

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

ALINE SANTOS DO NASCIMENTO

Queerizando o currículo cultural de Educação Física:
apostando na produção de novos marcos de reconhecimento
a partir das cenas didáticas

São Paulo

2022

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação

Queerizando o currículo cultural de Educação Física:
apostando na produção de novos marcos de reconhecimento
a partir das cenas didáticas

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Formação, currículo e práticas pedagógicas

Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

São Paulo

2022

NASCIMENTO, Aline Santos. *Queerizando o currículo cultural de Educação Física: apostando na produção de novos marcos de reconhecimento a partir das cenas didáticas*. 2022. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Aprovado em: ___/___/___

Banca Examinadora:

Prof(a). Dr(a). _____
Instituição: _____
Julgamento: _____
Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____
Instituição: _____
Julgamento: _____
Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____
Instituição: _____
Julgamento: _____
Assinatura: _____

Para Luciana.

AGRADECIMENTOS

No curso desta trajetória investigativa, muitas foram as alianças estabelecidas que ofereceram suporte, amparo e sustentação a este corpo-pesquisadora, corpo-professora. Aliadas/os na minha experiência de existência, esses corpos-sujeitos produziram memórias e presenciaram algumas das inúmeras cicatrizes que carrego marcadas, ou não, no corpo. Vão para além de meus pensamentos e, talvez, seja impossível materializar certa gratidão pelos atos, abraços, laços, traços, afeto, cheiros, lágrimas, desejos, anseios, dores, medos. Enfim... se minha memória não conseguir capturar todos os corpos-sujeitos para torná-los públicos nas linhas a seguir, é porque, certamente, as lembranças volta e meia se embaralham, como devem ser.

Família. Registrar qualquer tipo de agradecimento para vocês embarga minha voz, estimula o deslizar das lágrimas em meu rosto, produz palpitações e a sensação incrível de desejar continuar brigando, sorrindo e lutando juntas/os. Tata, Dadinho, Luana, Alan, Analícia, Lucas, Alice, Milena, Dona Emília, Seu Diva (em memória), Rosi, Celso, Gi Pequena... Obrigada por todas as noites insones, por todos os gestos de afeto, por todo amparo para que este corpo não padecesse e desistisse da difícil tarefa que é existir e persistir. São vocês que rondam meus pensamentos quando, em meus momentos de silêncio, acendo uma vela, um incenso, fecho os olhos, ajoelho e agradeço.

GPEF. Nesse espaço acadêmico, eu me encontrei com corpos-sujeitos que produzem muito mais do que apenas conhecimento. Lá no início do meu fazer docente - das lutas no hospício - sequer passava em meus pensamentos a possibilidade de chegar a este momento: tecer os agradecimentos da dissertação. Ao lado de vocês, eu experienciei a universidade pública (sonho de criança), a rua, a assembleia, a reunião, o coletivo, o bar e até mesmo os fragmentos de bomba (mana te quero muito). As minhas sextas-feiras são cuidadosamente reservadas para compartilhar com vocês. De mãos dadas com todas/os, eu me faço e refaço de modo fragmentado, provisório, em deslocamento, movimento, ação. Sintam-se todas/os abraçadas/os.

Orientadoras/es. Marcos e Mário certamente são os responsáveis pela materialidade desta pesquisa. Digo porque foram eles que contribuíram para a minha decisão a favor da escola/educação em detrimento de qualquer outro espaço profissional.

Ainda tenho todos os emails de orientação desde a iniciação científica. Seus gestos cuidadosos e atentos atravessam todas as enunciações que a mim são proferidas. Vocês são a minha dupla preferida. Jacque e Dornelles. Sim, a minha banca dos sonhos. Agradeço a leitura atenta da pesquisa e todas as contribuições que iniciaram antes mesmo do exame de qualificação. Ao lado de vocês, sinto-me à vontade para arriscar.

GPEF na quarentena. Alê, Cindy, Nyna, Jacque e Simone. O grupo criado para as preparações para a corrida de São Silvestre se tornou uma rede de amparo nos dias tristes, caóticos e de inúmeras perdas em decorrência da pandemia. O encontro para o café virtual alimentou - e ainda alimenta - nossos corpos, tornando-se combustível propulsor de vida. O cuidado, as lembranças comemorativas, as mensagens de afeto e de preocupação. Compartilhar a gestação da Jacque e a chegada da Lara de sorriso largo e expressões imponentes foi incrível. O café ao lado de vocês tem um outro sabor.

Produções. Drika, Roberta, Cyndel e Fábio. Nossos encontros foram além da tentativa de compreender Butler a partir da leitura de *Quando dizer é fazer: palavras e ação* (1990), de Austin. Uma boa taça de vinho para esses encontros ímpares. O papo leve, solto e modesto. Por vezes, Austin e Butler foram deixados para o lado. A leitura do livro sequer foi finalizada. E que bom que foi assim. Para além de qualquer interpretação teórica, criamos laços, afetos, agenciamentos, engajamentos, posições políticas.

Amigas/os. Nomear todas/os seria impróprio, para não dizer contraditório. A vocês, eu canto: *“Quem tem um amigo tem tudo. Se o poço devorar, ele busca no fundo. É tão dez que, junto, todo stress é miúdo. É um ponto pra escorar quando foi absurdo. Quem tem um amigo tem tudo. Se a bala come, mano, ele se põe de escudo. Pronto pro que vier mesmo a qualquer segundo. É um ombro pra chorar depois do fim do mundo”* (Emicida - [Quem tem um amigo tem tudo](#)).

Sapatões do GPEF. Cyndel e Raquel. Próteses? Acoplamentos? Contrato contrassexual? E quem se importa com isso? Momentos de leitura, escrita, pesquisa, encontros acadêmicos, contribuições para a formação docente, contato com as crianças, partilhas no chão da escola, horas no busão, disciplinas, papo de bar, noites sem fim. Corpos que desejo perto, ao lado, caminhando junto. Aliançar.

Amores. Luciana e Dory. Para vocês, por vocês, por nós, por nossa família, por tudo que construímos e por tudo que ainda está por vir. Esse sonho pude compartilhar

com vocês sem restrição, desnuda. Escrevo essas linhas olhando nossas fotos espalhadas pela casa. As cores que vibram em meu corpo ecoam de vocês. *“Por isso dizem que sou louca. Porque concedo os teus caprichos. Porque a história de nós [duas] são suficientes para o meu delírio. Prefiro que me chamem louca e que prossiga minha loucura para sempre estar contigo”* (Alice Caymmi - [Louca](#)).

Um brinde pra vida e outro pra nós
Um mundo hostil não calou nossa voz.
(Di Ferrero, Badauí - [Um brinde](#))

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Sq Santos do Nascimento, Aline
Queerizando o currículo cultural de Educação Física: apostando na produção de novos marcos de reconhecimento a partir das cenas didáticas / Aline Santos do Nascimento; orientador Marcos Garcia Neira. -- São Paulo, 2022.
212 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

1. Educação Física cultural. 2. Teoria Queer. 3. Corpo abjeto. 4. Pandemia. 5. Prática pedagógica. I. Garcia Neira, Marcos, orient. II. Título.

NASCIMENTO, Aline Santos. *Queerizando o currículo cultural de Educação Física: apostando na produção de novos marcos de reconhecimento a partir das cenas didáticas*. 2022. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

RESUMO

Em uma sociedade altamente globalizada, multicultural e profundamente desigual, os sujeitos vêm sendo indicados, classificados, ordenados, hierarquizados e definidos pela aparência de seus corpos a partir de padrões e referências, normas, valores e ideais da cultura dominante: branca, burguesa, cristã, masculina e heterossexual. Do envolvimento com a prática pedagógica da Educação Física cultural e da simpatia pelas produções de Judith Butler e da Teoria *Queer*, emergiu o desejo de investigar os processos de configuração de corpos abjetos, como essa condição social é produzida e como nesse processo de produção se estabelece uma gama infinita de relações de poder. Considerando que a ocorrência social das práticas corporais também produz suas abjeções, buscamos investigar como o currículo cultural de Educação Física contribui para o tensionamento das heteronormatividades e da normatização de corpos. Uma *queerização* metodológica foi realizada a partir de experiências pedagógicas durante a tematização das ginásticas, no contexto pandêmico e do ensino híbrido emergencial, com corpos-crianças do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de São Paulo. Nesse cenário, produzimos arquivos *queer* atrelados a um tempo, espaço e território. Cientes de que o reconhecimento é central no interior da concepção butleriana, buscamos pensar em maneiras de produzir coletivamente um conjunto de novos quadros de inteligibilidades atrelados à interação corporal. As análises empíricas nos permitiram pensar em algumas possibilidades: tornar pública a potência que carrega conhecimentos que, por vezes, foram lançados muro afora da escola; deslocar as concepções binárias e individuais que impedem a propagação de outras narrativas, através do estabelecimento de alianças, laços e afetos; reconhecer a precariedade constitutiva que atravessa nossos corpos, estabelecendo relações éticas baseadas na relacionalidade; criar coletivamente condições de caminhar livremente pela sociedade sem sofrer qualquer tipo de violência por existir; expandir os sentidos do que o mundo considera campos aceitáveis, valoráveis e valiosos através da voz do abjeto; afirmar a força da não violência como um princípio ético-político; reconhecer o fracasso como condição de vida; produzir defasagens da *performance* como eficiência máxima; potencializar condições de produção de memórias a partir das margens, lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita. As cenas didáticas se mostraram como um importante recurso radicalmente crítico no tensionamento das heteronormatividades sociais e normatização de corpos, ao propor a ressignificação do domínio do simbólico, um desvio da cadeira citacional em direção futura. Entretanto, atuando no campo das apostas, não há garantias. As cenas se constituem como micropolíticas e apostas e possibilidades e resistências e interrogações e desajustes e... e... e...

Palavras-chave: Educação Física cultural. Teoria *Queer*. Corpo abjeto. Pandemia.

NASCIMENTO, Aline Santos. *Queerizando o currículo cultural de Educação Física: apostando na produção de novos marcos de reconhecimento a partir das cenas didáticas*. 2022. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

ABSTRACT

In a highly globalized, multicultural and unequal society, subjects have been indicated, classified, ordered, hierarchized and defined by the appearance of their bodies based on standards and references, norms, values and ideals of the dominant culture: white, bourgeois, Christian, male and heterosexual. From the involvement with the pedagogical practice of cultural Physical Education and from the interest in the productions of Judith Butler and Queer Theory, emerged a desire to investigate the processes of configuration of abject bodies, how this social condition is produced, and how an infinite range of power relations is established in this production process. Body practices as social elements also produce their abjections. Hence, the objective of this research was to investigate how the cultural curriculum of Physical Education contributes to the tensioning of heteronormativities and the normatization of bodies. A methodological queerization was performed based on pedagogical experiences during the thematization of gymnastics, in the context of pandemic and emergency hybrid teaching, with body-children from 3rd and 4th grades of the Elementary Years in a public school in São Paulo, Brazil. In this scenario, we produce queer files bound to a time, space, and territory. Aware that acknowledgement is central within Judith Butler's thought, we aimed to think of ways to collectively produce a set of new frames of intelligibilities bound to bodily interaction. The empirical analyses allowed us to think of some possibilities: to make public the power carried by the knowledge that has sometimes been thrown outside the school's wall; to displace the binary and individual conceptions that prevent the propagation of other narratives, through the establishment of alliances, ties, and affections; to recognize the constitutive precariousness that crosses our bodies, establishing ethical relations based on relationality; to collectively create the conditions to walk freely through society without suffering any kind of violence for existing; to expand the senses of what the world considers acceptable, valuable, and worthwhile fields, considering the abject's voice; to affirm the power of nonviolence as an ethical-political principle; to recognize failure as a condition of life; to produce performance lags as the maximum efficiency; to strengthen memories production conditions from the margins, place of inscriptions that restore a history that has not been written. The didactic scenes showed themselves as an important resource, which is radically critical in the tensioning of social heteronormativities and the normatization of bodies, by proposing the symbolic domain re-signification, a deviation of the citational chair in the future direction. However, there are no guarantees when acting in the betting field. The scenes constitute themselves as micro-politics *and* stakes *and* possibilities *and* resistances *and* interrogations *and* maladjustments *and... and... and...*

Keywords: Cultural Physical Education. Queer Theory. Abject body. Pandemic.

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1: Fluxo de pensamentos

Imagem 2: Momentos de discussão e produção de registros

Imagem 3: Calendário GPEF - Programação do 2º semestre de 2020

Imagem 4: Encontros virtuais elaborados por corpos-estagiárias da FEUSP

Imagem 5: *Lives* sobre a Educação Física cultural em tempos pandêmicos

Imagem 6: Participação em eventos e grupos para debates

Imagem 7: Exame de qualificação (acoplamento remoto)

Imagem 8: Retaliação policial

Imagem 9: Quadro com o rodízio de turmas

Imagem 10: Sala utilizada pela Educação Física

Imagem 11: Localização da unidade de ensino

Imagem 12: Áreas externas e internas da unidade de ensino

Imagem 13: Corpo que sente, pulsa, vibra e dói

Imagem 14: Vídeo elaborado pelas corpos-pilateiras Daniele e Fátima

Imagem 15: Vivência com a corpo-pilateira-Daniele

Imagem 16: Saudação ao sol (yoga) corpo-yogue-Silvana

Imagem 17: Vídeo produzido pela corpo-ginasta-Sam

Imagem 18: Vivências de *break* e *beatbox*

Imagem 19: Tecnologias utilizadas na prática docente

Imagem 20: Assistência de um vídeo sobre a gestualidade das ginásticas

Imagem 21: Comentários sobre o corpo gordo

Imagem 22: Comentário de corpo-criança

Imagem 23: O que mais te marcou na tematização das ginásticas?

Imagem 24: corpo-Jul e corpo-Vit

Imagem 25: Corpo-criança-menino que chora

Imagem 26: Diálogos

Imagem 27: O incômodo da careca de Tay

Imagem 28: Corpos-sujeitos-praticantes de ginásticas

Imagem 29: Corpo-gordo-praticante de ginástica

Imagem 30: Corpo-gordo-produtora/or de conteúdo digital

Imagem 31: Performatividades corporais

Imagem 32: Vivências de técnicas ginásticas

Imagem 33: Corpo-criança-contorcionista

Imagem 34: Corpos-crianças-yogues

Imagem 35: Elementos de yoga, ASMR e *fidget toys*

Imagem 36: Invenções - Posições de Yoga

Imagem 37: Corpos-crianças-ginastas elaborando apresentações

Imagem 38: Produção de registros

LISTA DE SIGLAS

ACT UP – Aids Coalition To Unleash Power

Aids – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

ASMR – *Autonomous Sensory Meridian Response*

CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

CBF – Confederação Brasileira de Futebol

CBFS – Confederação Brasileira de Futebol de Salão

CEU – Centro de Educação Unificado

CME – Conselho Municipal de Educação de São Paulo

CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte

CONICE – Congresso Internacional de Ciências do Esporte

CONMEBOL – Confederação Sul-Americana de Futebol

DOC – Diário Oficial da Cidade

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

FEFISO – Faculdade de Educação Física da Associação Cristã de Moços de Sorocaba

FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

FIFA – Federação Internacional de Futebol

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FPFS – Federação Paulista de Futebol de Salão

GCM – Guarda Civil Municipal

GPEF – Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar

GTT – Grupo de Trabalho Temático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

PEA – Plano Especial de Ação

PM – Polícia Militar

PPP – Projeto Político Pedagógico

PSOL – Partido Socialismo e Liberdade

SEMEF – Seminário de Metodologia de Ensino de Educação Física

SEPPEF – Seminário de Práticas Pedagógicas da Educação Física

SESC – Serviço Social do Comércio

SME/SP – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

SVS/MS – Secretaria de Vigilância em Saúde

UC Berkeley – Universidade da Califórnia em Berkeley

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIÍTALO – Centro Universitário Ítalo Brasileiro

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

USP – Universidade de São Paulo

UTI – Unidade de Tratamento Intensivo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
Relatos de si: um corpo situado no mundo	17
Cena I: Corpo-brincante	21
Cena II: Corpo-favela	23
Cena III: Corpo-estudante	24
Cena IV: Corpo-dançante	25
Cena V: Corpo-cristã	27
Cena VI: Corpo-sapatão	28
Cena VII: Corpo-atleta	29
Cena VIII: Corpo-árbitra	30
Cena IX: Corpo-professora e seu problema de pesquisa	32
QUADRO 01. CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA	42
1.1 Princípios ético-políticos	45
1.2 Situações didáticas	48
QUADRO 02. O ENCONTRO COM JUDITH BUTLER	57
2.1 Corpo abjeto	58
2.2 Performatividade	65
2.2.1 Performatividade linguística	65
2.2.2 Performatividade de gênero	71
2.2.3 Performatividade dos corpos	76
2.3 Cenas de reconhecimento	79
2.4 Enquadramento	85
QUADRO 03. QUEERIZAÇÃO METODOLÓGICA	89
3.1 Estudos <i>queer</i>	89
3.2 Invenções metodológicas <i>queer</i>	99
3.3 Arquivos <i>queer</i> : tempo, espaço, território	103

3.4 Pandemia e decretos e protocolos e ensino-híbrido emergencial e... e... e...	117
3.5 Cenário e palco investigativo	124
3.6 Articulações analíticas <i>queer</i>	126
QUADRO 04. CENAS DIDÁTICAS	128
Cenas didáticas I: Corpos-alianças	130
Cenas didáticas II: Corpos-equipamentos	139
Cenas didáticas III: Corpos-guerreiros	147
Cenas didáticas IV: Corpos-impossíveis	157
Cenas didáticas V: Corpos-performativos	168
Cenas didáticas VI: Corpos-memórias	183
QUADRO 05. INTERPRETAÇÕES TEMPORÁRIAS	190
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	200

INTRODUÇÃO

Relatos de si: um corpo situado no mundo

Se tento dar um relato de mim mesma, e se tento me fazer reconhecível e compreensível, devo começar com um relato narrativo da minha vida. Mas essa narrativa será desorientada pelo que não é meu, ou não é só meu. E, até certo ponto, terei que me fazer substituível para me fazer reconhecível. A autoridade narrativa do “eu” deve dar lugar à perspectiva e à temporalidade de um conjunto de normas que contesta a singularidade de minha história. (BUTLER, 2015, p. 52).

Peço¹ licença às/aos leitoras/res para narrar afetos, disputas, angústias, agenciamentos, encontros e desencontros deste corpo que, situado no mundo, vem se constituindo através de atos de fala que se repetem, e, de novo, em diversas cenas de interpelação² (BUTLER, 2015, 2019a), a partir das quais apostei - sem garantias - elegê-las não de modo arbitrário, mas de modo constituinte, na esperança de que fragmentos narrativos anunciem as preocupações em torno das quais me dedico. Ainda que possam fracassar nessa tarefa anunciativa, as cenas elaboradas rendem o reconhecimento dos processos de assujeitamento de um corpo que, em trânsito, busca/buscou fazer parte das condições de reconhecimento, mesmo quando se torna/se tornou alvo das heteronormatividades sociais³ que o encurralam à normatização ou lançam ao campo da abjeção, aquela zona “imprópria” onde os corpos pouco ou nada valem. Esse processo de tornar-se sujeito e a força normativa que compõe sua trama

¹ No decorrer da pesquisa, sem ordem cronológica, me permitirei usar a primeira pessoa do singular quando estiver narrando cenas de interpelação/reconhecimento deste corpo-sujeito situado no mundo.

² Esse conceito é conhecido pela produção teórica do filósofo Louis Althusser sobre a interpelação ideológica dos indivíduos em rituais cotidianos. Sua utilização ao longo desta pesquisa se inspira na releitura ontológica proposta por Judith Butler, que retoma a interpelação em termos de atos performativos para problematizar como o sujeito alcança existência, ao mesmo tempo em que é assujeitado, de tal modo que a interpelação é uma negociação produtiva de poder. A produção de corpos.

³ Segundo Butler (2013, p. 153), a heteronormatividade compõe a base de toda significação individual fundamentada no sexo. Sexo e gênero são categorias normativas, aquilo que Foucault chamou de “ideal regulatório”. Contudo, o sexo não funciona apenas como norma, porque, ao mesmo tempo, faz parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa. A heterossexualidade compulsória, conceito-base da heteronormatividade, faz com que nasçamos socialmente predefinidos a sermos cisgênero - quando a identidade de gênero corresponde ao gênero que lhe foi atribuído no nascimento - e heterossexuais, de forma que toda posição de sujeito desviante precisa ser corrigida; disso, decorre a naturalização de práticas de violência a seus corpos. A heterossexualidade não é tida apenas como uma questão sexual, mas como um regime político e normativo: o cis-tema. É preciso considerar que o processo de normatização dos corpos afeta também aquelas pessoas que compactuam com seus endereçamentos, haja visto, por exemplo, o tremendo esforço de crianças, jovens, adultas/os e idosas/os para seguir os padrões de beleza.

podem e serão melhor problematizados no decorrer das inúmeras cenas de interpelação/reconhecimento que me constituem enquanto corpo-sujeito falante situado no mundo e nas cenas didáticas elaboradas no percurso investigativo/criativo da pesquisa. Com os escritos de Michel Foucault e a partilha de Judith Butler⁴, compreendemos que o sujeito nunca está pronto; ele é sempre efeito das configurações de poder⁵. O poder tampouco é algo que se tem, mas algo em constante disputa, descentralizado, espalhado por toda rede social; logo, é possível pensar na elaboração de outras inteligibilidades sociais, possibilidades de existência.

Novas cenas, novos marcos de reconhecimento. Apesar do conceito de reconhecimento ser perigoso, pela contaminação ontológica - definição do ser -, Butler escapa do fantasma hegeliano⁶ que acompanha sua obra para pensar a questão do reconhecimento no campo social, o reconhecimento que produz inteligibilidade na vida social. Esse reconhecimento caracteriza um ato, uma prática ou mesmo uma cena entre sujeitos, mas as “condições de ser reconhecido” são estabelecidas pelas normas⁷ regulatórias que atuam na tentativa de modelar os sujeitos para o reconhecimento, embora não sem falibilidade ou, na verdade, resultados não previstos. Butler se dedica a pensar em quem pode ou não ser reconhecido/a como vida vivível e, portanto, quem pode ou não ser reconhecido como objeto de cuidado, amparo, apoio e de políticas públicas. Com astúcia, seus argumentos analíticos tornam problema o *modus operandi* da produção de

⁴ Judith Butler não se identifica como homem ou mulher. Obteve o certificado de pessoa não-binária na Califórnia (PRECIADO, 2020). Em coerência, quando a escrita se referir à sua pessoa, será de maneira não-binária.

⁵ “Poder enquanto multiplicidade de estratégias esparsas, móveis, postas em curso em todos os retalhos do tecido social. O poder é uma arena relacional, que se configura por um complexo de ações sobre ações. Na medida em que só existe em ato e que esse ato só se efetiva sobre sujeitos que disponham de um horizonte de reações possíveis, o poder tem um sentido produtivo. Não se trata de uma prática de repressão ou violência – embora possa fazer uso desses instrumentos –, mas de uma dinâmica de controle mais sutil, que impele, separa, facilita, dificulta, permite, impede, estende, restringe, a fim de induzir o comportamento de sujeitos ativos, ordenando as probabilidades do seu campo de ação” (OLIVEIRA, 2020, p. 31).

⁶ “Na dialética, método de investigação filosófica geralmente associado a Hegel (embora ele não tenha sido o primeiro a formulá-lo), propõe-se uma tese que é depois negada por sua antítese e resolvida numa síntese. Essa síntese ou resolução não é, entretanto, final, mas serve de base para a próxima tese, a qual mais uma vez leva à antítese e à síntese até que todo o processo inicie novamente. No modelo dialético de Butler, o conhecimento avança através da oposição e da negação, nunca alcançando uma certeza ‘absoluta’ ou final, mas simplesmente propondo ideias que não podem ser fixadas como ‘verdades’. [...] Butler não é uma pensadora que pretende resolver os problemas e as questões que levanta em suas análises, e, para ela, a dialética é um processo em aberto. [...] O trabalho de Butler se envolve numa discussão dialética com as categorias pelas quais o sujeito é descrito e constituído, investigando *por que* o sujeito é hoje configurado do modo como é, e sugerindo que é possível fazer com que modos alternativos de descrição estejam disponíveis dentro das estruturas existentes de poder” (SALIH, 2012, p. 12-13).

⁷ Para Foucault (1999, p. 302), “a norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar”.

reconhecimento e contribuem para a elaboração de alternativas éticas e políticas para a criação de outras inteligibilidades sociais, que não aquelas fixas produzidas no campo da ontologia, uma teoria do ser. O reconhecimento precisa de uma cena onde alguém reconhece e é reconhecido por outro alguém. Já a cena demanda por reconhecimento. Esse é o jogo a ser interpretado.

A pesquisa em tela foi produzida com arquivos/memórias empíricas que deram continuidade às discussões sobre as cenas enquanto ato/prática importante que tem uma série de camadas, que se constrói pela interação corpórea, e que podem ser reconfiguradas para que novos enquadramentos sejam produzidos e outros marcos de reconhecimento e relacionalidade social sejam potencializados⁸.

O gesto investigativo de *fazer* problema aquilo que regula, normatiza e impossibilita as condições de vida de inúmeras subjetividades dissidentes e contranormativas foi a aposta⁹ central desta pesquisa, por considerar ser esse o arsenal estratégico heteronormativo que tenta produzir como efeito na realidade a invisibilidade corporal-social-estética-política. Compreender seu modo de operação e funcionamento para pensar outros caminhos. Produzir materialização das narrativas/memórias de um tempo não cronológico, mas marcado pelas artimanhas normativas que percorrem todo o processo de sujeição, a produção de subjetividades, isto é, o modo como pensamos, agimos, produzimos nossas relações e concebemos as coisas do mundo. Cenas em que essas configurações de poder se estabelecem e posicionam os corpos-sujeitos como legítimos ou não.

Primeiramente, o que se pretende é trazer para o jogo as cenas em que este corpo-professora-pesquisadora foi mais atravessado de precariedade, aquela que é distribuída de maneira desigual e que corrobora com a naturalização da violência como forma de correção normativa para, então, continuar pensando *com* este corpo *em* interação com corpos-crianças e corpos-sujeitos da educação no cotidiano de uma escola pública de São Paulo. Como vão se produzindo os problemas, artizando as novas cenas, ressignificando os atos e gestos, desconstruindo o imaginário normativo, enfim, como os corpos-sujeitos vão sendo agenciadas/os a produzir próteses curriculares. Segundo Augusto (2022), as próteses curriculares podem ser as próprias situações e cenas didáticas

⁸ Os conceitos de cena e reconhecimento serão aprofundados no enquadramento 2.

⁹ Apostar é uma ação incalculável. Por mais que se tenha intencionalidade, não temos condições de aferir seus efeitos nos corpos-sujeitos.

realizadas pelo professorado, como a assistência de um vídeo, a leitura de um texto, as reflexões e discussões sobre o tema de estudo, dentre outras possibilidades, ou os princípios ético-políticos que agenciam o corpo docente a agir de determinado modo. Da mesma forma, podemos pensar que os próprios documentos que orientam a organização de um currículo também constituem próteses, ou seja, as próteses são essa instrumentária que constitui de maneira ficcional o currículo que é colocado em ação por esses corpos-docentes e corpos-discentes.

Um corpo que subverte as normas hegemônicas. Um corpo dissidente. Um corpo que brinca, dança, joga, grita, treta, sangra, chora. Um corpo capturado, em ordem, treinado, calado, oculto. Um corpo que se expressa, se posiciona, sai do armário, que ama, se apaixona e faz tudo pelo amor. Um corpo que sente as dores menstruais, se lesiona, bate a cabeça na parede, grita, xinga, fala manso, se dopa e que já quis morrer. Um corpo em luta, guerreiro, político. Um corpo que se deseja *queer*. Um corpo que não é *queer*. Um corpo que se aproxima da norma, validado, regulado. Um corpo que escapa. Um corpo fragmentado, fronteiro, em rasura, temporário. Um não corpo. Um corpo privilegiado. Um corpo viajante. Um corpo em circulação, público. Um corpo que, nesses processos de escape e captura, cria outras coisas e, dentro delas, pode ser também a produção de outros corpos abjetos.

Um corpo que aqui se anunciará através de nove cenas enquadradas, que, emolduradas, possibilitam quaisquer interpretações. Qualquer uma delas é uma narrativa possível, mas nenhuma delas podemos dizer com certeza que seja a única verdadeira. Por isso, o relato de mim mesma tem o potencial de se desintegrar e ser destruído de diversas maneiras. A história fictícia deste corpo que habito, do qual não tenho escolha, é o que me fez pensar nas possibilidades desta pesquisa.

Ao trazer a narrativa dessas cenas de modo fragmentado e atemporal, busquei ampliar a possibilidade de entendimento da ficcionalidade da ontologia do ser, de verdades únicas. A origem também é ficcional, pois se trata de um emaranhado de atravessamentos. Minha narrativa pleiteia, ainda que sem garantias, o desmantelamento do cis-tema normativo ao tornar públicas suas artimanhas rígidas de conceber os corpos-sujeitos, a relacionalidade e as coisas do mundo. Envolto nessa engrenagem, muitas vezes este corpo caiu, cai e certamente cairá em inúmeras armadilhas normativas e binárias no decorrer de sua jornada existencial. Segundo Judith Butler (2019b, p. 44), “conto uma história sobre as relações que escolhi apenas para expor, em algum lugar ao

longo do caminho, como estou presa e arruinada por essas próprias relações. Minha narrativa vacila, como deve”.

*Que corpo é esse que já não se aguenta?
 Que resiste ao limiar
 Que desaba sobre si
 Músculos e ossos
 Poros e narinas
 Olhos e joelhos
 Seios, costas, cataratas
 Suas torres de vigia
 Que corpo é esse?
 Que pulsa, escuta,
 Expulsa, abraça
 Comporta, contém
 O corpo ocupa!
 O corpo não é culpa
 O corpo, a culpa, o espaço
 Que corpo é esse?
 Que corpo é esse?
 Que protege, reage
 Que é origem e passagem
 Que corpo é esse que já não se aguenta?
 Que se esgota
 E não se resgata
 Aqui
 Por enquanto
 É tudo ainda!
 (Teatro Mágico - [O corpo, a culpa, o espaço](#)¹⁰)*

Cena I: Corpo-brincante

Maria-macho, sapatão, gorda, relaxada, perdida...

Quando criança morei em vários lugares. Em alguns momentos, eu estava na casa de meu pai e de minha mãe (ainda casados), depois apenas com minha mãe (após o divórcio), com minha avó e, também por algum período, com meu pai. Preciso dizer que o melhor momento da minha infância foi quando ambos se separaram. A relação entre ela e ele era insustentável. Eu sabia o que estava acontecendo, mas não tinha elementos para atuar, restando apenas torcer pela separação.

¹⁰ Ao longo do texto, serão utilizados *hiperlinks*. Essa composição se apresenta como um giro epistêmico frente à escrita acadêmica e suas normas técnicas, produzindo outros espaços de afeto e agênciã. Por vezes, as palavras são incapazes de materializar aquilo que nos atravessa e queremos dizer, fracassando. Em tempos sombrios, ser afetada/o a agir de maneira diferente se configura como ação ética e política na criação de outras estéticas de existências, conhecimentos, inteligibilidades sociais-culturais-corporais.

Eu gostava muito de brincar, ficar na rua e jogar bola. Eu queria ser jogadora de futebol e chegar a jogar pela equipe convocada pela Confederação Brasileira de Futebol (CBF), erroneamente chamada de “seleção brasileira”. Eu acompanhava meu pai em seus jogos no campo do Arapuá, localizado no bairro do Sacomã, Zona Sul de São Paulo. Durante as partidas, eu, meus irmãos e outras crianças subíamos e descíamos o morro ao lado do campo. Cicatrizes registram esse período.

Além do campo, eu adorava soltar pipa, ainda que tivesse que brigar para não ter que ficar enrolando a linha ou segurando a pipa para algum menino subi-la. Dar algumas debicadas e sair correndo buscando pipas cortadas era uma grande aventura. Outras brincadeiras também faziam parte do meu rol de preferências como *cards*, *tazo*, bolinha de gude, bicicleta, álbum de figurinhas, pega-pega, bobinho, rolinho-porrada, travessão, três-dentro-três-fora, amarelinha, corda, apostar corrida, esconde-esconde, rouba-bandeira.

Através de um amigo da família, eu pude conhecer e vivenciar a capoeira e, por imposição da minha tia, o balé. Particpei de poucos encontros de capoeira, mas gostava muito das músicas, da ginga, dos gestos, daqueles corpos se movimentando de maneira encantadora. Nesse espaço, as possibilidades corporais eram gigantescas e não havia interdição ou constrangimento¹¹. Completamente diferente do balé. A prática imposta tinha como objetivo a regulação do corpo. Banho tomado, vestida com uma roupa apertada e incômoda, calçada com a sapatilha apertada, meia-calça que, antes mesmo de subir, já tinha rasgado, cabelo cheio de gel, batom rosa na boca e perfume anunciavam um corpo “higienizado”.

No primeiro encontro: desastre. A delicadeza e suavidade dos gestos me levaram para o final da sala, próxima da janela, longe dos olhos da professora. Debruçada, ficava observando os meninos, meus amigos, brincando de bola na rua. O tempo não passava e aquela aula infernal não terminava. Bicuda, neguei-me a fazer os exercícios. A professora não hesitou e disse: “Você precisa se esforçar, e não ficar de corpo mole na aula.” Era preciso enrijecê-lo.

No segundo encontro: fuga. Deixei todas as meninas entrarem na sala, observei se não havia nenhuma pessoa no corredor e, antes que a professora chegasse, saí correndo. Como uma prisioneira liberta do seu cárcere, gritei “Próximo!” para o grupo de meninos

¹¹ É preciso fazer a ressalva de que há disciplina e mecanismos de normatização de corpos na capoeira, assim como em qualquer outra prática corporal. Talvez, naquele contexto, o processo fosse mais sutil.

que estavam jogando “linha” na rua. Quando minha tia chegou para me buscar, eu estava suada, suja, com a meia-calça toda rasgada e as sapatilhas haviam se tornado as traves do gol. Aos gritos, ela dizia que eu não tinha jeito e que ela não ia gastar dinheiro para passar vergonha. Em silêncio, meu corpo vibrava.

Essa passagem é interessante porque incide nas discussões binárias. Mesmo quando este corpo em fuga buscava romper com a norma - balé é coisa de menina e brincadeira de bola é coisa de menino -, de alguma maneira, também foi capturado por ela. A produção de corpos-sujeitos também ocorre através de atos/gestos/ações que, de modo performativo, criam um imaginário sobre o que venha a ser e quem está autorizada/o a participar e ocupar os espaços destinados às *práticas corporais de meninas* e *práticas corporais de meninos*: basta ver o espanto de minha tia ao constatar meu corpo ocupando outro território que não o da sala de dança. E, apesar da manobra calculada, escapando por dentro da própria prática do balé e ocupando o espaço da rua, este corpo-território e suas narrativas escancaram - e também produzem - divisões binárias.

Quando morávamos em um sítio em Cândido Motta, cidade do interior de São Paulo, íamos para a escola com o ônibus rural; quando perdíamos a hora, era preciso pegar rapidamente a bicicleta. Uma vez, eu me perdi e só consegui encontrar o trabalho da minha mãe com a ajuda da polícia. Claro que sua expressão para além do susto foi de reprovação. Ela sempre dizia que não sabia o que fazer comigo.

Lá pelas tantas, comecei a jogar futsal num projeto social da cidade com meu irmão. Um dia, tive que colocar um vestido branco¹² para participar de uma cerimônia de abertura de uma competição na qual somente o meu irmão iria jogar, pois, mesmo que eu fizesse parte do grupo e desejasse participar, o treinador não permitia.

Ao longo do tempo, muitas falas pejorativas tentavam ofender e regular-me: “maria-macho”; “sapatona”; “sapatão”; “sapa”; “gorda”; “relaxada”; “perdida”; “ela acha que é homem”; “olha as meninas, elas não brincam disso” etc. Essas cenas eram tão corriqueiras que, para me defender, eu apelava para a violência.

¹² As fotos de família revelam que estou de meia, tênis, vestido branco, cabelo preso e boné.

Cena II: Corpo-favela

Corpo estirado, morte, luto, vida em coletivo...

Morei com minha avó na favela de Heliópolis em São Paulo e adorava brincar com as/os vizinhas/os e minhas/meus primas/os. Eu me machucava muito e, uma vez, brincando de carrinho de rolimã, caí e fui “deslizando” quintal abaixo. Meu braço ficou em “carne viva”. Vivíamos em comunidade, sempre nos ajudando. Minha avó ainda mora no mesmo quintal, local onde se ouve com frequência: “Pode faltar tudo, mas um prato de comida não vai faltar.” Atos de cuidados coletivos.

E tudo ficou silencioso, algo incomum na favela. As pessoas tinham medo de sair de suas casas, e aquele nosso beco de cimento, sempre úmido pela falta de sol, se transformava a cada dia em um corredor sem vida. Eu estava diante da morte de um rapaz morador da favela. Eu não o conhecia, mas seu corpo estava estirado no chão. Choro, grito, sangue, aglomeração. Era a primeira cena de luto de tantas que ainda estavam por vir. Luzes, sirenes, ambulância, caminhão, gavetas, acúmulo de corpos. “Guerra por território”, as pessoas diziam. Minha avó, que não pôde estudar, sempre nos dizia que a única maneira de sairmos da favela era estudando. Só então teríamos uma vida. E se a vida ainda estava distante, o que seria então aquilo? Um ensaio?

Cena III: Corpo-estudante

Briga, Educação Física, matar aula, competição, Popó, direção...

Apesar dos esforços iniciais da minha família e da vontade que eu tinha de estudar, nunca gostei dos espaços escolares, pois não coincidiam com a liberdade que eu tinha nas ruas. Sobre a Educação Infantil, só me lembro do parquinho (vários capotes no gira-gira) e da formatura em que cantamos “Canção da América”, de Milton Nascimento, e “Aquarela”, de Toquinho. Até hoje, eu penso por que a escolha dessas músicas. Sempre suada, com os pés descalços e roupas sujas, junto às demais crianças, éramos apelidadas de “pé-de-barro¹³” pelas/os adultas/os.

Eu adorava escrever, imaginava histórias e tentava transformar pensamentos em textos, permanecendo horas nesse processo que, no final, terminava sempre com a folha

¹³ Anos atrás, em uma conversa com familiares, eu perguntei por que as crianças eram chamadas de “pé-de-barro”, e eles disseram que talvez fosse porque naquela época morávamos em uma região da cidade de São Paulo que alagava e brincávamos com os pés descalços no barro após os alagamentos.

amassada e jogada no lixo. Cheguei a participar de um concurso de redação organizado pela professora de Português, mas sequer passei da primeira fase.

Se, por um lado, eu gostava das aulas de Português, por outro, odiava as de Inglês. Durante as aulas, a professora me fazia escrever “Não devo fazer bagunça em sala de aula” em 2, 3, 4 e até 5 folhas do caderno (frente e verso). Isso gerava um ódio tão grande que meu corpo se consumia pelo desejo de vingança, bagunça, desordem, caos. No final da aula, eu pensava: “Verbo *to be* é o caralho!”

Já nas aulas de Educação Física, o papo era outro. As meninas ficavam na quadra inferior, pequena e aberta, jogando vôlei, enquanto os meninos permaneciam na quadra superior, grande e coberta, jogando futsal. Olha o binarismo rondando outra vez. Havia certa resistência de alguns meninos que não permitiam minha participação, mas eu tinha um apelido bem apelativo, “Popó¹⁴”, que me dava condições físicas de jogo. Sim, eu brigava muito, e tudo que eu tinha para resolver era na base da porrada.

Eu saía muito para competições de vôlei e futsal para representar a escola. Não tínhamos um time forte, mas eu adorava não estar na escola e poder andar de carro com as/os professoras/es, conversando sobre os jogos de maneira bem descontraída. Retornávamos próximo ao horário do recreio, o que era excelente, pois caminhava por todo o pátio caçoando das/os colegas que tiveram que ficar fazendo lição.

Além da minha própria composição corporal e estética de vida dissidentes, eu também tinha algumas/uns amigas/os distantes dos padrões heteronormativos de gênero, sexualidade, raça, classe, local de moradia, entre outros, e que sofriam inúmeras violências gratuitas por pessoas que não aceitavam modos de existências contrárias às suas. Cabia a nós pedir ajuda e respaldo aos estudantes do Ensino Médio noturno, que permaneciam na porta da escola nos horários de entrada e saída. Quando alguma coisa acontecia conosco, já sabíamos que haveria briga na porta da escola. No dia seguinte, o ritual se repetia: advertência ou suspensão e novas ameaças.

¹⁴ Em referência ao ex-pugilista Acelino “Popó” Freitas.

Cena IV: Corpo-dançante

Axé, W. C. Swing, ensaio, meia-calça, maquiagem, camarim...

