

UM ENCONTRO VIBRANTE: a escola, o corpo e a produção do espaço

A VIBRANT ENCOUNTER: the school, the body and the production of space

UN ENCUENTRO VIBRANTE: la escuela, el cuerpo y la producción del espacio

RESUMO

A última década no campo da Geografia tem sido marcada por uma forte presença do corpo em estudos e pesquisas, especialmente no que tange ao processo de produção espacial. Ao entender a escola como um espaço produzido e o corpo como um elemento constituinte da produção espacial, o argumento deste texto é que o encontro entre a escola e a Geografia ocorre por meio do corpo. Isso pressupõe uma fuga da relação primeira entre Geografia e escola por meio da lógica do ensino reduzida ao objeto epistemológico. Seguindo os rastros de uma Geografia corporificada, esse encontro representa uma dinâmica contínua de relação com a diferença, que o interpela e o constitui. Recorrendo a uma experiência compartilhada no espaço escolar como disparador para as discussões neste texto, nós realizamos um exercício de pensamento, que incorpora as experiências sensoriais do corpo. O argumento desenvolvido busca pensar a diferença como um eco, desmantelando a lógica binária que constrói a diferença como um outro diferente e, deste modo, reimaginar a produção do espaço escolar a partir da implicação e da infinitude que a espacialidade do corpo arrasta.

Palavras-chave: Diferença; Existência; Espacialidade; Corporeidade.

ABSTRACT

The last decade in the field of Geography has been marked by a strong presence of the body in studies and research, especially concerning the process of spatial production. By understanding the school as a produced space and the body as a constituent element of spatial production, the argument of this text is that the encounter between school and Geography occurs through the body. This presupposes a departure from the initial relationship between Geography and school through the logic of teaching reduced to the epistemological object. Following the traces of an embodied Geography, this encounter represents a continuous dynamic of relating to difference, which challenges and shapes it. Drawing from a shared experience in the school space as a catalyst for the discussions in this text, we address a thought exercise, which incorporates the body's sensory experiences. The argument developed seeks to think of difference as an echo, dismantling the binary logic that constructs difference as a different other and, in this way, reimagining the production of school space based on the implication and infinity that the spatiality of the body entails. In this way, the geographical production in the school space, the spatiality of the body as a production of meaning and an act of creation, constitutes itself as a geographical practice intertwined with life and existence.

Keywords: Difference; Existence; Spatiality; Corporeality.

RESUMEN

La última década en el campo de la Geografía ha estado marcada por una fuerte presencia del cuerpo en estudios e investigaciones, especialmente en lo que respecta al proceso de producción espacial. Al comprender la escuela como un espacio producido y el cuerpo como un elemento constituyente de la producción espacial, el argumento de este texto es que el encuentro entre la escuela y la Geografía ocurre a través del cuerpo. Esto presupone una partida de la relación inicial entre la Geografía y la escuela a través de la lógica de la enseñanza reducida al objeto epistemológico. Siguiendo las huellas de una Geografía encarnada, este encuentro representa una dinámica continua de relación con la diferencia, que lo desafía y le da forma. Partiendo de una experiencia compartida en el espacio escolar como catalizador para las discusiones en este texto, realizamos un ejercicio

 Victor Pereira de Sousa^a

 Thiago Ranniery^b

^a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

^b Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

DOI: 10.12957/geouerj.2023.80063

Correspondência:

victordesousa@outlook.com.br

Recebido em: 06 nov. 2023

Revisado em: 09 nov. 2023

Aceito em: 09 nov. 2023



de pensamento que incorpora las experiencias sensoriales del cuerpo. El argumento desarrollado busca pensar la diferencia como un eco, desmantelando la lógica binaria que construye la diferencia como un otro diferente y, de esta manera, reimaginar la producción del espacio escolar a partir de la implicación y la infinitud que conlleva la espacialidad del cuerpo.

Palabras Clave: Diferencia; Existencia; Espacialidad; Coporeidad.



INTRODUÇÃO

Quando [algo] se proclama invisível ..., é quando mais urgentemente exige uma outra visão, uma visão diferente (QUIROGA, 2000, p. 3).

“O que escutar pode fazer?”, perturbada por esta pergunta Julie Steinmetz (2019, p. 119) investiga o que chama de relacionalidade sônica e desenha os princípios de uma escuta profunda. Este texto é um experimento de pensamento que parte desta interrogação na expectativa de deslocar a relação corrente entre Geografia, currículo e escola desde a disciplina escolar ou do objeto de ensino. Neste exercício, nós mobilizaremos formulações muito diferentes que vão desde o fazer geográfico, intercessores conceituais da filosofia da diferença, dos estudos do som e do corpo, das teorizações queers e do que vem se convencendo chamar pensamento negro radical. A composição pode, de fato, soar um tanto desigual, mas nossa esperança é que cada sessão acrescente uma camada ao trabalho de argumentação, interagindo umas com as outras, mesmo que nem sempre parecem explicitamente ligadas entre si. Muito embora essas sobreposições teóricas possam não passarem despercebidas, essa exploração conceitual tateante pretende tão somente enxertar a Geografia para perceber a existência geograficamente sendo produzida na escola, ao passo que também produz esse espaço escolar. Ao deslocar o fazer geográfico para os movimentos não lineares da vida, nós nos engajamos em uma outra visão da diferença ou mesmo em deslocá-la da visão a fim de nos implicarmos uma outra percepção – uma escuta profunda - de produção do espaço, de corpo e da escola.

2016. Um de nós ainda era estagiário do curso de Licenciatura em Geografia em uma escola pública para os anos finais do ensino fundamental. Um corpo negro e franzino corria por todo lado na escola. Era um corpo muito barulhento, mesmo quando, raramente, não emitia sons. Com 14 anos, Eduardo era uma criança descrita como completamente “agitada”, falava muito alto e desconcertava quaisquer tentativas de enquadrá-lo em alguma regra da instituição. Dificilmente Eduardo não era o assunto da escola. Vinha de uma família considerada “problemática”: a mãe trabalhava como prostituta para prover o sustento da família: ela, Eduardo e um dos seus irmãos, Paulo. Paulo também era aluno da escola e era diagnosticado com esquizofrenia e, frequentemente, apresentava comportamento agressivo. Murilo era o irmão mais velho de Eduardo, preso em flagrante quando Eduardo o pegou agredindo fisicamente a mãe por ela ter encontrado drogas pertencentes a Murilo em casa. No dia que foi levado pela polícia, Murilo ameaçou Eduardo, disse que assim que fosse solto voltaria para matá-lo.

