ultrassom. Rio de Janeiro: Deckdisc, 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=K3PqXGZZEFE>>. Acesso em: 27/11/2019.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade** / bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

ICLE, Gilberto; LULKIN, Sérgio Andrés. **Didática Buffa: uma crítica à interpretação numa performance da profanação**. *In*: Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 2, p. 116-128, jan./abr. 2013.

MORAES, Vinicius de. **Samba da Benção**. *In*: Vinicius. Rio de Janeiro: Elenco, 1967. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Fz0eddwTjnk>>. Acesso em: 26/11/2019.

MUCCILLO, Victória Belloc da Silva. **À vida como performance: a escrita ficcional e os espaços liminares de uma experiência docente/discente**. 2018. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Ciências Biológicas). Instituto de Biociências e Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

MUNHOZ, Angélica Vier; COSTA, Luciano Bedin da. Uma aula não precisa ser confundida com todas as aulas. *In*: SALES, J.; FELDENS, D. **Arte e Filosofia: na mediação de experiências formativas contemporâneas**. 1. Ed. Ceará: Editora da Universidade Estadual do Ceará, p. 61-72, 2012.

NERY, Livia. **Instinto**. *In*: Estranha Melodia. Salvador: Máquina de Louco, 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GFWtEkaeq1o>>. Acesso em: 31/10/2019.

NOVOS BAIANOS. **Mistério do Planeta**. *In*: Acabou Chorare. Rio de Janeiro: Som Livre, 1972. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2s03Jmb9ho>>. Acesso em: 26/11/2019.

NUNES, Camila Xavier. **Geografias do Corpo: por uma Geografia da Diferença**. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2014.

NUNES, Camila Xavier; REGO, Nelson. **AS GEOGRAFIAS DO CORPO E A EDUCAÇÃO (DO) SENSÍVEL NO ENSINO DE GEOGRAFIA**. *In*: Rev. Bras. Educ. Geog., Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 86-107, jan./jun., 2011.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. **Performance e Educação: configurações parateatrais da docência**. *In*: Educação, Santa Maria, v. 39, n. 3, p. 505-514, set./dez. 2014.

PEREIRA, Marcelo de Andrade; ICLE, Gilberto; LULKIN, Sérgio Andrés. **Pedagogia da performance: da presença do humor e do riso na prática pedagógica**. *In*: Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 12 - n. 3 - p.335-340 / set-dez 2012.

RATTS, Alex. **Corporeidade e diferença na Geografia Escolar e na Geografia da Escola: uma abordagem interseccional de raça, etnia, gênero e sexualidade no espaço educacional**. *In*: Terra Livre, São Paulo, Ano 31, Vol. 1, n. 46, p. 114-141. 2016.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia cidadã: por uma epistemologia da existência**. *In*: Boletim Gaúcho de Geografia. Nº 21. Porto Alegre, 1996.

SARMENTO, João. As inescapáveis geografias do corpo: mobilidade, escala e lugar. *In*: AZEVEDO, Ana Francisca; PIMENTA, José Ramiro; SARMENTO, João. **Geografias do Corpo. Ensaio de Geografia Cultural**. Porto: Livraria Figueirinhas, p. 261-281. 2009.

SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo de Andrade. **O que pode a Performance na Educação? Uma entrevista com Richard Schechner**. *Educação & Realidade*, v. 35, n. 2, p. 23-36, 2010.