Na adolescência, eu comecei a dançar axé acompanhando o grupo Filhos do Sol no programa *Mulheres*¹⁵, que apresentava suas coreografias às sextas-feiras, e ficávamos ensaiando-as até a semana seguinte. Nos finais de semana, colocávamos uma caixa de som na rua e passávamos horas dançando, brincando e conversando. Na programação da rádio Heliópolis, era comum a presença de grupos de axé para divulgação do trabalho e agenda de eventos. Foi através da rádio que conheci o grupo W. C. Swing¹⁶, que estava procurando por novas/os integrantes. Fiz o teste e passei.

Os ensaios aconteciam em uma academia que cedia o espaço e confeccionava nossas roupas de apresentação. Não ganhávamos dinheiro e íamos para as apresentações de ônibus, metrô, trem ou carona. Cada apresentação era uma emoção diferente, e o que mais me fascinava era admirar aqueles corpos diversos que, em êxtase, criavam gestos síncronos em um belíssimo espetáculo. Entretanto, em algumas casas de shows, esses corpos eram vistos de maneira pejorativa, sendo comum escutarmos coisas do tipo: “Que delícia!”; “Ah, se eu pudesse, morena...”; “Faz uma rebolada pra mim!”; “Está muito gorda!”; “Que magricela!”; “O que esse cara está fazendo aí?”; “Esse cara deve comer todas elas.”.

Se com o balé este corpo se sentia preso, regulado, e a gestualidade da dança era vista como doutrinação do corpo, agora, participando de um grupo de axé, ocorre o oposto. O que mudou de lá para cá? E/ou em que essas práticas e seus mecanismos de regulação se diferenciam? Estaria este corpo ocupando territórios distintos por meio da dança? Seriam as relações estabelecidas o elemento propulsor de alegria e euforia?

Eu adorava dançar numa casa de shows em Itaquaquecetuba. Quando o responsável do grupo dizia a palavra mágica “Itaquá”, meu coração batia forte. Lá, havia uma grande disputa de dança afro e axé. O local era pequeno, de camarim apertado e o palco nivelado com algumas ripas de madeira. Palco sagrado, eu dizia. Após a nossa apresentação eu me trocava ligeiramente para poder acompanhar os outros grupos. Saímos de lá sempre descalças e com as roupas encharcadas de suor de tanto dançar. Ao

¹⁵ O programa *Mulheres* fazia parte da programação da TV Gazeta. A apresentadora Catia Fonseca conduzia o programa e contava com a participação do grupo Filhos do Sol, famoso por suas coreografias de axé.

¹⁶ Willian e Companhia.

amanhecer, comíamos um cachorro quente na porta da estação de trem, esperando pela abertura.

Cena V: Corpo-cristã

Oração, jejum, célula, vestimenta, namoro...

Eu fui afogada nas águas! Quando digo isso, não quero desrespeitar nenhuma religião, crença ou fé. Ser afogada significa que tudo pelo que passei dentro de igrejas evangélicas me fez crer que meu corpo era desviante, “do mundo”, impuro.

Desde criança, acompanhava minha avó em cultos da Igreja Universal do Reino de Deus. Eu gostava das músicas, mas não da forma como as/os pastoras/es gritavam durante as orações. Na verdade, gostava mesmo era de acompanhar minha avó, pois, quando voltávamos para casa, a conversa era boa: ela me contava coisas da sua infância, trabalho, relações amorosas e como ela conseguia transitar na sociedade sem saber ler e escrever.

Algum tempo depois, morando com minha mãe, comecei a frequentar outra igreja evangélica. Cheguei a fazer parte do grupo de crianças e jovens. Enquanto o coral cantava e a banda tocava, nosso grupo se responsabilizava pelas coreografias. Chegamos a criar uma peça de teatro para apresentações em eventos religiosos. Era um espaço pequeno, aconchegante e estava indo tudo bem até que um dia a pastora disse que eu deveria mudar meu estilo de roupa. Era preciso vestir-me como uma “serva do Senhor”. Na tentativa de pertencer ao grupo, eu me submeti ao pedido. Entretanto, o incômodo foi me consumindo, e a alegria foi se perdendo. Perdi a vontade de ir aos cultos e faltava com frequência. Cansada do desconforto, voltei usando tênis e calça. Os olhares se transformaram em repulsa, desaprovação. Decidida, não voltei mais.

Depois de um longo tempo, uma amiga me convidou para ir aos cultos da igreja Renascer em Cristo. Em pouco tempo, eu me batizei¹⁷ e comecei a fazer parte do grupo de jovens. Novamente, eu me via querendo fazer parte de um grupo e ser reconhecida por ele. E, quanto mais me envolvia em cursos, cultos, grupos de oração (célula apostólica), eventos, evangelizações, marchas para Jesus, jejuns e retiros, mais eu me sentia

¹⁷ Algo que minha mãe desaprova com veemência. Segundo ela, eu e meu irmão somos frutos de uma promessa sua à Nossa Senhora Aparecida. Deveríamos ser batizados no Santuário Nacional de Aparecida.

confinada, sem poder falar sobre o que estava sentindo com relação a uma garota que havia conhecido. Minha primeira paixão lésbica. Com medo, eu me tranquei no armário.

Uma vez, minha líder de célula me apresentou a um rapaz. Ela me disse que teríamos a benção dela e de seu esposo caso engatássemos um namoro. Entretanto, era preciso orar e jejuar. Contrariando meus desejos, aceitei. Passávamos a noite toda ao telefone orando, jejuávamos e nos encontrávamos após os cultos e eventos. Não havia sentimento algum. Eu queria gritar que estava apaixonada por uma menina. Parei de atender as ligações, troquei de número e deixei de ir aos cultos e demais compromissos.

Cena VI: Corpo-sapatão

Sair do armário, liberdade, sofrimento, vida...

Já me relacionei com alguns meninos. Namoros sérios, com aliança e dentro de casa. Eu até gostava, não posso negar. Por alguns, cheguei até a brigar. Outros estão na lembrança por me tratarem bem e me fazerem sorrir. Mas ainda faltava alguma coisa. Um dia, eu olhei para uma garota e meu coração disparou. Fiquei com taquicardia, as pernas bambearam e me arrepiei inteira - aquela cena típica da paixão. Nosso primeiro beijo foi em um orelhão, numa rua deserta, a poucos quarteirões de minha casa, de madrugada. Não tinha porque aquele beijo ser escondido. Era difícil se expor.

Durante uma conversa cotidiana com minha mãe, ela me disse que eu era estranha, que sabia que tinha alguma coisa de errado comigo e perguntou se eu gostava de meninas. Surpresa, respondi rapidamente: “Não!” Mas, claro, a essa altura, ela já sabia. Pensei por alguns dias e decidi me assumir. Sair do armário. Voltamos a conversar, e eu disse que estava namorando “escondida” com uma menina.

Meu pai me perguntou se eu tinha algo diferente com aquela amiga que sempre dormia em casa, porque estávamos sempre juntas e nunca acompanhadas de nenhum garoto. Eu respondi que era minha namorada e que não havia dito antes por medo da sua reação. Claro que ele não gostou e precisou de muitos meses para digerir a informação. Com a ajuda da minha madrastra e de meus irmãos, ele foi se acalmando e cedendo espaço para o diálogo. Hoje, temos uma relação ímpar de extrema sintonia, confiança e respeito. É preciso dizer que essa narrativa é um conto que nunca conseguirá explicar o quão difícil foi me assumir.

Por muito tempo, eu não gostava da palavra “sapatão”. Ao longo dos anos, fui percebendo que esse sentimento é efeito de um processo heteronormativo, pois sempre me foi dita com conotações ofensivas, pejorativas e violentas. Hoje, eu desloco essa ofensa utilizando-a de maneira repetida uma, outra vez e de novo: “S-A-P-A-T-Ã-O”.

Cena VII: Corpo-atleta

Eficiência, falta de investimento, corpo-máquina...

Morando em São Paulo, por volta do ano 2000, comecei a jogar no “Word Ball”, uma equipe amadora do bairro. Algum tempo depois, joguei pelas equipes “São Caetano Esporte Clube”, “Centro Recreativo Vila Prosperidade” e “Clube Recreativo Fundação”. Esse último representava a cidade de São Caetano do Sul (SP) em competições oficiais, onde fui federada pela primeira vez.

Com quinze anos, eu participei de uma peneira no “Clube Atlético Juventus”, que, na época, possuía uma das melhores equipes de futebol feminino da cidade de São Paulo. Passei no teste, ganhei uma bolsa de estudos e comecei a treinar duas vezes por dia. Nos finais de semana com jogos, tínhamos que ficar em concentração no alojamento do clube. Minha posição no campo era lateral-esquerda e, no futsal, ala-esquerda. Depois dos treinos exaustivos, eu e mais algumas meninas tínhamos que colocar um saco de lixo embaixo da camisa de treino e sair correndo pelo clube, porque a técnica dizia que estávamos gordas e precisávamos emagrecer. Participei de alguns campeonatos, ganhando a maioria. Após concluir o Ensino Médio, como o clube não tinha parcerias com universidades, fui dispensada.

Alguns meses depois, recebi o convite para jogar pela equipe da cidade de Taboão da Serra (SP) em troca de uma bolsa no curso de Licenciatura em Educação Física do Centro Universitário Ítalo Brasileiro (UNIÍTALO) e um pequeno valor que cobria os gastos com alimentação e transporte. Joguei por quatro anos. Após concluir a faculdade, parei de jogar, ingressei como professora da rede municipal de São Paulo e passei a atuar como árbitra de futsal.

Como jogadora, sempre coloquei meu corpo à prova e foi através de treinamentos exaustivos, sem periodizações, com pouco auxílio, falta de estrutura, alimentação inadequada e pouco investimento que acumulei uma série de lesões, o que dificultava a minha participação efetiva em muitos jogos. Foi por meio do esporte que eu

aprendi que um corpo não funcional - para inserção em uma certa lógica de sociedade baseada na eficiência - pouco ou nada vale. Um corpo-atleta é útil em alta performance. Ao perder rendimento, é retirado de cena, colocado no banco, substituído.

Aqui, minha narrativa escorrega de novo. O retorno à memória materializa ferozmente a regulação do balé, mas alivia a regulação esportiva. O que me leva a considerar essas práticas de maneiras tão distintas? Nessa cena, a técnica do time colocava um saco de lixo debaixo da camisa e mandava correr para emagrecer. Isso não é regulação? Controle? Ou seja, talvez, o que mais me incomodava não era necessariamente o balé, mas como a prática em si e sua plasticidade ritualística produz - ou busca produzir - corpos *lidos* como femininos.

Cena VIII: Corpo-árbitra

Vadia, FPFS, resistência, CBFS, ladra, FIFA, puta...

Em 2009, fiz o curso de arbitragem na Federação Paulista de Futebol de Salão (FPFS) para validá-lo como atividade complementar na faculdade e também ganhar um dinheiro a mais, trabalhando em alguns jogos durante os finais de semana de folga. Eu não tinha nenhum outro objetivo.

Foi quando, em uma reunião da entidade, eu conheci a árbitra Renata Neves Leite, que, no decorrer do tempo, se tornou uma grande amiga e me ajudou a lograr passos maiores dentro da arbitragem. Em 2013, fui indicada ao quadro de arbitragem da Confederação Brasileira de Futebol de Salão (CBFS) e, em 2018, ingressei no quadro internacional da Confederação Sul-Americana de Futebol (CONMEBOL) e na Federação Internacional de Futebol (FIFA).

Como a presença da mulher dirigindo jogos de futsal não é legitimada, pois a prática é reconhecida hegemonicamente como masculina, passei por momentos bem difíceis. O coro na arquibancada muitas vezes deixa de ser um incentivo às equipes e passa a ser uma ofensa ao seu corpo, gênero e sexualidade. Sobre o meu corpo, as pessoas dizem que eu não tenho perfil: sou pequena e, por isso, frágil. Em outros momentos, fazem comentários contraditórios: “Delícia!”; “Ah, se eu te pego...”; “Feia pra caralho!”; “Maravilhosa!”; “Que porra é essa?!”; “Está magra demais...”; “Você engordou...”. Já sobre o meu gênero, dizem: “Vai lavar louça!”; “Lugar de mulher é no tanque!”; “Putá!”; “Tem que ser mulher, não sabe o que está fazendo, está perdida.”; “Vadia!”; “Se eu fosse

seu marido, você não saía de casa!”. Com relação à sexualidade, ouço: “Sapatão!”; “Caminhoneira!”; “Você tá querendo dar pra mim...”; “Está chupando o apito.”. Falas pejorativas como essas são constantes durante os jogos. Minha qualidade é tecida mediante a análise dos marcadores sociais que atravessam meu corpo. Quase nunca sobre a condução do jogo.

Essa experiência resultou na escrita de um artigo com o professor Mário Luiz Ferrari Nunes, que teve como objetivo identificar os processos de subjetivação que fixam o corpo da mulher árbitra de futsal como a diferença¹⁸ e as estratégias que elas empregam na tentativa de borrar as fronteiras que consolidam a modalidade como prática masculina. A pesquisa mostrou que, apesar dos esforços e dos novos espaços de luta que objetivam o direito à diferença e à igualdade de oportunidade, a mulher ainda enfrenta preconceitos e dificuldades. Ao serem marcadas como diferença, atuam de forma ambivalente: ora em acordo com as normas estabelecidas, ora mediante estratégias de resistência (NASCIMENTO; NUNES, 2014).

Antes de seguirmos para a próxima cena, façamos uma breve consideração. Apesar das questões binárias que certamente apresentei e, por vezes, deixei escapar, retorno ao compromisso *queer*, qual seja, o confronto das heteronormatividades. Mesmo diante do cenário social contemporâneo que se caracteriza por suas relações pautadas na identidade e nos marcadores binários, é preciso exercitar a falha, a repetição e a transformação para, quem sabe assim, conseguirmos alguma mudança. Não há garantias; tampouco, está tudo perdido.

Pensando nessa gramática social densa e confusa que, por vezes, nos traz a ilusão de que basta assimilar-se à referência normativa para que a vida seja reconhecida e menos danosa, retorno às memórias narrativas da produção subjetiva deste corpo que, ao tentar ser assimilado, vez ou outra fracassou. Não estamos na luta pelo alargamento da cultura para que vidas sejam encaixadas.

O exercício diário, no micro, no ato, no tato, está em analisar criticamente como a desigual distribuição da precariedade tem ceifado vidas, produzindo-as como não passíveis de luto. Como a maquinaria que produz corpos-abjetos é posta em ação. Esse é

¹⁸ Em diálogo com a noção de *différance*, de Jacques Derrida, com o jogo do poder em Michel Foucault ou com a questão do pensamento e repetição em Gilles Deleuze, a diferença é tudo aquilo que torna impossível de dizer o que as coisas são. É impossível dizer o que as coisas são porque elas estão sempre em mudança, atravessadas por relações de poder. A diferença não se deixa capturar pela linguagem devido à sua instabilidade. O currículo cultural de Educação Física se alinha à noção de diferença pós-estruturalista, sendo essa relação amplamente discutida por Nunes (2006; 2016b).

o processo a ser submetido como crítica radical às condições que produzem representações¹⁹ de corpos impossíveis, ininteligíveis, impróprios.

Cena IX: Corpo-professora e seu problema de pesquisa

Professora de Educação Física, currículo cultural, GPEF...

Em 2013, um ano após a formatura, ingressei como professora efetiva na rede municipal de ensino de São Paulo. Começava ali uma das experiências mais difíceis da minha vida: a docência. Diariamente, eu entrava em contato com algumas/alguns parceiras/os e dialogava sobre as aulas, dúvidas, erros, acertos, angústias e a aparente rejeição e resistência das crianças. Pelas pessoas com quem conversei, fui convidada a acompanhar os encontros do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF), sediado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

Durante os encontros, percebi a importância do currículo cultural de Educação Física, que, pautado nas análises das teorias pós-críticas, demonstra preocupação e sensibilidade com a afirmação e o questionamento da produção das diferenças. A constituição de sujeitos críticos, democráticos e solidários²⁰ capazes de ler o mundo em que vivem e atuar na sociedade de forma efetiva no que tange à luta por melhores condições de vida é uma das intenções da proposta. Enquanto aposta, não há garantias. Ao investigar os marcadores das diferenças (gênero, etnia, classe social, idade, raça, religião, sexualidade etc.) presentes na ocorrência social das práticas corporais, a Educação Física cultural tem como objetivo problematizar as relações de poder que posicionam certas práticas corporais e seus corpos-sujeitos como superiores em detrimento de outras/os, o que contribui para a manutenção das desigualdades sociais.

¹⁹ A discussão se aproxima da noção de representação como ato criativo em diálogo com Stuart Hall. Suas análises nos ajudam a pensar como os corpos vão sendo produzidos e representados através da linguagem e dos discursos (Michel Foucault) como corpos abjetos, passíveis do não reconhecimento de sua existência. Sujeitos que têm a precariedade de seus corpos (Judith Butler) distribuída de maneira desigual são colocados numa condição de vida em que as práticas de violência corretiva são permitidas e naturalizadas. Uma prática significativa que tem produzido, até agora, o seguinte sentido: vidas que não importam.

²⁰ No raciocínio de Butler, somos vidas precárias - dependemos uns dos outros para sobreviver - e é por isso que precisamos contar com a solidariedade dos outros. Isso inicia a possibilidade de desconstruir essa forma de responsabilidade individualizadora e enlouquecedora em favor de um *ethos* de solidariedade que afirmaria a dependência mútua, a dependência de infraestruturas e de redes sociais viáveis. “Entender que o outro nos habita não apenas como abjeto a ser expulso, mas como enigma que nos constitui, isso deveria nos fazer solidários” (PORCHAT, 2015, p. 14).

Como professora da rede, tive a oportunidade de frequentar diversas ações formativas realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP), com temáticas variadas, como currículo, direitos humanos, cultura indígena, grêmios estudantis, Educação Física como direito de todas/os a aprender, relações étnico-raciais, diversidade e gênero, entre outros.

O envolvimento no GPEF me permitiu participar de dois cursos de extensão²¹, de duas edições do SEMEF²², do I SEPPEF²³, do IX Colóquio de Pesquisas sobre Instituições Escolares²⁴, do 1º Encontro Científico de Educação Física²⁵, do XX CONBRACE e VII CONICE²⁶ e de, na condição de aluna especial, duas disciplinas do curso de Licenciatura em Pedagogia da FEUSP: EDM0677 - Cultura Corporal: Fundamentos, metodologia e vivências e EDM0337 - Metodologia do Ensino de Educação Física.

O envolvimento com o grupo também gerou outros frutos: a publicação de três artigos científicos: “A mulher árbitra de futsal: entre a norma e a resistência” (NASCIMENTO; NUNES, 2014), “Tematizando a queimada nas aulas de Educação Física: o currículo cultural em ação” (NASCIMENTO, 2017) e “Apostando em encontros: entrecruzamentos entre as pesquisas de Judith Butler e a Educação Física cultural” (NASCIMENTO; AUGUSTO, 2022); a colaboração na escrita de capítulos de livros que reúnem diversas práticas pedagógicas pautadas no currículo cultural de Educação Física como a tematização do skate de dedo (NASCIMENTO, 2014), basquete (NASCIMENTO; FLORENTIN, 2017) e badminton (NASCIMENTO, 2018); um capítulo de livro sobre a teoria *queer* e suas possibilidades na articulação das vozes

²¹ “Cultura Corporal: fundamentação e prática pedagógica”; “Olhares e análises da Copa do Mundo 2014”.

²² Seminário de Metodologia de Ensino de Educação Física. Em 2012, integrei a comissão organizadora e apresentei o relato de prática “Praticando lutas num ‘hospício’: a escola sem muros no bairro educador”. Em 2014, integrei a comissão e apresentei o relato de prática “CREW 6@B: skate de dedo é brincadeira, sim. E daí?”. Esse evento proporciona um espaço de divulgação e diálogo da prática pedagógica.

²³ Seminário de Práticas Pedagógicas da Educação Física, realizado pela SME em 2012. Apresentei o relato de prática “Tematizando os *cards* nas aulas de Educação Física e Artes: diálogo ou sedução?”.

²⁴ Universidade Nove de Julho (UNINOVE), em 2013. Apresentei o relato de prática “Praticando rap na escola: o que está por trás desse movimento?”.

²⁵ Faculdade de Educação Física da Associação Cristã de Moços de Sorocaba (FEFISO), em 2014.

²⁶ XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte, realizado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) em 2017. Com as/os parceiras/os do GPEF Alessandra Aparecida Dias de Aguiar, Ivan Luiz dos Santos, Marcos Garcia Neira, Marcos Ribeiro das Neves, Maria Emília de Lima e Nyna Taylor Gomes Escudero, ministramos o minicurso “Currículo Cultural da Educação Física: pressupostos teóricos e práticas pedagógicas”. No Grupo de Trabalho Temático (GTT) escola, apresentei o trabalho intitulado “Queimada: o Currículo Cultural em ação”, na modalidade de pôster.

silenciadas nas aulas de Educação Física (NASCIMENTO; MORAES; BARBOSA, 2016) e a participação como palestrante em diversos cursos de extensão e em disciplinas ministradas pelo professor Marcos Garcia Neira na FEUSP.

Por meio do grupo, tive acesso a leituras de Judith Butler, Guacira Lopes Louro, Tomaz Tadeu da Silva, Stuart Hall, Alice Casimiro Lopes, Michel Foucault, Richard Miskolci, Berenice Bento, Paul Beatriz Preciado, Larissa Pelúcio, Priscila Dornelles, entre outras/os que discutem temas como subjetividades, corpos, gêneros, sexualidades, diferença, performatividade, teorias de currículo e Teoria *Queer*. A aproximação com esses referenciais e o desassossego pessoal me levaram a questionar como certos corpos são produzidos, nomeados, classificados e legitimados em detrimento de tantos outros. Envolvida com a prática pedagógica da Educação Física cultural e simpatizante das produções de Judith Butler e da Teoria *Queer*, emergiu o desejo de investigar os processos de configuração de corpos abjetos, como essa condição social é produzida e como, nesse processo de produção, se estabelece uma gama infinita de relações de poder.

Buscando saber como o grupo tem se debruçado a pensar a produção do corpo, analisei todas as publicações até o ano de 2022 (teses, dissertações, monografias e relatórios de pesquisa) disponíveis no site do GPEF²⁷ a partir da leitura do resumo e das palavras-chave. A vasta produção acadêmica nos ajuda a pensar sobre: diferença (NEIRA, 2020a; NUNES, 2016a), identidades femininas (AGUIAR, A., 2014), currículo (AGUIAR, C., 2014; FRANÇOSO, 2011; NEIRA, 2011; SOUZA JÚNIOR, 2015), formação de professores (ALVIANO JÚNIOR, 2011; LIMA, 2015; NUNES, 2011; OLIVEIRA, 2020), didática (BONETTO, 2016; GRAMORELLI, 2014; SANTOS, 2016), prática pedagógica (BOTELHO, 2012), análise de discurso (BORGES, 2014), subjetividade (BORGES, 2019), cultura juvenil (CHAIM JÚNIOR, 2007), avaliação (ESCUDEIRO, 2011), educação do campo (ETO, 2015), experiência (GERALDES, 2016), prática educativa (GRAMORELLI, 2007), metodologia de ensino (LIMA, 2007), cultura corporal infantil (LINS RODRIGUES, 2009), racismo e culturas negras (LINS RODRIGUES, 2013; LINS RODRIGUES, 2015), formação continuada (LIPPI, 2009), creche (MACEDO, 2010), EJA (MARTINS, 2019), identidade (MAZZONI, 2013; NEIRA, 2014; SILVA, 2010; VIEIRA, 2013), registro (MÜLLER, 2016), significação (NEVES, 2018; OLIVEIRA JÚNIOR, 2017), identidade e diferença (NUNES, 2006),

²⁷ www.gpef.fe.usp.br

educação infantil (NUNES, 2019; SOUZA, 2012), educação em tempo integral (SÁ, 2019), prática de ensino (SALOMÃO, 2017), conhecimento (SANTOS JÚNIOR, 2020), projetos sociais (SILVA, 2014; SILVA; NUNES, 2007), filosofia da(s) diferença(s) (VIEIRA, 2020a), ecologia de saberes (MALDONADO, 2020), tematização e problematização (SANTOS, 2020) e pandemia (SOUZA, 2022).

Cabe destacar aquelas que se dedicaram, em algum momento da pesquisa, a pensar na produção do corpo (AUGUSTO, 2022; COSTA, 2010; DODO, 2018; GEHRES, 2019; GEHRES, BONETTO, NEIRA, 2020). Costa (2010) investigou as concepções de corpo presentes nos currículos das redes públicas paulista e paulistana e percebeu que os processos educativos escolares ditam aos indivíduos moldes do que é desejado e do que não é, seja através da estrutura física da escola e dos recursos materiais disponíveis, passando pelas disciplinas e por seus conteúdos, posturas e linguagens adotadas pelas/os adultas/os e pelas atividades propostas, entre outras.

Dodo (2018) investigou a identidade corporal procurando entender a influência da mídia e o papel da Educação Física cultural. O autor argumenta que a mídia utiliza discursos e signos para fixar e promover certas identidades em detrimento de outras, resultando na marginalização daquelas que fogem ao padrão. Se pensarmos as mídias na esteira argumentativa de Butler, faria mais sentido considerar que produzem - e não apenas utilizam - discursos e signos, e a repetição constante dos mesmos contribui para a materialização de supostas verdades e corpos generificados. Segundo Dodo (2018), a busca dessa referência desencadeia preconceitos com os demais corpos, muitas vezes trazendo prejuízos físicos, mentais e financeiros às pessoas. Após analisar relatos de experiência com o currículo cultural da Educação Física, foi-lhe possível perceber a potência da problematização e desconstrução desencadeadas pelas situações didáticas da proposta.

Gehres (2019) buscou produzir encontros com a dança e a Educação Física. A partir de certas formas de fazer danças na produção de corpos com o currículo culturalmente orientado da Educação Física, buscou criar encontros com estudantes, instituições, professoras/es e pesquisadoras/es, encontros com metodologias e “maneiras” de pesquisar e produzir corpos como conhecimento, intervenção, corpomídias.

Gehres, Bonetto e Neira (2020) investigaram a produção de corpos através da realização de uma cartografia dos corpos (conteúdos) do currículo cultural, considerando as descrições expostas em 15 relatos de experiências que tematizaram as danças

(expressos) elaborados por professoras/es do GPEF. Ao cartografar, foi-lhes possível mapear vontades nas experiências pedagógicas com as danças. Segundo a/os autora/es,

Essas vontades movem os corpos das danças ao currículo cultural como corpos interventivos, menores, desestabilizadores, intervalares, virtuais e relacionais que se afastam da fenomenologia encarnada muito discutida na Educação Física no Brasil, para produzir uma linguagem corporal pragmática e política. (p. 15).

Augusto (2022), em pesquisa inédita no âmbito do GPEF, buscou identificar as potencialidades do currículo cultural de Educação Física no trato com as questões de gênero e sexualidade, de maneira a inaugurar a produção de cenas didáticas que permitam apostar em formas outras de estar no mundo e fabricar práticas corporais que sabotem o cis-tema heteronormativo. Realizou uma pesquisa-ação em uma escola pública no Capão Redondo, zona sul da cidade de São Paulo. A corpo-pesquisadora pôde compartilhar e viver as experiências produzidas pelas cenas didáticas durante a tematização do basquete. Com relação à maneira como a Educação Física cultural foi se fazendo naquele contexto, com aquele corpo-professor e as alianças estabelecidas com os corpos-sujeitos da educação, a autora evidencia que

O currículo cultural mostrou-se potencialmente performativo (onde se faz uma vez e de novo, em um movimento no espaço público de repetição que difere e que permite a criação de novas zonas de reconhecimento e inteligibilidade) e prótico (onde, a partir do acoplamento de próteses contrassexuais, se tem a possibilidade de desmantelamento do cis-tema que se pretende natural, pois escancara o caráter ficcional e produzido dos corpos generificados). (AUGUSTO, 2022, p. 8).

Com Augusto, ou melhor, com a amiga e parceira Cyndel, uma aliança visceral e epistemológica foi se estabelecendo em meio ao caos pandêmico e ao turbilhão de incertezas, questionamentos e desassossegos sobre as questões da vida, sua plasticidade existencial e seus recortes/arquivos/memórias pessoais, profissionais, esportivos, acadêmicos e sociais. No movimento frenético e performativo que consumia nossos corpos-sujeitos e que se retroalimentava pelo desejo de estabelecer aproximações entre o currículo cultural de Educação Física e a epistemologia de Judith Butler, publicamos um artigo que contribui para o entendimento das tramas de poder que compõem a cena, as

questões do reconhecimento e a possibilidade de ressignificar a noção de *situação didática* para *cenar didáticos*. Dissertamos que

É no interior de uma cena que a possibilidade de ser reconhecido, ou não, acontece. Ainda que a situação nos coloque na condição de ação - *estar* e não *ser* - talvez a cena seja um elemento potencializador do que vem sendo feito dos currículos culturais da Educação Física para a produção de novas zonas de reconhecimento. (NASCIMENTO; AUGUSTO, 2022, p. 35, *itálico das autoras*).

Embora os estudos realizados no GPEF tenham, em um primeiro momento, sido inspirados epistemologicamente no multiculturalismo crítico, pós-estruturalismo, pós-colonialismo e estudos culturais, nos últimos anos, observamos uma ampliação no leque investigativo com as contribuições de pesquisas que se dedicaram a pensar a prática pedagógica por pesquisadoras/res que utilizaram outras lentes epistemológicas, tais como os estudos decoloniais, feministas e *queer* (SANTOS JUNIOR, 2020; REIS, 2021; AUGUSTO, 2022). Apesar das preocupações com a afirmação da diferença como condição de existência, até o momento, pouco se enfatizou a abjeção como elemento radicalmente crítico da heteronormatividade social e dos processos de normatização dos corpos.

O campo da abjeção,²⁸ aqui entendido como efeito do conjunto de construções heteronormativas, enquadra aqueles corpos que destoam da norma, gozam a vida de maneiras que contrariam as ideologias normativas, estabelecem relações afetivas impensáveis, ocupam os espaços sociais de maneira contraditória, entre outras composições. Nesse sentido, os corpos abjetos seriam aquelas posições de sujeitos que não gozam do status de sujeito - definidos pela referência normativa - e que ocupam a condição de ininteligibilidade social, mas que não são por si só pré-definidos, pré-discursivos, naturais, mas fruto das relações de poder que estabelecem as condições normativas de existência ou não. Pensando com Butler em *fazer* problema aquilo que regula, normatiza e dificulta modos de existir, algumas perguntas voltadas à Educação Física cultural ainda não foram feitas: como é que dentro desses processos de elaboração do currículo cultural de Educação Física é possível pensar a dinâmica social da construção dos corpos abjetos? O que tem sido possível pensar dentro desse espaço, no interior de

²⁸ O conceito de abjeção será aprofundado no enquadramento 02.

suas cenas didáticas, enquanto possibilidades de ressignificação desses corpos? O que pode o currículo cultural na pandemia?

No tocante às investigações do currículo cultural de Educação Física em meio ao caos pandêmico²⁹, os artigos de Neira (2021), Souza e Neira (2022) e Neira e Souza (2022) trouxeram importantes considerações.

Neira (2021), preocupado com esse contexto, decidiu investigar como corpos-docentes estavam produzindo suas práticas pedagógicas e como foram se fazendo e refazendo com a utilização acentuada das tecnologias digitais, ferramenta fundamental no período do ensino remoto emergencial. Ao todo, o autor analisou 60 registros em vídeo das atividades realizadas de março a agosto de 2020. Sem esperar réplicas, ficou evidente que os currículos culturais possibilitaram algumas situações didáticas, e não outras, o que pode levar a efeitos imprevisíveis, algo que localiza essa vertente curricular no campo das apostas. Apostas foram feitas em detrimento das possibilidades e daquilo que atravessou e agenciou corpos-docentes e corpos-sujeitos da educação, que, além de lutarem por sua sobrevivência, permaneceram em frente à tela fria de um equipamento eletrônico por horas. Em seu compromisso investigativo, o autor sugere uma compreensão mais apurada, já que a “recriação dessa proposta em tempos de pandemia exigirá a continuidade dos estudos, incluindo a análise de outros materiais e priorizando o posicionamento dos partícipes das experiências” (NEIRA, 2021, p. 2020).

Souza e Neira (2022), ao analisarem dois relatos de experiências desenvolvidas com o currículo cultural no ensino remoto emergencial, buscaram entrar em contato com os limites e as possibilidades da proposta. Para a autora e o autor, não se trata apenas de transpor os encontros presenciais em encontros virtuais, mas de atentar-se ao contexto pandêmico e às suas necessidades, tendo em vista o fardo que *foi e tem sido* sobreviver, viver e existir em meio ao caos e ao luto. A maleabilidade dessa perspectiva de ensino e seu caráter aberto, a-centrado, possibilita a escrita de uma prática pedagógica em diálogo com a atual conjuntura social-cultural-política caracterizada pela pandemia. Ao ler o contexto e suas especificidades, corpos-docentes vão elaborando coletivamente sua prática pedagógica em consonância com a realidade *in loco*. Com relação aos momentos destinados às problematizações, algo nos chamou bastante atenção:

²⁹ Sugerimos a leitura de *Desafios Pandêmicos: a educação física frente à crise*. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/livros/rubens_vieira_01.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.

Nos parece que a preocupação constante em proporcionar momentos de vivência dificultou a proposição de situações que problematizassem a ocorrência das brincadeiras e danças, pois não há qualquer referência a momentos de problematização da execução ou das representações das brincadeiras e danças nos documentos analisados. A problematização das representações acerca da prática corporal tematizada e dos seus participantes é um traço distintivo da proposta. (SOUZA; NEIRA, 2022, p. 16).

Em outro estudo, Neira e Souza (2022) ressaltam que o momento pandêmico obrigou profissionais de educação a conviverem com o dilema de não poder voltar às aulas sem segurança sanitária, ao mesmo tempo em que não há como garantir qualidade na educação por meio do ensino híbrido emergencial. O estudo resalta a diferença entre o ensino a distância - já bem consolidado no Ensino Superior - e o ensino híbrido emergencial, uma tentativa de garantir, sem garantias, a Educação Básica durante o período de isolamento social. Ao entrevistar quatro corpos-professoras que dizem ter colocado o currículo cultural em ação nos anos de 2020 e 2021, saltou aos olhos a preocupação em buscar alternativas para entrar em contato com corpos-estudantes. Apesar da falta de formação específica para o fazer docente - interações virtuais - e do baixo número de acesso às atividades remotas, a participação de corpos-familiares nas primeiras etapas do Ensino Fundamental se mostrou bastante efetiva. *Podcasts*, vídeos, *padlet* e grupos de WhatsApp passaram a compor as cenas didáticas, ampliando as possibilidades de interação. As narrativas de corpos-professoras que trabalham na rede pública reforçam a necessidade de discutir maneiras de fomentar o acesso às tecnologias digitais, posto que a pandemia é mais severa para corpos-sujeitos socialmente vulnerabilizados.

A falta de familiaridade e de formação específica para interações virtuais gerou, num primeiro momento, propostas didáticas baseadas na tentativa e erro. A preocupação constante em proporcionar momentos de vivência dificultou a proposição de situações que problematizassem a ocorrência das brincadeiras, danças e esportes. A duras penas, as professoras perceberam que não se tratava simplesmente de transpor a aula presencial para o formato virtual, dada a necessidade de adequar as situações didáticas às condições concretas das/os estudantes. Além disso, é visível a distinção na qualidade da interação conforme a etapa da Educação Básica e a classe social dos estudantes. (NEIRA; SOUSA, 2022, p. 12).

Pensando nesse traço distintivo da proposta em torno da problematização das representações presentes nas práticas corporais que contribuem para a produção e enquadramento dos corpos, bem como na tentativa de dar continuidade ao que foi inaugurado por Nascimento e Augusto (2022) e Augusto (2022), elegemos como objetivo desta pesquisa investigar como o currículo cultural de Educação Física contribui para o tensionamento das heteronormatividades e processos de normatização de corpos no contexto do ensino híbrido emergencial³⁰.

A plasticidade da pesquisa fez emergir cinco quadros, e suas emoldurações se fizeram de modo a apresentar as nuances investigativas, ou melhor, materializar aquilo que nos *fez* e ainda nos *faz* pensar. O primeiro quadro - *Currículo cultural de Educação Física* - faz uma breve retomada da construção epistemológica da vertente curricular à qual nos alinhamos e apresenta os princípios ético-políticos (reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade, articulação com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, justiça curricular, descolonização do currículo, rejeição ao daltonismo cultural, ancoragem social dos conteúdos e favorecimento da enunciação dos saberes discentes) que agenciam o fazer docente e as situações didáticas (mapeamento, leitura da prática corporal, vivências, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação) que compõem a escrita-currículo³¹ produzida por corpos-docentes.

O segundo quadro - *O encontro com Judith Butler* - pode ser lido como a coluna vertebral que sustenta a trama argumentativa e analítica da pesquisa através do desenvolvimento dos conceitos de *corpo abjeto*, *performatividade*, *cena de reconhecimento e enquadramento*. Butler faz uma releitura singular das/os

³⁰ Utilizamos o termo emergencial por compreender que a escolha desse formato se deu na tentativa de conter a circulação do coronavírus (COVID-19) realizando o isolamento social determinado pelos governos municipais, estaduais e federais. Entretanto, reforçamos nossa posição contrária a esse tipo de ensino na Educação Básica. Lembremos da recomendação n.º 02, publicada no DOC de 29/04/2021, em que o Conselho Municipal de Educação de São Paulo (CME) ratifica seu posicionamento contrário à regulamentação da educação familiar - conhecida como *homeschooling*. Os diferentes projetos de lei que tramitam na Câmara dos Deputados e no Senado - PLs n.º 3.179/2012, n.º 3.261/2015, n.º 10.185/2018, n.º 5.852/2019, n.º 3.262/2019, n.º 6.188/2019 e n.º 2.401/2019 - que propõem mudanças na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), ou no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ou em ambas as leis, e, em um deles, a alteração no Código Penal Brasileiro, para regulamentar a oferta domiciliar da Educação Básica apresentam grandes e inúmeros problemas que, ao nosso ver, ampliam as desigualdades sociais.

³¹ “Atribui-se à “escrita-currículo” um caráter aberto, não linear, nem baseado em sequências didáticas. Ao contrário, é a produção de experiências curriculares menos rígidas, inspiradas na participação ativa e crítica de professores e alunos, que agora passam de meros reprodutores a sujeitos “escritores” da experiência curricular. É uma relação de reciprocidade, de constante construção-reconstrução. Podem, como preferimos dizer na perspectiva pós-estruturalista, produzir diferentes experiências curriculares, em que o novo, o criativo, o híbrido é desejado, e não evitado, tal como ocorre em outras propostas” (BONETTO, 2016, p. 148-149).

autoras/autores que utiliza para compor sua base teórica. Nesse mesmo movimento, a leitura feita pela pesquisa não buscou realizar, de modo algum, uma genealogia butleriana. A busca foi por tentar compreender os conceitos acima transportando-os para pensar o chão da escola, enquanto lentes analíticas, de uma experiência pedagógica do currículo cultural de Educação Física, nosso campo de atuação profissional.

Já no terceiro quadro - *Queerização metodológica* - apresentam-se: os estudos *queer* e suas imbricações políticas; as invenções metodológicas *queer* produzidas e publicadas por pesquisadoras/res *queers* - nossa inspiração; os arquivos *queer* enquanto memórias de um tempo, espaço e território; o cenário pandêmico, o palco investigativo e as articulações analíticas *queer*. Os arquivos foram produzidos de modo performativo, em atividade, ao existir e viver a experiência pedagógica e investigativa.

No quarto quadro - *Cenas didáticas* - os dados empíricos foram analisados sob a ótica dos processos de configuração de corpos abjetos que atravessam as práticas corporais, as relações estabelecidas entre os corpos-crianças, o corpo-pesquisadora-professora e os corpos-sujeitos da educação no cotidiano escolar, e seus desdobramentos na prática pedagógica. Corpos esses que estabeleceram alianças, criaram existências interativas por meios digitais, reforçaram e refutaram padrões heteronormativos, e produziram inúmeras performatividades e memórias de um tempo vivido em determinado espaço e território. As memórias narrativas foram compiladas e trouxeram à baila a elaboração de seis cenas didáticas (corpos-alianças, corpos-equipamentos, corpos-guerreiros, corpos-impossíveis, corpos-performativos e corpos-memórias).

No último quadro, foram elaboradas *Interpretações temporárias* sobre o que se produziu nesse movimento de narrar a si e aos demais, bem como sobre as relações estabelecidas entre corpos-crianças, corpo-professora-pesquisadora e corpos-sujeitos da educação durante a tematização das ginásticas. Esta pesquisa se concentrou na difícil tarefa de produzir e analisar dados empíricos mediante o confronto com a epistemologia do currículo cultural de Educação Física em diálogo com as proposições de Judith Butler e dos estudos *queer*.

QUADRO 01. CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

O que nos une é o compromisso com a democratização das relações vivenciadas com as práticas corporais e os conhecimentos que as circundam, a valorização das diferenças e a problematização do modo como são produzidas no meio social. (NEIRA, 2019, p. 16).