Independente da situação, Eduardo nunca faltava aula. Ele nunca ficava quieto em sala de aula, e até mesmo ensaiava uma coreografia enquanto tocava o Hino Nacional. Entre os profissionais da escola, ora ele



era chamado de louco, ora de desobediente. Certo, dia, uma professora de Língua Portuguesa entregou cartolinas brancas para que a turma pudesse confeccionar cartazes relacionados ao tema que ela estava trabalhando em sala. Pouco depois, o porteiro da escola entra na sala dos professores para buscar um café e diz para a diretora que há uma aberração correndo pelos corredores. Prontamente, ela responde que era para deixar para a criança lá porque ele tem problema da cabeça. A aberração era Eduardo, ou melhor, Amanda, que estava correndo pela escola exibindo o vestido que confeccionou com a cartolina – com uma longa fenda lateral – e cabelo feito de uma blusa.

Eduardo nem sempre era Eduardo, às vezes era Amanda. Porém, Amanda só existia na escola, porque fora dela Eduardo disse, certa vez, que seria perigoso Amanda viver. Uma vez, quando Amanda foi perguntada se esperaria Paulo para irem para casa juntos, ela respondeu: “Quem vai para casa com o Paulo é o Eduardo, eu moro aqui”. Em meio a tanta violência, a escola se tornava um espaço para que Amanda pudesse viver, ou melhor, um espaço que viabiliza que Eduardo pudesse se tornar Amanda.

- Mas o que você está vendo de espaço, currículo aí? Talvez, você devesse deixar essa história de espaço para trás...

Interpelado pelo outro autor deste texto e, agora, orientador, o estudante insistiu que a vida de Eduardo/Amanda dizia, se não muito, ao menos algo sobre a produção do espaço e a escola, sobre diferença e currículo e sobre corpo e educação. Na produção daquele espaço chamado escola ou adjetivado de escolar, o corpo de Amanda podia existir. O que se quer que venha a designar de diferença, ela não se contentava em simplesmente ficar do lado de fora da escola. Para sermos diretos, só existia desde dentro do espaço escolar. Fora dele, Eduardo era sempre Eduardo, mas na/ com a escola Amanda podia viver. Mesmo nos raros momentos de silêncio, aquele corpo era sempre barulhento. Era um corpo que nunca passava despercebido, “um arquivo do exorbitante” (HARTMAN, 2022, p. 13). Um corpo que se produzia em outra maneira de viver. Não era possível esquecer o espaço. Talvez isto não fosse uma novidade. Em cartografia do pensamento curricular brasileiro, Ricardo Medeiros (2019) argumentou que, quanto se trata de pensar a diferença, diferentes definições de currículo mobilizam a categoria espaço, ainda que quase sempre não seja problematizada ou conceituada enquanto tal. Mais radicalmente, como Jack Halberstam (2005), uma vez notou, espaço queer é uma categoria fundamental para radiografar as emergências contemporâneas de



gênero e sexualidade e, com elas, interpelar tradições epistemológicas e articulações sociopolíticas. Tal tarefa poderia incluir, quem sabe, também o espaço escolar.

Ecoss do corpo

A física descreve o eco como um fenômeno acústico que ocorre quando uma onda sonora é refletida por uma superfície e retorna ao ouvinte em um tempo maior do que 0,1 segundo entre o som que se propagada direto para o ouvido e o som que recebemos. Este fenômeno acontece devido à propagação das ondas sonoras. Nesse processo, temos a emissão do som quando uma fonte emite uma onda sonora e essa onda se propaga pelo ar em todas as direções. A velocidade do som varia de acordo com o meio de propagação. Quando a onda sonora encontra uma superfície sólida, como uma parede, uma montanha ou qualquer objeto refletor, parte da energia da onda é refletida de volta na direção da fonte, mas demora mais do que o nosso ouvido é capaz de perceber imediatamente. Se você estiver em um local onde o som refletido leva tempo para retornar até a fonte, você ouvirá o som emitido seguido de uma versão repetida dele. Isso cria uma percepção de repetição do som, que é o eco. “Escutar é um ato fundamentalmente relacional”, diz Steinmetz (2019, p. 120).

Eduardo/Amanda ecoa pelo espaço escolar e sua história nos permite situar nosso argumento: o encontro entre geografia e escola e entre espaço e currículo se dá pelo corpo. Centrada no elemento estritamente textual, pode-se dizer que a crítica queer, ao menos aquela praticada majoritariamente nas pesquisas em educação e currículo¹, considerou acessórias texturas de “desordenação interferente” (WISNIK, 2017, p. 35) que, se repensadas conceitualmente, antes se mostram fundamentais para a produção do espaço escolar. Nessa perspectiva, gostaríamos de começar sugerindo que a escola não é apenas atravessada pelos aspectos performáticos ou performativos de gênero que a história de Eduardo/Amanda indicaria tão diretamente aponta e que uma vez aprendemos a olhar e perceber com as pesquisas em currículo, gênero e sexualidade. A bem dizer, esses aspectos a animam naquilo que nela há de mais radical: o pôr em cena corpos, espaço e sonoridade que, ultrapassando o dado linguístico, responde a outras políticas do signo. “Geralmente”, escreve Daina Taylor (2012, p. 62), “a arte da performance se centra radicalmente no corpo do artista”. Se o corpo Eduardo/Amanda encena um eco, se propagando em várias direções e retornando da reflexão em outros corpos que também participam da produção do espaço escolar, é porque um corpo é uma

¹ Para uma discussão mais ampla neste sentido no campo do currículo, ver Thiago Ranniery, Lorraine Andrade e Larissa Bispo (2021).



disposição da matéria, uma encarnação ou presença física que nunca existe separado de uma constelação sonora².

Essa encenação se dá pela diferença, que nunca é, de fato, aprisionada, que se propaga em uma coreografia dinâmica do diferir “como discernibilidade, distinção, afastamento, diastema, espaçamento” (DERRIDA, 1991, p. 50) com toda uma série de estratégias do inarticulado que suspendem a tendência de tornar a educação sinônimo de uma cultura da linguagem transparente e transmissível. A propósito de Jacques Derrida (1991), nosso argumento está em dívida não somente ao modo como deslocou a diferença de algo que fosse possível de representação, um signo calmo e presente, uma unidade autorreferente que parte de uma proposta conceitual e fonética. O autor diz “as diferenças são, elas próprias, *feito*” (DERRIDA, 1991, p. 43, grifos do autor). Nesse contexto, aquilo que escrevemos como “diferença” é o jogo de produção da diferença. Logo, produz-se as diferenças enquanto efeitos da diferença que fazem diferenças. Assim, quando voltamos nossa atenção para a filosofia de Derrida (1991) é também pelo sinal que nos deixou em *Timpanizar*: os ouvidos estão nas margens de modo que a diferença não se refere a uma noção de posicionamento em um mapa (social, político ou geopolítico), não é uma questão ser ou não ser, ou mesmo de ser um outro ou o Outro em oposição a alguém ou ao Eu. Centrada no aspecto corpóreo, a diferença é uma questão de relacionalidade sônica, uma questão acústica, pois o que há é um