No decorrer de suas entrevistas, conferências, seminários e escritas acadêmicas, Butler convoca a pensar no agora, no que é possível e preciso fazer para escapar das armadilhas normativas de identificação que aprisionam corpos, desejos, vontades, anseios, em favor da valorização da vida de poucos. Para Butler, as teorias utilizadas para pensar a vida corpórea, o gênero e a sexualidade são importantes porque nos ajudam a (re)planejar como viver melhor, uma questão ética³². Já a maneira com que melhor organizamos nossas vidas juntas/os é uma questão política. Suas proposições aproximam-se do compromisso firmado por corpos-docentes que dizem colocar o currículo cultural de Educação Física em ação, se posicionam, tomam lado e sabem que sua principal força está na ação ética e política.

Ciente de seu compromisso, o currículo cultural de Educação Física tem como cenário a cultura, pois é nela que ocorrem diversas lutas por significados que se expressam por meio das práticas corporais: danças, lutas, ginásticas, brincadeiras e esportes. Essas manifestações são construções sociais e discursivas temporárias e singulares de grupos que tentam a todo custo dirigir, regular e controlar o processo de representação. Segundo Silva (2011, p. 103) “a representação é sempre inscrição, é sempre uma construção linguística e discursiva dependente de relações de poder”. Como traço da linguagem, a representação está ligada à identidade. É por meio da representação que a identidade e a diferença conectam-se a sistemas de poder, adquirem sentido, são fixadas e perturbadas, estabilizadas e subvertidas (NUNES; NEIRA, 2016).

Trata-se do processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem (amplamente definida como qualquer sistema que emprega signos, qualquer sistema significante) para produzir sentido. Desde já,

³² A questão da ética em Butler (2015, p. 34) está fundamentada na relacionalidade, ou seja, surge justamente quando chegamos “aos limites do que conhecemos, mas ainda nos é exigido dar e receber reconhecimento: a alguém que está ali para ser interpelado e cuja interpelação deve ser acolhida”. De modo que assumir um compromisso ético implica arriscar-se a cruzar as fronteiras dos nossos esquemas de inteligibilidade, desapossar-se de um eu coerente e estar disposta/o a desfazer-se em relação aos outros. Uma ética em que corpos-sujeitos tornam-se críticos das normas que nunca escolhem, mas que guiam suas ações. Uma ética da vulnerabilidade, da humildade e da responsabilidade.

essa definição carrega a importante premissa de que coisas - objetos, pessoas, eventos, no mundo - não possuem, neles mesmos, nenhum sentido fixo, final ou verdadeiro. Sentidos, conseqüentemente, sempre mudarão, de uma cultura ou período ao outro. Não há garantia alguma de que cada objeto em uma cultura terá sentido equivalente em outra, precisamente porque culturas diferem, às vezes radicalmente, uma das outras em seus códigos - a forma com que eles retalham, classificam e atribuem sentido ao mundo. (HALL, 2016, p. 108).

O processo de atribuir significado às coisas do mundo é cultural; logo, as coisas não são definidas por uma essência. Por estar em constante elaboração, o significado é sempre disputado por grupos que estão em posições distintas dentro das relações de poder, a fim de fazer valer a suposta verdade das coisas. As verdades são contingenciais: ora são validadas, ora são questionadas, abandonadas, abaladas, tornando esse processo fluido, flexível e passível de inúmeras produções.

Imersas em relações de poder de uma sociedade altamente globalizada, multicultural e profundamente desigual, os discursos veiculados e materializados nas danças, lutas, ginásticas, brincadeiras e esportes contribuem para controlar e normatizar os corpos, desejos e anseios de suas/seus praticantes a partir de uma lógica que impede a circulação e o reconhecimento de conhecimentos advindos de subjetividades e gramáticas corporais contranormativas, quais sejam, mulheres, negras/os, indígenas, LGBTQIA+, juventudes periféricas, crianças, idosas/os, pessoas com deficiência, entre outras que não compactuam com as performances estilizadas das heteronormatividades sociais. Não à toa, as cenas enquadradas deste corpo-sujeito situado no mundo e que foram apresentadas nas páginas iniciais desta dissertação nos ajudam a compreender como a maquinaria normativa funciona: há um referente a ser seguido, e essa referência é produzida no interior das relações de poder, espaço onde a validação dos significados acontece, onde a representação se produz e por meio da qual os sujeitos são produzidos.

Em determinados momentos, este corpo-sujeito ocupou o espaço da legitimidade - futebol na rua, participação em eventos esportivos representando a escola, brincadeiras, capoeira, *bike*; já em outros, foi lançado ao campo da ininteligibilidade, da abjeção - vide o caos das aulas de balé. O interessante é perceber que o sujeito não é algo fixo, dado, predefinido – lembremo-nos de que, na dança/axé, este corpo era valorizado por alguns e desvalorizado por outros na mesma cena ou de quando era permitido ocupar o espaço da escolinha de futsal, mas não das competições. O que ocupamos são posições ficcionais e temporais de sujeito.

Assim, chegamos às questões do conhecimento no currículo cultural de Educação Física. Segundo Silva (2011), com a ênfase pós-estruturalista na linguagem e nos processos de significação, todo conhecimento depende da significação, e essa, por sua vez, está envolta em relações de poder. Não há conhecimento fora desses processos. O que está em jogo é compreender como as engrenagens hegemônicas operam na tentativa de controlar o processo de significação e a produção de conhecimentos enquanto verdades absolutas. Se opondo à ramificação hierarquizada do saber, nessa vertente curricular, o conhecimento é tecido rizomaticamente³³.

‘Tradicionalmente concebe-se o conhecimento como uma relação entre o sujeito e o objeto, sendo função do sujeito apreender o objeto, e a do objeto, ser apreendido pelo sujeito’ (Toscano; Silva, 2015, p. 199). A visão rizomática, por sua vez, não estabelece começo nem fim para o processo de conhecer. A multiplicidade surge como linhas independentes que representam dimensões, modos inventados de construir realidades que podem ser desconstruídos, desterritorializados. (NEIRA, 2019, p. 89).

Nessa maneira de conceber a Educação Física, tornam-se imprescindíveis a abertura para outros conhecimentos e o permitir ser afetada/o por outras formas de vida, fazendo do próprio currículo a diferença. Não há hierarquização, e todo conhecimento é reconhecido, valorizado, contestado, refutado. Ao tematizar as danças, lutas, ginásticas, brincadeiras e esportes, é imprescindível que corpos-docentes, em sua atuação pedagógica, criem oportunidades para que práticas que foram escanteadas ou sequer percebidas possam chegar e apresentar todo seu emaranhado de representações, e que suas múltiplas significações sejam valorizadas em um primeiro momento para, em seguida, serem desestabilizadas as certezas que as encerram, de modo a potencializar outros modos de vê-las, dizê-las, fazê-las, senti-las. Potencializar não é garantir que elas aconteçam, mas produzir possibilidades para isso. Que corpos-sujeitos possam vivenciá-las com intensidade, mobilizar e desestabilizar seus afetos, fazer a leitura dos códigos de comunicação da prática corporal tematizada, ressignificando-a. O que se espera é que todos os corpos-sujeitos envolvidos se tornem artistas no processo e que

³³“Santos (2016) recupera o modelo de pensamento elaborado por Deleuze e Guattari (2000) para explicar o fenômeno: um rizoma se pauta nos princípios de conexão e heterogeneidade, ou seja, os pontos de um rizoma podem e devem se conectar a quaisquer outros pontos. As coisas se relacionam. Pensar é estabelecer relações com múltiplos elementos e em diversos aspectos. A análise cria conexões, ligações, pontes de comunicação, evidencia qualidades, define ângulos de abordagem, institui olhares, sempre diferentes de outros” (NEIRA, 2019, p. 89).

tenham responsabilidade ética consigo e com o outro ao resistirem e fazerem existir um currículo diferente daquele que reproduz o já dado, para que seja passível de questionamento ou, quem sabe, de mudança e acesso.

Para tanto, a tessitura da prática pedagógica da Educação Física cultural não se faz por fazer nem tampouco é algo que acontece de qualquer maneira. O seu rigor epistemológico se constata no vasto repertório de conhecimentos científicos produzidos por corpos-professoras/res e corpos-pesquisadoras/res no decorrer dos anos, contribuindo para os embates teórico-metodológico-pedagógicos presentes na área. Sua organização leva em consideração, sem tornar-se refém, princípios ético-políticos e situações didáticas que levam corpos-estudantes a acessarem um leque maior de conhecimentos, desenvolverem o olhar analítico e crítico, assumirem uma postura solidária contra as injustiças sociais, produzirem novos conhecimentos acerca da cultura corporal e das culturas de modo geral e afirmarem a diferença como condição de vida. Nas palavras de Nunes (2018, p. 80, itálico nosso): “*Uma experiência de si transgressora*”.

Mais do que levar em consideração seus princípios ético-políticos - em constante (re)elaboração -, ao entrarem em contato com a plasticidade dessa vertente curricular, corpos-docentes são atravessados e agenciados por tais princípios. Segundo Augusto (2022), elas/eles assinam um contrato radicalmente parodístico, em que afirmam tentar - sempre no campo das apostas - partir desses princípios para organizar as situações e cenas didáticas, exatamente por acreditarem que essas são as próteses que potencializam a construção de subjetividades capazes de ler e produzir temporariamente interpretações sobre si, dos demais e das coisas do mundo, de modo que suas ações não dificultem a vida e a existência de outras subjetividades que não aquelas que, ao existirem, fortalecem práticas de violência, extermínio e morte. Nesse caso, espera-se que atitudes contrárias - não violentas, mas com rigidez ética e política - sejam adotadas.

1.1 Princípios ético-políticos

Na teoria curricular cultural da Educação Física, ao definirem o tema, planejarem as situações didáticas e no decorrer de toda trama pedagógica produzida pela tematização, corpos-docentes são agenciadas/os (BONETTO, 2016) pelos princípios ético-políticos: reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade, articulação com o PPP da escola, justiça curricular, descolonização do currículo, rejeição ao daltonismo cultural,

ancoragem social dos conteúdos e favorecimento da enunciação dos saberes discentes (SANTOS JÚNIOR, 2020).

O princípio não é um ente fixo e inabalável, muito pelo contrário, é uma agência móvel, que varia durante a tematização. Longe de constituir-se como traço negativo, essa flutuação é o que leva o professor ou professora a eleger práticas corporais e planejar situações didáticas que respondam ao caráter multifacetário do cenário escolar. (NEIRA, 2019, p. 43).

O princípio ético-político “reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade” leva o corpo-docente a planejar e colocar em ação um trabalho educativo em profunda sintonia com a cultura de chegada. É o princípio que mobiliza simultaneamente a definição da prática corporal a ser tematizada e uma boa parcela das ações didáticas. Nesse sentido, estimula-se a realização da análise crítica da prática corporal, a fim de que as representações e os discursos venham à tona e sejam problematizadas, no primeiro caso, e desconstruídos³⁴, no segundo.

A escolha da prática corporal a ser tematizada também leva em consideração a articulação com o PPP da escola, porque a ação docente não é algo corriqueiro que se faz de qualquer maneira. Além disso, ao embasar-se nas decisões tomadas pelo coletivo da escola, o trabalho docente tem grandes chances de não caminhar sozinho. É extrair, dentre o vasto repertório cultural corporal de corpos-estudantes, um tema cultural cujo estudo dialogue com os objetivos institucionais definidos coletivamente (NEIRA, 2019).

A justiça curricular é semelhante à justiça social, visando distribuir as diversas manifestações corporais de forma equilibrada, prestigiando e valorizando a multiplicidade de conhecimentos e práticas sociais dos grupos lançados à margem social, bem como suas histórias de luta. Além disso, visa produzir um currículo com temas culturais disponíveis na sociedade, abordando diversas formas de interpretação, linguagem e significados. É atuar no combate à indisfarçável colonização do currículo de Educação Física, o que, para Neira (2019), não significa preencher o currículo com práticas corporais pertencentes aos grupos minoritários, muito menos conferir-lhes um

³⁴ Desconstruir não significa destruir. O que se propõe é realizar uma análise discursiva das narrativas que são tomadas como verdades absolutas, universais e inquestionáveis. Para Butler, essas grandes operações precisam ser muito bem compreendidas para que, então, seja possível pensar como deslocar o poder que produz modos cristalizados de ver o mundo, o outro e a si própria/o. No currículo cultural de Educação Física, a desconstrução põe a nu as relações entre discurso e poder (NEIRA, 2019).

tratamento episódico, tal como se vê: danças sertanejas nas festas juninas, capoeira e jongo na Semana da Consciência Negra, brincadeiras indígenas no Dia do Índio³⁵, e por aí vai.

Esse princípio se vincula a outro, a descolonização do currículo, que leva ao cuidado necessário para prevenir a ascensão de manifestações da cultura dominante, abrindo espaço para aquelas, por vezes, silenciadas, escanteadas. É permitir condições de diálogo entre as culturas, convivência e partilha com o diferente, questionando a legitimidade cultural atribuída a uma pequena parcela social (NEIRA, 2019). É desgrudar das amarras colonizadoras e viabilizar a escolha de temas culturais subalternizados, indígenas, terceiro mundistas, latinos, da comunidade. Reforçamos novamente que para viabilizar esse movimento, só o currículo de Educação Física com duas aulas semanais não basta. Para Neira (2019, p. 52), a Educação Física cultural "rejeita o jogo dos poderosos, prefere enfrentá-los com um olhar pedagógico".

Com relação à rejeição ao daltonismo cultural, sugere-se que a seleção dos temas culturais seja feita de forma cuidadosa, não se rendendo ao olhar monocultural das manifestações tradicionais. Ao legitimar certas práticas e não outras, corre-se o risco de desconsiderar o repertório cultural das crianças, jovens, adultas/os e idosas/os. Além disso, é preciso variar as atividades para que se promovam outras análises, permitindo lidar com a heterogeneidade sem almejar a padronização dos efeitos formativos, recorrendo a debates, publicação de blogs, vivências, visitas, escritas, leituras, assistência a vídeos, filmagens, saídas pedagógicas, construções de materiais, entre outros.

Já o princípio da ancoragem social dos conteúdos é a possibilidade de realizar uma análise social, histórica e política da brincadeira, luta, dança, esporte ou ginástica que for objeto de estudo, tendo como ponto de partida sua ocorrência social. Esse leva corpos-docentes a considerarem as experiências corporais de corpos-discentes, incluindo um enorme cabedal de conhecimentos obtidos na cultura do entorno da escola, mesmo que tenham sido veiculados por outros grupos ou pelos meios de comunicação, de maneira a propiciar a hibridização das representações iniciais.

Santos Júnior (2020), ao analisar o currículo cultural em ação através do campo teórico pós-colonial, aponta que corpos-docentes são agenciadas/os pelo favorecimento

³⁵ Registramos nossa indignação com as políticas bolsonaristas que atuam fortemente contra os povos originários. Em junho de 2022, Bolsonaro vetou a mudança de nome do "Dia do Índio". Segundo a autora da proposta, a deputada Joênia Wapichana, a alteração visa ressaltar o valor dos povos indígenas para o Brasil. Disponível em: <https://bitly.com/EPRiRgwh>. Acesso em: 29 de jun. 2022.

da enunciação dos saberes discentes. Esse princípio coloca em questão as verdades ligadas à tentativa de dominação, introduz a quebra da imposição de modelos culturais, a estabilidade de sistemas e a recusa de articulações. A enunciação da diferença cultural tensiona binarismos, a tradição da Modernidade e a repetição de um passado que justifica a dominação. O enunciativo é um processo que permite a constituição de lugares híbridos, alternativos, de negociação cultural. Segundo o autor, as análises pós-coloniais abrem espaço para que “esse reconhecimento que influencia o educador vem acompanhado pela vontade de propiciar situações que tornam possível aos estudantes a enunciação de seus conhecimentos, sua cultura” (p. 169).

Os trabalhos finalizados nos últimos anos atribuíram um outro sentido aos princípios do currículo cultural, ampliaram a abrangência da tematização, sinalizaram a relevância de campos teóricos até então pouco visitados, reposicionaram os encaminhamentos pedagógicos voltados para a problematização e a desconstrução, concederam maior importância ao registro das situações didáticas, atentaram ao tratamento destinado às diferenças, revelaram o potencial das vivências para a ressignificação das práticas corporais e chamaram a atenção para a amplitude do que se pode considerar conteúdo nessa proposta. (NEIRA, 2019, p. 27).

Ao realizar o estado da arte da proposta, Neira (2019) ressalta o esforço de corpos-docentes que, a partir de cada especificidade que cerca o seu fazer, atuando em escolas distintas, com corpos-discentes diferentes, estão no chão da escola, diariamente, produzindo uma teoria de ensino singular, que não deseja refazer-se enquanto réplica. As escrevivências³⁶ são únicas e se encerram nelas mesmas. Memórias de um tempo, espaço e território. Narrativas de si e suas experiências. Corpos-docentes, ao tematizarem a mesma prática corporal, ao mesmo tempo, podendo ser até no mesmo local, certamente criarão outros caminhos, gerando outros efeitos.

³⁶ “A escrevivência é um modo de falar, ser ouvido, redigir outra história, outra versão, outra epistemologia, que valoriza o sujeito comum do dia a dia, sobre o qual não se fala porque a ninguém interessa. Por meio dela, Conceição Evaristo ou Maria-Nova partilha a missão política de inventar outro futuro para si e para seu coletivo. A escrevivência é uma bricolagem de memória, história e poética. É a expressão do direito de narrar a si e a suas próprias experiências. Negar a alguém o direito de narrar-se é o mesmo que silenciar e desconsiderar seus conhecimentos. É cometer um assassinato epistêmico” (NEIRA, 2020b, p. 6-7).

1.2 Situações didáticas

É importante ressaltar que corpos-docentes assumem a autoria curricular, e suas escolhas são feitas no decorrer da tematização; por isso, refuta-se com veemência a ideia de roteiro, mapa, bem como sequência didática. Aposto-se na liberdade, artistagem, criação, escrita-currículo, escritivências. As situações didáticas descritas na literatura são: mapeamento, leitura da prática corporal, vivências, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação.

Segundo Neira (2019), a ordem e a situação didática variam muito e se modificam conforme a manifestação, o contexto e os objetivos estipulados por corpos-docentes. Entretanto, sua pesquisa mostra que há uma exceção: o mapeamento. A ação de mapear significa coletar informações acerca do patrimônio cultural corporal presente na comunidade e no universo cultural discente para que, agenciada/o pelos princípios ético-políticos da articulação com o PPP da escola e com o reconhecimento da cultura corporal da comunidade, seja definida a brincadeira, dança, esporte, luta ou ginástica a ser tematizada. É importante frisar que mapear não é algo que se faz por fazer, tampouco acontece apenas no início do estudo; pelo contrário, segundo Neves (2018), ocorre ao longo de toda a tematização, cumprindo papéis diferentes.

Ao iniciar o estudo, o mapeamento busca, geralmente, identificar quais práticas corporais estão e também não estão disponíveis aos corpos-estudantes, no entorno da escola e no universo cultural mais amplo. No decorrer do estudo, mapear ajuda corpos-docentes a terem contato com os saberes e as representações culturais de crianças, jovens, adultos/os e idosos/os sobre a prática corporal e suas/seus representantes (NEIRA, 2019).

Para Neves (2018), existem três tipos de mapeamento: o mapeamento do entorno, o mapeamento interno e o mapeamento dos saberes. O mapeamento do entorno ajuda a identificar o que corpos-estudantes vivenciam e/ou com o que têm contato quando estão em suas casas, nos seus bairros, durante seus momentos de lazer ou quando acessam outras instituições fora da escola. Isso ajuda os corpos-docentes a selecionarem uma prática corporal realizada no entorno da escola, no bairro. O autor argumenta que tudo isso influencia na constituição das identidades de corpos-estudantes e, ao exemplificar, diz que, para tematizar o skate, é preciso que sua prática seja mencionada pela turma ou que seja constatada a existência de pistas, de lojas que comercializam produtos para

skatistas, de escolinhas de skate, entre outros, o que pode contribuir e somar na tematização.

O mapeamento interno traz elementos que podem se transformar em conhecimentos nas aulas, como saber a trajetória de vida de um membro da comunidade escolar, o que ele faz nos seus momentos de lazer ou o que fez em sua infância e adolescência. Essas informações podem dar condições para ampliar os saberes sobre o tema abordado. É muito comum em conversas informais corpos-docentes anunciarem o que estão tematizando com corpos-estudantes e uma pessoa da escola dizer que sabe alguma coisa ou conhece alguém que tem relação com o que está sendo estudado.

Durante o estudo, os estudantes podem entrevistar uma funcionária da escola e aprender com ela sobre seus saberes. Também, no mapeamento interno, o professor identifica quais são os horários disponíveis para usar a sala de leitura ou sala de informática, se tem materiais disponíveis para realizar o trabalho ou vai ter que pedir para a escola comprar ou pedir para os estudantes trazerem de casa. Nesse momento é importante que dialogue com seus pares para saber qual local vai usar no momento da aula. Se for tematizar dança, por exemplo, antes da aula é bom testar o som, ver se as tomadas estão boas, se pode usar o pátio para a vivência ou se nesse dia está agendado para outra atividade. É um procedimento que também reduz o mal-estar de algo dar errado durante a aula. (NEVES, 2018, p.73).

Ao mapear os saberes, corpos-docentes terão ampla gama de informações para elaborar seu plano de ensino com base nas experiências das pessoas envolvidas no estudo e, em seguida, definir um norteador de seu trabalho. Esse poderá ser um marcador identitário, proferido em falas como “capoeira é coisa de nego maloqueiro”, ou uma investigação das mudanças de regras ao longo dos anos no vôlei, ou ainda uma visão preestabelecida, como brincadeira sendo coisa de criança, entre outras infinitas possibilidades, sempre articuladas ao projeto pedagógico da escola (NEVES, 2018). Geralmente, ao anunciar o que será tematizado, crianças, jovens, adultas/os e idosas/os já manifestam seus olhares sobre a prática escolhida, atribuindo significados sobre ela e suas/seus praticantes; atentas/os a essas informações, corpos-docentes organizam o trabalho, tecem a tematização, produzem uma escrita-currículo absolutamente singular.

Por sua vez, a ressignificação consiste em posicionar corpos-estudantes como leitoras/es críticas/os da prática corporal tematizada, autoras/es e produtoras/es culturais. Essa é uma ocasião em que poderão reconstruir as experiências realizadas, transformando-as e tornando-as mais próximas de si, reconhecendo a aula como espaço

de significação e as/os demais colegas como parceiras/os no processo. Na vida cotidiana, a atribuição de novos significados a objetos, posturas, discursos, conceitos etc., acontece a todo o momento. Para Neira e Nunes (2009), a ressignificação não tem qualquer controle, pois não há como pressupor quais são os significados atribuídos quando corpos-sujeitos da educação se deparam com manifestações cultivadas por outros grupos.

Neves (2018) se debruçou minuciosamente sobre a ressignificação no currículo cultural de Educação Física, afirmando que ela não se esgota e que as práticas corporais não são isso *ou* aquilo, nem isso *e* aquilo, e sim *nem* isso *nem* aquilo, porque os significantes nunca estão estabilizados. Para o autor, “o currículo cultural é uma prática de significação” (p. 82). Assim, os significados aos quais corpos-estudantes terão acesso durante todo o estudo são sempre provisórios, múltiplos e abertos, e o fazer docente abre a possibilidade para que os corpos-sujeitos da educação atribuam diferentes sentidos àquilo que está sendo investigado: “O efeito nesse caso é a recusa, processos de resistência ou a mudança no olhar” (NEVES, 2018, p. 83).

Segundo Neira (2019), é um equívoco supor que uma determinada visão sobre as coisas do mundo não possa ser alterada durante as vivências ou mediante a fala de colegas de turma. Corroborando com o estudo de Neves (2018), o autor destaca a importância dos encaminhamentos pedagógicos no acesso a significados que podem desestabilizar as representações eventualmente fixadas ao provocar sentimentos de inquietação em corpos-estudantes. Para Oliveira Júnior e Neira (2020, p. 7), “é justamente quando eles se sentem instigados a questionar ‘por que isso é desse jeito?’ ou ‘por que não podemos fazer de outra forma?’ que ela mostra a que veio”.

Ao se debruçar na literatura sobre o currículo cultural, Duarte e Neira (2020) relatam que a situação didática de aprofundamento tem sido anunciada como aquela que busca detalhes da prática corporal; para tanto, mergulha nos elementos que a compõem e caracterizam, que não foram identificados nas primeiras leituras. Com relação à ampliação, o que se busca é disponibilizar discursos e informações sobre as práticas corporais ainda não consideradas ou não acessadas por crianças, jovens, adultas/os e idosas/os. Para tanto, recorre a diferentes interlocutores e fontes, principalmente aquelas sobre as quais corpos-docentes não possuem qualquer controle.

Não à toa, aprofundamento e ampliação caminham lado a lado. Gehres, Bonetto e Neira (2020, p. 11), após analisarem relatos de experiências em que se tematizaram as danças, observaram que, no trato pedagógico, camadas de significações foram sendo

escavadas em diferentes sentidos: “aprofundamento, como um movimento ‘para baixo’, inspirado na arqueologia, e ampliação, trazendo significações que estavam ‘ao lado’, sentido próprio da genealogia, ambos de inspiração foucaultiana³⁷”.

Ao fazerem a leitura da prática corporal tematizada, corpos-estudantes acessam, sob diversos ângulos, o formato, as regras, as técnicas, as táticas, as/os participantes, os recursos necessários, o ambiente, a posição que ocupa no tecido social e os discursos disseminados a seu respeito, como é representada pelas/pelos praticantes e por outros grupos etc. Para Neira (2019), a infinidade de aspectos possíveis de leitura remete à problematização da existência cotidiana daquela prática corporal, sendo necessário valer-se de outras áreas do conhecimento para adquirir uma noção da complexidade das relações sociais que envolvem as vivências.

[...] no currículo cultural da educação física a problematização freiriana³⁸ é conduzida ao crivo da análise pós-estruturalista, e sob este, passa a ser concebida como um processo de negociação de sentidos, pelo qual a condição hierárquica privilegiada inicial com que o sujeito atribui significado às coisas do mundo poderá ser substituída, mediante o diálogo, por outra. Portanto, o ato dialógico proposto por Paulo Freire, no currículo cultural, é radicalizado pelo “jogo da diferença”. Nestes termos, a problematização busca uma radicalização do fenômeno da linguagem por meio de um processo de desconstrução. (SANTOS; NEIRA, 2019, p. 13).

O trabalho de Santos e Neira (2019) contribui para o entendimento de que a problematização favorece a inclusão de todos os significados e de todas as vozes, fertilizando o terreno da tematização para o surgimento de múltiplas linguagens e leituras da realidade. A partir da problematização, interessa saber como foram construídos, mediados, aceitos ou recusados os significados conferidos às práticas corporais presentes

³⁷ “Foucault (1996) concebe a arqueologia como um método próprio de investigação e análise exaustiva dos documentos de época em busca de regras do pensamento e suas limitações e a genealogia como um método de estudo em que analisa a transformação dos conceitos, suas origens e modos como se modificam. Para o filósofo francês, cada momento histórico produz o seu conjunto de verdades e falsidades que se materializam nos discursos e nas relações sociais” (GEHRES; BONETTO; NEIRA, 2020, p. 12).

³⁸ “(...) o currículo cultural da Educação Física se inspira na “educação problematizadora” de Paulo Freire para substituir a crença do “quanto mais, melhor” – tão professada em propostas curriculares não críticas da área – pelo aprofundamento dos conhecimentos, ou seja, pela ação de conhecer melhor a prática corporal estudada, permitindo desvelar aspectos que lhe pertencem, mas que não emergiram nas primeiras leituras e interpretações. Tal procedimento, segundo Neira (2011), garante que os conhecimentos estejam socialmente ancorados, uma vez que alarga a possibilidade de compreensão e posicionamento crítico dos educandos com relação ao contexto social, histórico e político de produção e reprodução das práticas corporais. Nesta perspectiva, o conhecimento comumente aceito como verdade é constantemente questionado e submetido à análise cultural” (SANTOS; NEIRA, 2019, p. 13).

na sociedade. A problematização é o que permite a “fervura do caldo”, fazendo a tematização mover-se por interpelações. Nesse sentido, a problematização tece a tematização, tornando-a permeável a agenciamentos inesperados, disruptivos e criadores.

Borges e Neira (2020) engrossam o caldo da problematização ao trazer contribuições foucaultianas, quais sejam, o gesto arquivístico e a atitude crítica. Ambos possibilitam problematizar elementos relacionados à maquinaria escolar que atribuem veracidade e legitimidade a certos conhecimentos em detrimento de outros; os métodos disciplinares, as punições e as insurreições escolares; as tecnologias de governo das condutas de corpos-sujeitos da educação; e os processos de subjetivação que resultam desse emaranhado. Nas palavras dos autores:

Se operar analiticamente sobre dado arquivo mediante uma atitude crítica demanda um procedimento de suspeição ininterrupta no que se refere àquilo que na atualidade é tido como universal, imprescindível, verdadeiro, aspirando sublinhar sua arbitrariedade, sua contingência, sua fabricação e, com isso, quem sabe conceber outras formas de condução, de desassujeitamento, de invenção de novas subjetividades. (BORGES; NEIRA, 2020, p. 16).

Com relação às vivências, durante as aulas, elas escapam de mera reprodução da gestualidade específica da prática corporal. Acontecimento, encontro. Os corpos-sujeitos da educação são afetados pela possibilidade, artistagem, mescla. Para Neira (2019, p. 63), as vivências se concentram mais no fazer como já fez ou como se acha que deve fazer: “É esse brincar, dançar, lutar, praticar o esporte ou ginástica descompromissados com o pensar sobre que potencializam a dimensão estética, o sentir na pele”. Aquilo que afeta, toca no corpo, produz sensações.

E o que dizer da importância e relevância do registro e da avaliação³⁹ à prática pedagógica do currículo cultural? O registro facilita que corpos-docentes retomem e organizem o processo para a socialização de saberes, para as discussões em sala de aula e, principalmente, para a reorientação dos encaminhamentos pedagógicos. O registro ocupa um lugar importante na proposta e acontece quando as/os professoras/es tomam notas, gravam, filmam ou recolhem materiais elaborados por corpos-estudantes que

³⁹ Em 2020, durante o isolamento social, membros do GPEF produziram duas rodas de conversa sobre as possibilidades da avaliação e do registro no ensino remoto emergencial e na Educação Infantil. As *lives* estão publicadas no canal do YouTube do grupo, intituladas como “Registro e avaliação no currículo cultural de Educação Física em tempos de quarentena” e “Avaliação e registro na Educação Física cultural em diálogo com a educação infantil”. Disponível em: <https://abrir.link/Oi88v>. Acesso em: 18 jun. 2022.

documentam as representações anunciadas, a fim de retomá-las mais adiante em atividades específicas (NEIRA, 2019).

Na medida em que a tematização avança, as anotações das observações dos encontros e o registro das enunciações discentes permitem reunir o máximo possível de informações, contribuindo para a avaliação do trabalho realizado (NEIRA, 2019). Nesse sentido, a avaliação apoia-se no conjunto de registros produzidos ao longo de toda a tematização, escrevendo seus percursos e superando equívocos e inconsistências. Além disso, por meio do registro, é possível não só conhecer o percurso curricular, como também os problemas enfrentados, as soluções encontradas e as intervenções realizadas.

Para Escudero e Neira (2011), o registro é um importante instrumento de reflexão que contribui para a avaliação da prática pedagógica, sendo utilizado para: documentar o processo; informar o andamento das aprendizagens; planejar as aulas seguintes e reorientá-las, a fim de reconhecer o que já foi dito e feito; dialogar com o entorno; e problematizar representações e desconstruir discursos acerca das diferentes identidades que adentram à escola.

Ao propor uma forma de conceber a ação avaliativa a partir dos registros, o estudo de Müller e Neira (2018) aponta que os antigos preceitos de verificação e classificação podem ser substituídos pela avaliação do percurso, tendo em vista os objetivos traçados para cada tematização. Para os autores, “o registro docente é fundamental para que a rota inicialmente traçada possa ser reorientada a qualquer tempo” (p. 798). Nesse sentido, há um deslocamento da avaliação, que deixa de ser centrada na aprendizagem de corpos-estudantes e passa a figurar no trabalho realizado.

De maneira provisória, a partir do estudo de Escudero e Neira (2011) e reiterada por Müller e Neira (2018), é possível conceber que as práticas avaliativas do currículo cultural escrevem os percursos curriculares e, para tecer essa escrita, corpos-docentes e corpos-estudantes, a partir do coletivo, criam um texto vivo, dando-lhe uma forma permanentemente aberta para que outros grupos possam alterá-la, criticá-la, reescrevê-la. Uma escrita autopoietica!

A escrita autopoietica pressupõe professores e alunos como seres autopoieticos que se autoproduzem na ação educacional. Isso significa superar a pecha de alunos como meros expectadores, executores de tarefas, receptores de noções e conceitos esvaziados de sentido. O mesmo vale para os educadores, que superam o rótulo de sujeitos robotizados e autômatos que para serem vistos como competentes

memorizam os conhecimentos validados no currículo e seguem a cartilha. A escrita autopoietica representa uma ruptura com os modelos convencionais de avaliação. Embora as experiências desses professores não possam ser generalizadas, elas representam uma possibilidade para se pensar a prática avaliativa do componente. A escrita autopoietica é um texto provisório produzido a partir das interpretações dos seus autores, estando, portanto, aberto a outras interpretações e tessituras. (ESCUADERO; NEIRA, 2011, p. 302-303).

Duarte e Neira (2020) vislumbram a Educação Física cultural como uma pedagogia engajada, e consideram que o currículo e suas/seus artistas têm sido, assim, ativistas políticas/os que persistem na luta pela afirmação das diferenças e pela construção de uma sociedade menos desigual, mais justa e democrática. Seu desafio tem sido encontrar elementos que deem munção para deslocar e recusar a hegemonia e unanimidade de verdades absolutas que produzem as práticas corporais e que governam as condutas de suas/seus praticantes. Seu objetivo é compreendê-las, recriá-las, refletindo, questionando, experimentando, propondo modificações. Quem sabe assim possamos criar novas cenas no “encontrar-se e produzir-se com as crianças, jovens, adultos e idosos nas aulas de Educação Física” (p. 298).

Nunes (2018, p. 87), ao se dedicar a pensar na concepção de aprendizagem alinhavada pela proposta propõe um giro epistêmico e se dedica a pensá-la no encontro com a filosofia do francês Gilles Deleuze. Esse encontro contribui para o tensionamento de aprendizagem ancorada no desenvolvimento, em processos padronizados e normativos, em sistemas de mediação (avaliações diagnósticas), entre outros, produzidos e estruturados pela racionalidade científica para a assimilação de uma realidade dada. Longe dessa seara normativa, a contribuição deleuziana aponta para a aprendizagem não como transformação de um estado de não saber ao saber, nem tampouco se trata da preparação para algo que se esgota com o resultado alcançado. O giro epistêmico é pensar que a aprendizagem estende seus resultados a fim de potencializar novas problematizações, ou seja, ela é a experiência da problematização. Um lançar-se fora das fronteiras, dos limites do corpo, do gesto e do tempo. “Aprender é aqui significado como uma experiência de si, uma experiência transgressora de limites normatizados.”

Aprender é a aquisição da experiência de si. É a construção da história da subjetividade, no qual o sujeito aprende a ver-se, expressar-se, narrar-se, julgar-se, governar-se e, com isso, atuar consigo, com o outro, com as práticas corporais, com a sociedade, com o mundo. (NUNES, 2018, p. 88).

Entendemos com Nunes (2018) que aprender é atuar no campo das produções, invenções humanas construídas de forma diferente em dado grupo cultural, assim sendo, é possível elaborar outras maneiras de estar, pensar e agir desgrudando-se das amarras e armadilhas normativas. A experiência de viver o devir, a diferença. Vieira (2020b, p. 304) dialoga com a filosofia da diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari e lança-se na experiência de buscar algumas pistas sobre o processo de aprendizagem ao pensá-la com o conceito de desejo. O autor destaca que aprender é também “descodificar, produzir linhas de fuga, esquizofrenizar – aprender-esquizo ou esquizoaprender”. O aprendizado empreende um movimento rizomático, impossível de ser capturado. Em cada criação, experiência rizomática, o que se descobre não é uma verdade, mas atualiza-se uma virtualidade.

A contribuição de Vieira (2020b, p. 305) nos inspira a pensar de maneira contranormativa quando diz que, em termos práticos, não existem conhecimentos “fundamentais no ensino, não há base alguma, mas conexões absolutamente descentradas – o que desfere um golpe mortal em termos muito caros na filosofia da educação, termos como estágios, fases etc.”. Segundo o autor,

Esquizoaprender é, em sentido primordial, invenção de problemas, cognição em devir. Mas a abertura ao devir não diz tudo sobre a invenção, pois necessita ainda da produção. Produção de si indissociável de uma produção de mundo, formas *ad hoc*, agenciadas coletivamente e maquinicamente pelo desejo. Isso somente acontece na prática com a matéria, na enação, pois o processo de aprendizagem acarreta invenção de problemas. (VIEIRA, 2020b, p. 305).

Pensando no gesto epistemológico butleriano de *fazer* problema aquilo que regula, normatiza e dificulta modos de vida contranormativos, esta pesquisa investigou como o currículo cultural contribui para o tensionamento das heteronormatividades e dos processos de normatização dos corpos a partir de sua epistemologia em diálogo com as proposições de Judith Butler e os estudos *queer*. Pensando nos processos de configuração de corpos abjetos, disparamos duas questões: como é possível, dentro desses processos de elaboração do currículo cultural de Educação Física, pensar a dinâmica social da construção dos corpos abjetos? O que tem sido possível pensar enquanto possibilidades de ressignificação desses corpos?

Chegamos ao ponto de dizer, afinal, para o que viemos. Simpatizando com as produções filosóficas de Judith Butler, realizamos um gesto performativo de alinhar e brincar alguns entrelaçamentos: a produção de cenas de interpelação e reconhecimento que configuram a subjetividade deste corpo-pesquisadora-professora e que incitam seu desejo investigativo; um pensamento filosófico; uma proposta curricular pós-crítica; um corpo-professora agenciado por inúmeras próteses epistemológicas e que se *fez e refez* em diferentes posições de sujeito na medida em que *desenvolveu* e *viveu* a pesquisa; a tematização das ginásticas com corpos-crianças do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de São Paulo; a releitura da noção de *situações didáticas* para *cenas didáticas*; as relações corporais e interações tecnológicas - sujeito e máquina - promovidas pelas afetações pandêmicas e pela necessidade de recorrer ao ensino híbrido emergencial nas aulas de Educação Física.

Nesse fluxo de produção de uma teoria de ensino singular, realizamos a *queerização* do currículo cultural de Educação Física. Seguindo na esteira das primeiras análises investigativas e empíricas sobre a produção das cenas didáticas publicadas por Nascimento e Augusto (2022) e Augusto (2022), ampliamos seu leque epistêmico-analítico-curricular a partir da elaboração e da análise de seis cenas didáticas produzidas a partir da experiência curricular. Vale ressaltar que a investigação não se caracterizou por uma dimensão ontológica - o que se é -, nem tampouco girou em torno de produzir verdades absolutas - o que deve ser -, mas por aquilo que se *fez* e se *produziu* em um determinado tempo, espaço e território - um currículo que *se faz fazendo*. No próximo enquadramento, daremos ênfase ao arcabouço teórico butleriano que sustenta nossos pensamentos.

QUADRO 02. O ENCONTRO COM JUDITH BUTLER

No enquadramento anterior mostramos como a Educação Física cultural vem se (re)fazendo e como as teorias pós-críticas ganham espaço dentro de seus debates curriculares ao enfrentarem questões que, ao nosso ver, dialogam com o atual desenho social altamente globalizado, multicultural e profundamente desigual. Os modos de interpretar a realidade se alinham ao compromisso firmado por corpos-docentes que dizem colocar em ação o currículo cultural ao possibilitar espaços de criação estética e ética de relações de interdependência corporal. Esperam contribuir para a produção de uma realidade social menos desigual, mais justa, democrática e solidária - ainda que sem garantias.

Nossos esforços diários se concentram em pensar, assim como Ranniery (2017a, p. 62), em um “currículo mais desfigurado, menos sufocante e sufocado”. Tarefa complexa, de grandes embates e que não começou agora. Fazemos um recorte temporal: acessando o calendário de reuniões do GPEF desde 2009, percebemos que, apenas a partir do primeiro semestre de 2015, as leituras sobre as questões de gênero e estudos *queer* começam a fazer parte das discussões e, conseqüentemente, surgem pesquisas voltadas a essas temáticas⁴⁰. Arriscando seguir por novos caminhos, neste segundo enquadramento daremos ênfase ao arcabouço teórico de Judith Butler a partir de suas interpretações sobre *corpo abjeto*, *performatividade*, *cena*, *reconhecimento* e *enquadramento* - conceitos que sustentam nossos pensamentos e que foram caros ao desenvolvimento da pesquisa. Pontuamos desde o início que a escrita a seguir não teve a pretensão de tornar-se uma referência hermenêutica do pensamento de Butler, e sim uma tentativa de elaborar elementos teóricos que podem, ou não, engrossar o caldo da prática pedagógica.

⁴⁰ Sugerimos a leitura das dissertações de mestrado de Alessandra Aparecida Dias Aguiar (2014) e Cyndel Nunes Augusto (2022).

2.1 Corpo abjeto⁴¹

Veja ou outra nos questionamos sobre o porquê do interesse em investigar o corpo abjeto, seus processos de configuração e a possibilidade de agência⁴² dos sujeitos - *bugs* no sistema, pequenas brechas de liberdade, escapes, esquivas, defasagens ou seja lá o que a noção de agência produza nos tempos do agora. Quando esses pensamentos ecoam, costumamos trazer à memória as cenas de interpelação relatadas nas páginas iniciais desta dissertação. Como efeito, um misto de emoções, sensações e inquietações. O corpo logo se recorda do interesse butleriano, qual seja, realizar uma crítica radical dos processos normativos que tentam regular e categorizar alguns corpos como válidos, enquanto outros são produzidos e lançados a uma zona de ininteligibilidade, abjeta, cuja existência pouco ou nada importa.

Em suas trilhas investigativas que vão desde as questões de gênero até a violência contra as vidas, concordamos com a sugestão de Rodrigues e Gruman (2021) de que a categoria *inteligibilidade* seja o seu operador teórico. Onde quer que esteja, do que estiver falando, é possível perceber com clareza seus esforços em pensar melhores condições às dissidências sociocorporal-cultural-políticas.

Com um leque epistemológico bastante denso, inúmeras interlocuções e seu modo retórico de produzir escrita - de difícil compreensão - seu gesto analítico *faz* problema aquilo que impede ou impossibilita modos outros de mexer os quadris, usar a boca, gozar, desejar, sentir, enfim, as *incríveis* condições de existência contranormativas. Nos momentos em que este corpo foi lançado à condição abjeta, correções normativas foram instituídas: usar saia, se higienizar para ir ao balé, namorar com o *boy fiel*, emagrecer, ficar calada. Para este corpo ser reconhecido precisava corresponder às

⁴¹ Na plasticidade teórica de Judith Butler, é possível perceber que suas análises sobre o *corpo abjeto* vão se transformando em *vidas precárias*. A noção de corpo abjeto traz em si uma concepção política que diz respeito às micropolíticas - com o suporte teórico de Michel Foucault, poderíamos pensar nas microfísicas do poder. Quando se estabelece uma intersecção entre as microrrelações, o Estado e a produção de políticas públicas, entre outros elementos sociopolítico-cultural-jurídicos, a categoria *corpo* se transforma em *vida*. Pensando nessas microrrelações, micropolíticas, nas interações cotidianas no chão da escola, nos modos de produção de inteligibilidade, na composição das tramas de poder que impulsionam a vida no micro, no ato, na cena, no gesto, na pele e na possibilidade - mesmo que momentânea - de liberdade do sujeito, nos deslocamentos, na ruptura, na rasura no pátio, na quadra, na sala, onde for possível... esta pesquisa dedicou-se a pensar nos processos de configuração de corpos abjetos e em como o currículo cultural de Educação Física contribui para sua problematização. Por esse motivo, optamos por fazer uso da noção de corpo abjeto para analisarmos os afetos produzidos no interior das cenas didáticas nos sujeitos da educação e como elas/eles fissuram, ou não, a produção da abjeção dos corpos.

⁴² “A agência é um conceito importante para Butler, uma vez que significa a possibilidade de subverter a lei para fazê-la se voltar contra si mesma visando fins políticos e radicais” (SALIH, 2012, p. 89).

condições de reconhecimento (inteligibilidades normativas) impostas pelas heteronormatividades sociais. Como vimos, isso nem sempre foi possível.

Entretanto, a categoria inteligibilidade não é uma cadeia de produção dada, fechada, universal, ontológica, mas efeito das relações de poder que ditam as regras normativas a serem seguidas/almejadas pelos corpos-sujeitos; logo, uma contingência onde “invocamos campos de inteligibilidade quando reconhecemos outros, mas também podemos retrabalhá-los ou resistir a eles no curso de novas práticas de reconhecimento”, parafraseando Judith Butler em entrevista concedida à Knudsen (2010, p. 168).

Pensemos no processo de configuração de corpos abjetos. O conceito de abjeção é retrabalhado por Butler a partir da interlocução com a teoria psicanalista de Julia Kristeva e na relação entre a noção de abjeto e a ideia de impureza da antropóloga Mary Douglas. Daremos ênfase à primeira interlocução por entender que a teoria psicanalítica tem sido instrumento principal e constante nas formulações políticas de Butler.

Desde os anos 1990, Butler vinha associando o tema da abjeção à esfera da não inteligibilidade⁴³. Em *O clamor de Antígona: parentesco entre a vida e a morte* (2014), pensando no mecanismo específico da psicose através do qual se produz a rejeição de um significante fundamental para fora do universo simbólico do sujeito, a foraclusão, Butler retoma o conceito num contexto mais amplo, estendendo-o à dimensão sociopolítica em relação à noção de abjeção. Trata-se do espectro das vidas que estão “apartadas da esfera social, habitando zonas de margem, de fronteira, áreas de exclusão onde o que se oferece são formas cotidianas de reiterar a ausência de inteligibilidade social e cultural” (RODRIGUES; GRUMAN, 2021, p. 68).

Em *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (2019b), apesar da crítica à teoria psicanalítica produzida por Kristeva - essencialista, heterocêntrica e exercendo uma colagem entre feminino e maternal - Butler retoma a questão da abjeção para pensar os gêneros e as sexualidades que escapam da norma e não se encaixam nos parâmetros normativos heterossexuais, retomando seu caráter fronteiro, de exclusão. Segundo Butler (2019a, p. 230), a “discussão de Kristeva sobre a abjeção em *The power of horror* começa a sugerir os usos dessa ideia estruturalista de um tabu construtor de

⁴³ Depois segue em direção “ao luto e à condição de enlutável como aquilo que marca a permanência do problema ético-político de manejo destas vidas como excedentes, não-integráveis, cujas existências são enquadradas como sem valor, seja de cuidado com as vidas, seja na condição de não-enlutável das vidas perdidas, o que nos leva a pensar que Butler fará do desprezo pelos mortos o sintoma mais evidente do problema da inteligibilidade/ininteligibilidade de certas formas de vida” (RODRIGUES; GRUMAN, 2021, p. 68). Corpo/vida. Inteligibilidade/luto. Sugerimos a retomada da nota de rodapé 41.

fronteiras para construir o sujeito singular por exclusão”. A psicanalista questiona as produções simbólicas que, alicerçadas por certas proibições fundacionais, constituem um conjunto de critérios de inteligibilidades, ou melhor, uma matriz excludente pela qual os sujeitos são formados (BUTLER, 2019a). Simultaneamente, produzia-se um domínio de seres abjetos, aqueles que ainda não são “sujeitos”, mas que formam o exterior constitutivo do domínio do sujeito. Nesse sentido, a condição abjeta representa “as existências que foram consideradas aquém da sujeição. O estatuto de sujeito lhes é negado, restando a essa existência permanecer do lado ininteligível da fronteira que separa o inteligível do ininteligível” (RODRIGUES; GRUMAN, 2021, p. 69).

A condição abjeta designa um estado degradado ou excluído dentro dos termos da sociabilidade. São aquelas zonas “não-vivíveis” e “inabitáveis” da vida social que, não obstante, são densamente povoadas por aqueles que não alcançam o estatuto de sujeitos. São corpos ininteligíveis que, por vezes, são produzidos como impróprios por não se enquadrarem nas normas produzidas e estabelecidas no campo simbólico e social; portanto, passíveis de violência “corretiva”. Segundo Porchat (2015, p. 40), “é pelo viés da abjeção que Butler inaugura o debate acerca da vulnerabilidade das pessoas transexuais, travestis, transgêneros e intersexos em função das normas de gênero”. Em entrevista a Prins e Meijer (2002, p. 162), Butler diz:

Assim, recebemos uma produção diferenciada, ou uma materialização diferenciada, do humano. E também recebemos, acho eu, uma produção do abjeto. Então, não é que o impensável, que aquilo que não pode ser vivido ou compreendido não tenha uma vida discursiva; ele certamente a tem. Mas ele vive dentro do discurso como a figura absolutamente não questionada, a figura indistinta e sem conteúdo de algo que ainda não se tornou real.

Pontuamos que Kristeva eleva o conceito de abjeção para pensar em outras questões que vão além do psiquismo individual, por exemplo, para pensar representações e fenômenos artísticos, simbólicos, culturais e coletivos. Se o interesse da psicanalista é a abjeção para um sistema simbólico, para Butler será a relação entre *abjeção* e os quadros de *inteligibilidade*. A condição abjeta nos ajuda a pensar criticamente nas formulações desses quadros. Em seu jeito instigante de fazer pensar, Butler (2017, p. 20) questiona: “o que poderia ser feito para mudar os próprios termos da condição de ser reconhecido a fim de produzir resultados mais radicalmente democráticos?”

Judith Butler vê na abjeção uma possibilidade de “torção”, isto é, de um certo reapropriar-se do que é rechaçado pelos processos de regulação e normatização dos corpos para poder confrontá-los - uma reapropriação *queer*. Então, retoma o conceito de abjeção a partir das suas considerações sobre a matriz heteronormativa. Entendendo a norma a partir da interlocução com Michel Foucault - como inerentemente interna ao sujeito, produto e produtora de subjetividades, composta em uma trama difusa de saberes, práticas e relações de poder -, Butler indica que a heteronormatividade regula nossas ações, práticas, subjetividades e desejos. A normatividade circulante refere-se a propósitos, aspirações, preceitos que norteiam e estabelecem os critérios para o reconhecimento de uma vida inteligível. Segundo Butler (2019b), a reiteração de atos produz um efeito de substância interna pelas citações performativas das normas, afirmando uma “essência” que não é senão fruto de fabricações sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos e que tende a esconder o próprio ideal regulador.

A partir da noção de que parece haver uma “verdade” do sexo, como Foucault a denomina ironicamente em seus estudos sobre a *história da sexualidade*, Butler (2019b) se debruça a pensar nas práticas reguladoras como sendo aquelas que geram posições de sujeito reconhecidos por via de uma matriz de normas (de gênero, sexo, sexualidade, raça, etnia, condição social, moradia, idade, entre outras) hegemônicas. A heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre “feminino” e “masculino” - macho e fêmea. A matriz cultural por meio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que aqueles corpos-sujeitos que não compactuam com suas condições normativas não possam “existir”, pois seriam meras falhas de desenvolvimento ou impossibilidades lógicas, precisamente por não se conformar às normas da inteligibilidade cultural instituídas pelas leis culturais que estabelecem e regulam a forma e o significado da sexualidade. Entretanto, algo escapa:

(...) sua persistência e proliferação criam oportunidades críticas de expor os limites e os objetivos reguladores desse campo de inteligibilidade e, conseqüentemente, de disseminar, nos próprios termos dessa matriz de inteligibilidade, matrizes rivais e subversivas de desordem de gênero. (BUTLER, 2019b, p. 44).

Nessa direção, Ranniery (2017b, p. 23, grifo nosso), ao investigar currículo, normatividade e políticas de reconhecimento a partir das trajetórias escolares de

“**meninos gays**”, considera que a luta por inteligibilidade para esses corpos - dissidentes, abjetos, *queer*, viados - se dá dentro e a partir das normas, nas quais as formas corporais de circulação do reconhecimento se constituem não como um movimento de saída e retorno ao ponto inicial, mas de sombras e desdobramentos: “Desdobramento, no sentido de encontrar através da normatividade, em grande medida, sua viabilidade, mas não sua continuidade.”

Em 2021, em decorrência das implicações pandêmicas e da necessidade de manter o isolamento social, Ranniery participou de uma *live* com a professora Elisabeth Macedo, intitulada *Giros butlerianos em educação*⁴⁴. Ao tecer comentários sobre a análise do poder e da normatividade, ressaltou que Judith Butler se preocupa em estabelecer relações éticas com condições de existência contranormativas, analisando o modo como a repetição constante desses enquadramentos de inteligibilidade promove a abjeção, mas sobretudo como esses corpos-sujeitos abjetos retornam como fantasmas e perturbam, deslocam e denunciam a possibilidade de fracasso da normatividade.

(...) é o estranho, o incoerente, o que está “fora” da lei, que nos dá uma maneira de compreender o mundo inquestionado da categorização sexual como um mundo construído, e que certamente poderia ser construído diferentemente. (BUTLER, 2019b, p. 191).

A abjeção atravessa o campo da produção dos sujeitos - a ser discutida na cena do reconhecimento -, ou seja, como aquilo que é da ordem do ininteligível como resultado de dinâmicas normativas. Nascido no coração da norma, o movimento de abjeção produz o sujeito (inteligível), ao gerar a identificação impossível, forcluída, impensável, ininteligível (RODRIGUES; GRUMAN, 2021). Dissemos anteriormente que Butler problematiza o conceito de abjeção para pensar o modo como funciona em relação às categorias de gênero. Denunciando uma heteronormatividade fundacional, o abjeto seria tudo aquilo que desviaria das categorias de gênero “inteligíveis”: lésbicas, *drag queens*, travestis, trans, viados, baitolas, afeminados etc. Entendendo a abjeção enquanto processo discursivo, melhor seria que os exemplos utilizados aqui ou acolá morressem neles mesmos. Frente a isso, Butler, em entrevista a Prins e Meijer (2002, p. 162), faz a seguinte consideração:

⁴⁴ Disponível em: <https://abrir.link/L63bl>. Acesso em: 18 jun. 2022.

Seria um grave erro pensar que a definição do abjeto se esgota nos exemplos que dou. Gostaria de protelar qualquer solução fácil até encontrar um aparato conceitual que proporcionasse à operação da abjeção uma espécie de autonomia relativa, de até mesmo um vazio, uma falta de conteúdo - exatamente para não poder ser captada através de seus exemplos, de modo que seus exemplos não pudessem se tornar normativos do que queremos significar por abjeto. O que seguidamente acontece é que as pessoas apresentam teorias abstratas sobre coisas do tipo da abjeção, depois dão os exemplos, e então os exemplos se tornam normativos de todo o resto. O processo se torna paradigmático e acaba por produzir suas próprias exclusões. Torna-se fixo e normativo no sentido de rigidez.

O que o corpo abjeto tem a ver com a escola? Com o ensino de Educação Física? Muita coisa. São corpos que estão aqui, agora, que existem e que nos atravessam diariamente. São corpos que estão em nossas aulas e que pouco ou muito nos incomodam, corpos que resistem a participar dos encontros, ou aqueles corpos que, ao participarem, são taxados pelas/os colegas, funcionárias/os e mesmo por nós como impróprios, não funcionais. Corpos que produzem conhecimentos. Corpos que resistem. Corpos que existem.

A escola não está alheia à sociedade com toda sua composição, pelo contrário, a escola é um aparato social que contribui para a produção de corpos; logo, a disputa pelo controle e pela regulação das subjetividades é intensa. Enquanto espaço obrigatório, a escola torna-se - sem garantias - local importante para que corpos-estudantes criem possibilidades de relacionar-se de maneira ética e solidária consigo e com as/os demais. Seus currículos se fazem de maneira performativa, produzindo efeitos na realidade, daí a importância das considerações butlerianas:

É provável que uma questão política tenha permanecido praticamente a mesma, ainda que o meu foco tenha mudado, e essa questão é que a política da identidade não é capaz de fornecer uma concepção mais ampla do que significa, politicamente, viver junto, em contato com as diferenças, algumas vezes em modos de proximidade não escolhida, especialmente quando viver juntos, por mais difícil que possa ser, permanece um imperativo ético e político. Além disso, a liberdade é mais frequentemente exercida com outros, não necessariamente de uma maneira unificada e conformista. Ela não exatamente presume ou produz uma identidade coletiva, mas um conjunto de relações possibilitadoras e dinâmicas que incluem suporte, disputa, ruptura, alegria e solidariedade. (BUTLER, 2018, p. 24).

Butler (2019a, p. 53) propõe pensar o retorno da abjeção como um modo a desestabilizar, e não apenas como uma contestação imaginária que efetua o fracasso no funcionamento da lei inevitável, mas como “rompimento habilitador, a ocasião para rearticular radicalmente o horizonte simbólico em que alguns corpos começam a importar [*matter*] mais do que outros”. Em outras palavras, pensar na ressignificação radical do domínio do simbólico, um desvio da cadeia citacional em direção futura, numa possibilidade de expandir os sentidos do que o mundo considera campos aceitáveis, valoráveis e valiosos. Segundo Porchat, “[Butler] também afirma que é pela voz do ‘abjeto’ que a reflexão sobre a produção do humano, as normas que o regulam e a possibilidade de transformação social se fará ouvir” (2007, p. 94). Que nos deixemos, neste momento, ser afetadas/os pela voz de Lina - Linn da Quebrada:

Questão de gosto não é uma questão natural, mas é uma questão naturalizada. Eu acho que é isso que eu carrego também em *enviadescer* que é a possibilidade de olhar para corpos feminilizados, para corpos que eu não fui ensinada a admirar, a corpos que eu não fui ensinada a desejar e que eu não desejei. Há corpos que eu preciso olhar e buscar nesses corpos produzir desejo, porque em outros corpos talvez seja muito mais óbvio o desejo porque ele já está instalado na minha cabeça, já é um desejo virtual, ele já está pronto. Ele não é necessariamente um desejo presente, que é um desejo que eu vou encontrar com esses corpos masculinizados e ele já vai estar ali porque ele já está estabelecido, já está construído ano após ano, geração após geração pelo poder da tradição. (Linn da Quebrada - [Enviadescer \(Ao Vivo\)](#)).

2.2 Performatividade

A professora e filósofa Carla Rodrigues, uma das intelectuais brasileiras que há anos se dedica à difícil tarefa de pensar com Butler, diz que é possível identificar três tempos na teoria da performatividade - e aqui sugerimos que se faça de maneira provisória: performatividade linguística, performatividade de gênero e performatividade dos corpos.

2.2.1 Performatividade linguística

Segundo Butler (2018), a performatividade caracteriza-se primeiro, e acima de tudo, pela capacidade dos enunciados linguísticos que, no momento da enunciação, fazem alguma coisa acontecer ou trazem algum fenômeno à existência. Para compreendermos a

performatividade linguística, voltemos às classificações dos atos de fala do linguista inglês John Langshaw Austin. Influenciado pela virada linguística⁴⁵, o ponto central da concepção de Austin e sua principal contribuição à filosofia da linguagem estaria em pensar a linguagem como ação/produção/criação - uma forma de atuação sobre o real, bem como sua constituição -, e não meramente de representação ou correspondência da realidade. A linguagem passa a ser compreendida como uma prática social a ser analisada. Dessa forma, não haveria mais uma separação radical entre “linguagem” e “mundo”, porque o que consideramos a “realidade” é construído exatamente pela linguagem que adquirimos e empregamos.

Austin (1990) organiza os atos de fala em três dimensões: a) *locucionário*, que é o proferimento em si, ato de dizer algo; b) *ilocucionário*, um enunciado que dá existência àquilo que declara; e c) *perlocucionário*, faz com que uma série de eventos aconteça como consequência do enunciado. Esses atos ao longo de sua teoria vão sendo tecidos como constataivos e performativos.

Os atos de fala constataivos são aqueles que descrevem ou relatam um estado de coisas e que, por isso, se submetem ao critério de verificabilidade. Para Austin (1990), as declarações são sentenças que pretendem afirmar ou negar algo (verdadeiro/falso). Na prática, são os enunciados comumente denominados de afirmações, descrições ou relatos como “eu jogo futebol”, “a Terra gira em torno do sol”, “hoje amanheceu nublado”, entre outros. Já os atos de fala performativos criam a realidade que antes não estava dada. Um bom exemplo é o casamento, em que há uma pessoa responsável por criar essa realidade, que é a figura da/o juíza/juiz dizendo “eu os declaro...” para criar o que se enuncia: antes dessa declaração o que havia ali era outra coisa. Essa declaração da/o juíza/juiz institui uma realidade que antes não se concretizava; entretanto, para que um enunciado seja performativo é preciso que existam condições de enunciação (performativo feliz). Nessa cena do casamento, se outra pessoa que não a/o juíza/juiz profere a sentença “eu os declaro...”, nada acontece (performativo infeliz), porque é preciso ter condições de enunciação para que um ato seja performativo. Ou seja, algo no campo do real acontece quando um ato de fala performativo é dito. Os enunciados movem a realidade, modificando-a, produzindo-a.

⁴⁵ “A virada linguística da segunda metade do século XX será marcada pelo questionamento da determinação das condições de possibilidade de conhecer o objeto, admitindo que não é possível fixar, seja no sujeito, seja na experiência, seja na razão, a origem da validade do conhecimento em geral. Será a instabilidade da linguagem que o conhecimento terá que habitar” (RODRIGUES, 2020, p. 60).

Para Austin, falar é fazer. No campo da filosofia pós-estruturalista, que já havia esvaziado a linguagem da sua possibilidade de representação da realidade para pensá-la como estratégia de poder sobre a realidade, a linguagem passa a ser uma forma muito específica de ação, podendo atuar e modificar o mundo. Nas palavras de Rodrigues (2020, p. 61): “Se é possível fazer coisas com as palavras, é porque toda lei, toda norma e toda ciência estão submetidas à linguagem e, portanto, a sua instabilidade intrínseca e incontornável.”

Existe um esforço em Butler para trabalhar com uma noção expandida do conceito de performatividade no atravessamento da leitura de John Austin feita por Jacques Derrida. Em outras palavras, Butler, ao reler Austin a partir de Derrida, traça suas próprias considerações sobre performatividade (RODRIGUES, 2020).

Na leitura de Austin, Derrida havia ampliado suas proposições em pelo menos duas frentes: a primeira apontando o caráter perlocucionário de todo ato de fala; o segundo aspecto fundamental mostrando que todo ato de fala depende de sua repetição e citação, de modo a evidenciar o poder reiterativo do discurso que produz os fenômenos que regula e contém (RODRIGUES, 2020). Butler retomará a ideia de iterabilidade e citacionalidade⁴⁶ - conceitos derridianos - para mobilizar sua noção de performatividade de gênero, mas vai principalmente se valer da exigência de repetição das normas para pensar que a força de autoridade do ato performativo se acumula pela citação de um conjunto de práticas anteriores que fundam a autoridade de performativo. Em outras palavras, a força da lei se funda na sua repetição, e o ato de fala performativo é uma prática ritualizada, o que significa, para Butler, que um ato de fala performativo só funciona na medida em que se utiliza de e, ao mesmo tempo, mascara as convenções que o constituem.

Não se trata simplesmente de interpretar a performatividade como uma repetição de atos, como se os ‘atos’ permanecessem intactos e idênticos a si mesmos na medida em que são repetidos no tempo, entendendo o ‘tempo’ como algo externo aos próprios ‘atos’. Pelo contrário, um ato é em si mesmo uma repetição, uma sedimentação e um congelamento

⁴⁶ “Derivada do sânscrito itara, ‘outro’, a iterabilidade é a propriedade do signo de ser sempre outro na sua mesmidade, a repetição na alteração; a citacionalidade é a propriedade do signo de ser retirado de seu contexto “original” e deslocado para outro, produzindo, por isso mesmo, significado. Derrida argumenta que tais propriedades não são eventuais ou acidentais, mas constitutivas dos signos e, portanto, dos atos de fala, sendo que, delas, os atos retiram sua força. Butler aposta nos dois conceitos derridianos para expor gênero performativo como atos repetidos, que são, por isso mesmo, alterações sem origem, citações ou paródias” (PINTO, 2013, s/p).

do passado que é precisamente forcluído por sua semelhança com o ato. Nesse sentido, o 'ato' é sempre uma falha temporal. (BUTLER, 2019a, p. 29).

Butler, em diálogo com os conceitos derridianos, entende como citacionalidade a característica da linguagem e da escrita de ser repetível, de poder ser reproduzida sem a presença de quem escreveu e de um possível destinatário. Ele [Derrida] diz que um enunciado performativo não seria bem-sucedido se não fosse iterável, codificado e formulado como uma citação (BUTLER, 2019a). De modo diferente de Austin, que afirma a diferença entre enunciados performativos e constataativos, Butler considera que uma afirmação constativa é sempre, em alguma medida, performativa. Esses atos corporais, atos de fala reiterados são performativos no sentido de que são práticas que produzem aquilo que nomeiam, regulam e constroem. Também podem ser considerados citações, pois não são apenas obras do sujeito que fala e age.

Essa repetição está sempre relacionada a uma cena, um lugar, um contexto. Para que um ato se materialize não basta que se repita uma vez só. É preciso repetir mais uma vez e de novo. Em uma *live* com Souto (2020), Fischer diz que o discurso do ódio é um bom exemplo disso: se o desejo é xingar uma pessoa, invalidar sua fala, não basta que se xingue uma vez: é preciso xingar mais uma vez e de novo. As redes sociais mostram como a repetição está muito associada ao discurso do ódio. Para que o discurso do ódio se materialize, precisa ser reencenado uma vez e de novo e, na medida em que ele é reencenado, essas falhas podem ser apresentadas, possibilitando as reapropriações.

*Maria macho, sapatão, gorda, relaxada, perdida...
Corpo estirado, morte, luto, vida em coletivo...
Sair do armário, liberdade, sofrimento, vida...
Vadia, FPFS, resistência, CBFS, ladra, FIFA, puta...*

Leopoldo (2020, p. 113-114) trata da questão da performatividade e da violência analisando o trabalho de Javier Sáez. Para o autor, a conexão entre performatividade e violência que se exhibe no discurso de ódio é reveladora, dado que certos corpos são atacados. Trata-se de compreender como a *violência simbólica* toma a forma de uma *violência real*. Em suas palavras:

Quando pensamos o acirramento das eleições de 2018, que teve no segundo turno os candidatos Jair Bolsonaro (e o seu militarismo representado pelo gesto de se fazer uma arma com a mão) e Fernando

Haddad (o humanismo professoral representado pelos livros e os lápis), testemunhamos um crescimento da violência no país, principalmente, pelo discurso político racista, misógino e LGBTfóbico do bolsonarismo.

A produção simbólica da violência continua se alastrando freneticamente no Brasil que, imerso numa pandemia descontrolada, ainda tem que conviver com um desgoverno e sua política misógina, sexista, classista, xenofóbica, LGBTfóbica, racista. Uma política de morte, uma necropolítica⁴⁷. A maneira como as enunciações são feitas por Jair Bolsonaro (e suas/seus adeptas/os) e como são recebidas pela sociedade precisam ser analisadas criticamente para que seja possível captar como os mecanismos e as estratégias de controle das condutas das pessoas – o que, em termos foucaultianos, significa dizer governamentalidade – funcionam. Seu discurso violento produz efeitos na realidade o que nos leva a questionar: até que ponto o político é cínico ou incapaz de perceber o poder do próprio discurso? Será que ele realmente não pode fazer nada? A quem interessa suas ações?

Ainda que estejamos nos debruçando na performatividade linguística, é preciso dizer que esses atos de fala se materializam no corpo, na carne, ferem, deixam cicatrizes. No decorrer da pesquisa, já que a mesma se deu no cenário caótico em que o Brasil superou 668 mil⁴⁸ vidas perdidas - sem contar as subnotificações -, nos permitimos trazer o que vivemos sob efeito dos atos performativos proferidos pela atual política bolsonarista em voga. Pode parecer que, por vezes, nos distanciamos do objetivo da pesquisa, mas é importante registrar, pois, ainda que a pesquisa tenha sido tecida no chão da escola, o que nos atravessou cotidianamente também a compôs. Além disso, já que essa é a primeira pandemia que a nossa geração enfrenta, certamente nos afetará de tal modo que, talvez, seja interessante examinar cuidadosamente os seus efeitos na realidade⁴⁹.

Já que não estamos em cima do muro, pois temos lado, o dos corpos-sujeitos dissidentes, enfrentamos. Efeitos nefastos são percebidos quando se vê a veiculação de

⁴⁷ Formas contemporâneas que subjagam a vida ao poder da morte (MBEMBE, 2016).

⁴⁸ Registramos nosso respeito a todas as vidas perdidas e nossa extrema indignação e repúdio com o descaso das autoridades no combate da pandemia. A atualização em tempo real dos dados consolidados sobre o Covid-19 no Brasil é realizada pelo Ministério da Saúde, por meio da Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS/MS). Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 18 jun. 2022.

⁴⁹ A amiga e parceira de estudos Raquel Aline Pereira de Souza (2022), a quem agradecemos por existir e compartilhar dos encontros escolares, investiga o chamado “novo normal” e as possibilidades do currículo cultural de Educação Física. Uma contribuição importante para a produção de tensionamentos e memórias do tempo do agora.

narrativas que negam a ciência, fecham os olhos para o colapso da saúde, para a falta de insumos, leitos de Unidade de Tratamento Intensivo (UTI), respiradores, profissionais da área da saúde, oxigênio. Uma apresentação/performance fria e calculista que produziu e veiculou *fake news* e discursos de ódio direcionados a indígenas, mulheres, pobres, nordestinas/os, dissidentes, migrantes, entre outras inteligibilidades usurpadas socialmente.

O interessante de trabalhar com o conceito butleriano de performatividade é que ele nutre nosso fazer investigativo quando ajuda - genealogicamente - a compreender as bases que estruturam, alimentam e alicerçam a produção da representação da Covid-19 como uma “G-R-I-P-E-Z-I-N-H-A⁵⁰” e seus possíveis efeitos nos corpos-sujeitos. Como, quando e com que consequência essa representação se dá? Talvez, a consequência que mais cicatrizes deixou sejam as centenas de milhares de vidas perdidas e “*se os números frios não tocam a gente, [espero que nomes consigam tocar](#)*”.

Outra grande consequência está no apagamento social, na impossibilidade de viver de maneira autossuficiente, aquela preconizada pelo capitalismo e pelo neoliberalismo; entretanto, o que se vê é o descompromisso e a inoperância do governo federal com relação ao auxílio emergencial. Análises apontam que [a pandemia e a redução do auxílio empurraram 23 milhões de brasileiras/os para baixo da linha da pobreza](#), representando o maior nível já registrado. É possível viver uma vida boa em uma vida ruim?⁵¹

Seguindo, ainda nos deparamos com o gasto de 15 milhões de reais na compra de leite condensado para o exército brasileiro e percebemos a movimentação das “formigas” em produzir energia suficiente para justificar a ação. Como certas coisas não se justificam, em uma *live* qualquer se percebe o descontrole de quem diz que o leite condensado é para “[enfiar no rabo de jornalista](#)”. E se os atos de fala produzem a realidade, nos resta a dúvida: será que só no rabo delas/es?

Brasil, o “[país de maricas](#)”, onde “[não existe homofobia no Brasil. 90% dos homossexuais que morrem, morre em locais de consumo de drogas, de prostituição ou executados pelos próprios parceiros](#)”, que “[jamais ia estuprar você porque você não](#)

⁵⁰ A escrita pretende mostrar como os atos de fala, citados e repetidos uma vez e de novo pelo presidente da República Jair Messias Bolsonaro produz performativamente políticas de morte, necropolíticas. Incita a violência e o não reconhecimento da possibilidade de outras existências. Enunciações que naturalizam práticas de violência aos corpos dissidentes, abjetos, subalternizados, *queer*.

⁵¹ Butler desenvolveu seus argumentos em *Corpos em aliança e a política das ruas* (2018).

merece”, que reclama que *“isso não pode continuar existindo. Tudo é coitadismo. Coitado do negro, coitada da mulher, coitado do gay, coitado do nordestino, coitado do piauiense. Vamos acabar com isso”* porque *“fui num quilombola [sic] em Eldorado Paulista. O afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada! Acho que nem para procriadores servem mais”*. Lembrando que se *“o filho começa a ficar assim meio gayzinho, leva um couro, ele muda o comportamento dele. Tá certo?”*, mas fraqueja: *“foram quatro homens. A quinta eu dei uma fraquejada, e veio uma mulher”*.

Brasil, o país da *ideologia de gênero*, do *kit gay*, da *mamadeira de piroca*, do *Queiroz*, do *“bandido bom é bandido morto”*, do *juiz sem parcialidade*, dos valores da *família tradicional*, de *candidatos laranjas*, das *rachadinhas*, da bancada da *“bala, boi, bíblia”*. O país que lidera o ranking mundial de *assassinatos de transexuais* e dos recordes de *queimadas e desmatamentos na Amazônia e no Pantanal*⁵² é governado por quem diz ser apenas *“críticas desproporcionais”* e que *“é marxismo cultural”*. Brasil, o país que precisa se dar à ordem e ao progresso, porque não há *histórico de atleta* ou mito que dê conta de tamanha *B-A-L-B-Ú-R-D-I-A*.

Em meio à guerra de narrativas, o governo Bolsonaro e suas/seus aliadas/os ajudaram a produzir efeitos nos corpos-sujeitos, influenciando seus pensamentos e a tomada de decisões que, segundo Leopoldo (2020), no caso do discurso político de ódio, é a própria violência. Daí a importância de entendermos a cultura como espaço de luta pela validação de significados e a linguagem como performativa, a sentença que produz o acontecimento. É nessa arena de embates que situamos a presente pesquisa. Não há heroínas/heróis; o que há é luta, suor, dor, solidão, incertezas e a incessante tentativa de boicotar as heteronormatividades e os processos de normatização de corpos, elaborando coletivamente novas cenas, novos quadros de inteligibilidade, novos enquadramentos, novas maneiras de reconhecer e ser reconhecida/o.

E já que *“vamos todos morrer um dia”*, que possamos ter pequenos espaços de liberdade do ser, do saber e do poder. Quem sabe assim possamos reconfigurar, dar *bug* no cis-tema e não nos depararmos novamente com o narcisismo de quem debocha da dor alheia e diz: *“E daí?”*.

Tentemos!

⁵² Registramos nosso pesar e inconformidade com o assassinato de Bruno Pereira, indigenista licenciado da Funai, e de Dom Philips, jornalista inglês. Disponível em: <https://shre.ink/uuK>. Acesso em: 18 jun. 2022.

2.2.2 Performatividade de gênero

*algo se repete
 pra provar que
 você nunca é a mesma
 algo se repete
 para que você compreenda
 que você nunca é a mesma
 pare de chamar por suas versões
 que estão no antes
 elas morreram
 pra te parir maior
 algo se repete
 se repete
 se repete
 e ainda bem
 que você nunca
 é a mesma
 (LEÃO, 2019, p. 184)*

A dimensão contingente do gênero como performance sugere a necessidade de repetição. Ao mesmo tempo em que é a reencenação de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente, é também, e cada vez mais, uma nova experiência de *performance*, ou o que Butler chama de “repetição estilizada de atos”.

O gênero não deve ser construído como uma identidade estável ou um *locus* de ação do qual decorrem vários atos, em vez disso, o gênero é uma identidade tenuemente construída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos. O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, conseqüentemente, como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanentemente marcado pelo gênero. (BUTLER, 2019b, p. 242).

Butler também desloca o peso metafísico da identidade (de gênero), ao propor que não há identidades que precedem o exercício das normas de gênero, sendo o exercício mesmo que termina por criar as normas. É a repetição das normas de gênero que promove isso que, no pensamento da desconstrução, se chama “duplo gesto”. A repetição das normas como performance se dá sempre ao mesmo tempo em que surge a possibilidade de burlá-las, de fazê-las *nem verdadeiras, nem falsas* (RODRIGUES, 2020).

No decorrer da conversa com Souto (2020), Fischer argumenta que a *performance* tem a ver com as artes performáticas, com o teatro, em atuar com o gênero

de maneira semelhante a uma encenação teatral. Mesmo que não se saiba, citam-se outras pessoas que atuaram no passado. Para que uma personagem seja reconhecida pelo público como mulher, por exemplo, ela precisa repetir certos gestos e comportamentos. Nos termos de Butler (2018), trata-se da imposição psicossocial e da inculcação lenta das normas. Elas chegam repetidamente e nos acompanham a todo instante numa busca incessante para que nos tornemos aquilo que se pretende criar, a saga da captura normativa. Isso porque essas normas não estão simplesmente impressas em nós, nos marcando e estigmatizando como a tantos outros “destinatários passivos da cultura” (BUTLER, 2018, p. 36). As normas nos produzem e definem porque criam maneiras de falar e de ser falada/o, informam quem deveríamos ser e o que deveríamos sentir, pensar e, sobretudo, como agir.

Se ao repetir os gestos de outras mulheres - referente normativo - houver alguma “falha”, o efeito pode ser a punição. Os corpos-sujeitos que escorregam, escapam e não performam no palco de sua existência os ideais regulatórios de inteligibilidades sociais adequadas e aceitas vão sendo interdidas/os, impossibilitadas/os de existir, tendo a precariedade de seus corpos distribuída de maneira desigual ao passo que a precarização constrói um mundo insalubre, um mundo onde a sua existência é negada, e a violência corretiva, permitida. Para Butler, ao errar o roteiro normativo - sob o ponto de vista de um dado grupo social e seu modelo disciplinar - corre-se o risco de sofrer as inúmeras e mais desastrosas punições sociais, mas é exatamente nesse fora do roteiro que está o seu grande interesse. Porque a atuação consegue enganar o público: a imitação é tão bem realizada que não se consegue distinguir aquilo que se imita daquilo que se quer imitar. Mas, quando o erro acontece, o caráter fabricado dessas imitações emerge.

Segundo Butler (2018), no curso dessa reprodução, parte da fraqueza da norma é revelada ou algum outro conjunto de convenções culturais intervém para produzir confusão e/ou conflito dentro de um campo de normas ou, no meio da nossa representação: “outro desejo começa a governar, e formas de resistência se desenvolvem, alguma coisa nova acontece, não precisamente o que foi planejado” (p. 38). Em diálogo com Souto (2020), Fischer afirma que esse é o ponto que realmente interessa a Butler: as falhas na *performance*, as imitações malsucedidas. Nesse tipo de falha, abre-se espaço para a transformação: “A possibilidade de errar o alvo está sempre presente na representação de um gênero; na verdade, o gênero pode ser uma representação na qual errar o alvo seja uma característica definidora” (BUTLER, 2018, p. 37).

As normas de gênero coagem, obrigam, interpelam, constituem o corpo-sujeito através de um conjunto de atos estilizados cotidianamente, constituindo a realidade de gênero. É praticando essas normas que se produz gênero. Gênero é performativo no sentido de que a essência, identidade ou realidade natural que a ele tem sido atribuído são ritos produzidos dentro de uma repetição contínua que, ao se repetir, ajuda a manter/estabelecer estruturas normativas rígidas, fixas, mas que são, na visão de Butler, delírios ontológicos. Os atos e gestos que indicam o gênero que parecem expressar são, na verdade, fabricações que se configuram por meio da repetição e citação de atos realizados por outros no passado. Em outras palavras, *uma grande falácia*.

Gênero performativo é dizer que, a cada ato, o gênero é produzido. É como uma prática religiosa, incessante, contínua. Essa construção e esse tensionamento entre as normas de gênero e a agência do sujeito são o que constituem a performatividade. Butler (2019b) considera ainda que os gêneros não podem ser verdadeiros nem falsos, reais nem aparentes, originais nem derivados. Como portadores críveis desses atributos, contudo, eles também podem se tornar completa e radicalmente *incríveis*.

Butler (2013; 2018), argumenta que é a força dos conceitos de iterabilidade e citacionalidade desenvolvidos por Derrida que retroalimenta o que entende por performatividade. No ato contínuo de repetição e transformação surge a possibilidade de desviar-se das normas regulatórias, criando coisas outras. Alguma coisa *queer* pode acontecer, em que a norma é recusada e novas formulações de gênero podem ser produzidas. Nesse sentido, cabe dizer que o gênero entendido como performatividade pode surgir de maneira a romper com, ou a desviar de “padrões mecânicos de repetição, ressignificando e, algumas vezes, energicamente quebrando essas correntes citacionais de normatividade de gênero, abrindo espaço para novas formas de vida generificadas” (BUTLER, 2018, p. 71).

A mesma repetibilidade que garante a eficácia dos atos performativos que reforçam as identidades existentes pode significar também a interrupção de identidades hegemônicas. A repetição pode ser interrompida, questionada e contestada; apesar disso, é algo que se faz sempre como uma tentativa. A interrupção, bem como a produção de hegemonias, é sempre um esforço, uma aposta. A repetição não se captura. Esse é o paradigma que nos dá energia de fuga.

Segundo Fischer (2020), o escape reside na potência dos atos performativos, nas situações que se repetem e ao mesmo tempo se transformam, na possibilidade - ainda que

pequena - de agência e liberdade do sujeito. Determinado por muitas coisas, como pela relação com o outro, por estruturas ou por um jogo linguístico que o precede, o corpo ainda consegue encontrar um espaço, uma brecha para a liberdade. Para Butler (2013), é precisamente nas relações arbitrárias entre esses atos que se encontram as possibilidades de transformação do gênero: na possibilidade de repetir, numa deformidade ou numa repetição parodística que denuncie o efeito fantasístico da identidade permanente como uma construção politicamente tênue.