Acesso a si: nem a um si próprio (eu), nem ao si de um outro, mas sim à forma ou à estrutura do *si* enquanto tal, ou seja, à forma, à estrutura e ao movimento de um reenvio infinito na medida em que ele reenvia a este (ele) que fora do reenvio não é nada. Quando estamos à escuta estamos à espreita de um sujeito, este (ele) que *se* identifica ao ressoar de si a si, em si e para si, logo, fora de si, a um só tempo o mesmo e outro de si, um enquanto eco do outro, e esse eco como o próprio som de seu sentido. E o som do sentido é o modo como ele *se* reenvia ou como ele *se envia* ou *se endereça*, e, portanto, o modo como ele faz sentido (NANCY, 2013, p. 165, grifos do autor).

Todo o eco é, portanto, diferença que implica produção do espaço. O corpo de Eduardo/Amanda é um convite à escuta de “fissuras maravilhosamente disruptivas” (VAZQUEZ, 2013, p. 20) ao complicar premissas que sustentam narrativas correntes e circulantes sobre escola e diferença, mostrando que fazer barulho é “refazer a carne mediante o envolvimento de frequências não representacionais e lineares” (RUIZ; VOURLOUMIS, 2023, p. 52). Em seu estudo crítico da ressonância, Harmut Rosa (2019, p. 282) sugere que a “ressonância surge apenas se e quando, por meio da vibração de um corpo, a frequência de outro corpo é estimulada”, propondo que essas vibrações são relações com o mundo que nunca podem ser de todo forçadas.

² Como afirmou Eve Sedgwick (1993, p. 8, grifos nossos), o termo queer refere-se à “uma malha aberta de possibilidades, lacunas, sobreposições, *dissonâncias e ressonâncias*, lapsos e excessos de significado quando elementos constitutivos do gênero de qualquer pessoa, da sexualidade qualquer pessoa não são feitos (ou não podem ser feitos) para significar de forma monolítica”.



Rosa (2019) chama atenção, de fato, para como populações marginalizadas são vastamente enquadradas em contextos pré-fabricados específicos e imbuídas de conteúdo pré-formado por eixos sociologizantes. Uma maneira de interromper esses “eixos de ressonância” (ROSA, 2019, p. 761) é seguir uma ressonância social que soa não reconhecida, como um ruído ou barulho³ que constroem diferentes “relações de mundo” (SUSEN, 2020, p. 340). O resultado é pensar o espaço escolar como uma produção complexa: um espaço criado ou produzido pela reverberação contínua e imparável, embora nem sempre perceptível, da diferença no qual traços deixados pelo tilintar do diferir, marcas despercebidas e minoritárias, assim como suas vozes e histórias, sobrevivem na costura.

A história de Eduardo/Amanda faz ouvir a dissonância como uma interrupção de um fundo sonoro das oratórias grandiloquentes da educação pela diferença - a diferença como outro, o diferente como alguém que simplesmente *é*, isto é, esta linguagem da alteridade que, como certa vez notou Audre Lorde (2019), depende da institucionalização da diferença e sua “necessidade absoluta [de] uma economia centrada no lucro que precisa de *outsiders* ocupando o papel de pessoas descartáveis”. A autora demonstra ainda como este léxico para responder à diferença é facilmente incorporado em várias políticas de reconhecimento: “Como integrantes de tal economia, *todos* fomos programados para responder às diferenças humanas que há entre nós com medo e aversão, e a lidar com elas de três maneiras: ignorar e, se não for possível, copiar quando a consideramos dominante ou destruir quando a consideramos subalterna (LORDE, 2019, 2019, p. 142, grifos da autora). Então, o corpo duplo de Eduardo/Amanda se torna possível com/na escola por articular-se com diferentes operações de produção do espaço, ruptura da linearidade e aparição de signos que suspendem tal economia institucional de respostas à diferença. Este corpo é, antes de tudo, um composto de *ecos da diferença*, construindo novos sentidos para a escola, insistindo, como nota Alexandra Vazquez (2013), que quando se trata de diferença a questão é se prender no detalhe e se deixar prender por ele. É, portanto, escutar diferentemente, escutar profundamente.

Ecos da diferença descreve, assim, a qualidade produzida do espaço escolar em um lugar, como o Brasil, onde a vivibilidade para trânsitos de gênero é uma exceção e não a regra, um espaço que, por assim dizer, já tem sido queerizado em níveis talvez impensados. Embora não seja de forma alguma exclusividade da escola, a presença corporal, a instauração de um corpo é reforçada ao invés de situar a escola como lugar

³ Um de nós recentemente apontou que queer diz respeito antes de tudo a ecoar barulho (AUTOR, xxxx), algo para o qual, em ensaio publicado no jornal *Le Monde Diplomatique*, pouco circulado entre nós, de Fabiane Borges e Hilan Bensusan (2008) já haviam sinalizado quando falam em “tentar mobilizar o poder revolucionário do barulho que muitas vezes é tratado como inaudível”. Sedgwick (1993, p. xii) já havia notado esta disjunção sonora quanto aponto que “*queer* é um contínuo momento, um movimento, um recorrente motivo, turbilhão, *troublant*. A palavra ‘queer’ em si significa *através* – provém do étimo indo-europeu *twerk*, que dá também o alemão *quer* (transversal), o latino *torquere*, o inglês *athwart*”.



do letramento⁴. *Ecos da diferença* é nossa resposta teórica para descrever a incorporação - sem redução - da diferença e suspender uma forma de pensar o espaço escolar que, vai não vai, resulta em um isolamento voluntarista da diferença, tomando-a como uma barreira intransponível. Quem sabe, a imagem da existência fornecida pelos *ecos da diferença* nos permita responder à provocação de Lorde (2019, p. 143), de que de “qualquer forma, não desenvolvemos ferramentas para usar as diferenças humanas como um trampolim que nos impulse para a mudança criativa em nossa vida”. A autora chama atenção para o fato de, geralmente, falarmos em humanos desviantes e não em diferenças. Seguir com a ética que esta tarefa convoca, implica tomar a diferença como um elemento constituinte da produção do espaço escolar que nada tem a ver com a radicalidade – sedutora, por certo – do enfrentamento normativo, mas como a experimentação corporal é dada na relação de mundo com a instituição chamada escola e com o que o seu espaço deixa ver e dizer.

Mas tem espaço para o corpo na Geografia?