No capítulo 3 de *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (2019b), Butler faz uma ampla discussão sobre inscrições corporais e subversões performativas. Nele, a noção de paródia é tecida como possibilidade de revelar que a “identidade original sobre a qual se molda o gênero é uma imitação sem origem” (p. 238). Ao fazer a paródia, criam-se condições para que as pessoas que a observam possam tirar o véu essencialista das categorias hierarquizadas e dicotômicas de sexo, gênero e sexualidade. As arestas da ironia dão à paródia a sua dimensão crítica ao manter a diferença na similaridade. No espaço criado, há possibilidade de um novo sentido para aquilo que está sendo produzido. A possibilidade do corpo em paródia é a possibilidade para mudança social através de quem o lê, desestabilizando a rigidez dos sistemas heteronormativos através do desejo. Para Butler, esse deslocamento perpétuo constitui: a) uma fluidez de identidades que sugere abertura à ressignificação e à recontextualização; e b) uma proliferação parodística que priva a cultura hegemônica e seus críticos da reivindicação de identidades de gênero naturalizadas ou essencializadas.

Ironia, humor, sátira e riso compõem a trama da paródia, mas nem sempre essa composição nos leva a práticas subversivas. Isso porque ela não é subversiva em si mesma, devendo haver uma maneira de compreender “o que torna certos tipos de repetição parodística efetivamente disruptivos, verdadeiramente perturbadores, e que repetições são domesticadas e difundidas como instrumento da hegemonia cultural” (BUTLER, 2019b, p. 239).

Pensar apenas em tipos de atos não é o bastante, tendo em vista que o deslocamento potencializado pela paródia depende de contextos onde a repetição estimule confusões subversivas, e não o fortalecimento e a naturalização de heteronormatividades, como ocorre, por exemplo, na paródia produzida na cena do chá de revelação protagonizada pela *drag queen* [Vanessa du Matu](#), que, ao invés de tensionar, acaba por fortalecer o cis-tema normativo. É preciso compreender que a performatividade por si só

não é transgressora, mas sim a intencionalidade subversiva que se pretende com ela. Apesar disso, não há garantias.

Como efeito de uma *performatividade* sutil e politicamente imposta, o gênero é um ‘ato’, por assim dizer, que está aberto à cisão, sujeito a paródias de si mesmo, a autocríticas e àquelas exibições hiperbólicas do ‘natural’ que, em seu exagero, revelam seu *status* fundamentalmente fantasístico. (BUTLER, 2019b, p. 252-253).

A aspiração política de Butler sobre a performatividade de gênero nos convida a imaginar a produção de novas inteligibilidades sociais e representações que não aquelas que produzem os corpos abjetos. Sua luta é para permitir que os corpos das minorias sexuais e de gênero sejam visibilizados e amparados, tornando-se possíveis para que outras morfologias corporais possam R-E-S-P-I-R-A-R e se mover livremente nos espaços públicos e privados, assim como em todas as zonas nas quais esses espaços se cruzam e se confundem. Trazendo suas ideias para o terreno desta pesquisa, a performatividade de gênero e as práticas corporais nos ajudam a pensar nas crianças, jovens, adultas/os e idosas/os que escapam, escorregam, deslizam dos padrões heteronormativos que as/os interpelam e que, mesmo assim, compartilham conosco sua existência. Pensar na repetição contínua de gestos performativos que contribuam para a produção de espaços educativos que reconheçam e afirmem modos de existir que não aqueles que inviabilizam outras existências tem sido nossa preocupação diária.

2.2.3 Performatividade dos corpos

Algumas vezes não é uma questão de primeiro ter o poder e então ser capaz de agir; algumas vezes é uma questão de agir, e na ação, reivindicar o poder de que se necessita. Isso é a performatividade como eu a entendo e também é uma maneira de agir a partir da precariedade e contra ela. (BUTLER, 2018, p. 65).

Como os atos corporais se tornam performativos? O que se pode entender por performatividade corpórea nas manifestações em massa? Qual é a relação entre essas duas formas de performatividade? São esses os questionamentos que conduzem o pensamento investigativo de Carla Rodrigues. A argumentação crítica produzida por Butler defende que essas duas formas de performatividade se sobrepõem, não são completamente distintas e nem são idênticas uma à outra. Todo ato de fala está implicado nas condições

corpóreas da vida, já que a voz exige um corpo para ser projetada, dita e ouvida: “Aqui, ela está se valendo do trabalho de Shoshana Feldman, que, em diálogo com Derrida e Austin, nos lembrou que falar é, em grande medida, *um ato corporal*” (RODRIGUES, 2020, p. 67, itálico nosso).

Pensando na reunião dos corpos como representações performativas, Butler (2018, p. 68) sinaliza a importância da liberdade de aparecer e a negociação quanto à sua exposição, e de que modo estar livre para negociar sua *aparição pública* é imprescindível para alcançar seus objetivos.

A necessidade de aparecer é central para qualquer luta democrática, o que significa que uma apreciação crítica das formas políticas de aparecimento, incluindo as formas de limitação e mediação por meio das quais qualquer liberdade [...] pode aparecer, é crucial para entender o que essa liberdade pode ser e quais são as intervenções necessárias. [...] Algumas vezes essa face pública pode ser um conjunto de palavras, e outras vezes os corpos nas ruas não precisam falar para expor a sua reivindicação.

O movimento estudantil de ocupação das escolas⁵³, talvez, possa ser um exemplo temporário da ação performativa de corpos. Em 2015, em resistência à proposta de reorganização do ensino público paulista feita pelo governador do Estado de São Paulo Geraldo Alckmin, que consistia em separar as unidades escolares de modo que cada qual passasse a oferecer apenas um dos ciclos (Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II ou Ensino Médio) e previa o fechamento de quase 100 escolas, surgiu um grupo de militantes secundaristas.

Segundo Copiano (2017), as ações de resistência terminaram com mais de 200 escolas públicas ocupadas, resistindo diariamente às intimidações e aos abusos da Polícia Militar, além de fomentarem diversos protestos nas ruas e de levarem à queda de Herman Voorwald, então Secretário da Educação, e à suspensão do plano de reorganização pelo Governo de São Paulo.

Nas escolas ocupadas o que se percebeu foi a realização de atividades socioculturais, como rodas de debate, oficinas, shows, saraus, trabalhos de cozinha, faxina, jardinagem, carpintaria, entre outros. Juntos, em aliança, aqueles

⁵³ Para mergulhar nessa discussão, recomendamos a obra *Escolas em luta*, de Antonia M. Campos, Jon Medeiros e Márcio M. Ribeiro, publicada pela Editora Veneta, em 2016, e o documentário *Escolas em luta*, dirigido por Rodrigo Teixeira Marques, Eduardo Consonni e Tiago Tambelli.

corpos-estudantes e corpos-sujeitos da educação tornavam-se performativos - a presença corpórea daqueles sujeitos atuando de maneira distinta criou uma existência - e a performatividade corpórea nas manifestações em massa produziram efeitos contra e a favor do movimento. Por mais que aqueles corpos fossem diferentes entre si, tivessem desejos opostos e visões de mundos distintos, havia algo que as/os unia. Isso não quer dizer que nas escolas que não foram ocupadas, atividades culturais e com nuances democráticas não aconteçam.

Essa performatividade dos corpos secundaristas se materializa em cada ato/gesto que expressa indignação e representa modos de existências plurais no espaço público, que ampliam espaços de lutas pela validação de significados socioculturais-educacionais e permitem o pensar-sentir-agir dos corpos-sujeitos a partir também de outras inteligibilidades sociais. A aliança entre elas/eles potencializa espaços ético-político-estético-corporais de reivindicação do direito de aparecer, de exercer a liberdade e uma vida que possa ser vivida. O que para Silva (2016, p. 161) significa dizer que “as dificuldades para ocupar as escolas e manter as ocupações exigiram criatividade no tocante à organização e às formas de luta, capacidade de resistência e desejo de transformação da realidade”. Segundo Rodrigues (2020, p. 89), “a tarefa de combate à violência de Estado é o enfrentamento cotidiano e sem tréguas de toda tentativa de separar os corpos que podem viver e os que devem morrer”.

Corpos-estudantes, aliados, dia após dia, se posicionaram firmemente contra as perdas educacionais promovidas pelo Estado através da proposta de redistribuição das turmas das escolas estaduais paulista. Quem sabe, resgatar as memórias desse tempo de luta secundarista para os tempos do agora contribua, ainda que sem garantias, para que corpos-sujeitos da educação olhem criticamente para o bloqueio de [R\\$3,2 bilhões do orçamento do MEC em 2022](#), para as investigações de possível [tráfico de influência e corrupção](#) para a liberação de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para as discussões na Câmara Municipal de São Paulo sobre autorizar o [3º setor a gerir as escolas](#) e tantas outras propostas que têm dificultado o acesso à educação pública de qualidade a grande parcela da sociedade.

Essas formas de performatividade corporificada e plural passam a ser componentes empregados por Butler para pensar na interdependência dos sujeitos, compreendendo que o que os une são as demandas básicas do corpo, estando elas no centro das mobilizações políticas. Se a performatividade do corpo acontece por meio do

gesto, da atitude, dos modos de mobilidade, do som, da imagem e de diferentes formas de expressão não redutíveis à fala - como nas ocupações de escolas pelos/as secundaristas -, então, interessa a Butler o modo como nos unimos nas ruas, cantamos ou dizemos palavras de ordem (“*e nem me colocando numa jaula porque sala de aula essa jaula vai virar*”), ou mesmo ficando em silêncio como parte da dimensão performativa da política, já que “corpos agem quando falamos, mas a fala não é a única maneira pela qual os corpos agem, nem a única maneira pela qual agem politicamente” (RODRIGUES, 2020, p. 68).

Os corpos em assembleia ‘dizem’: ‘nós não somos descartáveis’, não importando que estejam ou não usando palavras no momento; o que eles dizem, por assim dizer, é ‘ainda estamos aqui, persistindo, reivindicando mais justiça, uma libertação da precariedade, a possibilidade de uma vida que possa ser vivida’. (BUTLER, 2018, p. 32).

Ainda que tenhamos organizado a teoria da performatividade através das produções de Butler em três tempos e bebendo da sistematização elaborada por Rodrigues (2020), é preciso registrar que esses tempos não são cronológicos, mas temáticos, articulando-se entre si: atos de fala performativos são performativos corporais que também são performativos de gênero.

2.3 Cenas de reconhecimento

Em *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética* (2015), Butler se põe a pensar na produção dos sujeitos a partir do ato de reconhecimento. Após estabelecer longas interlocuções com os pensamentos de Adorno, Nietzsche, Foucault, Hegel, Laplanche e Lévinas⁵⁴, sugere que o que talvez se aproxime nessas posições bem díspares é que “a resposta à exigência de relatar a si mesmo diz respeito a compreender ao mesmo tempo a formação do sujeito (si-mesmo, Eu, *moi*, perspectiva de primeira pessoa) e sua relação com uma responsabilidade” (p. 170). Uma responsabilidade ética.

A cena de interpelação, de provocação e excitação - esse momento da provocação como o momento de fato constitutivo do sujeito que age e que passa a assinar a ação - é o momento em que se mobiliza reconhecimentos para se pensar quem deve ser acolhido e quem deve ficar distante. Quem não pode ser acolhido por uma produção ética

⁵⁴ A pesquisa não se debruça nas proposições de cada autor por não ser esse o objetivo.

e, portanto, quem cuja vida se torna uma responsabilidade e quem precisa morrer porque a vida não tem sentido.

É nessa densa e importante obra que Butler vai pensar o modo como a própria filosofia e as ciências sociais passam a lidar, no século XX, com a ideia de ética e a produção de moralidades para tentar entender como é que o sujeito o tempo todo é interpelado a dizer quem é, e esse dizer quem se é configura tanto uma ética de responsabilidade da sua existência como uma ética da violência de seu extermínio. Essas duas coisas seriam mobilizadas nessa cena e nesse momento de interpelação.

Se certas versões da investigação moral preocupada com o si-mesmo nos levam de volta a um narcisismo apoiado por meio de modos de individualismo socialmente impostos, e se esse narcisismo leva a uma violência ética que não conhece a virtude da aceitação de si ou do perdão, então parece obrigatório, quiçá urgente, reformular a questão da responsabilidade da seguinte maneira: ‘Como somos formados na vida social e a que custo?’.

Talvez seja ainda mais importante reconhecer que a ética requer que nos arrisquemos precisamente nos momentos de desconhecimento, quando aquilo que nos forma diverge do que está diante de nós, quando nossa disposição para nos desfazer em relação aos outros constitui nossa chance de nos tornarmos humanos. Sermos desfeitos pelo outro é uma necessidade primária, uma angústia, sem dúvida, mas também uma oportunidade de sermos interpelados, reivindicados, vinculados ao que não somos, mas também de sermos movidos, impelidos a agir, interpelarmos a nós mesmos em outro lugar e, assim, abandonarmos o ‘eu’ autossuficiente como um tipo de posse. Se falamos e tentamos fazer um relato de nós mesmos a partir desse lugar, não seremos irresponsáveis, ou, se o formos, certamente seremos perdoados. (BUTLER, 2015, p. 171).

Suas reflexões encontram diferentes olhares para a interpelação, circunstância que nos inaugura como seres reflexivos, uma vez que é a partir do momento em que alguém nos convoca que sentimos a necessidade de contar uma história sobre nós mesmas/os. Na cena da interpelação, há um duplo valor ético. Ao mesmo tempo em que falamos sobre nós mesmas/os e nos reconstruímos nesse processo, estabelecemos uma relação com nossa/o interlocutora/or, buscamos agir sobre ela/ele. O relato que fazemos de nós para um outro acontece dentro do marco de uma cena de interpelação, uma cena de reconhecimento, configurada em condições retóricas de responsabilidade, o que significa, em termos de Butler (2015, p. 70), que as possibilidades do relato também se dão sobre as formas de agir dentro da cena:

Recorde-se que fazemos um relato de nós mesmos para um outro, e que cada relato que damos acontece numa cena de interpelação. Faço um relato de mim mesma para ti. Significa que enquanto estou engajada em uma atividade reflexiva, pensando sobre mim mesma e me reconstruindo, também estou falando contigo e assim elaborando uma relação com um outro na linguagem. O valor ético da situação, desse modo, não se restringe à questão sobre se o relato que dou de mim mesma é ou não adequado, mas refere-se à questão de que, se ao fazer um relato de mim mesma, estabeleço ou não uma relação com aquele a quem se dirige meu relato, e se as duas partes da interlocução se sustentam e se alteram pela cena de interpelação.

Para pensar em como os corpos-sujeitos produzem reconhecimento, são reconhecidos ou não, Butler faz uma releitura da filosofia de Hegel, dos estudos da linguagem de Austin, da performatividade de Derrida e do poder de Foucault. Produz suas análises em consonância com a teoria da ação se esquivando da filosofia dialética hegeliana e da figura do *performer* austiniano, que, em seu olhar, escorregam ao conceber o sujeito como algo pré-discursivo, ontológico, fruto de processos de identificação. Estabelece diálogo com os conceitos derridianos de citacionalidade e a iterabilidade - esse gesto de repetir e diferir -, para reelaborar sua ideia de ação performativa. E, na esteira foucaultiana, concebe o *modus operandi* da produção do corpo-sujeito como algo inacabado, permeado por relações de poder e pela performatividade.

O sujeito é algo que nunca está pronto, sendo efeito de um conjunto de configurações de poder; quando a ação (relação entre sujeitos) entra em cena, a produção de novas inteligibilidades sociais torna-se possível, ainda que sem garantias. O sujeito reflexivo e resistente ao mesmo poder do qual é constituído é um sujeito que, por si só, não dá conta do seu próprio tornar-se, mas encontra as possibilidades para ressignificar normas, discursos, experiências e práticas sociais. Em síntese, para Butler, o sujeito é performativo, ou seja, uma produção ritualizada, uma reiteração ritual de normas, que não o determina totalmente. Essa incompletude possibilita o processo de ruptura e a inscrição de novos significados e, conseqüentemente, a mudança de práticas e contextos. Para Furlin (2013, p. 397), “é essa concepção de sujeito que, para Butler, torna possível a condição da agência, compreendida como potência, capacidade de ação”.

Butler recupera o conceito de cena de Hegel, sinaliza os limites de seu pensamento sobre as questões do reconhecimento produzido pela concepção fixa e imutável da dialética do senhor e escravo - que produz identidades fixas e assimétricas -

e propõe considerar o ato de reconhecimento acoplado à ação performativa numa cena que por si só não dá conta de esgotar os sentidos dessa ação, porque o que está sendo performatizado tem um enquadramento histórico e continuará sendo permeado por ele.

Nessa direção, toda cena e ação performativa têm um presente, um passado e um futuro e, de alguma maneira, o corpo-sujeito não controla o sentido, já que esse sentido está sendo produzido a partir dessas três dimensões temporais (o que já aconteceu e que, de alguma maneira, embasa a cena; o que está acontecendo na cena; e o que ainda está por vir). É improvável, mas pode ser que os corpos-sujeitos consigam inferir algo do que ainda vai acontecer analisando as configurações históricas, pois a ação é imprevisível. Butler considera que o significado da ação não se dá no tempo exclusivo de sua enunciação, mas é a condensação dos significados passados, presentes e futuros que são imprevisíveis (TEIXEIRA, 2018). Não existe um ser por trás do fazer, do atuar, do devir. O corpo-sujeito é uma ficção acrescentada à ação. Somos efeitos dessas cenas e dessa ação. A cena demanda reconhecimento. A ação é tudo!

Como vimos, na esteira da fluidez, da imprevisibilidade e do movimento deliberado de esquiva de pressupostos pré-discursivos, os escritos de Butler nos cutucam, levam a pensar nas questões do reconhecimento, conceito de terreno extremamente sinuoso nas discussões do GPEF sobre a epistemologia do currículo cultural de Educação Física. Apesar do conceito ser perigoso, no sentido de que, em uma leitura rápida, pode-se incorrer em sua na compreensão como uma identificação dialética que produz assimetrias sociais, algo que algumas/alguns - e não todas/os - corpos-professores e corpos-pesquisadores alinhadas/os a essa proposição curricular confrontam veementemente. É possível ressignificar esse conceito? O que a reapropriação do termo pode trazer de contribuição epistemológica para pensar a Educação Física cultural?

Tentemos. A atuação teórica butleriana nos ajuda a pensar o reconhecimento como aquilo capaz de produzir novas condições de inteligibilidade no espaço social. O que isso quer dizer? A possibilidade de agência, pequenas brechas de liberdade do sujeito, está na ação performativa que mobiliza a operação social do reconhecimento, ou seja, nesse conjunto deliberado de cenas e tecnologias que permitem a iterabilidade e a citacionalidade dos corpos. Na cena, na interação entre os corpos e na visibilidade dessa cena, pode ser que haja alguma condição para que alianças - através da ética de responsabilidade - sejam firmadas e, no ato performativo de se repetir e diferir ao mesmo tempo, esses corpos possam se (re)fazer, ainda que sem garantias.

Se em Hegel o que talvez seja produzido na cena do reconhecimento são identidades fixas a partir de um referencial de sentidos normativos e hegemônicos estabelecidos por uma concepção de *ser* pré-discursiva, em Butler, no atravessamento com a ação performativa, o que se produz talvez não seja capturado anteriormente pelo significado. Entretanto, quando salientamos que não há garantias, é porque a performatividade não é um operador contranormativo por *si só*: é preciso que haja condições e intencionalidade subversiva - lembremos da performance da *drag queen* [Vanessa du Matu](#). Enquanto corpos-sujeitos que compartilham das linguagens (verbal e não verbal) para se comunicar no campo social, pensar em como produzir novas inteligibilidades talvez seja o giro epistêmico butleriano que entrelaça a ação performativa na relação citacional e iterável entre corpos, trazendo novas condições de ser reconhecido que antecedem o ato de reconhecimento (BUTLER, 2017).

A preocupação e a proposição política de Butler se concentra em *fazer* problema tudo aquilo que impossibilita a condição igualitária de reconhecimento, em pensar quem pode ou não ser reconhecido como sujeito e, portanto, quem pode ou não ser produzido como sujeito passível de cuidado, amparo, apoio e políticas públicas, e quais seriam os corpos tidos como matáveis. Estas são algumas das questões que as alianças *queer* devem continuar a se perguntar: “Como a população indizível fala e faz suas reivindicações? Que tipo de perturbação é essa dentro do campo de poder? E como essas populações podem reivindicar o que elas exigem para persistir?” (BUTLER, 2017, p. 45). O que mais nos intriga nesse arcabouço teórico imprevisível de Butler é essa força ininterrupta em pensar modos de produzir condições/cenas que potencializam a criação de outras inteligibilidades sociais, que não aquelas fixas produzidas no campo da pré-discursividade, da ontologia, uma teoria do *ser*. É ação!

O problema não é apenas saber como incluir mais pessoas nas normas existentes, mas sim considerar como as normas existentes atribuem reconhecimento de forma diferenciada. Que novas normas são possíveis e como são forjadas? O que poderia ser feito para produzir um conjunto de condições mais igualitário da condição de ser reconhecido? Em outras palavras, o que poderia ser feito para mudar os próprios termos da condição de ser reconhecido a fim de produzir resultados mais radicalmente democráticos? (BUTLER, 2017, p. 20).

Para que um corpo-sujeito que venha ao mundo seja reconhecido, se faz necessário, no interior das cenas - permeadas por relações de poder -, passar por um

protocolo normativo que é visual, político e linguístico. Segundo Butler (2017, p. 21), “as normas como condições de ser reconhecido preparam o caminho para o reconhecimento, os esquemas de inteligibilidade condicionam e produzem normas”. Esse exercício é um enorme aparato de ficção e um teatro político, que forja determinados corpos-sujeitos nessas relações.

O reconhecimento caracteriza um ato, uma prática ou mesmo uma cena entre sujeitos, mas as “condições de ser reconhecido” são estabelecidas pelas normas regulatórias que atuam na tentativa de forjar os corpos-sujeitos para o reconhecimento, embora não sem falibilidade ou, na verdade, resultados não previstos. O reconhecimento precisa de uma cena, e é nessa cena que alguém reconhece e é por outro alguém reconhecido. Para Nascimento e Augusto (2022), é na visibilidade da interação entre os corpos-sujeitos dentro de uma cena, uma vez e de novo, que faz com que o reconhecimento social seja possível ou não. São cenas públicas, iterativas, performativas, de constante produção, fissuras, borras, deslocamentos, fixações, fugas e capturas: “As representações vão sendo, assim, (re)construídas a todo o tempo, num fluxo contínuo sem qualquer certeza. Impulsos. Desejos. Incertezas. Afectos” (NASCIMENTO; AUGUSTO, 2022, p. 28).

Essas categorias, convenções e normas que preparam ou estabelecem um sujeito para o reconhecimento, que induzem um sujeito desse tipo, precedem e tornam possível o ato do reconhecimento propriamente dito. Nesse sentido, a condição de ser reconhecido precede o reconhecimento. (BUTLER, 2017, p. 19).

Sobre a materialidade dos corpos-sujeitos e da linguagem, Butler compreende o processo como um campo aberto para significação. Incerto, provisório, em atividade. Em última instância, a “materialidade é constituída na e pela iterabilidade” (BUTLER, 2019a, p. 127). Matéria é ação. Logo, por mais que se possa dizer que os corpos-sujeitos que se tornam matéria são aquelas/es que performam corretamente o *script* normativo, reside na capacidade de repetir e, ao mesmo tempo, transformar a possibilidade de produção de novas inteligibilidades sociais.

(...) é o sentido da performatividade que se estabelece nessa operação de reconhecimento, produzido por um conjunto de cenas e tecnologias que permitem que um corpo seja visto, explicitado, exteriorizado, e um conjunto de tecnologias e disciplinas que permitem a iterabilidade desse corpo (ou seja, o quanto que, de alguma maneira, essa performance se

constitui em um exercício de aliança com outras linguagens e outras performances que se tornam capazes de produzir a verossimilhança que esse corpo precisa) e a citacionalidade (condições para que esse corpo seja citado, reproduzido, reconfigurado). (AUGUSTO, 2022, p. 105).

Está em jogo pensar em maneiras de desestabilizar e suspender os mecanismos e processos normativos que produzem regimes de verdade sobre os corpos-sujeitos (modos de ser e estar no mundo) para então pensar em como produzir novos quadros normativos temporários em diálogo com o diferir dos corpos-sujeitos. Se o reconhecimento marca o campo da inteligibilidade, o ato de reiterá-la pode encurralar as normas, colocando-a em constante revisão e expansão.

2.4 Enquadramento

O enquadramento remete ao contexto da ação e da produção de sentidos que está em disputa o tempo todo. Em *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto* (2017), uma nota da editora registra que a tradução do título [*Frames of war*] como [*Quadros de guerra*] foi uma maneira de apresentar os inúmeros sentidos que a palavra em inglês [*frame*] carrega. Nessa obra, Butler utiliza o termo “enquadramento” fazendo uma releitura da teoria do sociólogo Erving Goffman. Essa formulação nos transmite a ideia de “quadros”, no sentido de que podemos ser emoldurados, restringindo e, ao mesmo tempo, configurando nosso olhar. Butler percorre os sentidos do verbo *to be framed* (“ser enquadrado”), que põe em jogo tanto a ideia de enquadramento enquanto delimitação no campo da imagem, quanto a ideia de moldura, de algo que direciona o olhar e que deságua também nos sentidos de armação/incriminação:

Quando um quadro é emoldurado, diversas maneiras de intervir ou ampliar a imagem podem estar em jogo [...] Se alguém é incriminado, enquadrado, em torno de sua ação é construído um “enquadramento”, de modo que o seu estatuto de culpado torna-se a conclusão inevitável do espectador. (BUTLER, 2017, p. 23).

Publicando cinco ensaios em resposta às guerras contemporâneas, Butler (2017, p. 13) produz seu foco analítico - *fazer problema aquilo que impede ou dificulta certas existências* - pensando “os modos culturais de regular as disposições afetivas e éticas por meio de um enquadramento seletivo e diferenciado da violência”. Nas guerras contemporâneas, nem todas as vidas são qualificadas como vidas, de acordo com certos

enquadramentos epistemológicos. As vidas estão envoltas em relações de poder e mecanismos específicos que servem, muitas vezes, para justificar a eliminação em casos de guerra. Segundo Butler (2017, p. 40), “[e]sses enquadramentos estruturam modos de reconhecimento, especialmente durante os tempos de guerra, mas seus limites e sua contingência também ficam sujeitos à exposição e à intervenção crítica”.

Na argumentação butleriana, é possível, a partir de uma postura ética, produzir questionamentos sobre as molduras/enquadramentos, reconhecendo que há algo do exterior que permite que o seu conteúdo seja reconhecível e direcionado. Algo ultrapassa a moldura, e acrescenta: “como sabemos por intermédio de Trinh Minh-ha, é possível “enquadrar o enquadramento” ou, na verdade, o ‘enquadrador’” (BUTLER, 2017, p. 23). O enquadramento está sempre escapando, rompendo, vacilando entre o interior e o exterior, e a interpretação de uma foto/cena não é um ato ativo e deliberado, mas é sobretudo algo que perturba. O enquadramento não mantém nada integralmente em um lugar, “mas ele mesmo se torna uma espécie de rompimento perpétuo, sujeito a uma lógica temporal de acordo com a qual se desloca de um lugar para outro” (BUTLER, 2017, p. 26).

Apesar de os esquemas de inteligibilidade condicionarem e produzirem as normas que operam para tornar certos corpos-sujeitos reconhecíveis e outros não, atribuindo reconhecimento de forma diferenciada, Butler discute o que poderia ser feito para mudar isso e quais novas normas poderiam ser possíveis, pois a moldura nunca determinou realmente, de forma precisa, o que vemos, pensamos, conhecemos e aprendemos. Não contém completamente o que transmite:

(...) as molduras pelas quais apreendemos ou, na verdade, não conseguimos apreender a vida dos outros como perdida ou lesada (suscetível de ser perdida ou lesada) estão politicamente saturadas. Não decidem unilateralmente as condições de aparição, mas seu objetivo é, não obstante, delimitar a esfera da aparição como tal. (BUTLER, 2017, p. 14).

Ainda que os regimes heteronormativos de poder funcionem mediante a produção de enquadramentos que vão compor um imaginário normativo que permite o reconhecimento de certos corpos em detrimento de outros, algo vacila. Nesse vacilo, nessa brecha, nessa falha, emerge a possibilidade de colapso da norma: “É um sintoma de que a norma funciona precisamente por meio da gestão da perspectiva da sua

destruição, uma destruição que é inerente às suas construções” (BUTLER, 2017, p. 29). Nessa direção, a produção de novos enquadramentos pode aumentar as possibilidades de reconhecimento, ainda que sem garantias.

Saindo completamente do contexto de guerra - não é o nosso foco analítico - e pensando nas aulas de Educação Física e na produção de subjetividades, algumas questões direcionam nosso olhar: quais são os enquadramentos produzidos pelos registros (fotos, áudios, vídeos, escritos, entre outros) da prática pedagógica? Ao relatar a si mesma/o, quais são as possibilidades de direcionamento do olhar? É possível enquadrar os enquadramentos [enquadradoras/res] das cenas didáticas? Como os enquadramentos das cenas didáticas estruturam modos de reconhecimento?

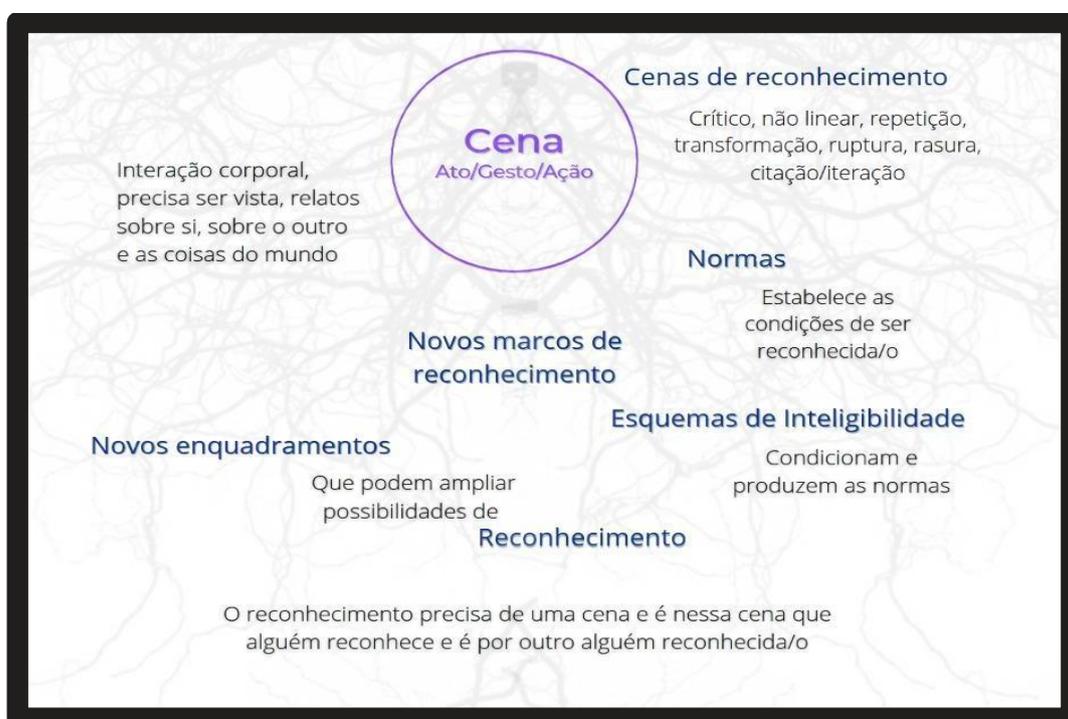
A densidade significativa no pensamento de Butler contribui para o entendimento de como os corpos-sujeitos se tornam matéria. Lembremos de sua posição ao dizer que “o abjeto para mim não se restringe de modo algum a sexo e heteronormatividade. Relaciona-se a todo tipo de corpos cujas vidas não são consideradas vidas e cuja materialidade é entendida como ‘não importante’” (PRINS; MEIJER, 2002, p. 161). A produção de corpos-sujeitos é algo que acontece a todo instante, em relação, em ação, na interpelação de uma cena. O sujeito não é pré-discursivo, ontológico, não há essência alguma, mas é efeito de poder, performativo, um corpo que se *faz*, *refaz* e *desfaz* constantemente na interação com outros corpos. Diante do exposto, o corpo abjeto não é uma identidade fixa, algo dado, e sim efeito do não reconhecimento, corpo que não performatiza as inteligibilidades sociais, que tem sua materialidade negada e que, mesmo assim, existe e transita. Sua existência é lançada pelos processos normativos ao campo da abjeção - condição social que expõe radicalmente a falibilidade normativa, ou seja, seus mecanismos de operação que não passam de grandes ficções históricas.

Ainda que o reconhecimento pareça ser uma condição da vida vivível, ele pode servir ao propósito do escrutínio, da vigilância e da normatização dos quais uma fuga *queer* pode se provar necessária precisamente para atingir a viabilidade da vida fora dos seus termos. (BUTLER, 2018, p. 69).

Pensando que o campo da significação está aberto, apostamos na possibilidade de operar com uma lógica *queer* que contribua para (re)configurações, *bugs* normativos onde possam sustentar e amparar outras posições de sujeitos, gramáticas corporais, condições de existência. *¡Ojo!* Não estamos propondo o alargamento da cultura,

assimilação cultural e sim a (re)elaboração de novas cenas em que se potencialize outras condições enunciativas. Segundo Butler (2015, p. 37), é nas cenas onde as práticas de reconhecimento falham que elas acabam por marcar um lugar de ruptura no horizonte da normatividade e implicitamente nos interpelam a pensar na produção de novas normas, colocando em xeque o caráter imutável das heteronormatividades sociais: “Às vezes, a própria falta de reconhecimento do outro provoca uma crise nas normas que governam o reconhecimento”.

Imagem 1: Fluxo de pensamentos



Fonte: Produção de corpo-pesquisadora Raquel Aline Pereira de Souza.

A articulação dos conceitos *corpo abjeto*, *performatividade*, *cena e enquadramento* (re)produzidos no interior da vasta obra de Judith Butler em diálogo com os estudos *queer* e a epistemologia do currículo cultural de Educação Física compõem nossa tela analítica. No próximo enquadramento, apresentaremos os pressupostos dos estudos *queer* e os arquivos que constituem a *queerização* metodológica desta pesquisa.

QUADRO 03. *QUEERIZAÇÃO METODOLÓGICA*

3.1 Estudos *queer*

Os estudos *queer* nos oferecem um método para imaginar, não algum tipo de fantasia de um outro lugar, mas alternativas existentes para sistemas hegemônicos. (HALBERSTAM, 2020, p. 133).

Sob a influência dos Estudos Culturais, do pós-estruturalismo francês, da teoria feminista e dos estudos gays e lésbicos, a Teoria *Queer*⁵⁵ emerge na década de 1980, após o alvoreço dos diversos movimentos sociais dos anos 1960, como, por exemplo, a contracultura, o movimento afro-americano, o movimento psicodélico, os *hippies*, o antimilitarismo, a nova esquerda e, ademais, os feminismos em sua segunda onda. Todos esses movimentos formam um cenário que propiciou a articulação entre as pessoas e a produção de discursos políticos contra-hegemônicos (LEOPOLDO, 2020). Segundo Miskolci (2009), a proposição política da teoria *queer* se dá problematizando tudo aquilo que se apresenta como natural, estável e verdadeiro, a partir de uma análise crítica dos processos que produzem a normalidade e a naturalidade de alguns corpos-sujeitos, por meio da produção da perversidade sobre alguns e a patologização de outros.

Para Miskolci (2009), os estudos *queer* promovem o desenvolvimento de uma analítica da normalização que pode interrogar como as fronteiras da identidade são constituídas, mantidas ou dissipadas. Trata-se de um objetivo científico que teria, também, implicações políticas, pois permite compreender e contestar os processos sociais que utilizam as diferenças como marcadores de hierarquia e opressão. Já para Leopoldo (2020), a teoria *queer* reverbera outras formas de produção teórica, uma epistemologia claramente aberrante e incômoda que parece “*fazer problemas*, ou, *encrespar* a todo o momento, já que parte de uma situação política onde há um desajuste com a norma, seja ela uma norma social, ou ainda, uma norma epistêmica” (p. 24, itálicos do autor).

⁵⁵Rafael Leopoldo (2020) recorda que o sociólogo, tradutor e psicanalista Javier Sáez começa sua análise da teoria *queer* visando à palavra “teoria”, uma vez que, tradicionalmente, no campo da epistemologia e da filosofia, o termo “teoria” é compreendido como um *corpus* de conhecimento articulado e sistemático para explicar um determinado objeto de estudo. Acrescenta-se a isso um método claro e uma linguagem informal que permita analisar e verificar suas proposições: “Aplicado à teoria *queer*, o termo ‘teoria’, de acordo com Sáez, seria no mínimo inapropriado” (p. 22). Por isso, a pesquisa confia que o pensamento e as práticas *queer* estão muito mais próximas de uma ação de teoria que de um sistema fechado em si mesmo. Sua produção se faz de maneira aberta, a-centrada, rizomática.

Com relação aos sentidos que as palavras adquirem na história, por volta de 1980, o termo *queer* foi associado a uma noção pejorativa, um xingamento, uma ofensa que servia para nomear corpos-sujeitos extravagantes, no sentido de que *vaga* fora da normalidade. Homossexuais, bichas, sapatonas, prostitutas, imigrantes, criminosas/os, indigentes, doentes, alcoólatras, negras/os, pedintes, travestis, delinquentes, loucas/os, vidas nuas, pobres, estigmatizadas/os, *mojados*, *chicanas*, *butches*, transexuais, de existência “precária”, zeros econômicos, a “ralé”, mas, também, de nenhum desses corpos-sujeitos falantes, pois, como se posiciona Paul Beatriz Preciado em seus escritos, essa palavra aparece como uma falha na representação linguística: nem isso, nem aquilo, mas “*queer*”. Aqui estaria uma possibilidade de uso da palavra *queer* dentro do jogo da linguagem⁵⁶, o *queer* entendido como um problema de representação, um distúrbio, uma estranha vibração no campo das inteligibilidades sociais heteronormativas, que deve ser marcada com injúria, abjeção.

Deste modo, encontramos uma perturbação, uma vibração no campo da visibilidade, como se existisse algo de indiscernível no outro, que nos obrigasse a marcá-lo de forma violenta mediante a injúria, tornando-os discerníveis como sujeito abjeto, como *sujeitado* à violência do outro. Esse sujeito abjeto também é rechaçado, principalmente, no espaço social e no espaço público. (LEOPOLDO, 2020, p. 26).

Em meados dos anos 1980, no contexto da grande crise da síndrome da imunodeficiência adquirida [*acquired immunodeficiency syndrome* (Aids)], o termo *queer*, imbricado no jogo da linguagem, passa a designar a extrema desvalorização e estigmatização de determinados grupos sociais, sendo a Aids a doença conhecida dos “quatro agás”: homossexuais, haitianos, hemofílicos e usuários de heroína (LEOPOLDO, 2017; 2020). Com exceção dos hemofílicos que se contaminavam através das transfusões de sangue, os demais já eram marginalizados socialmente, tendo em vista que o senso comum representava esses grupos como pessoas que buscavam a enfermidade e a morte por utilizarem seus corpos de maneira imprópria à luz da heteronormatividade.

Com relação aos homossexuais, criou-se o imaginário de que a doença era uma “praga divina” - a peste gay - que limparia a impureza da prática homoafetiva, tendo em vista o uso “não natural” do corpo. Butler (2019b), analisou a construção contemporânea

⁵⁶ É nesse terreno do jogo linguístico que ocorrem torções, transformações, reapropriações do *queer* a serem destacados ao longo deste enquadramento.

da “pessoa poluidora” recorrendo aos trabalhos de Monique Wittig, Mary Douglas e Michel Foucault para pensar as inscrições corporais e as subversões performáticas. Resumidamente, os valores culturais surgem como resultado de inscrições culturais que se materializam no corpo - o qual é compreendido como um meio, uma página em branco - através dos regimes de poder, dentro de certas grades regulatórias da inteligibilidade que estabelecem códigos específicos de coerência social através dos discursos que criam e estabelecem fronteiras que instauram e naturalizam tabus. Essas fronteiras do corpo estabelecem os limites do sexualmente hegemônico. Aos que ousam, escapam, subvertem, recai a sentença: **pessoa poluidora**.

(...) os ritos de passagem que governam os vários orifícios corporais pressupõem uma construção heterossexual da troca, das posições e das possibilidades eróticas marcadas pelo gênero. A desregulação dessas trocas rompe, conseqüentemente, as próprias fronteiras que determinam o que deve ser um corpo. (BUTLER, 2019b, p. 229-230).

Com relação aos haitianos, a denúncia era a de que teriam tornado a Aids endêmica, ainda que a causa, em grande parte, tenha sido o turismo sexual estadunidense e uma política religiosa contra o uso de preservativos, que agravou a situação. Quanto aos usuários de heroína, além do problema da Aids, já estavam envolvidos na própria concepção negativa que se tem do corpo do viciado, a partir da qual ele é visto como execrável, corpo que deve ser ou eliminado ou reconstituído segundo a norma (LEOPOLDO, 2017).

Para Richard Miskolci (2015), a Aids foi um catalisador biopolítico que gerou formas de resistência mais astutas e radicais, materializando-se no Aids Coalition To Unleash Power (ACT UP⁵⁷), uma coalizão ligada à questão da Aids para atacar o poder, e no Queer Nation⁵⁸, de onde vem a palavra *queer*, a nação anormal, a nação esquisita, a nação bicha, a nação sapatona. A ideia por trás do *Queer Nation* era de que parte da nação fora rejeitada, humilhada, considerada abjeta, motivo de desprezo e nojo, medo de

⁵⁷ ACT UP é um grupo político internacional formado em março de 1987 no Centro de Serviços Comunitários para Gays e Lésbicas na cidade de Nova York. Seu trabalho visa combater a pandemia de Aids e proporcionar melhores condições de vida para as pessoas infectadas por meio de ação direta, pesquisa médica, tratamento e defesa, além de trabalhar para mudar a legislação e as políticas públicas. Disponível em: <https://actupny.com>. Acesso em: 18 jun. 2022.

⁵⁸ Queer Nation é uma organização ativista LGBT fundada na cidade de Nova York em março de 1990 por ativistas da Aids da ACT UP New York. Os quatro fundadores (Tom Blewitt, Alan Klein, Michelangelo Signorile e Karl Soehnlein) ficaram indignados com a escalada da violência contra as pessoas LGBT nas ruas de Nova York e com a continuação da existência de discriminação contra gays na cultura em geral. Seu objetivo tem sido enfrentar a homofobia e aumentar a visibilidade LGBT. Disponível em: <https://abrir.link/T9sWK>. Acesso em: 18 jun. 2022.

contaminação. Segundo o autor, o *queer* emerge como reação e resistência a um momento biopolítico instaurado pela Aids.

Em meio ao clima de pânico que assolava os Estados Unidos, Pelúcio (2014) relata que, no Brasil, vivíamos o processo de redemocratização - após 21 anos de ditadura militar (até 1985) -, o que estava abrindo espaço para que movimentos sociais se (re)organizassem. Alguns incluíram em suas agendas políticas a luta contra a Aids e o preconceito. Fizeram parte desses grupos hemofílicos, homossexuais, associações de prostitutas e de travestis, médicas/os e profissionais da saúde engajadas/os pela ampliação dos serviços de saúde. A luta era contra a moralidade que criava o imaginário da Aids como a punição merecida aos corpos-sujeitos desviantes. Uma prática realizada foi a distribuição de panfletos com informações sobre a doença e sua disseminação no país, ação promovida pelo grupo gay Outra Coisa⁵⁹, em parceria com a Secretaria de Saúde de São Paulo, no ano de 1983.

A academia também se manifestou endossando as posições dos movimentos sociais e produzindo pesquisas sobre os efeitos sociais da epidemia e suas consequências. Nas palavras de Pelúcio (2014, p. 15):

Nós que, como outras sociedades, tivemos também nosso luto acadêmico nas baixas da Aids, ficamos um pouco órfãs de ideias quando os anos de 1990 terminaram e o novo século se inaugurou espetacularmente em 11 de setembro. A ativista e travesti Claudia Wonder, que faleceu se entendendo como pessoa intersex, me disse uma vez que a Aids foi mais que uma epidemia, foi uma queima de arquivo. Matou conhecimentos que estavam sendo gestados pelas travas, pelos viados, pelos esquerdistas, pelos artistas marginais. Ficou um vazio. Talvez por isso a gente tivesse, naquele momento, tanta vontade de saber.

Para além das demandas dos movimentos sociais, a problemática *queer* se refere ao campo da abjeção. Esse é o ponto-chave de seu distanciamento do movimento negro, feminista e homossexual⁶⁰. A existência de corpos abjetos emperra o bom funcionamento

⁵⁹ O Grupo Outra Coisa - Ação Homossexualista foi fundado em maio de 1980, em São Paulo (ZANATTA, 2011). As questões relacionadas à violência contra homossexuais foram abordadas durante as reuniões, sendo o grupo o primeiro a divulgar, em junho de 1983, informações a respeito da Aids.

⁶⁰ O *queer* reconhece o limite das políticas identitárias e avança ao pensar que, mesmo que mulheres, gays, lésbicas e pessoas negras sejam respeitáveis, haverá momentos em que se tornarão abjetos. Talvez a/o leitora/or nos interogue: não seria a abjeção mais uma identidade? Aqui, a abjeção é tida como uma condição de existência, não uma identificação. Caso o *queer* se torne normal e respeitável, caso se torne apenas mais uma opção identitária, deixará de ser *queer*.

da ordem social e política não porque ameaça a saúde coletiva ou a visão de pureza que delinea o social - baseado em discursos normativos de segurança da população -, mas, antes, porque, ao perturbar, escancara as condições de produção e cristalização da verdade, do sistema, da norma, da identidade.

O movimento *queer* se debruça menos pela demanda de aceitação ou assimilação cultural e foca mais na crítica às exigências sociais, aos valores, às convenções culturais como forças autoritárias e preconceituosas. Quando se propõe o colapso, a violência impera. O que vemos é a naturalização de práticas violentas de correção e a produção dessas vidas como facilmente matáveis. Para Leopoldo (2020), se todas essas práticas de violência são assíduas e comuns, então é preciso que passemos a conceber, imaginar, pensar e refletir de forma mais aguda sobre as proposições éticas e políticas *queer*, seu rechaço e tudo o que a sua ação envolve. No entanto, pensemos não somente no rechaço que ele pode causar, mas em sua força produtiva, em sua força combativa, na guerrilha do dia a dia, em sua agressividade estética, em sua performance ao ar livre e, principalmente, em seu poder de ser esse simulacro, de se *fazer diferir*.

Não por acaso, o ator *drag queen* será um corpo muito mais político que o corpo gay no final da década de 60, no final dos anos loucos. Os corpos invisíveis já estavam se construindo nos ambientes mais escuros, os corpos invisíveis já brilhavam nos bares mais sujos. (LEOPOLDO, 2020, p. 36).

Viera (2018) explica que a teoria *queer* chega ao Brasil como um corpo teórico pós-estruturalista já bem consolidado e que pensar aquela resistência presente nas lutas sociais, culturais, políticas e epistêmicas nos Estados Unidos, mencionadas anteriormente, seria uma grande ingenuidade. Anos antes, em 2014, Pelúcio já havia dito que, diferentemente do que se passou nos Estados Unidos, os estudos *queer* entraram no Brasil pela porta das universidades, e não como expressão política vinda do movimento social. Ressalta que corpos-pensadoras/res *queer* adotaram as proposições teóricas desse campo de estudos, mas que não foram solapadas/os pela infâmia estadunidense. Isso porque, em inglês, já sabemos, o termo é ofensivo, mas em português “*queer*” nada quer dizer ao senso comum.

Leopoldo (2020, p. 39), reconheceu não ser estranho que o *queer* ganhe até mesmo um ar de respeitabilidade quando chega ao mundo acadêmico já que se esvazia de seu contexto, o que torna mais fácil “se identificar como *queer* do que bicha, travesti,

transexual, transgênero, sadista, masoquista, fetichista, sapatona, puto, ou ainda, não se identificar com nenhuma categoria”. Quando pronunciado em ambiente acadêmico, não fere o ouvido de ninguém; ao contrário, soa suave (*cuier*), quase um afago, nunca uma ofensa. Não há rubores nas faces, nem vozes embargadas quando, em um congresso científico, lemos, escrevemos ou pronunciamos *queer*. Sobre esse aspecto, Vieira, em entrevista à Orenstein e Monteiro (2017, s/p) diz:

Hoje as pessoas no Brasil podem, se dizem, eu sou um teórico *queer*, mas elas não se dizem eu sou um teórico baitola, um teórico viado. O que você pesquisa? Viadagem. Então mesmo no campo da linguagem, dizer-se pesquisador *queer* não faz o menor sentido como resistência, porque a matriz linguística é outra. Não existe essa noção de que o *queer* seja ofensivo.

Embora tenha chegado em terras brasileiras de modo sofisticado, o pensamento *queer* foi, desde seu início acadêmico, uma teoria de combate, um espaço de luta política, uma arena de embate de ideias que procura enfrentar a naturalização de uma série de opressões, seja evidenciando o caráter compulsório da heterossexualidade, desconstruindo binarismos que enrijecem possibilidades de transformações, politizando o desejo, ou apontando para as crueldades dos discursos hegemônicos, muitas vezes revestidas de um cientificismo que quita a humanidade de determinados seres humanos, tratando-os como abjetos (PELÚCIO, 2014).

Uma das primeiras pesquisadoras brasileiras a escrever sobre a teoria *queer* foi a professora Guacira Lopes Louro (2013, p. 8), para quem o “*queer* é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina”, mantendo sua resistência aos regimes da normalidade, venha de onde vier. Em se tratando de Brasil, da consolidação da onda neoconservadora, do desgoverno e dos efeitos pandêmicos, é preciso dizer que chumbo pesado vem de todas as partes.

Os grupos neoconservadores em nosso país já vêm gritando, babando e rangendo os dentes há tempos. Basta ver a maneira como se organizam para declarar que a teoria *queer* é a teoria da desconstrução sexual, cuja intenção é evitar que as pessoas sejam homens ou mulheres e que prega a pedofilia. Para exemplificar a materialização desse tamanho equívoco, em 2017, Judith Butler esteve no Brasil para participar do seminário “Os fins da democracia”⁶¹, organizado pelo Convênio Internacional de Programas de

⁶¹ Disponível em: <https://shre.ink/uu8>. Acesso em: 18 jun. 2022.

Teoria Crítica (UC Berkeley) e pelo Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo, em parceria com o SESC São Paulo.

Na ocasião, Butler teceu comentários justamente sobre os desafios da democracia contemporânea, atravessada por populismos de várias vertentes e flertes com o autoritarismo. Entretanto, as pessoas que se manifestavam contrárias à sua participação no evento estavam interessadas em seus estudos de gênero, que se tornaram clássicos na academia internacional ao proporem que a identificação de uma pessoa como homem ou mulher é produzida e possui profundas implicações políticas, e não uma mera consequência do sexo biológico. Entretanto, grupos ultraconservadores acreditam que o debate sobre gênero e a própria existência do termo ameaça os valores da família (heterossexual normativa) e confunde a cabeça das crianças, além de ir contra a natureza.

Convocados pelo grupo Direita São Paulo⁶², relacionavam Butler à pedofilia e à zoofilia. Munidas/os de cruces, terços, bíblias e bandeiras do Brasil, pregavam o projeto Escola Sem Partido⁶³ e rejeitavam a suposta “ideologia de gênero”⁶⁴ nas escolas. Uma boneca de bruxa foi queimada ao som da oração do “Pai Nosso”. Queimem a bruxa!

Em entrevista ao Nexo Jornal (ORENSTEIN; MONTEIRO, 2017), Vieira menciona que esse conservadorismo vem de uma apropriação que não ajuda a construir um espaço de debate. Pelo contrário, esses grupos pegam recortes dos conceitos dos estudos de gênero, da teoria *queer* e produzem um discurso equivocado. O que existe é uma ideologia de gênero⁶⁵ que produz o gênero - se pensarmos o gênero como performativo -, bem como noções cristalizadas do que é ser homem e do que é ser mulher vinculadas a um projeto político de poder heteronormativo.

O grande desafio quando se pensa o *queer* no Brasil é entender que a teoria *queer* trouxe um aporte conceitual importante para pensar a produção da condição abjeta como espaço onde são lançadas/os aquelas/aqueles que não cabem na norma e que recusam a assimilação cultural. A par das relações de poder que atuam na produção subjetiva de

⁶² Tem como objetivo batalhar pelos valores que norteiam a direita brasileira. Disponível em: <https://abrir.link/2iUo4>. Acesso em: 18 jun. 2022.

⁶³ Vitória! Em 21/08/2020, o Supremo Tribunal Federal enterrou a “lei da mordaza” que determinava que profissionais da educação não poderiam praticar “doutrinação política e ideológica” em sala de aula e que seria um direito dos pais que os filhos recebessem uma “educação moral livre de doutrinação política, religiosa ou ideológica”. Disponível em: <https://abrir.link/sUolp>. Acesso em: 18 jun. 2022.

⁶⁴ Ideia central do movimento Escola Sem Partido, a concepção “ideologia de gênero” seria uma doutrina que colocaria em risco a concepção tradicional de família. Para o movimento, os estudos de gênero em ambiente escolar seriam artifícios da “esquerda política” para atacar os valores morais.

⁶⁵ Sobre o assunto, sugerimos a leitura de Miskolci e Campana (2017).

corpos-sujeitos, cabe a nós - mas não só - interrogarmos constantemente sobre as possibilidades de construir formas de existência partindo das condições marginais de estar no mundo, sem que sejam mutiladas/os e não se dissolvam em meio à norma.

Voltemos um pouco à história, no jogo da linguagem citada inicialmente, para pensarmos nas torções e reapropriações do termo “*queer*”. Em meados de 1990, coube ao movimento se apropriar do conceito de performatividade de Judith Butler como uma estratégia política ativista que desloca sua conotação de insulto pejorativo que incita e normaliza práticas de violência, para afirmar uma diferença que não quer ser integrada - diferentes dos movimentos que lutavam e lutam por essa integração à norma heterocentrada e cis-centrada -, a diferença como condição de existência. Condições *queer*. Ao invés de interromper a repetição da palavra, propõem que ela continue, agora de outra maneira. E, nessa ação de repetir, transformar e não deixar de repetir, o termo foi sendo reapropriado.

Entretanto, Pelúcio (2014) ressalta que a nossa *drag queen* não é a mesma do terceiro capítulo do “*Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*” (2019b), de Judith Butler, que nem temos exatamente as *drag kings* das oficinas de montaria de Paul Beatriz Preciado, de seu “*Texto junkie: sexo, drogas e biopolíticas na era farmacopornográfica*”, e que nem sequer podemos falar do homossexual do mesmo modo de David Halperin, ou da Aids como o fez Michel Warner, e que nem tampouco nosso armário tem o mesmo formato daquele de Eve Sedgwick⁶⁶.

Partilhando das ressalvas feitas por Pelúcio, nos arriscamos a pensar em torções e traduções *queer* a partir do contexto latino. Chamemos à baila a performance avassaladora da peruana [Victoria Santa Cruz](#), a poesia de [Lucas Koka Penteadado](#), o movimento da Marcha das Vadias⁶⁷, a música de [Fiákra](#), a oração de [Linn da Quebrada](#), o rap de [Quebrada Queer](#), a exposição QUEERMUSEU⁶⁸, o funk de [Baile da Cuceta](#), o

⁶⁶ Pelúcio (2014) cita essas produções como o “quinteto fantástico do *queer*” e afirma que, ainda que entre nós alguns nomes sejam mais familiares que outros, foi essa a bibliografia que chegou com mais força a partir do território *queer* euro-americano.

⁶⁷ Em janeiro de 2011, o policial Michael Sanguinetti fala às jovens da Universidade de Toronto, no Canadá, que vinham sendo amedrontadas por uma onda de violência sexual que tomava o *campus*. Em seu discurso, Sanguinetti pede que “as mulheres evitem se vestir como vadias” para que não sejam vítimas de estupro. No dia 3 de abril daquele ano, três mil pessoas tomaram as ruas de Toronto, dando início ao movimento que se alastrou mundo afora e que, no Brasil, ficou conhecido como Marcha das Vadias. Disponível em: <https://abrir.link/xFe1z>. Acesso em: 18 jun. 2022.

⁶⁸ A QUEERMUSEU abrange 223 obras de 84 artistas, entre elas/es, Adriana Varejão, Volpi, Lygia Clark e Leonilson, datadas dos anos 1950 até a contemporaneidade. Até o momento, foi a maior exposição sob a alcunha *queer* no Brasil. Tão polemizada, acabou se tornando um marco na luta contra a censura e em prol

festival Periferia Trans⁶⁹, a canção de [Ekena](#), o K.O. de [Pablllo Vittar](#), os [Não Recomendados](#), o corpo fechado de [Johnny Hooker](#), *la maldita ingenuidad* de [Nanuel](#), o fogo de [Rico Dalasam](#), o trava-trava de [Lia Clark](#), o céu azul de [Jaloo](#), o zero de [Liniker](#), um doido caso de [As Bahias e a Cozinha Mineira](#), a bicha invejosa de [Verônica Decide Morrer](#), o contra-ataque de [Aíla](#), a afeminada de [Ctrl+N](#), a cultura *queer* de [Solange Tô Aberta](#) e o sangue latino de [Ney Matrogrosso](#).

Corpo. Suor. Cheiro. Transe. Purpurina. Movimento. Tato. Sabor. Esmalte. Pulsão. Gozo. Multidão. Solidão. Performance. Oração. Alegria. Atividade. Defasagem. Desobediência. Impureza. Pele. Textura. Medo. Lacração. Desejo. Fetiche. Viadagem. Orgia. Sataponice. Dúvida. Paródia. Rima. Cu. Abjeção. Mulher de pau. Puta. Solidariedade. Amizade. Vida.
C-R-I-A-Ç-Ã-O.

É importante que não se feche a possibilidade *queer* nos exemplos *hiperlinkados* acima, pois outras/os pesquisadoras/es certamente recorreriam a outros exemplos. Pensar em exemplos é uma tarefa interessante; entretanto, é preciso fazê-lo de modo insuficiente, morrendo neles mesmos. Assumimos esse risco por acreditar que, talvez, a arte tenha essa condição de materializar - temporariamente - os jogos linguísticos e o deslocamento *queer* de insulto para uma posição política, uma resistência aos processos de normatização e regulação dos corpos.

Por ora, na contingência *queer* encontramos oxigênio, sobrevivemos e existimos. Ao entender o mundo a partir da condição abjeta, subalterna, precária, dissidente e infame, torna-se imprescindível localizar os limites do pensamento abissal/colonial/normativo, enquadrando-os, colocando-os em xeque, rompendo com suas premissas universais e coloniais do ser, do poder e do saber. Quem sabe assim possamos criar novos espaços de convivência entre corpos-sujeitos falantes (PRECIADO, 2017), articulando ações sociais e políticas que garantam e alarguem as condições de existências éticas. Existências em que seja possível (re)fazer-se a partir do lugar em que se está. O *queer* se caracteriza pelo jeito de pensar e de se estar no mundo que desafia as

da liberdade do corpo. Desde seu fechamento antecipado em 2017, a mostra levantou muitos debates e confrontos. Artistas foram caluniadas/os e obras tiveram seu significado deturpado.

⁶⁹ Como definem os organizadores, a Periferia Trans é um grito. É um festival LGBT realizado inteiramente no Grajaú, periferia da cidade de São Paulo. Em parceria com o Galpão Cultural Humbalada, o evento realiza durante todo um mês uma programação de teatro, dança, música, performance, filmes e debates com o recorte LGBT. Disponível em: <https://abrir.link/w9XiL>. Acesso em: 18 jun. 2022.

normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade: um entre-lugar.

Uma ressalva. Nem todas condições de existência devem ser valoradas. É preciso reconhecer que algumas são pontos de partida de revolta, enquanto outras devem ser combatidas. Refutamos veementemente a ideia do “vale tudo”. É preciso fazer força para interromper, interditar. E o que isso quer dizer? Quer dizer que não podemos permitir posições de corpos-sujeitos fascistas, racistas, xenofóbicas/os, genocidas, LGBTfóbicas/os, feminicidas, entre outras. Não! Não podemos.

Então, quer dizer que, agora, o corpo abjeto é o centro, e os demais estão às margens? Trocaram-se os lugares? Não. A luta não é pela troca de lugares nas relações assimétricas de poder, e sim pela mudança nas posições de enunciação. Nas palavras de Preciado (2017, p. 27-28):

Não se trata de substituir certos termos por outros. Não se trata nem mesmo de se desfazer das marcas de gênero ou das referências à heterossexualidade, mas sim de modificar as posições de enunciação. Derrida já o havia previsto em sua leitura dos enunciados performativos segundo Austin. Mais tarde, Judith Butler utilizará essa noção de performatividade para entender os atos de fala nos quais as sapatas, as bichas e os transexuais viram do avesso a linguagem hegemônica, apropriando-se de sua força performativa.

Butler chamará de “performatividade *queer*” a força política da citação descontextualizada de um insulto homofóbico e da inversão das posições de enunciação hegemônicas que esse provoca. Dessa maneira, por exemplo, *sapatona* passa de um insulto pronunciado pelos corpos-sujeitos heterossexuais - ou não - para marcar as lésbicas como “abjetas”, para se transformar, posteriormente, em uma autodenominação contestadora e produtiva de um grupo de “corpos abjetos” que, pela primeira vez, tomam a palavra e reclamam sua própria condição de existência (PRECIADO, 2017). Não à toa, a presente pesquisa iniciou na pulsão narrativa de um corpo-sujeito falante movido pelo desejo de viver e produzir condições outras de existência, lançando-se no interior dos jogos da linguagem e da cultura; na produção de conhecimentos, produz relatos de si.

Contribuindo com as discussões supracitadas, as análises de Deive (2020), Dornelles (2012; 2020), Dornelles e Dal’Ignal (2015), Louro (2013), Miskolci (2012; 2015), Ranniery (2016; 2017a; 2017b), Reis (2014), Reis e Paraíso (2013) e Silva (2011; 2014) apontam que a importância ou o alcance que a teoria *queer* pode ter na educação e

na Educação Física depende do modo como a compreendemos. Compreendê-la como algo que valorize os subalternos e os enquadre nos padrões sociais estabelecidos pela norma não é o seu compromisso. Pelo contrário, a teoria *queer* questiona toda e qualquer forma de enquadramento ao questionar os conhecimentos e as identidades supervalorizadas. Caminhos teóricos, metodologias e proposições políticas vão sendo tecidas por autoras/es que se alinham ao compromisso de pensar relações éticas consigo e com os outros, bem como de tensionar as heteronormatividades e os processos e mecanismos de normatização dos corpos. A pesquisa em tela tem esse mesmo compromisso.

Reconhecendo a escola como um dos diversos espaços sociais de produção de conhecimento e de subjetividades, nos aproximamos de Silva (2011) e Oliveira e Neira (2019) na compreensão do currículo como um dispositivo que projeta verdades e constrói estratégias que tentam capturar corpos-sujeitos, travando lutas em torno da significação para pensarmos nas possibilidades *queer* durante as tematizações das brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes. Dada a importância de fazer circular conhecimentos contra-hegemônicos e contranormativos que ajudem crianças, jovens, adultos/os e idosos/os a fazerem uma leitura mais apurada da problemática da identidade e de como as práticas corporais são também práticas de significação, produção, regulação e controle dos corpos, esta pesquisa se dedicou a pensar em contribuições da teoria *queer* para o currículo cultural de Educação Física.

3.2 Invenções metodológicas *queer*

Falar de filosofia *queer* é viajar guiada só por uma cartografia invisível e, na ausência de solução no horizonte, inventar o arquivo. (PRECIADO, 2017, p. 214).

Eis que chegou a hora de descrever como se realizou a prática metodológica. Ao olharmos para vários manuais de introdução à pesquisa em educação, encontramos valiosas recomendações para encaminhar uma investigação. Segundo Brito e Pereira (2017), é recorrente a apresentação de parâmetros normativos para a realização de uma pesquisa: uso de referencial teórico, delimitação do problema, justificativa da investigação, definição de uma hipótese, entrada em campo para coleta de informações,

tratamento de dados etc. Parâmetros que devem seguir à risca certos padrões investigativos em busca de fidedignidade e legitimidade científica.

Longe de tentar produzir certezas e na tentativa de criar experimentos investigativos, a partir da entrada da Teoria *Queer* no espaço acadêmico, corpos-pesquisadoras/es começam a pensar em outras possibilidades de configuração teórico-metodológica para os seus estudos (REIS, 2014). Brito e Pereira (2017) argumentam que parte dessas apropriações tiveram como base a principal obra que discorreu - até o momento - sobre o *queer* como metodologia de pesquisa, chamada *Queer methods and methodologies: intersecting queer theories and social science research*, organizada por Browne e Nash, ainda não traduzida para o português. Em linhas gerais, o texto objetiva esmiuçar como, a partir da fluidez, instabilidade e do caráter desconstrutivo da Teoria *Queer*, torna-se possível fazer pesquisa quando se propõe problematizar modelos convencionais de investigação das Ciências Sociais e Humanas, além de abordar capítulos que discutem o *queer* em diálogo com etnografias, uso de entrevistas, estudos sobre pessoas transgênero e estudos interseccionais que articulam gênero e sexualidade à raça/etnia, classe social, entre outras categorias (BRITO; PEREIRA, 2017).

Reis (2014) argumenta que as pesquisas realizadas em uma perspectiva *queer* utilizam-se de procedimentos metodológicos com a pretensão de desnaturalizar concepções fixas sobre corpos-sujeitos e explicitar os modos pelos quais alguns são produzidos como normais às custas da constituição de outros como anormais (MISKOLCI, 2009). Sumara, Davis e Shogan (2015) endossam o coro sugerindo que uma metodologia imbricada nos estudos *queer* faz uso de vários métodos investigativos, sendo ela multimetodológica. A metodologia *queer* passa, então, a ser considerada como aquela que faz uso de diferentes métodos para coletar e produzir informações, rejeitando exigências acadêmicas, o que não quer dizer ausência de rigor epistemológico.

Oliveira (2016) explica que, no campo das afetações, o corpo de quem pesquisa e aquilo que o agencia são, também, um aparato metodológico que produz parte daquilo que se investiga, na medida em que também participa da experiência investigativa.

Quando se trata de uma aventura metodológica *queer* há de se problematizar os limites do corpo de quem pesquisa para poder trazer à tona como o ato discursivo afeta e anima de um modo corporal, como este campo de suscetibilidade e afetação da pesquisa é uma questão de registro corporal. [...] Os corpos “dos pesquisadores” apenas vivem na

pesquisa, atravessados por múltiplas relações contingenciais de afeto que inscrevem a inteligibilidade daquilo que investigam, ao passo que investigam a própria materialidade dessas inervações. (OLIVEIRA, 2016, p. 348).

O autor considera que a crítica *queer* permite questionar as naturalizações normativas dos processos de investigação do currículo, como aquelas contidas nas fórmulas que tendem a opor pesquisador/pesquisado, realismo/ficção, coerência/multiplicidade. Dessa forma, quando se fala em modos *queer* de fazer pesquisa, não se pensa apenas em um tipo de metodologia que se volte para corpos-sujeitos que não se enquadram nos modelos normativos de gênero e orientação sexual, mas também na “desconstrução e ressignificação de métodos e técnicas de pesquisas, repensando seus padrões, sua rigidez acadêmica e o papel da/o pesquisadora/or nesse processo” (BRITO, PEREIRA, 2017, p. 3).

Vejamos algumas escolhas metodológicas *queer*. Em *Os labirintos do desejo* (2012), León desenha uma metodologia anarcoqueer ao pensar a teoria como uma analítica anarquista da sexualidade. Seu argumento é atravessado pela interface entre a conceituação de sujeito e discurso de Michel Foucault e as teorias de gênero performativo de Judith Butler. Para o autor, a metodologia anarcoqueer lida com táticas, com fluxos desejanter, com estratégias do sujeito e de seu desejo. Em suas palavras:

Cada investigação é singular. Assim, o método é construído nessa singularidade e só serve naquele momento. Não se difunde em manuais, mas tão somente na descrição daquela investigação. É híbrido e provisório. É uma afetação pelo outro e o deixar-se ser afetado. Um método nu. Visa perceber as ressonâncias e as dobras, as superfícies estriadas e os contornos. Abre-se ao acaso, ao inusitado e ao não-dito. É assistemático e desprovido de metacategorias, pois que não se pode perceber o rizoma original dos fenômenos. Do rizoma só se sabe das suas emergências. A investigação é cartográfica, é um mapa único desenhado a partir de rastros e visão do investigador e seus mitos e medos. Uma poética do delírio do real. (LEÓN, 2012, p. 232-233).

Com relação à metodologia *queer* em pesquisas no campo do currículo, Reis (2014) relata ter combinado procedimentos e articulado conceitos teóricos para abordar seu objeto de pesquisa. Aproximando-se das produções de Browne e Nash, cria o seu modo *queer* de fazer pesquisa através da etnografia que lhe permitiu participar de forma intensiva no dia a dia da escola, observando como “práticas curriculares são produzidas e se relacionam na constituição de corpos e posições de sujeitos *meninos-alunos*” (REIS,

2014, p. 249, itálico da autora). As informações foram confrontadas com o arcabouço teórico *queer*.

Já Dornelles (2020), ao investigar as aulas de Educação Física, alinhou sua metodologia e análise de pesquisa priorizando a escuta das falas de corpos-docentes da educação básica, a fim de compreender como as normas de gênero funcionam no decorrer das práticas pedagógicas. Segundo a autora, essas indicações teórico-metodológicas são políticas e estratégicas, pois permitem problematizar a produção dos rastros do sujeito moderno, bem como as potencialidades das práticas do componente e da escola para o alargamento das margens normativas, para a produção de dissidências, de contracondutas e de corpos-estudantes que resistem.

As considerações acima se alinham ao pensamento butleriano, para quem, como lugar de contestação, o *queer* deve ser trabalhado para o enfrentamento feroz das heteronormatividades e dos processos e mecanismos de normatização dos corpos. Corroborando esse posicionamento, Reis (2014, p. 35) considera que, nas metodologias pós-críticas em ação, o que se pretende é confrontar as oposições binárias que hierarquizam as relações entre as pessoas, aquilo que se produz no mundo e, conseqüentemente, “os muitos tipos de verdades que estão presentes nas imagens de pensamento já construídas sobre o nosso objeto de pesquisa”.

Pensar numa *queerização* metodológica nos leva a considerar que o caminho não está dado, não é algo a ser previsto, antecipado. As rotas seguras dos manuais de introdução à metodologia passam longe. As trilhas vão sendo criadas durante a caminhada a partir dos itinerários de um trabalho de pesquisa que se apresenta mais difuso, confuso e plural do que se poderia esperar. Segundo Oliveira (2016), não podemos prever a chegada a algum destino em particular, cabendo a nós a decisão de seguirmos, ou não, na contingência de algumas pistas, para onde quer que elas nos levem.

Pensando em modos *queer* de fazer pesquisa e retomando o objetivo do presente estudo, qual seja, investigar como o currículo cultural de Educação Física contribui para o tensionamento das heteronormatividades e dos processos de normatização de corpos no contexto do ensino híbrido emergencial, a seguir, apresentaremos os arquivos *queer* produzidos a cada passo no decorrer da tessitura investigativa (diário de bordo, espaço acadêmico, social, assembleias e movimentos de greve de profissionais de educação, retaliação policial, disciplinas cursadas, encontros do GPEF, participação em *lives*, entre outros) que agenciaram o fazer docente.

Sua produção levou em consideração: o caminho investigativo desenhado; a relacionalidade entre corpo-professora-pesquisadora com corpos-crianças e corpos-sujeitos da educação; tempos, espaços e territórios produzidos e acessados em uma escola pública; narrativas de si, sobre os demais e as coisas do mundo que contribuíram para a elaboração das cenas didáticas; a prática docente e suas escolhas no decorrer da tematização das ginásticas; anseios, medos e desejos, num primeiro momento, durante o ensino híbrido emergencial e, quando determinado, durante o ensino presencial. De modo geral, foram criados arquivos, registros e memórias das experiências pedagógicas entre corpos-sujeitos em movimento, atuação, produção, ação.

Ressaltamos que as escolhas metodológicas realizadas nesta pesquisa servem apenas para tornar público o que se produziu ao viver e experienciar concomitantemente, enquanto corpo-pesquisadora e corpo-professora. Uma mistura impossível de dizer onde uma começa e outra termina. Uma viagem *queer* que perturba, arrisca, desestabiliza, problematiza e produz inúmeras incertezas. Uma viagem *queer* que não termina com o ponto final!

3.3 Arquivos *queer*: tempo, espaço, território

Em *Notas de um arquivo queer* (2021), Gadelha, em diálogo com Gloria Anzaldúa, Jacques Derrida, Jack Halberstam, Leda Maria Martins, Jota Mombaça, Diana Taylor, entre outras/os, aventurou-se a pensar sobre como montar um arquivo *queer*, o que permanece e o que se evanesce como uma memória *queer*. Segundo o autor, nas pesquisas sobre o *arquivo queer*, o documental e o autobiográfico costumam ser convocados de diferentes maneiras. Em suas análises, buscou problematizar os jogos de força na composição de um arquivo *queer* através de notas teóricas e insolências epistêmicas que atravessam a tentativa de uma definição *queer* para as Américas. Indagando Derrida - para quem o arquivo é uma questão própria ao futuro - o autor dispara: de que modo podemos traçar outras impressões que não aquelas que remetem sempre a uma falha entre a memória das lutas e a compulsão à repetição das políticas de apagamento, silenciamento e morte?

Gostaria de esclarecer que não se trata de uma questão de linearidade e assimilação, no sentido de que o que é considerado *queer* hoje será 'assimilado' no futuro e deixará de ser *queer*, mas antes sobre a poética

e a política que podemos acionar através do termo. Como pensar em um arquivo queer em que a memória articule a teoria, a biografia, a poética e a política? (GADELHA, 2021, p. 4).

No encontro com os textos de Anzaldúa, Gadelha (2021, p. 6) sugere que o arquivo é uma noção da epistemologia colonial, que conhecemos também com o corpo, a partir do qual “produzimos imagens e memórias, assim como resgatamos alguns fios desse emaranhado espacial e temporal que está na nossa experiência como um corpo inquietante”. A percepção *queer* em Anzaldúa “apaga a temporalidade dos saberes normativos sobre o corpo e a sexualidade, que capturaram essa matéria viva no sistema binário dos dois sexos, binarismo também que emoldura colonizador e colonizado” (p. 12).

Nesse movimento, faz-se necessário discutirmos outras práticas de conhecimento; conectarmo-nos com outras metodologias e modos de circunscrever os problemas ao redor das dissidências de raça, gênero, sexualidade; pensarmos que arquivo queer é esse que está sendo montado para um futuro. Isso implica romper com as posturas e epistemologias excludentes e entender esse circuito mais imanente de um entrar em relação não linear que demanda ver além do visível, atravessar com o corpo o pensamento e uma geografia que vai se delineando nos encontros e nas alianças, no movimento daquelas corpos que se reconhecem na vibração do que está por vir. (GADELHA, 2021, p. 17).

Em *O Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade* (2017) Preciado inventa um arquivo *queer* convidando qualquer “corpo falante” disposto e disponível a revirar-se e romper com suas identidades, inclusive as mais reconfortantes e naturalizadas. Para Lucchesi (2015), os escritos, a estética do livro e a potência dos questionamentos produzidos por Preciado podem impactar uma/um leitora/or comum, fazer leitoras/es insuportáveis avançarem rumo a novas práticas e transformações, e instigar outras viagens guiadas pela cartografia invisível de existências estranhas. Os tratados são contestados e ressignificados, as teorias são levadas aos seus limites e as verdades do sistema sexo-gênero-sexualidade são colocadas em xeque. Próteses vão sendo criadas e acopladas aos arquivos corporais de maneira temporária, a-centrada, passível de novas (re)formulações: “A contrassexualidade, apresentada nesta obra, pode produzir desterritorializações do sexo, do prazer e de qualquer ‘corpo falante’ que se

arrisque, de mente e peito abertos, por essas páginas explosivas” (LUCCHESI, 2015, p. 120).

Arriscando pensar nesse gesto epistêmico de produção de arquivos capazes de produzir memórias de certo tempo, espaço e território nos alegamos ao ver as escolhas metodológicas de Bonetto (2021, p. 41). Ao investigar as potencialidades do currículo cultural de Educação Física tendo como pano de fundo sua vida-trabalho, o autor procurou criar memórias de um tempo a partir das linhas de força e das relações de poder que atravessaram o cotidiano e o fazer docente de um corpo-professor-pesquisador. Em diálogo com a filosofia da diferença e cartografia e esquizonálise e..., inventou seu método de pesquisa arriscando definir todos os registros, encontros, estratégias e materiais como sendo os dispositivos do *cursum* metodológico. Segundo o autor, ainda que essa aposta possa ser considerada um exagero, uma vez que alguns dos elementos tenham sido tecidos enquanto registros e momentos reflexivos, “os materiais produzidos participaram dos agenciamentos das aulas, bem como interviram nas subjetividades do professor pesquisador”.

É importante assinalar que, ao mesmo tempo que constituem registros da e para a pesquisa, alguns são registros do cotidiano, escritos, desenhos, fotografias, procedimentos comuns, normalmente produzidos para o uso na prática docente; outros são materiais e encontros planejados, organizados e elaborados especificamente para cumprir a função de composição, agenciamento e subjetivação da presente pesquisa. (BONETTO, 2021, p. 41).

O corpo como lugar da memória em performances que não são apenas as da linguagem verbal. “O edifício do arquivo é menos que o corpo, porque esse corpo se estende para além da pele que se marca [...], talvez seja isso que assombra tanto os dispositivos normalizadores que tendem a comprimir o corpo ao arquivo” (GADELHA, 2021, p. 17). Talvez, a produção de notas de um arquivo *queer* sejam as lembranças de um tempo, espaço e território em que a memória articule a teoria, a biografia, a poética e a política. Fazer memória do trânsito incessante de enunciações, encontros, desalinhos, afetos e agenciamentos. Pensando na composição do que transbordou deste corpo-professora-pesquisadora, a seguir apresentaremos pequenas notas (lembranças/memórias) daquilo que atravessou nosso experimento investigativo.

Diário de Bordo. Para Preciado (2020, p. 183), “o corpo não é propriedade, mas relação”. Nas relações estabelecidas com corpos-crianças e corpos-sujeitos da educação,

foi-se produzindo temporariamente a subjetividade professora-pesquisadora. O entrelaçamento desses corpos-sujeitos produziu inúmeras reflexões que foram anotadas, por vezes, sem qualquer linearidade temporal, num pedaço de papel solto, num caderno próximo ao colo, num áudio de celular, numa foto, num envio de mensagem via WhatsApp, num desenho discente, numa nota rápida no celular, entre outras possibilidades. Esses registros nos ajudaram a elaborar os encontros seguintes, propor as discussões e análises, pensar nas vivências, olhar para as cenas didáticas, produzir interpretações temporárias, avaliar o percurso da tematização e o fazer docente, mapear... enfim, (re)planejar a rota investigativa.

Por vezes, a cabeça falhou e o retorno à memória se perdeu no clima cinzento de São Paulo, na acústica do intervalo escolar ou em qualquer outro pensamento cotidiano. Enquanto arquivo orgânico da prática pedagógica e das ações docente e discentes, o diário de bordo foi uma importante ferramenta de suporte por ser a conexão entre pensamentos, produção de dados e as teorias que agenciaram nossas escolhas.

O esbarrar no corredor. Tato. Falhas. Conversas aleatórias. Análises. Interpretações. Dor. Discussão entre os corpos-sujeitos da educação. Narrativas. Gestos. Atos. Feitos. Fracassos. Afetos. Visitas. Expressões. Inquietações. Alianças. Materialidades. Sangue. Suor. Cheiro. Matéria. Cenas. Relatos de si. Corpos. Corporeidades. Performatividades. Enquadramentos. A-T-I-V-I-D-A-D-E.

Imagem 2: Momentos de discussão e produção de registros



Fonte: Acervo pessoal da corpo-pesquisadora Raquel Aline Pereira de Souza.

Encontros com o GPEF. No decorrer do 2º semestre de 2020, durante os encontros virtuais do GPEF - devido ao contexto pandêmico e à necessidade de isolamento social -, aventuramo-nos coletivamente a ler e produzir interpretações sobre duas obras, de grande relevância para esta pesquisa: *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (2019b), de Judith Butler, e *Manifesto contrassexual: práticas*

subversivas de identidade sexual (2014), de Paul Beatriz Preciado. Essa atitude generosa em montar o calendário dos encontros fazendo escolhas textuais que pudessem contribuir para as pesquisas em andamento é algo interessante no grupo. Um gesto de solidariedade que fortalece os vínculos entre corpos-professoras/res e corpos-pesquisadoras/res que caminham juntos a pensar a Educação Física cultural e as pesquisas acadêmicas na escola, na universidade e em tantos outros espaços. Uma maneira de fazer circular outros conhecimentos. Na voz de [Emicida](#): “*Quem tem um amigo tem tudo [...] Um ombro pra chorar depois do fim do mundo*”.

Além de registrar a memória de um tempo, espaço e território (acoplado virtualmente), é preciso mencionar o quão difícil foi a travessia. Um corpo-sujeito isolado e com grande dificuldade para entender os pensamentos impressos - pelos intensos diálogos epistemológicos - se viu pressionado pelas escolhas teóricas feitas, que abarcam as produções de Butler, Preciado e outras/os interlocutoras/es. Por vezes, este corpo-sujeito pensou em jogar a toalha e desistir, mas é impressionante a força do coletivo. Uma coisa *queer* que não se explica, se sente, se faz, se produz, se torna, se desfaz. Uma vez e de novo. Relação. Iteração. Repetir e diferir. Devir. Ação.