A resposta à pergunta que nomeia esta sessão, talvez, pudesse ser *sim*. Ao menos, na última década, é perceptível o aumento de estudos e pesquisas no campo geográfico envolvendo o corpo. O motivo para esse acontecimento se encontra no modo como o que veio a se denominar de *Geografias Feministas* passou a evidenciar o corpo em diferentes áreas da ciência geográfica. No Brasil, a publicação, por exemplo, de *Geografias Subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades*, organizado por Joseli Maria Silva (2009) é considerado um marco. Em texto mais recente, Joseli Maria Silva, Marcio Ornat e Alides Junior (2019, p. 64) notam a força da obra Henri Lefebvre em configurar essa discussão e defendem que, embora grande parte das referências de sua obra estejam voltadas para os marxismos e para apreender relações sociais e econômicas no interior do capitalismo, “sua obra intelectual permite constituir outros caminhos imaginativos de espaço”. Os autores sugerem que a teorização de Henri Lefebvre é “notadamente [construída] pela ideia de que o espaço é profundamente político e ideológico e pela importância do corpo humano para uma

⁴ Seria necessário ainda reconhecer a qualidade performativa do corpo onde o letramento é também uma exceção, como o faz Marília Librandi (2022) ao desenhar o conceito de escrever de ouvido e destacar a presença auricular onde, em terras como a nossa, a oralidade tem prevalência. A tensão entre cultura escriturária e oral tem sido, de fato, determinante nos rumos da literatura latino-americana e está no coração de muitas das formulações sobre dissidências de gênero e sexualidade. Em seu conhecido ensaio *O abismo iletrado de alguns sons*, Pedro Lemebel (2023), por exemplo, critica o aprisionamento à lógica do alfabeto e à “trilha iluminada do abecê do conhecimento” (p. 51). Se tudo isso pode soar por demais herético – algo que nos soa atraente, confessamos – para quem pensa e pesquisa a escola, nós somente desejamos destacar como estamos presos a uma certa linguagem da pedagogia, à direita ou esquerda do espectro político corrente, que rapidamente reduz a escola aos termos aprender e ensinar e, com isso, planifica o espaço e o torna cenário onde as coisas acontecem e se desenrolam e sujeitos agem. Essa lógica impede de perceber “uma selva cheia de ruído, como uma feira clandestina de sabores e aromas e palavras estranhas que estão sempre mudando de significado” (LEMEBEL, 2023, p. 51). Novamente, somos colocados diante do que acontece à escrita quando pode escutar a matéria reverberante do som, de tal modo que este nosso foco no espaço, no corpo e no currículo a partir da história de Eduardo/Amanda é uma forma de seguir, desde a escola, que a “performatividade, devidamente compreendida, não é um convite a transformar tudo (inclusive corpos materiais) em palavras; ao contrário, a performatividade é precisamente a contestação do poder excessivo dado à linguagem de determinar o que é real” (BARAD, 2020, p. 9). Esperamos que ao salientar, por vias oblíquas, a dimensão performativa do espaço escolar possamos contribuir para aliviar esse poder excessivo dado à linguagem e retomar o corpo como uma questão geográfica.



compreensão das conexões entre poder e espaço” (SILVA, ORNAT, JUNIOR, 2019, p. 64). O modo como uma releitura de Henri Lefebvre vem sendo incorporada pelas *Geografias Feministas* inspira este texto, pois estamos assumindo a noção de produção espacial:

[...] quer dizer que não consideramos o espaço como um dado *a priori*, seja do pensamento (Kant), seja do mundo (positivismo). Vemos no espaço o desenvolvimento de uma atividade social. Distinguimos, portanto, o espaço social do espaço geométrico, isto é, mental. Contudo, a expressão permanece ambígua. De fato, toda sociedade produz “seu” espaço, ou, caso se prefira, toda sociedade produz “um” espaço (LEFEBVRE, 2016, p. 53, grifos do autor).

Desse modo, a ideia de produção do espaço não se restringe ao ideal economicista voltado para a ideia de produção e consumo, mas sim trata por espaço uma atividade produtiva que é social. Este enquadramento teórico pode ser produtivo para reimaginar a relação entre diferença e espaço escolar, sugerindo que podemos ir além de falarmos diretamente em reconhecimento da diferença na escola, intensificando-a como um espaço pré-fabricado transformando-a em espaço de representação de uma diferença que só existe se for visível. De fato, o argumento é deveras conhecido: o espaço é ativamente heterossexualizado posto a heterossexualidade ser uma relação de poder e uma forma de pensamento que opera em quase todos os espaços e, portanto, reflete-se na forma como tais espaços são organizados física e socialmente (OSWIN, 2008; VALENTINE, 1993). Exemplos disto incluem a casa, o local de trabalho e a escola, sendo a escola o reflexo de relações sociosexuais assimétricas que dão prioridade à heterossexualidade. Porém, como o próprio Lefebvre (2016, p. 28) apontou, “todo espelho é duvidoso”.

Se em meu corpo há uma lei geradora, que é tanto abstrata quanto concreta, a superfície do espelho a torna visível, a decifra. O espelho revela a relação entre eu e eu mesmo, entre meu corpo e a consciência dele, e não porque esse reflexo (essa reflexão) constitua minha unidade enquanto sujeito [...], mas porque opera uma transformação do que eu sou em um *signo* (LEFEBVRE, 2013, p. 232, grifo do autor).

Transformada em signos – “esses seres trêmulos, caprichosos, vibráteis” (MANIGLIER, 2023, p. 49) -, a diferença já não diz mais respeito o espelho que reflete a si mesmo – no fundo da escola, haveria somente a heterossexualidade como regimento político - mas que também não reflete exatamente uma outra pessoa que, à revelia da escola ser um espaço normalmente codificado como heteronormativo, desafiaria invariavelmente e por onde quer se veja e vá a reprodução da identidade que se espera que ocorra. Por outra via, o que estamos sugerindo é que todo espaço escolar é instável, povoado por um sistema de reenvios e reenderaçamentos nunca lineares e isso significa que suas características podem ser afetadas por práticas materiais, práticas performativas, ou ambas. Dito de outro modo, estamos afirmando que Eduardo/Amanda existir na escola é também – embora não exclusivamente – um fator geográfico, assim como persistir na escola pelo corpo é um manifesto político da espacialidade como produção.