Imagem 3: Calendário GPEF - Programação do 2º semestre de 2020



DATA	BIBLIOGRAFIA
	Leitura introdutória NUNES, Mário Luiz Ferrari. Afinal, o que queremos dizer com a expressão “diferença”? In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Educação Física cultural : por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV, 2016. p. 15-66.
31/07	Clayton, Ped, Moska e Rubens BUTLER, Judith. Sujeitos do sexo/gênero/desejo. In: Problemas de gênero : feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 17-70.
14/08	Rubens BUTLER, Judith. Linguagem, poder e estratégias de deslocamento. In: Problemas de gênero : feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 56-70. Alessandra, Marina, Natália e Nyna BUTLER, Judith. Proibição, psicanálise e a produção da matriz heterossexual. In: Problemas de gênero : feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 71-140.

28/08	Alessandra, Marina, Natália e Nyna BUTLER, Judith. Proibição, psicanálise e a produção da matriz heterossexual. In: Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 71-140.
11/09	Alessandra, Marina, Natália e Nyna BUTLER, Judith. Proibição, psicanálise e a produção da matriz heterossexual. In: Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 71-140.
25/09	Aline, Eloá, Glaurea, Jorge e Leonardo BUTLER, Judith. Atos corporais subversivos. In: Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 141-244.
09/10	Aline, Eloá, Glaurea, Jorge e Leonardo BUTLER, Judith. Atos corporais subversivos. In: Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 141-244. Grupo inteiro BUTLER, Judith. Conclusão: da paródia à política. In: Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 245-256.
23/10	Adriana, Felipe, Fernando e Marquinhos PRECIADO, Paul Beatriz. Contrassexualidade. In: Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual . São Paulo: n-1 edições, 2014. p. 16-44.
06/11	Flávio, Jamira, João Paulo e Leandro PRECIADO, Paul Beatriz. Práticas de inversão contrassexual. In: Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual . São Paulo: n-1 edições, 2014. p. 49-67.
27/11	Arthur, Iara, Ronaldo e Valentina PRECIADO, Paul Beatriz. Teorias. In: Práticas de inversão contrassexual. In: Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual . São Paulo: n-1 edições, 2014. p. 71-168.
11/12	Clayton, Felipe, Pedro e Rubens PRECIADO, Paul Beatriz. Exercícios de leitura contrassexual. In: Práticas de inversão contrassexual. In: Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual . São Paulo: n-1 edições, 2014. p. 173-193. PRECIADO, Paul Beatriz. Prótese mon amour. In: Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual . São Paulo: n-1 edições, 2014. p. 201-211.

Fonte: GPEF.

Supervisão de corpos-estagiárias da FEUSP. No decorrer da tematização das ginásticas, encontramos virtualmente e recebemos na escola corpos-estudantes de Pedagogia que, para a realização do estágio de intervenção do Projeto Integrado de Estágio em Docência - Linguagens, elaboraram a oficina virtual (Google Sala de Aula) “Nossas histórias”, articulando conhecimentos das disciplinas Educação Física e Artes. A partir de uma visita virtual à exposição *OSGEMEOS: Segredos*⁷⁰, disponível no site da Pinacoteca de São Paulo.

⁷⁰ Otávio e Gustavo sempre tomaram o espaço urbano como lugar de vivência e de pesquisa desde o início de sua produção, em meados da década de 1980. Os artistas partiram de uma forte imersão na cultura *hip hop*, que havia chegado ao Brasil no momento em que os irmãos começaram a produzir, e da influência da dança, da música, do muralismo e da cultura popular para desenvolver um estilo singular, com atmosfera

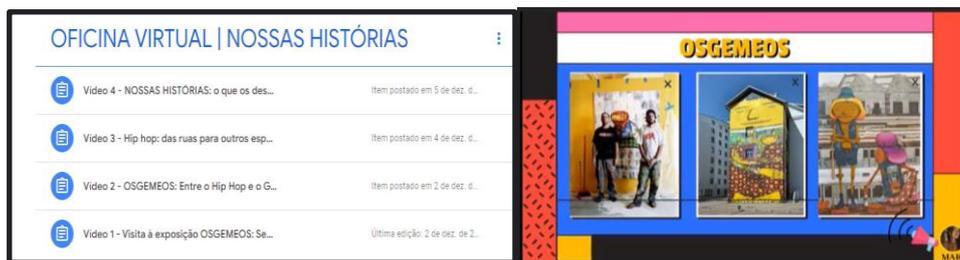
Antes de realizar a oficina foi preciso pensar em quais seriam os próximos encontros com os corpos-crianças - através dos registros e dos acontecimentos anteriores -, avaliar o caminho percorrido e, ao mesmo tempo, encontrar alguma aproximação entre a tematização em andamento e o material produzido por aquele grupo de corpos-estagiárias de Pedagogia. Levamos em consideração que o currículo cultural de Educação Física não é uma arena onde vale tudo, e sabíamos que, talvez, a realização da oficina não fosse uma ação pedagógica necessária naquele momento.

Posta essa dificuldade, realizamos alguns encontros de orientação com os corpos-estudantes e a pesquisadora Raquel para refletir, primeiro, sobre as questões que perpassam o currículo cultural de Educação Física, apresentar o que já fora realizado até aquele momento na tematização das ginásticas e pensar coletivamente em um gesto pedagógico de retroalimentação, tanto para a formação inicial docente, quanto para o fazer docente. Considerando as discussões sobre as batalhas (de gênero) entre *meninos x meninas* que emergiram durante as aulas, para a elaboração das apresentações da ginástica rítmica, discutimos com corpos-crianças se haveria outra maneira de batalhar que não aquela que tenta desqualificar e impedir a existência de sua/seu oponente.

Passamos, então, a pensar nas batalhas de *break* que aparecem na exposição de *OSGEMEOS: Segredos*. A oficina virtual contou com quatro atividades que contribuiriam para que corpos-crianças pudessem acessar informações sobre os elementos que compõem a cultura hip-hop: grafite, *break*, Mc e DJ, esses dois últimos constituindo o rap.

alegre, que acabou se tornando um emblema dos espaços urbanos pelo Brasil e pelo mundo. Seus trabalhos contam histórias – às vezes autobiográficas – cujas tramas envolvem fantasia, relações afetivas, questionamentos, sonhos e experiências de vida. OSGEMEOS mantém seu ateliê, até hoje, no Cambuci, antigo bairro de operários e imigrantes na região central de São Paulo, no qual passaram sua infância e juventude. A partir da década de 1990, suas experimentações – não só em *grafitti*, mas também pintura em telas e esculturas estáticas e cinéticas – ultrapassaram os limites bidimensionais, culminando na construção de um universo próprio que opera entre o sonho e a realidade (PINACOTECA, 2021, s/p). Disponível em: <https://bityli.com/vEJDSKMH>. Acesso em: 18 jun. 2022.

Imagem 4: Encontros virtuais elaborados por corpos-estagiárias da FEUSP



Fonte: Acervo pessoal da corpo-professora-pesquisadora.

Disciplinas acadêmicas. As disciplinas cursadas entre 2020 e 2021 foram: Teorias Curriculares da Educação Física - FEUSP, ministrada pelo corpo-professor Marcos Garcia Neira; Linguagem, (Super)Diversidade e Colonialidade: Implicações Pedagógicas - FEUSP, ministrada pela corpo-professora Ana Paula Duboc; Estudos Culturais em Educação Física - UNICAMP, ministrada pelo corpo-professor Mário Luiz Ferrari Nunes; A personalidade autoritária, o comportamento antidemocrático e o etnocentrismo: um debate sobre educação nas perspectivas emancipatória, decolonial e antirracista - FEUSP, ministrada pela corpo-professora Monica Teixeira do Amaral, pela corpo-professora Maria da Glória Calado e pela corpo-professora Marina Pereira de Almeida Mello; Sexualidade, Cultura e Política - FFLCH, ministrada pelo corpo-professor Júl Assis Simões.

Transitar pelas disciplinas mencionadas foi de grande importância para mergulharmos nas discussões feitas por Judith Butler e suas/seus interlocutoras/es, na epistemologia do currículo cultural de Educação Física, nos debates decoloniais e educacionais, nas teorias curriculares e na teoria *queer*. Produzimos interpretações provisórias sobre os discursos que rondam o momento pandêmico, as questões de gênero, sexualidade, cultura e política, entre outros. As escolhas das disciplinas se deram pela corpo-professora-pesquisadora e pelo corpo-orientador, buscando aproximar as aspirações da pesquisa com o referencial teórico escolhido para as análises. Muitos dos registros realizados foram acoplados e percorreram os escritos da pesquisa.

Encontros com a corpo-pesquisadora Raquel Souza. Os encontros escolares com a corpo-pesquisadora Raquel, que cursava o Mestrado em Educação na FEUSP, foram importantes para pensarmos nas elaborações das cenas, nas relações e interações corporais, bem como nas possibilidades de análises e interpretações provisórias. Viver e

tornar memórias as cenas didáticas a partir de relatos foi uma alternativa encontrada de tratar a empiria em diálogo com o referencial teórico escolhido. O mesmo podemos dizer sobre a invenção dos nossos arquivos *queer* em relação ao tempo, espaço e território. Memórias de um tempo (cenário pandêmico e implementação do ensino híbrido emergencial), espaço e território (aulas de Educação Física). Talvez, não nessa ordem e não nessa configuração. Talvez, tudo numa tela só, em um cenário só, numa arte só. Talvez, não encontremos palavras para além de tempo, espaço e território. Quem sabe os resultados desta pesquisa tornem públicas as pequenas enunciações, as narrativas temporárias, as microrrelações, as escritas inusitadas que se desintegram em si mesmas uma vez e de novo. Defasagens, falhas, fracassos. Esses eram os pensamentos que circulavam em nossos encontros diários - presencial e virtual.

Estar com corpo-Raquel é pensar em todos os diálogos entre os corredores da escola, o contato com corpos-crianças e corpos-sujeitos da educação, o almoço, o café da tarde, a longa e tumultuada jornada de deslocamento entre o Butantã, na Zona Oeste da cidade, e São Mateus, no extremo Leste, o bate-papo pelo WhatsApp, as chamadas de vídeos aleatórias, as conversas com corpos-estagiárias de Pedagogia, as longas noites insones, as taças de vinho, aquela cerveja no beco da USP, as incertezas, os improvisos e todas as inquietações que os acontecimentos das aulas nos tocavam e nos fizeram agir. O olhar de corpo-Raquel contribuiu para a composição das cenas didáticas. Em alguns momentos, nossas pesquisas se cruzaram, se misturaram e já não sabíamos ao certo sobre qual pesquisa conversávamos. Certamente, resquícios das alianças produzidas estarão acopladas nas duas pesquisas... e isso é incrível!

Participação em *lives*. A pandemia e a necessidade do isolamento social criaram novas possibilidades de encontros e comunicação. As *lives* (educacionais, artísticas, midiáticas, políticas, entre outras) tornaram-se uma maquinaria muito utilizada. Segundo Neves *et al.* (2021), as *lives* ganham sentido formativo de importância no contexto atual, na medida em que se transformam em momentos propícios para reflexão e discussão de conhecimentos e práticas que fortaleçam uma práxis mais crítica e consciente, pois permitem compreender melhor não apenas o estado pandêmico e os cuidados requeridos para combater a propagação do vírus, mas também a relação desse contexto com a escola e os corpos-sujeitos da educação, reinventando modelos formativos e incorporando novos processos educacionais viáveis e pertinentes. A produção e o acesso massivo às *lives* fez

com que analisássemos a necessidade de transitar por esse espaço, buscando contribuir, sem garantias, para o campo da Educação Física.

Nesse cenário, participamos de quatro *lives* e dialogamos sobre: a Educação Física cultural no contexto da pandemia e o que foi possível realizar no ensino remoto emergencial; o registro e a avaliação do currículo cultural de Educação Física em tempos de quarenta; brincadeiras e jogos em tempos remotos; e as impressões do que pode a Educação Física no retorno às aulas, tendo em vista os protocolos de saúde, decretos e documentos oficiais voltados à área da educação.

Imagem 5: Lives sobre a Educação Física cultural em tempos pandêmicos



Fonte: Acervo pessoal da corpo-professora-pesquisadora.

Eventos acadêmicos, artigos e grupos para estudo. São bastante comuns, durante a trajetória da pesquisa, a participação em eventos acadêmicos, a publicação de artigos científicos e os momentos de estudos acerca do referencial teórico e empírico. Não fugimos desses trâmites por entendermos a importância de fazer circular outros conhecimentos em diversos espaços. Lá pelas tantas da pesquisa, a amiga Adriana Gehres criou um grupo no WhatsApp, chamado “Produções”, com o intuito de nos ajudar a produzir interpretações sobre a obra de John Austin *Quando dizer é fazer: palavras e ação* (1990), referência utilizada por Butler em *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (2019b), para produzir seu olhar sobre a performatividade. Assim, percebemos a necessidade de voltar a Austin para entrar em contato com as análises de Butler.

Em 2020, participamos da Semana da Educação da FEUSP, intitulada “Pontes Abertas: escola e democracia - a urgência de um debate”, tecendo diálogos com a corpo-professora Claudia Pereira Vianna através da temática “Relações de Gênero na

escola: alianças, democracia e resistência”⁷¹. Em maio de 2021, com a parceira Cyndel Augusto, participamos da “Jornada de Estudos Contra-normativos”, realizada pela FFLCH, em que apresentamos o ensaio “Educação Física cultural e estudos (cu)ier: corpos subversivos em cena”⁷², posteriormente transformado em artigo e submetido a uma revista especializada. Já em 2022, publicamos novamente com corpo-Cyndel o artigo “Apostando em encontros: entrecruzamentos entre as pesquisas de Judith Butler e a Educação Física cultural”, na Revista Brasileira de Educação Física Escolar - texto-base desta pesquisa para a elaboração das cenas didáticas através da empiria. Alianças. Solidariedade. Produção. Ação.

Imagem 6: Participação em eventos e grupos para debates



Fonte: Acervo pessoal da corpo-professora-pesquisadora.

Exame de qualificação. Em setembro de 2021, realizamos o exame de qualificação, em formato remoto, contando com a presença de corpo-orientador Marcos Neira, da corpo-professora Jacqueline Teixeira, da corpo-professora Priscila Dornelles e das/os companheiras/os do GPEF. Na ocasião, a cena produzida virtualmente trouxe inúmeras e importantes contribuições para a continuidade da pesquisa. Atenção aos gestos, expressões e mudanças na tonalidade da voz. Câmera aberta/fechada. Microfone aberto/fechado. Panos de fundo contornaram e criaram as molduras que enquadraram os corpos-sujeitos-avatars. Movimentação do *layout* da página a cada fala. Corpos-virtuais entrando e saindo da sala - ausência e presença instantânea. Gravação para que o momento pudesse se tornar memória de um tempo a ser revisitado, quando assim for desejado. Nesse espaço da tela, da comunicação remota, esta corpo-professora-pesquisadora tentou

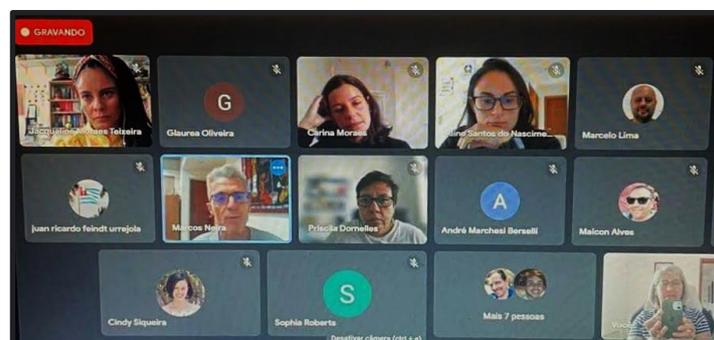
⁷¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qkM3iFRogkU&t=2s>. Acesso em: 18 jun. 2022.

⁷² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qXLNGrcPKAk>. Acesso em: 18 jun. 2022.

jogar-se nas redes, interagir através do chat, fazer o *download* das informações oferecidas generosamente e compartilhar algumas reflexões sobre a composição empírica e as escolhas teóricas e metodológicas.

Os entraves, deslizos e caminhos espinhosos foram assinalados. Reapropriações foram criadas. Capítulos se transmutaram em quadros. Os arquivos *queer* ganharam território. A abjeção tornou-se condição, escapando da sombra identificatória. As questões sobre o reconhecimento apontaram os limites da dialética hegeliana, seguindo por outros caminhos. As cenas ganharam força e densidade. Os holofotes foram direcionados para a teoria da ação. Os dados empíricos adentraram ao palco investigativo pelos corpos-sujeitos em movimento, produzindo narrativas/relatos sobre si, os demais e as coisas do mundo. Interpretações temporárias e passíveis de contestação. Produção incessante de memória. A potência das pequenas fagulhas criativas que, segundo Augusto (2022, p. 161), se dão “a partir desse reflorestamento dos olhares e da intervenção prótica de novos equipamentos”.

Imagem 7: Exame de qualificação (acoplamento remoto)



Fonte: Acervo pessoal da corpo-professora-pesquisadora.

Assembleia e retaliação policial. 10 de novembro de 2021. Mais uma assembleia de profissionais da educação em frente à Câmara Municipal de São Paulo, contra a segunda e definitiva votação do Sampaprev 2, que implica na aplicação dos critérios de idade, tempo de contribuição, regras permanentes e de transição para aposentadoria previstas na Emenda Constitucional n.º 103/2019, aprovada com o apoio do governo Bolsonaro.

É engraçado como certos rituais vão sendo produzidos. Durante as ações do movimento de greve e das assembleias de profissionais de educação, independentemente

do local, o rito é o mesmo: encontrar a mana Carina Moraes na catraca do metrô, caminhar pela multidão, encontrar parceiras/os de luta do GPEF e de escolas, conversar sobre as pautas de reivindicação, comprar pipoca (½ doce e ½ salgada - salgada por baixo e doce por cima), procurar corpos-sujeitos com quem só esbarramos nos espaços de luta, entre outros. Em movimentos anteriores, chegamos a participar da ocupação da Câmara, a presenciar inúmeras retaliações policiais e exageros de manifestantes. Em certo dia, tivemos até que nos agarrar e fazer um cordão humano para que membros da Guarda Civil Municipal (GCM) não retirasse à força da galeria da Câmara - a pedido do seu presidente, o vereador Milton Leite - o amigo Marquinhos do GPEF que acompanhava uma sessão extraordinária e se manifestava contrário às inúmeras falas que desqualificam as/os servidoras/es municipais e profissionais de educação. Fomos acompanhadas/os de perto pelo então vereador Eduardo Suplicy.

Mas aquele dia começou diferente... a mana logo que chegou disse estar sentindo que algo ruim ia acontecer e, nas conversas com outros corpos-sujeitos, percebemos um clima estranho. O celular deste corpo-professora, que nunca toca, tocou por algumas vezes, e as pessoas lhe diziam para ter cuidado. Algumas tentativas de ocupar a Câmara sem sucesso - devido ao reforço nas grades dos portões. A movimentação orquestrada pela Polícia Militar (PM) e pela GCM. Embates entre manifestantes, representantes sindicais e movimentos sociais. Multidão de corpos-sujeitos inquietos.

Início da votação na Câmara. Algumas pessoas se manifestando performaticamente lançavam ossos e garrafas por cima das grades. Em seguida, um corpo-sênior subiu no portão na direção da entrada central do prédio e começou a gritar palavras de ordem, momento em que corpos-PM solicitaram que descesse. Membros da GCM encontravam-se no interior do edifício. Um cordão de corpos-PM se formou em frente à entrada principal do prédio na calçada do lado de fora; enquanto isso, um cordão de corpos-GCM se alinhou próximo ao portão na parte de dentro (corpos-PM - portão - corpos-GCM).

Celular nas mãos acompanhando a sessão transmitida pela TV Câmara, momento em que o vereador Toninho Vespoli falava em favor das/os servidoras/res e... BUM! Uma bomba de gás lacrimogêneo é lançada, toca no pé de corpo-Carina, explode e seus estilhaços atingem seu rosto e pernas e... SILÊNCIO ENSURDECEDOR... Corpos-manifestantes se movimentando em câmera lenta, o gás atingindo as narinas e os olhos causavam ardência e lacrimejamento, embaçando a visão. Tentativa de fuga e

corpo-Carina caiu. Ao perceber seu corpo estirado no chão, este corpo se lança por cima dela para protegê-la. Segundos depois, nossos corpos foram levantados por outros corpos-manifestantes. Gritos pedindo ajuda e água. Conseguimos levá-la para dentro de uma farmácia enquanto as bombas eram lançadas de maneira frenética e aleatória. Portas fechadas e correria incessante em busca de materiais para limpeza do local e medicação para aplacar a dor. Pouco tempo depois, ainda ouvindo o barulho de bombas, corpos correndo e conflitos entre manifestantes e policiais, percebemos que este corpo também havia sido atingido. Quatro queimaduras nas pernas. Limpeza do local e medicação. Quando fomos pagar, a funcionária do caixa nos disse que estava tudo pago.

Dor. Lágrimas. Corpos-feridos e amparados. Alianças estabelecidas. Solidariedade através da precariedade corporal. Final da tarde. Votação encerrada. Sampaprev 2 aprovado. A professora [Patrícia](#) ergueu as mãos, saiu da farmácia e foi negociar com um membro da PM a nossa saída para o metrô. Após oferecer ajuda, um corpo-PM nos autoriza sair. Com nossos corpos abatidos e fragilizados, saímos em direção ao metrô. Passando a catraca aquela despedida na plataforma teve um sabor diferente. Um misto de pavor e compaixão. Iniciamos juntas e permanecemos ali, em pé, de punho erguido.

Na mesma semana, voltamos àquele lugar, ainda com os nossos corpos debilitados. Fomos à Câmara Municipal para nos encontrar com as covereadoras da Bancada Feminista do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) Silvia Ferraro e Dafne Sena e, em seguida, nos dirigirmos à corregedoria da GCM. Fomos recebidas pelo Corregedor-Geral Wilson Prattes, registramos a queixa e entregamos um dossiê com fotos dos ferimentos e de outras/os servidoras/res atingidas/os. Formalizamos o pedido de abertura do procedimento investigativo para apurar o ocorrido. Como este corpo volta à cena escolar? Como a comunidade escolar recebe esse corpo? Como as cicatrizes agenciam o seu fazer docente?

Imagem 8: Retaliação policial



Fonte: Acervo pessoal da corpo-professora-pesquisadora

3.4 Pandemia e decretos e protocolos e ensino-híbrido emergencial e... e... e...

Pensando no contexto da investigação, voltemos ao início de 2020. Quando ingressamos no Programa de Pós-Graduação da FEUSP, não tínhamos ideia do que aconteceria, tampouco do que nos afetaria no decorrer da pesquisa. Entretanto, em nenhuma hipótese poderíamos imaginar um cenário como este: o descontrole da pandemia de Covid-19 e a proliferação de pandemônios⁷³.

Na cidade de São Paulo, a educação foi classificada como serviço essencial pelo Decreto Municipal n.º 60.118, de 12 de março de 2021, podendo retomar as atividades na modalidade de ensino híbrido emergencial através das flexibilizações estabelecidas pelo Plano São Paulo⁷⁴. A Secretaria Municipal de Educação elaborou um protocolo de volta às aulas que afirmava contemplar as diversas instituições da rede, cada qual com suas especificidades (SÃO PAULO, 2021). Com relação ao número de corpos-estudantes por unidade, numa primeira etapa estabeleceu a presença de até 35% em sistema de rodízio. O texto legal não apresentava orientações para as aulas de Educação Física no Ensino Fundamental.

⁷³ Aqui, referimo-nos a todas as posições de sujeitos que participaram direta ou indiretamente do atual descontrole da pandemia de Covid-19 no Brasil e que professaram o negacionismo científico, idolatraram “mitos” e se posicionaram contra os protocolos sanitários de combate à pandemia, as políticas que favoreceram o existir, bem como a produção/compra/campanha de vacinas. Citá-las é uma maneira de produzir memórias daquele tempo sombrio, para que as próximas gerações entrem em contato com outras narrativas e que não se deixem capturar por histórias únicas que favoreçam certos grupos em detrimento de tantos outros.

⁷⁴ Disponível em: <https://url.gratis/IVIWSQ>. Acesso em: 18 jun. 2022.

Entretanto, quando o documento se referia ao Centro de Educação Unificado (CEU), constavam alguns procedimentos a serem adotados nas atividades físicas individuais conduzidas por Analistas de Informação, Cultura e Desporto - Educação Física (SÃO PAULO, 2021, p. 128-129), tais como: distanciamento mínimo de 1 metro entre as/os praticantes; não era permitido o compartilhamento de equipamentos de uso pessoal, toalhas, copos, equipamentos de proteção entre outros; utilização de garrafas próprias para hidratação; dirigir-se aos locais de atividades físico-esportivas com roupas apropriadas; utilizar materiais descartáveis na limpeza e higienização de equipamentos; disponibilizar álcool gel; sinalizar os pontos com água e sabonete para higienização; pessoas com temperatura corporal acima de 37,5°C não deveriam participar das atividades, pois seriam orientadas a buscar imediatamente o serviço de saúde; ter a indicação de locais para atendimento de saúde para onde encaminhar casos suspeitos de COVID-19; ter descritas em todos os espaços as medidas para a prevenção individual; não compartilhar utensílios pessoais; limite de participantes em aula de acordo com o tamanho do espaço físico; utilização de máscaras para circulação; utilização de termômetro sem contato, preferencialmente na entrada do CEU.

O Plano de Fluxo Institucional previa apenas “restrições para a realização de atividades esportivas”⁷⁵ (SME, 2021, p. 19). O mesmo trecho era reescrito ao mencionar os CEUs, porém com a nomenclatura alterada para “atividades esportivas, recreativas e de lazer” (p. 132), a saber: limitar-se à prática de atividades físicas de baixa intensidade se o distanciamento físico específico para atividades esportivas não fosse possível. A distância deveria ser de 5 metros para caminhada rápida e 10 metros para corrida; não seriam permitidos jogos de bola, jogos e esportes coletivos de contato e o uso de equipamentos esportivos manipulados por todas/os; a prioridade seriam as atividades esportivas individuais que permitissem preservar o distanciamento físico.

Essas informações foram encaminhadas ao corpo docente pela gestão da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Virgínia Lorisa Zeitounian Camargo durante reunião remota de planejamento. Para que pudéssemos organizar nosso plano de ensino em diálogo com o PPP e Plano Especial de Ação (PEA)⁷⁶, era preciso pensar em como

⁷⁵ Reiteramos que o currículo cultural de Educação Física tematiza as práticas corporais brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes.

⁷⁶ Na rede municipal de São Paulo, contamos com o PEA, documento tecido coletivamente por professoras/res e pela equipe gestora, sendo considerado o braço prático do PPP da unidade. Nele, são estabelecidas as ações a serem realizadas no chão da escola, a organização de seus tempos e espaços, dos

criar uma relação pedagógica híbrida, adequando o currículo escolar à nova realidade. Entretanto, não era apenas isso que acompanhava o cenário caótico de retomada das atividades educacionais presenciais. Profissionais da educação empreenderam uma greve sanitária no período de 10/02/2021 a 09/06/2021, totalizando 120 dias de paralisação em defesa da educação, da saúde e da vida⁷⁷.

Corte dos salários; intimidação de gestores; desqualificação do movimento por docentes, funcionárias/os e comunidade escolar; cobertura jornalística sem imparcialidade; prefeito e secretário de educação pouco favoráveis às negociações sindicais; aumento na contaminação e óbitos entre as/os profissionais de educação; longas filas para a realização de testes sorológicos; acúmulo de trabalho burocrático; dificuldade de acesso às plataformas digitais; falta de formação continuada voltada às necessidades do momento, entre outras, se somam às ou fortalecem as preocupações didáticas. Se o desgaste do trabalho remoto emergencial foi grande em 2020, tínhamos ali um desafio ainda maior, qual seja, pensar em estratégias para o ensino híbrido emergencial. Concordamos com o posicionamento da professora Angelucci *et al.* (2021, s/p):

De fato, em 2021, mais familiarizados com os recursos tecnológicos, passamos a utilizá-los com alguma proficiência. Antes, buscávamos salvar os/as naufragos/as; agora, esperamos que cada um/a já tenha um bote. Ao mesmo tempo, o cansaço aumenta, as mortes estão mais próximas, o desemprego cresce e as perspectivas de retomada da formação presencial continuam vagas. Ainda assim (ou precisamente por isso) a responsabilidade por levar a bom termo o enfrentamento da situação anômala que experimentamos precisa continuar a ser compartilhada entre docentes, estudantes e funcionários/as técnicos/as e administrativos/as. Uma responsabilidade ciente do caráter emergencial da conjuntura, por mais que ela se estenda no tempo, e da natureza pedagógica das questões éticas que enfrentamos ao lidar com ela. Um cenário que, ao nos colocar diante de recorrentes situações-limite, exige uma pedagogia também emergencial, consciente de ser provisória e passageira, mas também de ser necessária e indispensável para que alcancemos a outra margem que, esperançosos/as, não abdicamos de buscar.

encontros de formação continuada face às diretrizes da Secretaria Municipal de São Paulo, diálogo com as políticas públicas, projetos educacionais, participação de estudantes, familiares e da comunidade, entre outros. É um documento vivo, coletivo, performativo. A ideia é que docentes se alimentem dele para pensar suas práticas pedagógicas. Em 2021, após corte no horário coletivo de formação, a unidade estabeleceu o PEA contendo informações referentes às necessidades/prioridades, ações, recursos materiais/financeiros, cronograma e responsáveis diretos.

⁷⁷ Registramos nosso respeito e admiração ao movimento e às/aos profissionais envolvidas/os.

Este corpo-professora-pesquisadora, em total desconforto e envergonhada com a decisão de deixar o movimento de greve, retorna com algumas/alguns colegas à escola no dia 12/04/2021. Difícil foi sair de casa, subir na moto, pilotar por cerca de 40 minutos e entrar em um espaço sem vibrações e de acesso restrito. Apesar das cores vibrantes que a gestão da unidade escolheu para a pintura daquele ano, não havia aquela coisa que não se explica, só se sente, no espaço escolar. Lágrimas desceram. O corpo trêmulo saiu para cumprimentar quem encontrava no caminho até a sala de corpos-professoras/es.

Apesar das sensações desagradáveis que o retorno à escola trouxe, era preciso criar ações pedagógicas híbridas em diálogo com os documentos educacionais e a realidade pandêmica. A tarefa foi elaborar encontros presenciais, havendo postagens assíncronas na plataforma Google Sala de Aula uma vez por semana (às terças-feiras) e produção de duas atividades impressas quinzenalmente⁷⁸. A fim de escolher a prática corporal a ser tematizada junto às corpos-crianças do 3º e 4º anos, foi realizado um mapeamento que nos permitisse entrar em contato com o universo cultural corporal da comunidade e com as condições efetivas para o trabalho pedagógico, incluindo os locais disponíveis para as vivências, as condições de trabalho e para como a escola vinha se organizando frente às questões pandêmicas. Com base nessas informações, definimos a ginástica⁷⁹ como prática corporal a ser tematizada com corpos-crianças do 3º e 4º anos, totalizando 7 turmas (3ABCD e 4ABC).

Com relação ao rodízio de corpos-estudantes, o mesmo só se estabeleceria caso o retorno extrapolasse 35% da turma. Aquelas/es cujos familiares trabalham em serviços essenciais teriam prioridade e não entrariam no rodízio. No decorrer das duas primeiras semanas após o recesso (de julho) antecipado pela prefeitura, a quantidade de frequentadoras/es era inferior a 35%. Passado esse primeiro momento, a escola começou a elaborar listas de corpos-estudantes que desejavam voltar às atividades presenciais. As listas eram divulgadas pelo WhatsApp da unidade para as famílias, às sextas-feiras. Após algumas tentativas, definimos que as turmas seriam divididas em dois grupos, realizando rodízio semanal. Por exemplo: grupo 1 presente na escola nas semanas 1 e 3 do mês corrente, enquanto o grupo 2 viria nas semanas 2 e 4. As turmas frequentavam a escola 4

⁷⁸ Essas atividades foram entregues a corpos-estudantes que não tinham acesso ao Google Sala de Aula e que optaram por não voltar às aulas presenciais. Em meados de junho, fizemos a entrega dos tablets enviados pela prefeitura aos corpos-estudantes e, então, deixamos de elaborar essas atividades.

⁷⁹ Postagem 1 - Disponível em: <https://youtu.be/K8-w8TjKPs>. Acesso em: 18 jun. 2022.

vezes na semana para que corpos-professoras/res tivessem um dia livre para elaborar as postagens semanais no Google Sala de Aula e demais tarefas pedagógicas. Apesar do esforço, algumas/alguns não foram contempladas/os devido à sua jornada dentro dos ciclos, ficando com pequenos espaços livres no decorrer do dia.

Imagem 9: Quadro com o rodízio de turmas

MANHÃ				
SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
3º A, B, C, D				
	4º A, B, C			
	5º A, B, C			
6º A, B, C				
9º A, B, C				
TARDE				
SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
	1º A, B, C, D			
2º A, B, C				
7º A, B	7º A, B		7º A, B	7º A, B
8º A, B, C				

Fonte: EMEF Virgínia Lorisa Zeitounian Camargo (2021).

Com relação aos espaços disponíveis para os encontros, verificamos que não havia nenhuma objeção, desde que se cumprisse o estabelecido pelo protocolo sanitário, que determinava distanciamento físico de 1,5 metro, sala com ventilação, uso de máscara, não compartilhamento de objetos e materiais, devendo haver higienização caso o uso fosse individual. Haveria tempo hábil para fazer a higienização entre as aulas?

Apesar de a escola possuir rede de *WiFi* (administrativo), o sinal fraco dificultou o trabalho docente. Por diversas vezes, foi preciso usar dados móveis pelo celular⁸⁰. A escola contava com algumas salas multimídia - 3 salas para o Ensino Fundamental I e 4 para o Ensino Fundamental II - equipadas com retroprojetores e computadores. É preciso dizer que a prefeitura enviou, desde o início de 2020, diversos equipamentos multimídia para que todas as salas da escola fossem estruturadas de modo a viabilizar a realização de encontros síncronos com corpos-estudantes⁸¹.

Entre os meses de março e abril de 2021, a escola foi escolhida para preparar 200 marmitas diárias. Corpos-funcionárias/os se revezaram para atender à demanda aos finais de semana. As marmitas eram retiradas pela “Associação Mulheres de Luta” e

⁸⁰Próximo ao final do ano de 2021, a gestão escolar contratou um plano de internet, o que melhorou bastante o sinal de *WiFi* do prédio e o trabalho docente.

⁸¹ A instalação desses equipamentos ocorreu em junho de 2022.

entregues à comunidade próxima da escola (Carrãozinho). Com relação ao número de corpos-funcionárias/os de limpeza da empresa terceirizada, a escola contava com três pessoas, o que se mostrava insuficiente. Outro importante elemento a ser considerado é que corpos-funcionárias/os e corpos-docentes com comorbidades estavam em regime de teletrabalho⁸² ou ainda em licença médica. Devido ao número reduzido de corpos-docentes presentes na unidade, foi preciso juntar as turmas, respeitando os 35% (máximo de 11 estudantes por sala) para que não ficassem sem aula.

Após o anúncio do novo plano de ampliação da retomada das aulas presenciais no estado de São Paulo a partir do dia 2 de agosto⁸³, a SME publicou a Instrução Normativa n.º 29, de 21 de julho de 2021, que dispunha sobre a reorganização e o replanejamento do trabalho educacional no segundo semestre letivo de 2021 nas unidades educacionais da rede municipal de ensino, que, entre outras, estabelecia: retorno presencial de corpos-estudantes (optativo); capacidade de 50% na unidade de ensino (máximo de 16 pessoas em sala); máximo de dois grupos em sistema de rodízio semanal; aulas presenciais em todos os dias da semana.

A normativa criou um clima desagradável na escola. Foi nítido o desconforto de toda equipe com relação aos protocolos sanitários para o retorno. Entretanto, era preciso seguir. Como os corpos-estudantes voltam à escola? Como pensar em um ambiente agradável de acolhimento, afeto e produção de conhecimentos quando nossos encontros estavam sendo atravessados pela possibilidade de morte? Como, nesse caso, potenciar a vida? Quais as marcas pandêmicas em nossos corpos?

Imagem 10: Sala utilizada pela Educação Física

Segunda-feira
Dia 02 de agosto de 2021
Retorno às aulas presenciais



Fonte: Acervo pessoal da corpo-professora-pesquisadora.

⁸² A prefeitura publicou uma Instrução Normativa n.º 26 de 03/07/2021, estabelecendo o retorno presencial de profissionais que estão submetidos ao regime de teletrabalho a partir de 12/07/2021.

⁸³ Disponível em: <https://url.gratis/r9ZQ7O>. Acesso em: 18 jun. 2022.

Eis que encontramos nossa primeira turma do dia. Estava frio, havia corpos-crianças encapuzadas/os, e seus corpos mal podiam se mexer pela quantidade de roupas, além da máscara que tapava o rosto. Criou-se um espaço de pouco contato. Elas/eles estranharam tantas marcações de distanciamento pela escola e questionaram por que algumas mesas das salas de aula estavam com fita zebraada formando um “x”. Conversamos sobre o cenário pandêmico, que exigia cuidados mesmo com o avanço da campanha de imunização. Algumas/alguns relataram que perderam parentes e pessoas conhecidas para a doença, outras/os disseram que passaram longos períodos em casa de pessoas que podiam cuidar delas, enquanto suas/seus responsáveis trabalhavam. Teve quem dissesse não estar vendo as pessoas se cuidando, quem sentisse grande desconforto com o uso de máscaras (não conseguiam respirar), outras/os que estavam aflitas/os e que, a todo instante, pegavam álcool para higienizar seus pertences, e até quem, aos prantos, não queria permanecer na escola. Apesar das narrativas, a alegria em retornar era visível. Corpos-crianças queriam abraçar, beijar, se aproximar. Se a máscara escondia o sorriso, o olhar revelava o desejo, o afeto e a emoção em voltar à escola. A presença delas/deles, apesar do estresse pandêmico que nos consumia, trouxe fôlego.

Algumas inquietações sobre o rodízio de corpos-estudantes: em alguns momentos, houve extrema dificuldade em entender o movimento que a tematização foi produzindo. Quando dois corpos-professores testaram positivo para Covid-19, apenas um grupo de corpos-estudantes entrou em quarentena com os corpos-professores infectados. Entretanto, alguns vieram à escola fora de seu grupo, o que fez com que a ideia de isolamento se desfizesse. Os grupos se misturaram, e a “bolha” se desfez. Além dessas questões epidemiológicas, o pedagógico estava sendo afetado, pois não sabíamos mais quais eram os corpos-crianças que iriam vir à escola em cada semana. Um *looping* descontrolado. Esse trânsito fez com que corpos-crianças realizassem a mesma atividade mais de uma vez. Outra coisa interessante foi o retorno à escola sem acesso ao Google Sala de Aula desde 2020. O gesto docente em produzir memórias de um tempo vivido - encontros da Educação Física - e transmiti-las na plataforma para que corpos-crianças tivessem acesso não atingiu essa parcela sem acesso à plataforma.

No segundo semestre de 2021, houve nova greve dos profissionais de educação: contra a aprovação do Sampaprev 2. Longos dias de manifestações e, no fim, a aprovação e este corpo ferido por fragmentos de uma bomba de gás lacrimogêneo. Alguns dias de licença médica, repouso, dor, cuidados com as queimaduras, lágrimas, ida à corregedoria

da GCM e muito afeto de familiares e amigas/os. Retorno à escola. No mês de novembro de 2021, voltamos com 100% dos corpos-estudantes para o ensino presencial sem a necessidade de acesso à plataforma digital⁸⁴.

Quais foram as condições de pesquisa no cenário pandêmico? O que foi possível realizar nas aulas de Educação Física cultural? Como produzir dados? Ensino híbrido emergencial? Protocolos sanitários para a volta às aulas? Greve dos profissionais de educação? Retaliação policial? Rodízio de corpos-estudantes? Profissionais de educação, estudantes e familiares contaminados? Quarentena? Plataformas educacionais? Falta de acesso ao Google Sala de Aula? Como pensar em cenas didáticas que contribuísse para o tensionamento das heteronormatividades e os processos de normatização de corpos em um momento de intensificação da precarização e vulnerabilidade social? Como esses e outros elementos produziram o caldo da tematização? O que se tornaria material empírico da pesquisa? Essas e tantas outras questões nos acompanharam ao longo de todo o contexto da investigação e do fazer docente.