Em seu argumento do espaço como um produto social, Lefebvre (2016) afirma que o espaço é feito para parecer abstrato e transparente e, assim, esconder a forma como permite que a hegemonia apareça e funcione. Este espaço abstrato tende e deseja a homogeneidade, criando uma economia espacial que valoriza certas relações entre pessoas em determinados lugares, para criar um conjunto de consensos que estruturam o espaço público. A homogeneidade – sua suposição corrente – é necessária no espaço abstrato para que as mercadorias possam ser trocadas e para garantir o sucesso do capitalismo. No entanto, Lefebvre (2016) também demonstra como, dentro das contradições do espaço abstrato, existe a possibilidade de um espaço diferencial, um espaço que acentua as diferenças e interrompe a homogeneidade do espaço abstrato. Como o espaço abstrato está intrinsecamente ligado ao sucesso do capitalismo, a criação de novas relações sociais requer uma nova prática espacial. Para Lefebvre (2016), a resistência a este espaço começa exatamente pelo corpo porque a capacidade corpórea produz espaço através da apropriação e do exercício de inventar novas formas de espaciais. Quando Eduardo/Amanda encontra na escola a possibilidade de viver, trata-se de uma prática de produção espacial delicadamente agitada que de outra forma não teria existido.

Longe de querermos universalizar qualquer experiência, o que estamos sugerindo é apenas como escutar o corpo exige calibrar e sintonizar o léxico teórico disponível com diferentes formas de produção do espaço que suspendem o modo como a heteronormatividade depende ela também de tornar o espaço escolar abstrato. O resultado deste suposto domínio hegemônico da heteronormatividade é uma intensificação da escola como espaço abstrato, criando um campo de homogeneidade baseado em troca, consenso e certas relações. “O limite absoluto é estabelecido por meio de uma política mantida pelo mito de uma fronteira protegida” (MANNING, 2023, p. 43). Assim, a interrupção da homogeneização não visa apenas indicar o corpo estranho que aparece subitamente na escola, mas, com efeito, expõe a diferença que nela habita e os limites do conjunto de regras, por vezes, teóricas que se destinam a escrever e imaginar o espaço escolar. Dado que experiências como a de Eduardo/Amanda dependem da escola para existirem, a natureza do espaço como performativo proporciona uma abertura corporal do espaço escolar que desafia a replicação da heteronormatividade na própria gramática da teorização educacional. Ao utilizar os termos de Lefebvre (2016), este espaço abstrato abre a possibilidade de um espaço diferencial que, defendemos, pode ser alcançado através dos ecos e ruídos que desafiam que a abstração tome seu lugar quando se trata de escola.

Ao incorporar a diferença do lado de dentro, Eduardo/Amanda mina os pressupostos do espaço escolar e sinaliza para como a produção do espaço escolar envolve um engajamento mútuo não convergente que jamais poderá ser compreendido sistematicamente. Em resumo, a produção do espaço escolar é criada explorando espacialidades relacionais através do corpo, mas fora dos limites que comumente seria considerado adequado ou necessário para um aluno dentro dos termos da linguagem da pedagogia. Se



pudermos afirmar que há algo que aprendemos a chamar de queer na experiência de Eduardo/Amanda é menos por representar uma questão de trânsito de gênero na escola, mas por introduzir uma perturbação que impede que a coerência e a homogeneidade do espaço escolar se estabelecem de uma vez por todas. Ao incorporar a possibilidade do corpo de Amanda existir apenas na escola, esta produção do espaço envolve formas de ação corporal relativamente não-estruturadas que, no entanto, desafiam as normas. Este é um desafio que não se dá em oposição simples, mas antes mostra que, se a diferença é inapropriada, é porque aponta para a habitação da escola como um espaço de proteção e florescimento de modos de vida que “podem se tornar completa e radicalmente incríveis” (BUTLER, 2003, p. 187). Assumir o corpo como sendo capaz de produzir espaços diferenciais é desafiador para as teorizações de espaço escolar, em especial para aquelas que defendem o currículo como uma forma de representar diferenças visíveis no espaço público.

Se, como diz Erin Manning (2023, p. 41), “a superfície do corpo é sensorialmente pensante”, exigir uma diferença visível na esfera pública requer um tipo específico de diferença baseado numa economia institucional de diferença quando a diferença é espacialmente corporificada como um barulho fugidio. Para retornar a pergunta com a qual abrimos esta seção, embora pudéssemos dizer que o corpo foi sendo invisibilizado ao longo da construção epistemológica da Geografia no Brasil, ele tem estado presente e insistente como uma matéria não falada e mesmo que a contrapelo em diferentes formulações. Tomemos, por exemplo, uma das mais famosas dela. Em 1946, Josué de Castro (2022) publicava, a primeira edição de *Geografia da Fome – o dilema brasileiro: pão ou aço* que desempenhou um papel significativo na conscientização sobre a fome como um problema geográfico. O trabalho influenciou estudos e políticas na área da segurança alimentar e no combate à fome em todo o mundo e foi, sem dúvidas, fundamental para trazer a fome para o centro das preocupações globais e destacar a importância da abordagem geográfica na compreensão desse desafio. Geograficamente a fome e a desnutrição passaram a estar relacionadas a fatores como pobreza, acesso limitado a recursos agrícolas, desigualdade, conflitos, mudanças climáticas e instabilidade política. Houve um aprofundamento de questões espaciais, como disponibilidade de terras aráveis, climas favoráveis à agricultura, localização de mercados e infraestrutura de transporte, para entender por que algumas áreas sofrem mais com a fome do que outras.

Semelhante ao que acontece com o trabalho de Henri Lefebvre, o trabalho de Josué de Castro também foi apropriado pelo viés econômico e geopolítico no campo geográfico, e o corpo, embora ali estivesse, acabou sendo inaudível no desenvolvimento de estudos e pesquisas baseados na *Geografia da Fome*. Diferentemente de Henri Lefebvre, Josué de Castro não evidenciou tão enfaticamente o corpo, o que não impossibilita desdobramentos para se pensar o corpo nas problemáticas levantadas pelo autor. Há um corpo que sente e sofre com a fome e a desnutrição, um corpo que é diretamente afetado e produzido pelos diferentes fatores



materiais e discursivos que promovem a fome⁵. Não desejamos, aqui, discutir os possíveis desdobramentos da teoria de Josué de Castro pensando o corpo, só levantamos essa questão para reconhecer o potencial da pesquisa geográfica no Brasil para a construção de uma geografia corporificada. A geografia não está para além do corpo, ela é do corpo, “os corpos sentem e seus movimentos sensoriais inclinam-se em direção a relações de emergência, expressões sempre já incorporadas aos textos políticos” (MANNING, 2023, p. 184). Seguindo Anita de Oliveira e Roberta Arruzzo (2023), defendemos um fazer geográfico que seja de corpo todo, o que envolve reconhecer que o corpo ecoa junto à produção espacial. A virada epistemológica dessa última década no campo geográfico brasileiro demonstrou como é importante fazer uma Geografia com o corpo todo, entendendo que a diferença é parte constituinte da produção espacial e, por efeito, do espaço escolar. O encontro da geografia com a escola é pelo corpo todo.

Geografia corporificada do espaço escolar

Ao situarmos a diferença como efeito, um processo de produção imparável, como um movimento que, enfim, ecoa, podemos começar a apreciar não somente as múltiplas maneiras de problematizar a ideia circulantes de que a diferença seria uma noção binária entre o que é e o que não é, entre o que é igual e o que é diferente, entre o mesmo e outro. Nesse deslocamento da diferença como um movimento que não se restringe somente aquilo que podemos ver, a mobilização do ato de ecoar entre os corpos reconstrói a possibilidade de reconhecimento da diferença como uma percepção, para além dos sentidos da visão, de “um estado contínuo de (des)integração e (des)aparecimento” (MANNING, 2023, p. 134). O que estamos tentando, aqui, é conjurar a circunscrição da diferença a uma criatura para se chamar de outro – colocada invariavelmente em um espaço tão distante ou mesmo fora do espaço que não nos reconhecemos ou que é considerado aberrante.

Ao duvidarmos do espelho, não seria possível se perguntar se o monstro que vive no escuro também não habita dentro de nós? Será que só por que não podemos vê-lo quer dizer que não podemos senti-lo ou tocá-lo? Colocamos a diferença em primeiro plano exatamente para nos proteger da armadilha de fixar os corpos como “simples objetos do pensamento” (BUTLER, 2019, p. 9). Como Butler (2019, p. 14) escreve, “esse movimento para além de sua delimitação, movimento do próprio limite, também pareceu ser bastante fundamental para mostrar o que os corpos ‘são’”. O eco reconfigura a matéria dos corpos, assim como o espaço. Quando se inclina a diferença para escuta, não se ouve um outro fixado no espaço como matéria/forma pré-organizada e abstrata; o que se escuta é o que a diferença se tornará em resposta à

⁵ Ver, por exemplo, a etnografia de Maria do Carmo Freitas (2003), *A agonia da fome*.



inclinação em sua direção. Poderíamos recorrer brevemente as noções de codificação e legibilidade de Lefebvre (2016). Para o autor, com exceção de casos específicos, como o código rodoviário, um código não se restringe a um sistema de regras pré-fabricadas. Para ele, “todo código define um espaço centrado, abrindo um horizonte em torno de um texto (mensagem), desenvolvendo-o, conseqüentemente, limitando-o” (LEFEBVRE, 2016, p. 29). Esse texto, ou melhor, essa mensagem, não é sempre algo escrito, pois pode também ser construída pelas relações sociais. Lefebvre (2016, p. 29) afirma que toda “codificação é portadora de uma perspectiva e da ‘produção’ de um certo sentido, que substitui o texto dado e pode, seja empobrecê-lo, seja valorizá-lo, enriquecendo-o”.

Por isso, a codificação apresenta um caráter ambíguo, pois o processo sempre ocorre, simultaneamente, pela codificação-decodificação. Isso implica no sentido da visão. Os efeitos desse processo, a estrutura desse código, só se tornam visíveis quando a produção sai de cena e a aparição do próprio sentido não é mais a protagonista da ação. Ou seja, “O código formulado é somente a sombra do sentido!” (LEFEBVRE, 2016, p. 29). Portanto, “Cada codificação seria um esquema proposto, retomado, abandonado, sempre no estado de esboço, que engendra um sentido entre vários outros” (LEFEBVRE, 2016, p. 30). Contudo, a complexidade está na legibilidade desse código, pois, na perspectiva do autor, a legibilidade acarreta a perda de uma parte da mensagem daquilo que foi codificado. E essa perda está intrinsecamente atrelada ao movimento dos sentidos do código, extraíndo dele um único sentido. Acabamos por acreditar que estamos reproduzindo algo quando, na verdade, estamos produzindo.

A emergência desse sentido quebra a rede, frequentemente muito fina e ricamente desordenada, da qual a elaboração partiu. Ela acaba por apagá-la, *construindo outra coisa*. Existe, portanto, por toda parte, a cilada da legibilidade [...]. Toda legibilidade advém de uma pobreza: da redundância. A legibilidade nunca acompanha a riqueza do texto no espaço (LEFEBVRE, 2016, p. 31, grifo do autor).

Pensar a diferença como um eco é exercício de fugir ou quebrar da legibilidade e acompanhar a riqueza do texto/malha do espaço. De algo que pode somente ser visto, nós estamos expandindo a noção de diferença como texto enredado do espaço⁶, sugerindo que um corpo excede a significação linguística. De um algum modo, nós seguimos Derrida (1991), sobre o que vemos não se tratar da diferença em si, mas sim da relação da diferença com as coisas e assumindo que “os nossos corpos são ao mesmo tempo indissociáveis e excedem as normas regulatórias que governam sua materialidade e a significação desses efeitos materiais” (MANNING, 2023, p. 137). Se a diferença é um eco que reverbera através do e no corpo, seus efeitos se dissipam como um barulho, por vezes silencioso ou inaudito, percebido como eco ou ressonância. A diferença é movimento invisível da codificação desordenada e não-linear. Não se trata de tornar a diferença necessariamente invisível,

⁶ Para uma argumentação em sentido similar, mas recorrendo ao trabalho de Doreen Massey, ver Thiago Ranniery e Ricardo Medeiros (2021)



mas da possibilidade de acionar outros sentidos através do quais a diferença desafia corporalmente a abstração do espaço escolar. Uma forma de realizar esta interrupção pode ser escutar a diferença, fora da linguagem da alterização, isto é, por aquilo que estamos sendo e não por aquilo que somos. Quantas diferenças fazem parte da existência que chamamos de própria e descrevemos por pronomes possessivos?

Talvez, nossa questão possa ser resumida em uma tentativa de situarmos a conexão entre produção do espaço, escola e corpo sem recorrer a termos que situam a diferença como estar contra, entre, ou oposto a algo. Nós preferimos indicar que a diferença nos devolve àquilo que não necessariamente vemos e que exige de nós uma mudança de perspectiva. Dito de outro modo, e se a imagem da existência não começar pela espacialização do tempo e temporalização do espaço, como bem descreveu Alfredo Veiga-Neto (2002) ao descrever o currículo como um artefato da modernidade? A resposta poderia ser: a diferença já estaria implicada em nossos corpos. Nossos corpos são assombrados pela diferença, não porque a diferença está fora deles, mas por uma espécie de disjunção simultaneamente entre o interno e o externo ao corpo, “um mar respirando a si mesmo, para dentro e para fora, como ondas” (BENNET, 2020, p. x) p. 154. Se nós aprendemos enxergar a diferença no/como outro, foi como uma forma de nos protegermos desta possibilidade de alteração corporal. A espacialidade do corpo assume que uma vibração da matéria, “um encontro vibratória” (BENNET, 2020, p. x) está contido dentro da produção do espaço escolar antes de ser traduzido em termo legíveis ou codificados. Afirmar o corpo não é dizer, enfim, que os conflitos serão resolvidos e que a escola passará a ser um espaço amplamente acolhedor. Ao contrário, o eco alertará para os riscos latentes. Contudo, essa relação entre a escola, corpo e Geografia só reafirma a produção deste espaço não pode ser concebida como um espaço permanente, muito menos como espaço de permanência do ser.

Corpos que vibram

A produção geográfica no campo do Ensino da Geografia, há muitas décadas, vem se preocupando com metodologias de ensino, propostas didático-pedagógicas, formação crítica de um sujeito capaz de transformar o mundo, a relação entre formação inicial e continuada de professores, e assim por diante. Não estamos indicando que tais preocupações sejam irrelevantes, mas reforçamos, sob o risco de sermos repetitivos, nosso argumento: o encontro entre Geografia e escola é pelo corpo. Se “o corpo se manteve como uma perspectiva irrelevante para o meio científico geográfico durante muito tempo” (SILVA; ORNAT, JUNIOR, 2013, p. 88), nas pesquisas que relacionam a escola e a Geografia o corpo ainda está timidamente relacionado produzindo e se produzindo pelo espaço escolar. Isso se desdobra na proposição de um sentido outro que encontra na ciência geográfica uma tentativa de deslocar o debate da pedagogização do que será ou não ensinado, no qual a Geografia seria convertida em objeto epistemológico. De pronto, o corpo coloca um



problema de ordem ontológica cujas formas de determinação, variação e heterogeneidade performam um papel decisivo em descrever e perceber a produção do espaço escolar.

O que buscamos oferecer brevemente neste texto aponta para como “escola” deixa de ser um adjetivo de espaço para se constituir como um espaço que é corporificado pela diferença em um constante movimento de construção-desconstrução do viver e do existir que emerge nos intervalos de relacionalidade social e nos cortes de outros corpos que, sua própria vibração, redirecionam a escuta. Como há muito anos, disseram Lynda Johnston e Robyn Longhurst (2023), o corpo é a escala mais íntima. Não estamos recorrendo ao íntimo aqui no sentido do se poderia chamar de “próprio” ou para nos referir à esfera do privado. É íntimo porque é desde dentro, seja do corpo, seja do espaço escolar. Como notou Gayatri Spivak (2016, s/p), “é intimidade crítica, não distância crítica”. Desde dentro, a diferença é a performatividade do espaço na qual uma intimidade implicada expõe a espacialidade do corpo produzido com e na escola, negando um envolvimento linear com a escola.

Ao considerarmos que o “fazer geográfico é, portanto, ir além do que está diante dos nossos olhos. É caminhar também pelo que não foi dito. É não aceitar de bom grado nossas ausências e fazer barulho onde exigem nosso silêncio” (SOUSA, 2022, p. 151), a história de Eduardo/Amanda faz um corpo vibrar em ressonância com a produção do espaço escolar. Aqui, a diferença não somente não se deixa aprisionar, mas é a matéria de um corpo que insiste em viver. Ao produzir aquela escola, o corpo de Eduardo/Amanda ecoa barulhos muitas vezes inaudíveis, mas que perturbam as abstrações deixam a diferença do lado de fora. Aquele corpo negro e franzino, ao dismantelar as fronteiras do gênero e da sexualidade, mas do próprio sentido de sujeito no mundo, se expõe como um fator geográfico da existência daquela escola, fazendo da Geografia um ato corporal que transborda seu aprisionamento em componente disciplinar. Não sendo o corpo “uma mera superfície na qual são inscritos significados sociais, mas sim o que sofre, usufrui e responde à exterioridade do mundo, uma exterioridade que define sua disposição, sua passividade e atividade” (BUTLER, 2020, p. 58), é por meio do corpo, do corpo de Eduardo/Amanda, que podemos chamar a escola de espaço. Como Ivaldo Lima (2023, p. 76) afirma, que “os corpos não estão no espaço. Os corpos são espaço”.

Isto posto, outra reverberação reside em assumir que “além do corpo ser espaço coetaneamente articulado ao tempo, o corpo é o marco zero da experiência; o corpo, é, por assim dizer, a escala espacial primeira do existir” (LIMA, 2023, p. 83). É, por meio do corpo, com o corpo, através dele, das vibrações que emite e dos ecos que provoca, que a história de Eduardo/Amanda dismantela a lógica da diferença como um corpo delimitado espaço-temporalmente, com mantida, para usar os termos de Denise Ferreira da Silva (2022), nos confins da separabilidade – a diferença do lado de fora –, da determinabilidade – a diferença ordenada em termos de causa e efeito – e da sequencialidade do espaço e do tempo como descritores do



mundo. Para tanto, a imagem de *Corpus Infinitum* oferecida por Ferreira da Silva (2021) funciona como um descritor instigante para reimaginar uma outra geografia corporificada da escola. Para a autora, esta imagem da existência, ao invés de presumir algo, como uma mente que pensa, e que existe, permite acionar descritores outros que presumem que cada ser existente – humano ou não humano –, o que já existiu e o que ainda está para existir no espaço-tempo, é um corpo. Um corpo, por assim dizer, sem limite, sem bordas ou passível de mudar de forma. Nesta figuração, implicabilidade e infinitude são os descritos que deslocam o espaço de funcionar ou retratar um contexto limitado e pleno, com um centro presumido e marcado no qual o que existe não tem ligação com todo o resto.

Com implicabilidade e infinitude, a existência é, agora, imaginada por meio de pontos vibratórios que liberam sua energia cinética ou a sua energia potencial para o espaço. Essa energia é absorvida, refratada ou difusa por outros pontos, mas sem jamais seguir uma direção. Em sua recusa de reduzir a descrição do mundo às noções como necessidade e transcendentalidade, *Corpus Infinitum* é capaz de descrever o mundo e tudo que nele existe, e que o constitui, como “[...] uma recomposição singular que expressa tudo de forma única e que também descreve os modos de aparência de tais composições” (FERREIRA DA SILVA, 2021, *online*). Nesta torção, a história de Eduardo/Amanda recola a escola como uma trama infinitamente implicada de pontos vibrantes – corpos – que constituem também parte da matéria do espaço que se condensa nisto chamado de escola. Se essas vibrações transferem energia, ecoam umas nas outras, a convivência com Eduardo/Amanda tornou possível a percepção de que a vibração daquele corpo tocava todos os demais corpos e que também era afetado por esses corpos, esfoliando suas supostas separações em unidades. A presença de Eduardo/Amanda naquele espaço escolar forçava que outras coisas além da violência também acontecessem, como se sentir seguro para viver na escola a alteração corporal de gênero. Entre todas as adversidades, a escola não era para Eduardo/Amanda somente um lugar de violência, era a produção do espaço de um encontro vibrante.

REFERÊNCIAS

- BARAD, Karen. Performatividade pós-humanista: para entender como a matéria chega à matéria. *Vazantes*, v. 1, n. 1, p. 7-34, 2017.
- BENNET, Jane. *Influx & efflux: writing up with Walt Whitman*. Durham: Duke University Press, 2020.
- BUTLER, Judith. *Os sentidos do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- BUTLER, Judith. *Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- BUTLER, Judith. *Corpos que importam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. São Paulo: n-1 edições, 2019.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. São Paulo Civilização Brasileira, 2003.
- CASTRO, Josué de. *Geografia da Fome – o dilema brasileiro: pão ou aço*. São Paulo: Todavia, 2022.



- DERRIDA, Jacques. **Margens da Filosofia**. Campinas: Papyrus, 1991.
- FERREIRA DA SILVA, Denise. Corpus Infinitum com a professora Denise Ferreira da Silva da British Columbia University. **USPFLCH**. YouTube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZfQnJZgxQIE&t=3693s> Acesso em 20 jun. 2022.
- FERREIRA DA SILVA, Denise. **Homo Modernus: para uma ideia global de raça**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2022.
- JOHNSTON, Lynda; LONGHURST, Robyn. A Geografia mais íntima: o corpo. In: SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio; JUNIOR, Alides. **Corpo e Geografia: expressões de espaços encarnados**. Ponta Grossa: TodaPalavra, 2023.
- LEFEBRVE, Henri. **La producción del espacio**. Trad. Emílio Martínez. Madrid: Capitán Swing Libros S. L., 2013.
- LEFEBRVE, Henri. **Direito à cidade**. Itapevi: Nebli Editora, 2016.
- LEMEBEL, Pedro. **Poco hombre: escritos de uma bicha terceiro-mundista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- LIBRANDI, Marília. **Escrever de ouvido: Clarice Lispector e os romances da escuta**. Belo Horizonte: Relicário, 2020.
- LIMA,IVALDO. O argumento político do corpo nas dobras do espaço limiar. In: SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio; JUNIOR, Alides. **Corpo e Geografia: expressões de espaços encarnados**. Ponta Grossa: TodaPalavra, 2023.
- LORDE, Audre. **Irmã outsider**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- MANIGLIER, Patrice. **A vida enigmática dos signos: Saussure e o nascimento do estruturalismo**. Curitiba: Cultura e Barbárie, 2021.
- MANNING, Erin. **Políticas do toque: sentidos, movimento e soberania**. São Paulo: Glac Edições, 2023.
- MEDEIROS, Ricardo Scofano. **Uma cartografia sobre as teorias de currículo: que espaço “e” esse?**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.
- NANCY, Jean Luc. À escuta. **Outra travessia**, v. 15, p. 159-172, 2013.
- OLIVEIRA, Anita; ARRUZZO, Roberta. Geografar com o corpo: percursos teóricos e metodológicos. In: SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio; JUNIOR, Alides. **Corpo e Geografia: expressões de espaços encarnados**. Ponta Grossa: TodaPalavra, 2023.
- OSWIN, Natalie. Critical geographies and the uses of sexuality: deconstructing queer space. **Progress in Human Geography**, v. 32, n. 1, p. 89-103, 2008.
- ROSA, Harmut. **Resonance: a sociology of our relationship to the world**. Cambridge: Polity Press, 2019.
- RUIZ, Sandra; VOURLUMIS, Hypatia. **Formação sem forma: caminhos para o fim deste mundo**. São Paulo: sobinfluencia, 2023.
- RANNIERY, Thiago; ANDRADE, Lorraine; BISPO, Larissa. A matéria da norma: currículo, corpo e dispositivo da sexualidade. In: AZEVEDO-LOPES, Ronnielle de; RIBEIRO, William (org). **Utopia e normatividade curricular: abordagens pós-estruturalista**. Curitiba: CRV, 2021. p. 151-172.
- RANNIERY, Thiago; MEDEIROS, Ricardo Scofano. Uma rede passa pelo currículo: difração e modos de existência na política curricular. **Roteiro**, v. 46, e23821, jan./dez. 202.
- SANTOS, Milton. Por uma Geografia Cidadã: por uma epistemologia da existência. **Boletim Gaúcho de Geografia**. 21: 7-14, ago., 1996.
- SEDGWICK, Eve. **Tendencies**. Durham: Duke University Press, 1993.
- SILVA, Catia Antonia da. O fazer geográfico em busca de sentidos ou a Geografia em diálogo com a sociologia do tempo presente. In: SILVA, Catia Antonia da; CAMPOS, Andreilino; MODESTO, Nilo. **Por uma geografia das existências**. Rio de Janeiro. Consequência, 2014.
- SILVA, Joseli Maria (Org.). **Geografias Subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades**. Ponta Grossa: TodaPalavra, 2009.



SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio; JUNIOR, Alides. O legado de Henri Lefebvre para a constituição de uma Geografia corporificada. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n. 41, v. 3, p. 63-77, jul-dez, 2019.

SPIVAK, Gayatri. Critical intimacy: an interview with Gayatri Spivak. **Los Angeles Review of Books**, 19 de julho de 2016. Disponível em: <https://lareviewofbooks.org/article/critical-intimacy-interview-gayatri-chakravorty-spivak/>. Acesso em: outubro de 2023.

SOUSA, Victor. *Enviadecer* o espaço escolar: o que podemos pelo fazer geográfico? In: OLIVEIRA, Anita; ARRUZZO, Roberta (Orgs.). **Geografias coletivas: corpos, existências e cotidiano**. Rio de Janeiro: Letras e Versos, 2022.

STEINMETZ, Julia. In recognition of their desperation: sonic relationality and the work of deep listening. **Studies in Gender and Sexuality**, v. 20, n. 2, p. 1191-132, 2019.

TAYLOR, Diana. **Performance**. Buenos Aires: Asunto Impreso, 2012.

VALENTINE, Gill. Heterosexing Space: Lesbian Perceptions and Experiences of Everyday Space. **Environment and Planning D: Society and Space**, v. 11, p. 395-413, 1993.

VAZQUEZ, Alexandra. **Listening in detail: performances of Cuban music**. Duke University Press, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferença. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, 2002.