3.5 Cenário e palco investigativo

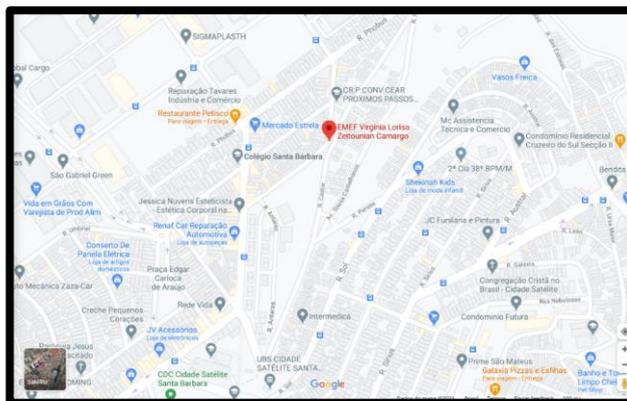
A EMEF Castor, criada pelo Decreto Municipal n.º 50.267, de 27 de novembro de 2008, publicado em Diário Oficial da Cidade (DOC) em 28 de novembro de 2008, com alteração para Professora “Virgínia Lorisa Zeitounian Camargo”, sob decreto de n.º 55.029, de 15 de abril de 2014, com denominação atual, localizada no município de São Paulo, é administrada pela Secretaria Municipal de Educação.

Segundo o seu PPP de 2021, a escola foi construída em um terreno baldio, em atendimento à demanda da população local. Apesar do crescimento populacional, até o ano de 2008, naquele bairro, havia apenas uma Escola Municipal (EMEF José Maria Whitaker).

A unidade atende corpos-estudantes de 1º ano a 9º ano, com um total de 28 turmas distribuídas nos períodos matutino e vespertino, estando localizada na Rua Tritão sem n.º - Bairro Cidade Satélite - Jardim Santa Bárbara, Zona Leste de São Paulo.

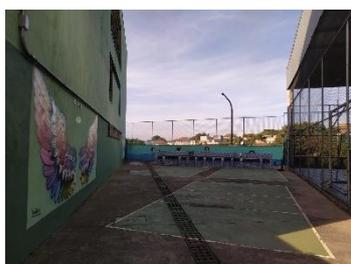
⁸⁴ É preciso dizer que poucas famílias optaram por continuar no ensino remoto emergencial.

Imagem 11: Localização da unidade de ensino



Fonte: Google Maps.

Imagem 12: Áreas externas e internas da unidade de ensino



Quadra 1



Quadra 2



Quadra 3



Parquinho



Bancos e mesas



Horta



Ateliê



Estacionamento



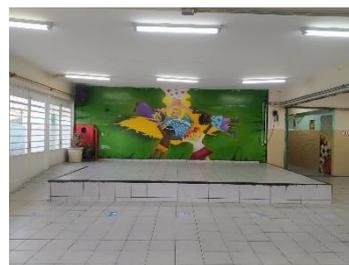
Rampa de acesso



Cozinha



Refeitório



Palco



Pátio – Piso 1



Piso 2 – Salas de aula



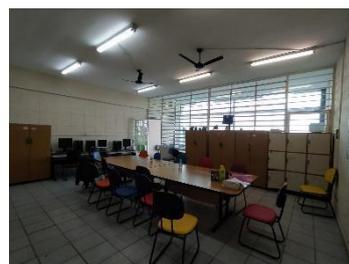
Piso 3 – Salas de aula



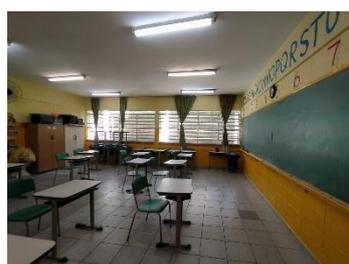
Sala de leitura



Informática educativa



Sala de professoras/res



Sala de aula



Sala de aula | multimídia



Elevador

Fonte: Acervo pessoal da corpo-professora-pesquisadora.

3.6 Articulações analíticas *queer*

Trabalhando singularmente com os estudos *queer* e o recorte teórico de Judith Butler a partir dos conceitos de *corpo abjeto*, *performatividade*, *cena*, *reconhecimento* e *enquadramento*, esta pesquisa buscou realizar um giro epistêmico no arcabouço teórico e didático do currículo cultural de Educação Física através da elaboração e da análise de seis cenas didáticas. Cientes de que as proposições teórico-políticas de Butler não dizem respeito ao cotidiano escolar, à prática pedagógica, tampouco às escolhas curriculares, no próximo enquadramento, direcionamos os holofotes para a ocorrência empírica da investigação, ou seja, para a produção de dados a partir das experiências pedagógicas durante o ensino híbrido emergencial. Nesse enquadramento, vimos que os estudos *queer* não se limitam a abordar subjetividades sexuais e de gênero, mas a discutir sobre toda e qualquer forma de normatização e regulação de corpos-sujeitos. Inúmeras pesquisas *queer* voltadas à área da educação e da Educação Física já foram publicadas, dando guarida à criação de experimentos investigativos.

Pensando na potência da citacionalidade e da iterabilidade que compõem a teoria da performatividade butleriana, qual seja, a possibilidade de repetir e, ao mesmo tempo, transformar, as articulações analíticas *queer* realizadas nos colocaram em contato com as produções éticas e estéticas das performatividades corporais participantes das experiências pedagógicas. Ao nosso olhar, as cenas didáticas têm o potencial de criar torções nos cis-temas heteronormativos ao se proporem questionar e desestabilizar as verdades absolutas, trazendo à tona como suas engrenagens normativas são fabricadas - no interior das relações de poder - e como operam na tentativa de produzir, capturar e controlar desejos e anseios de corpos-sujeitos. A ginástica, enquanto prática corporal, não está isenta dessa maquinaria.

É claro que pensar que a Educação Física sozinha, com duas ou três aulas semanais, seja capaz de tamanha transformação é um equívoco dos grandes, para não dizer uma tamanha ingenuidade. Entretanto, sabemos que ela é um componente que tematiza as práticas corporais que estão impregnadas pelos marcadores sociais da diferença. Diante disso, é possível imaginar cenários sendo tecidos a um encontro por vez, a uma ação por vez, uma vez e de novo entre defasagens, deslocamentos, rupturas e nas inúmeras tentativas de captura pelos mecanismos de produção das heteronormatividades e dos processos de normatização, dado que o jogo é lançado para

um campo aberto, “tornando-se aberta à variação e plasticidade” (BUTLER, 2019a, p. 161).

A força do conceito de cena e o seu encontro com o fazer docente contribui, ainda que sem garantias, para a abertura do campo enunciativo produzindo novas condições de reconhecimento através do tensionamento das heteronormatividades e dos processos de normatização dos corpos, ou seja, pensar em como e em quais condições se produz outras inteligibilidades. Novos enquadramentos. Novos marcos de reconhecimento. As transformações sociais, culturais e políticas se dão não por fora das relações de poder e das configurações normativas, mas se fazendo existir a partir de seus termos, levando-os ao seu limite, produzindo falhas performativas no ato de repetir e diferir (citacionalidade e iterabilidade), deslocando certos discursos hegemônicos, provocando seu colapso. A aposta desta pesquisa se debruçou na elaboração cotidiana de relações e interações corporais atravessadas por normatividades provisórias que dialoguem a partir da responsabilidade ética com as posições de sujeitos existentes nos tempos do agora. Pretensão que se soma à consideração de Halberstam (2020) de que os estudos *queer* nos ajudam a criar alternativas para sistemas hegemônicos.

Traçamos, no embalo do estudo feito por Ranniery (2017b, p. 17), caminhos investigativos que nos ajudaram a pensar como a política de reconhecimento e a tessitura da inteligibilidade no currículo cultural de Educação Física acontece “através de uma combinação de redes de poderes, mas nem por isso, menos surpreendentes”.

Se modos de vidas estão ameaçados por esquemas de inteligibilidade, é por isso que temos de procurar um ‘ainda não’ (MUÑOZ, 2011, p. 95), onde vidas ‘realmente começam a crescer’ (idem), fazendo da imaginação não uma respiração fugaz, mas uma força em um cenário político que parece ser desprovido de qualquer criação. Trata-se de deslocar o currículo como algo emanado seja lá de onde ou por quem for, capaz de salvar das pressões e valores contemporâneos, e devolvê-lo a partir de uma rede de amparo e de uma trama de ligações, nas quais as vidas se constituem por compartilharem experiências de deslocamento, antes que de unidade, de representação ou articulação, dissipando coerência e linearidade. (RANNIERY, 2017b, p. 62-63).

No interior do inimaginável contexto pandêmico, ao qual tentamos permanecer em pé, as articulações analíticas *queer* transitam pelas seis cenas didáticas produzidas através de experiências pedagógicas durante a tematização das ginásticas com corpos-crianças do Ensino Fundamental I, da EMEF Virgínia Lorisa Zeitounian Camargo, durante o ensino híbrido emergencial em 2021.

QUADRO 04. CENAS DIDÁTICAS

O currículo cultural chega como um arrastão, um movimento intempestivo, uma proposição outra, intencionando, com as produções de diferentes cenas didáticas, desorganizar a suposta coerência de gênero e discursos neoliberais de eficácia e produtividade, intencionando descolonizar o próprio componente curricular. (AUGUSTO, 2022, p. 143).

Nesse arrastão, Nascimento e Augusto (2022) relatam que as cenas didáticas emergem como esse mecanismo que possibilita entender a produção das normas, dessas linhas duras, localizar as chances de fissuras, movimento, sabotagem, e agir nelas, *com* elas e *a partir* delas. A ação é crucial nesse processo, já que as cenas são produzidas a todo momento. Com relação às produções de cenas, as condições de ser reconhecida/o e os enquadramentos, Butler (2019b, p. 143) explica que: “essa cena torna-se agora o objeto, e nós, mais do que dirigidos pelo enquadramento, somos dirigidos para ele com uma capacidade crítica renovada”.

A temporalidade que nos permite pensar a cena consiste num corpo-sujeito que relata a si mesmo e começa a se reconhecer e ser reconhecida/o a partir daquele momento específico, conformando a cena do reconhecimento. Assim, as cenas didáticas se formulariam como potenciais momentos em que esses corpos-sujeitos, atravessados pelos efeitos normativos, possam se conhecer e reconhecer, deslocando-se das zonas de abjeção (NASCIMENTO; AUGUSTO, 2022). Apesar da tentativa, não há nenhuma garantia de que a produção de novas inteligibilidades aconteça, pois os efeitos dessas cenas são efêmeros e imprevisíveis. As cenas se constituem como micropolíticas e apostas e possibilidades e resistências e interrogações e desajustes e... e... e...

Esta investigação não se dedicou a pensar nos possíveis efeitos das escolhas discentes - *situações didáticas* - nos corpos-sujeitos da educação, e sim analisar o que foi possível produzir enquanto cenas de reconhecimento, cenas de interpelação e narrativas de si no interior da escrita curricular. Em outras palavras, pensar no que eclodiu nas *cenas didáticas* e tornar problema o que atravessou o seu contexto. Durante a vivência no campo, algumas questões estiveram presentes em nossos pensamentos e direcionaram nosso olhar: como os corpos-sujeitos produzidos como abjetos no interior das aulas de Educação Física podem fissurar cis-temas heteronormativos a partir da sua própria experiência de abjeção? Como elas/es reverterem os quadros de ininteligibilidade a partir

das alianças *queer*, ou seja, com esses outros corpos-sujeitos tidos e produzidos como objetos no decorrer das aulas? Em que as cenas didáticas colaboram, ou não, para a reapropriação *queer* do processo de produção da abjeção?

A materialização das experiências pedagógicas em cenas didáticas não se faz com o desejo de descansar à sombra fresca e confortável da eficiência e produtividade, mas, sim, de tornar público - a partir das narrativas/relatos de si - que existimos enquanto corpos-sujeitos fracassadas/os, constituídas/os enquanto falhas performativas, em contínuo processo de produção no interior das relações de poder. Nada está dado, nem tampouco perdido. Aqui, o fracasso torna-se potência ao expor as fabricações normativas e as impossibilidades de existir coerentemente em seus moldes (HALBERSTAM, 2020). Mesmo aquelas/aqueles que aceitam cumprir com os regimentos do contrato social heteronormativo falham em algum momento - sendo lançadas/os ao campo da abjeção. O fracasso enquanto produção contribui, então, para a ampliação do campo enunciativo; logo, pode - sem garantias - produzir novas inteligibilidades. Posto isso, convidamos as/os leitoras/res a percorrerem as cenas didáticas de maneira leve, sem amarras normativas, uma aventura impossível, a-temporal... uma viagem *queer*.

Cenas didáticas I: Corpos-alianças

Em conversa com algumas/alguns corpos-docentes e corpos-sujeitos da comunidade escolar que perguntaram o que corpos-crianças estavam realizando durante as aulas de Educação Física, explicamos que estávamos estudando as ginásticas e que aqueles corpos - espalhados pelo *hall* do primeiro piso - estavam realizando gestos que conheciam ou criavam. Sentíamos na pele as sensações produzidas por cada gesto arriscado. Corpos em ação que experienciaram coletivamente giros, flexões, estrelinhas, cambalhotas com a cabeça direto nas lajotas (corpo-professora com palpitação percorria com o olhar vidrado), abdominais, espacate, *burpees*, corrida... Técnicas, sensações e a elaboração de registros. Corpos-crianças que, além de vivenciarem os gestos, produziram registros daquele tempo-espaço-território. Registros como acoplamentos corporais, maquinaria que vive e produz memória. Por vezes, percebemos corpos-crianças estirados no chão experimentando sensações de cansaço *e suor e dor e fadiga e... e... e...* Corpos-crianças que apresentavam seus conhecimentos, suas produções, suas defasagens. Corpo-criança que anunciava ser incapaz de fazer certas técnicas por ser “cheinho”, ao

passo que outro valorizava movimentos por estarem relacionados a processos de emagrecimento.

Imagem 13: Corpo que sente, pulsa, vibra e dói

“Meu coração está batendo muito!”

“Eu sou cheinho... se eu fosse magro, eu conseguia fazer.”

“Isso dói. Eu já cansei, prô!”

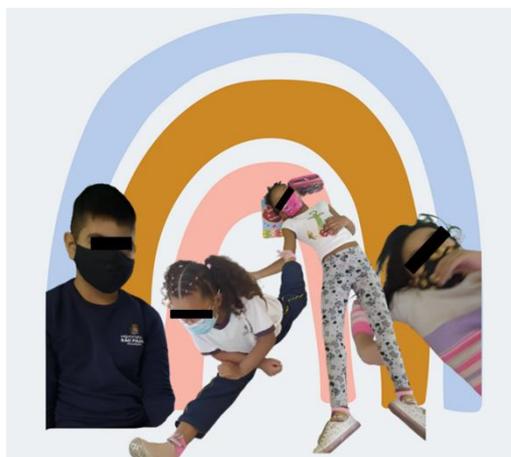
“Eu senti dor na minha perna depois da outra aula.”

“Quando eu faço esse movimento, meu pé dói!”

“Estou ficando tonta!”

“Prof., meu coração está doendo!”

“Com isso, dá para emagrecer!”



Fonte: Acervo pessoal da corpo-professora-pesquisadora

Aproveitamos o ensejo daquelas conversas rápidas pelos corredores da escola, entre uma aula e outra, um sinal e outro, um intervalo e outro, um café e outro... para convidar corpos-sujeitos da educação que praticam algum tipo de ginástica a elaborarem um vídeo dizendo um pouco sobre a ginástica praticada e informações que pudessem ajudar corpos-crianças a fazer uma leitura da prática e entrar em contato com outras gramáticas corporais que vivem e produzem as ginásticas, que não aquelas hegemônicas.

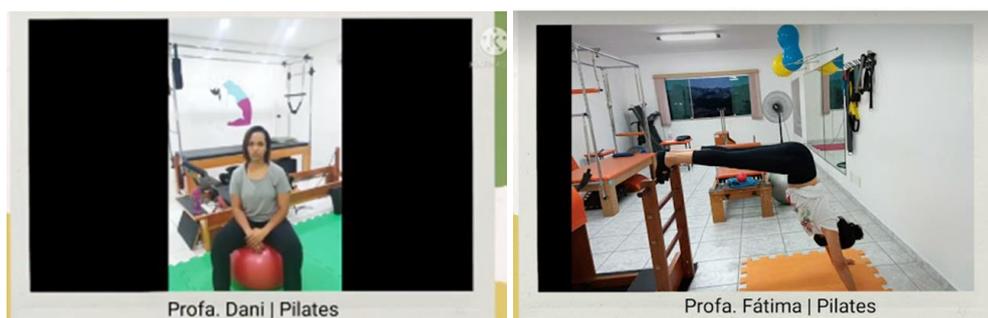
A corpo-professora-Daniela, companheira de disciplina, se prontificou a elaborar um material em seu estúdio de pilates e a corpo-professora-Fátima, regente da turma 3D, mesmo envergonhada, disse que poderia enviar alguns registros de sua aula semanal de pilates. Corpos com os quais, naquele momento, começamos a estabelecer alianças para que conhecimentos locais adentrassem a escola. *Corpos-alianças*. Longe de parecer qualquer atitude benevolente, Butler (2018) ressalta que corpos em alianças são produzidos quando a precariedade constitutiva que atravessa seus corpos é reconhecida, e a interdependência torna-se combustível propulsor de amparo e cuidado. É na relação com o outro que o corpo se produz e a vida se desenha. Nessa esteira (aliançar-se), a corpo-coordenadora-Silvana percebendo o movimento da tematização e as conversas paralelas que se multiplicavam - pelos corredores - se dispôs a explicar um pouco sobre yoga e a apresentar técnicas específicas que realiza em sua casa através do uso de

aplicativos e do acesso a programas de televisão. O estabelecimento dessas alianças entre corpos-sujeitos da educação, ao nosso olhar, contribui para que corpos-crianças acessem conhecimentos advindos da comunidade escolar. Em outras palavras, aliançar-se e fazer circular conhecimentos locais sobre corpos-sujeitos que vivem e produzem ginásticas.

Viver é constituir uma dimensão que se acessa ativamente não pela inclusão em um currículo tomado como um campo pré-existente, mas pela transfiguração do currículo em uma rede de laços através dos quais a vida se cria. (RANNIERY, 2017a, p. 60).

Pensando nos corpos-sujeitos praticantes e produtores de ginásticas e fazendo uso dos materiais produzidos pelas alianças estabelecidas, apresentamos um vídeo⁸⁵ sobre a prática de pilates, produzido pela corpo-pilateira-Daniele e pela corpo-pilateira-Fátima. A primeira performatividade corporal relata os motivos que a levaram a escolher o pilates como prática e profissão, estrutura e composição estética do estúdio (tatames, anilhas, equipamentos etc.), máquinas específicas para a prática e as gramáticas corporais que frequentam aquele espaço (corpo-criança, corpo-jovem, corpo-adulto, corpo-idoso). Já a segunda apresenta registros fotográficos e fílmicos de seu corpo vivenciando o pilates em interação com equipamentos em outro estúdio. Corpo que se acopla à máquina (HARAWAY, 2009; PRECIADO, 2017), máquina que se acopla ao corpo, e, em relação, ambas criam inúmeras estéticas de movimento.

Imagem 14: Vídeos elaborados pelas corpos-pilateiras Daniele e Fátima



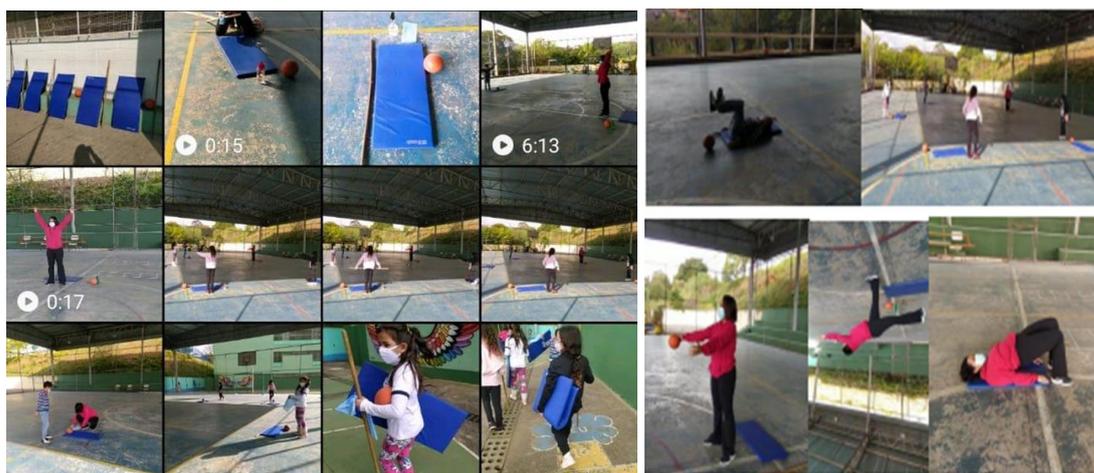
Fonte: Acervo pessoal da corpo-professora-pesquisadora.

As produções foram enviadas para os corpos-crianças na plataforma digital Google Sala de Aula e contamos com a presença da corpo-pilateira-Daniela em um dos

⁸⁵ Postagem 8 - Disponível em: <https://youtu.be/IXkzDTiLVg>. Acesso em: 18 jun. 2022.

encontros com os corpos-crianças da turma 3B. Para que o encontro pudesse acontecer, separamos 12 colchonetes, 12 bolas e 12 bastões para que os corpos-crianças não precisassem compartilhar. *Protocolos sanitários*. A experiência foi veiculada para acesso remoto⁸⁶. Bastão, bola, colchonete, pano e borrifador com álcool líquido se acoplam ao corpo e criam gestos impensáveis, expressões e sensações particulares. Atos corporais que criam a realidade de certo tempo, espaço e território. Próteses curriculares que criam cenas didáticas que, ao serem atravessadas pelas alianças corporais estabelecidas no micro, no ato, no tato, no pátio, no corredor, pelas entranhas normativas escolares, despertam a possibilidade de pequenos deslocamentos. Giros curriculares que criam terrenos férteis, solos propícios à capacidade de tornar público e fazer circular conhecimentos produzidos nas beiradas, nas margens escolares, pelas frestas normativas.

Imagem 15: Vivência com a corpo-pilateira-Daniele



Fonte: Acervo pessoal da corpo-professora-pesquisadora

Já com o material produzido pela corpo-yogue-Silvana, fomos agenciadas/os a pensar na prática yoga através da sequência de técnicas nomeada como “Saudação ao sol”. Além do vídeo em que demonstra o exercício, corpo-yogue-Silvana indicou uma série de vídeos do programa *Yoga com Histórias*⁸⁷, transmitido pela TV Cultura aos sábados, às 13h, e nos presenteou com o livro de Swami Satyananda Saraswati, chamado *Yoga e educação para crianças* (2020). Sobrevoando a obra, acessamos algumas posições

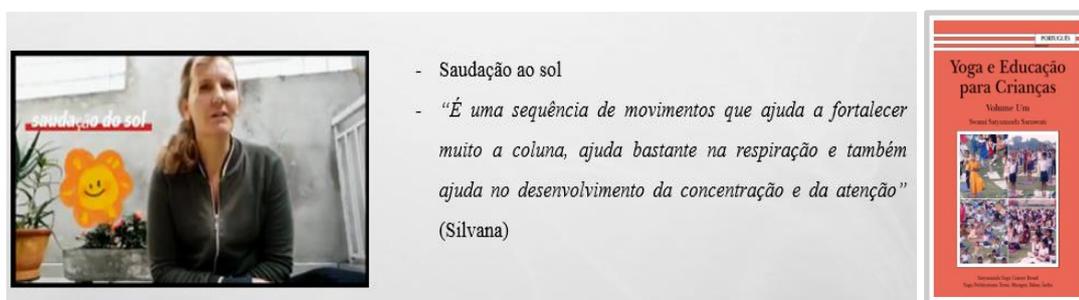
⁸⁶ Postagem 9 - Disponível em: <https://youtu.be/ECoa7OIVSAU>. Acesso em: 18 jun. 2022.

⁸⁷ O programa também é transmitido diariamente na TV Rá-Tim-Bum, disponível em seu canal no [YouTube](https://www.youtube.com/).

(*asanas*), expressões utilizadas (*namastê*), mantras e mudras para a meditação, contextos históricos, entre outros. Ainda, na tentativa de hibridizar os discursos circulantes na prática yoga, entramos em contato com os significados produzidos por corpo-yogue-Tainá, do projeto “Yoga Marginal”⁸⁸, e pela Kemética yoga⁸⁹. O que vem sendo yoga?⁹⁰ Aquilo que corpos-yogues vêm produzindo⁹¹.

Lá pelas tantas, passando pelo corredor e observando na porta da sala corpos-yogues-crianças meditando, corpo-teacher-Gisele contribuiu apresentando alguns mudras que fazem parte de seu cotidiano. Vivenciamos esses gestos em encontros seguintes⁹². *Gratiliz!*

Imagem 16: Saudação ao sol (Yoga) corpo-yogue-Silvana



Fonte: Acervo pessoal da corpo-professora-pesquisadora.

Próximos a encerrar as discussões sobre yoga, tínhamos em mãos o material fílmico publicado no TikTok pela corpo-ginasta-Sam⁹³, que apresentou a vestimenta que utiliza nas aulas de ginástica rítmica⁹⁴, algumas técnicas, seus nomes, e mostrou uma *performance* incrível (registro de um evento que participou). De sorriso largo, serelepe, *dread* no cabelo e inquieta, corpo-ginasta-Sam veio saltitando em nossa direção quando

⁸⁸ Yoga Marginal objetiva ultrapassar as margens invisíveis, mas poderosas que impedem a periferia de acessar instrumentos e saberes que são, por direito, delas. O projeto vem cumprir a função social dessas práticas e fazer refletir sobre saúde e autonomia desse povo pobre e majoritariamente preto, assim como também procura inserir essa população marginalizada dentro das questões ambientais e políticas locais. Disponível em: https://wikifavelas.com.br/index.php/Yoga_Marginal. Acesso em: 18 jun. 2022.

⁸⁹ Prática ancestral, originária do continente africano. Kemetic é o nome do Antigo Egito, que significa a terra dos homens pretos. Evidências, escrituras e relevos nas pirâmides do Egito podem sugerir que havia essa prática já antes da prática convencional que a gente aprendeu a conhecer vinda da Índia. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tLp_skKDu6w. Acesso em: 18 jun. 2022.

⁹⁰ Postagem 11 - Disponível em: <https://youtu.be/xn8u9NNwfQ8>. Acesso em: 18 jun. 2022.

⁹¹ Postagem 12 - Disponível em: <https://youtu.be/5JDo69PW9T8>. Acesso em: 18 jun. 2022.

⁹² Postagem 13 - Disponível em: <https://youtu.be/t80U6fWc51E>. Acesso em: 18 jun. 2022.

⁹³ Nome abreviado.

⁹⁴ Postagem 14 – Disponível em: <https://youtu.be/duZ-Ai4NKgM>. Acesso em: 18 jun. 2022.

chegamos à porta da sala, e perguntou se era, naquele encontro, o dia de entrar em contato com o seu vídeo. Com a resposta afirmativa, ficou envergonhada. Após a assistência, corpo-ginasta-Sam disse que seguia a corpo-ginasta Mel Gomes - que tem inúmeras postagens sobre a ginástica rítmica em seu perfil do TikTok ([@melgomes](https://www.tiktok.com/@melgomes)). *Inspirações*. Acessamos alguns vídeos sobre os aparelhos [corda](#), [bola](#), [fita](#), [arco](#). Seleccionamos, também, outros vídeos com o intuito de compreender como a modalidade é organizada e praticada em competições oficiais⁹⁵. Corpo-criança produtora de conhecimento. Corpo-criança que brinca, salta, pula, sorri... torna-se um corpo a ser consultado, a ser visto e reconhecido por outras corpos-crianças, outras/os corpos-docentes, outros corpos-sujeitos da educação. Interação entre corpos. Estabelecimento ético a partir da relacionalidade. Corpos-sujeitos que fazem e se refazem a todo instante. *Ação*.

Imagem 17: Vídeo produzido pela corpo-ginasta-Sam

“Meu Deus, olha a Sam!”
 “Tô de boca aberta!”
 “Eu sabia que ela fazia ginástica!”
 “Ela é muito boa, eu não sei nem fazer estrelinha!”



Fonte: Acervo pessoal da corpo-professora-pesquisadora

Após assistirmos aos vídeos de ginástica rítmica e entrarmos em contato com conhecimentos produzidos por outros corpos-praticantes⁹⁶, ficou decidido que vivenciaríamos com calma todos os aparelhos. Criamos nossas próprias fitas utilizando palitos de churrasco, fita dupla face e papel crepom. *Improvisos*. Os demais aparelhos também foram vivenciados (corda, bola, arco e maça). Ao elaborarmos registros dessas vivências, percebemos a criação de inúmeras técnicas⁹⁷. *Artistagem*. Após alguns encontros, corpos-crianças foram estimuladas/os a elaborarem uma apresentação em

⁹⁵ Disponível em: <https://youtu.be/tPgWkK5JgtM>. Acesso em: 18 jun. 2022.

⁹⁶ Postagem 15 - Disponível em: <https://youtu.be/CaSzER0uBKU>. Acesso em: 18 jun. 2022.

⁹⁷ Postagem 16 - Disponível em: <https://youtu.be/ykkvvLPvzg4>. Acesso em: 18 jun. 2022.

grupo ou individual contendo a gestualidade das ginásticas - poderiam escolher técnicas realizadas no decorrer de toda a tematização -, com a utilização de um ou mais aparelhos da ginástica rítmica e uma música. Para essa elaboração, dedicamos uma semana (duas aulas) para cada grupo. A corpo-ginasta-Sam eventualmente era consultada para ajudar grupos durante a elaboração de suas apresentações. Corpos-crianças que ensinam corpos-crianças e corpo-professora-pesquisadora. Corpos que invadem, escancaram as amarradas escolares, se apresentam, ressignificam, ensinam e aprendem.

Minha hipótese é que modos de reconhecer e mostrar certas formas de interdependência têm a possibilidade de transformar o próprio campo do aparecimento. Eticamente falando, tem que existir uma maneira de encontrar e forjar um conjunto de ligações e alianças, de ligar a interdependência ao princípio do igual valor, e fazer isso de uma forma que se oponha àqueles poderes que alocam a condição de reconhecimento diferencialmente, ou que interrompa sua operação tida como certa. Uma vez que a vida é entendida como igualmente valiosa e interdependente, certas formulações éticas resultam daí. (BUTLER, 2018, p. 46).

Nos encontros finais da tematização, algo interessante aconteceu. Corpos-crianças produziram debates intensos e ofensivos. A porrada *quase* comeu solta. Agenciadas/os pelos conceitos butlerianos, era preciso pensar em como produzir encontros, cenas-didáticas que deslocassem a questão da violência a partir da interdependência. *Tela azul, bug corporal*. Sem conseguir pensar em nada, fomos atravessadas/os por outro desafio: receber corpos-estagiárias de Pedagogia que realizariam o estágio de intervenção. Conosco? Sim. Apesar do esforço em receber esses corpos-estagiárias, não havia nenhuma garantia de que o material produzido seria utilizado na tematização. Isso porque, no currículo cultural de Educação Física, não vale tudo. O material não ia descer goela abaixo. A princípio, essa aliança se fez enquanto uma relação infeliz, mas era preciso seguir. Após inúmeras reuniões remotas, acompanhamento presencial da corpo-estudante-Sofia, conflitos e incertezas, encontramos um “possível” *link*...

Pensando nos acontecimentos das aulas - batalhas entre *corpos-meninos x corpos-meninas* - e na tentativa de elaborar outras maneiras de confronto e batalhas, que não aquelas que tentam desqualificar sua/seu oponente, utilizamos o material produzido por corpos-estagiárias de Pedagogia a partir da oficina

virtual *OSGEMEOS: Segredos*⁹⁸. A aliança imprevisível pôde contribuir para que corpos-crianças pudessem ressignificar o modo como estabeleciam as relações entre si.

Debates sobre o assunto foram produzidos. Percebíamos que esses confrontos dificultavam que certos corpos-crianças participassem da aula; em outras palavras, estávamos ali produzindo coletivamente condições de abjeção. Como tensionar esse *modus operandi*? Como escapar dessas armadilhas normativas que nos rondam? Como estabelecer outras relações para além da competição, da estética perfeita da gestualidade? Nesse imbróglio, as batalhas de *break* e *beatbox* ganharam espaço. Outras vozes ecoando no espaço escolar.

O modo como a cultura hip-hop vem se constituindo socialmente e as lutas pela validação de seus significados trouxeram para o contexto das cenas didáticas outra possibilidade de pensar as questões das batalhas. Durante os encontros formativos com as corpos-estagiárias de Pedagogia e nos encontros com corpo-pesquisadora-Raquel lembramo-nos das conversas sobre as batalhas de *break* com os B-boys [@bboyd'namico](#) e [@bboyluizika](#). As configurações dessas batalhas nos espaços da cultura hip-hop eram bem diferentes daquelas que estávamos vivenciando nas aulas com corpos-crianças. Segundo os B-boys, as batalhas não se produzem na divisão binária entre os gêneros, para saber qual é melhor em sua *performance* e eficiência; sob outro olhar, as narrativas dos B-boys caminhavam na esteira da vivência coletiva, ou seja, na produção artística e performativa de corpos que, aliados, realizavam seus gestos/manobras buscando ampliar os espaços de visibilidade e participação. Em outras palavras, quando minha/meu oponente se apresenta bem, faz com que o meu desejo em melhorar na próxima cena cresça, aumentando a complexidade e produzindo uma plasticidade estética própria naquele território. Não por competição, mas por partilha. Compartilhar e viver momentos ao som de *break* e *beatbox*.

Vale ressaltar que a [@familiaruacrew](#) realiza suas *performances* em vagões de trem - fugindo das/os seguranças - e ensaia em estações de trem e metrô na cidade de São Paulo. O modo como vivem e experienciam a cultura hip-hop torna-se combustível propulsor na luta pelo reconhecimento social e pela possibilidade de existir e transitar

⁹⁸ Oficina virtual “Nossas histórias”. Os vídeos estão disponíveis em: Vídeo 1 - [encurtador.com.br/bsEJL](#); Vídeo 2 - [encurtador.com.br/fkzO1](#); Vídeo 3 - [encurtador.com.br/quwyN](#); Vídeo 4 - [encurtador.com.br/csyR4](#). Acessos em: 18 jun. 2022. Utilizamos, também, conteúdos produzidos pela Crew “[FamiliaRuaCrew](#)”. Os integrantes da crew [@bboyluizika](#) e [@bboyd'namico](#) já estiveram em nossa escola em meados de 2019 para um momento de vivência e troca de experiência sobre o *break* e a cultura hip-hop.

livremente. Esse modo de ver e experienciar a cultura hip-hop é apenas uma narrativa no interior das inúmeras possibilidades discursivas que circulam na sociedade, sem garantia alguma de veracidade. Na escola, produzimos novas cenas didáticas vivenciando e produzindo gestos/manobras de *break* e batidas de *beatbox* coletivamente.

Imagem 18: Vivências de *break* e *beatbox*



Fonte: Acervo pessoal da corpo-professora-pesquisadora.

Um dos princípios ético-políticos que agencia corpos-docentes que colocam em ação o currículo cultural de Educação Física é o favorecimento da enunciação dos saberes discentes. O olhar decolonial de Santos Júnior (2020) anuncia que esse favorecimento acontece a partir do reconhecimento da cultura corporal da comunidade que influencia corpos-docentes na elaboração dos encontros, viabilizando o trânsito de outros conhecimentos e culturas não hegemônicas. Butler (2018) acentua que o termo *queer* não designa identidade, mas aliança, sendo um bom termo para invocar quando fazemos alianças difíceis e imprevisíveis na luta por justiça. Esse encontro decolonial e *queer* contribui para analisarmos como as cenas didáticas abrem caminho para a produção de inteligibilidades, enquadramentos e reconhecimentos que contemplam as existências presentes no espaço escolar e que fazem parte da composição das aulas.

Produzir condições de reconhecimento através do olhar decolonial e das alianças éticas e solidárias firmadas no encontro entre os saberes e as culturas de corpos-crianças, corpos-familiares, corpos-ginastas e da corpo-professora-pesquisadora. A interdependência constitutiva que atravessa esses corpos-sujeitos talvez nos ajude a pensar em como as cenas didáticas da Educação Física cultural contribuem para o tensionamento das heteronormatividades sociais e dos processos de normatização de corpos. Como forjar um conjunto de ligações e alianças no espaço escolar? O que

corpos-crianças e suas famílias têm a nos ensinar? Estamos realmente dispostos a pensar com outros saberes e culturas?

A presença desses corpos-alianças no espaço escolar e a veiculação de suas narrativas - sobre a vida, a escolha da prática corporal e os conhecimentos específicos - ampliaram os espaços de aparição pública e produziram vibrações no campo enunciativo. Nossos encontros foram sendo atravessados por conhecimentos locais, daquelas/es que compartilham conosco o dia a dia escolar, que estão ao nosso lado e cujas preferências acerca das ginásticas nós mal conhecíamos. Corpos-sujeitos que, para nós, talvez, pouco ou nada se movimentavam, quiçá participar de alguma prática corporal. Por meio da aparição pública, do ecoar das vozes e das performatividades corporais presentes nas composições fílmicas e nos encontros presenciais, corpos-crianças tiveram a oportunidade de entrar em contato com outros modos de ver, sentir e experienciar as ginásticas e as batalhas de *break* e *beatbox*. Nesse arrastão de conhecimentos locais, novas significações foram (re)criadas. Representações foram (re)elaboradas.

Esses corpos (discentes, docentes, da comunidade escolar) se tornam, assim, não só uma multidão de pessoas juntas, mas que, no momento mesmo em que estão ocupando aquele determinado espaço, se tornam um corpo interdependente. Essas cenas, compostas, produzidas e elaboradas por essa multidão de corpos precários, vão necessariamente ao encontro das virtualidades da Educação Física cultural, onde todas essas materialidades se tornam a possibilidade de colocar em ação os princípios ético-políticos [...] E quando docentes se afetam, aliançando-se iniciando uma empreitada [...] cria-se a possibilidade de novos enquadramentos que poderiam levar para novas zonas de reconhecimento. (NASCIMENTO; AUGUSTO, 2022, p. 33).

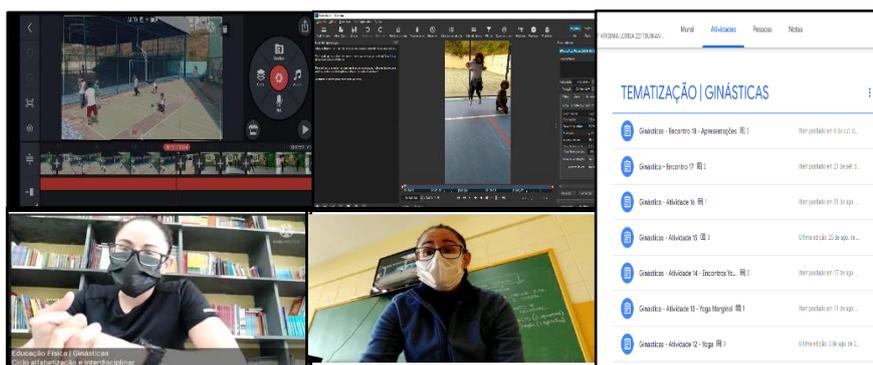
Alianças corporais estabelecidas (corpo-criança e corpo-pilateira e corpo-yogue e corpo-estudante-pedagoga e corpos-sujeitos da comunidade escolar e... e...). Gramáticas corporais que se arriscam a experienciar as ginásticas ao seu modo e ao modo do outro. *Negociações*. Corpos que produzem um currículo vivo, que se faz em relação, iterável, uma vez e de novo. Um currículo atravessado pelas microrrelações de poder. Poder que produz. Um currículo performativo. Fracassos como combustível. *Incertezas*. Um currículo de um tempo, espaço e território específico, impossível de ser replicado. Andanças curriculares. Ecoar de vozes. Um currículo que não é mais. *Defasagens*. Um currículo que produz arquivos. *Memórias*.

Cenas didáticas II: Corpos-equipamentos

Independentemente da pandemia, temos que pensar em formular aulas que promovam uma educação pela vida. Isso quer dizer atentar-se para as tecnologias que a todos capturam, a fim de fomentar criações de possibilidades estéticas que produzam outras formas de ser e estar no mundo. (NUNES, 2022, p. 44).

É interessante pensar como as condições pandêmicas lançaram nossos corpos ao contexto virtual/digital. Vimos a proliferação de acoplamentos maquinários, ou seja, conexões entre corpo-equipamento, corpo-informação, corpo-tecnologia, em que não se sabe ao certo onde um começa e outro termina. Foi preciso se digitalizar, cadastrar contas, fazer *login*, inserir dados pessoais em inúmeras plataformas virtuais/digitais como Google Meet, Classroom, Microsoft Teams, WhatsApp, YouTube, Facebook, Viva Vídeo, KineMaster, Chudo, Canva, Zoom, Padlet, Shotcut, Google Drive, entre outros. Invenção de novos espaços de aparição pública. Assembleias virtuais. Performatividades digitais. Corpo-professora-ciborgue que fabrica cenas didáticas em contextos virtuais. Novas redes de encontro-comunicação. Corpos-sujeitos que se fazem em interação virtual/digital. Tematização das ginásticas em modo remoto/presencial. A aula de Educação Física se *queerizando*, produzindo o impensável. Novas inteligibilidades testadas, arquivadas, desconfiguradas, formatadas, lançadas às nuvens de armazenamento, deletadas. Tudo que foi produzido está salvo nas pastas do Google Sala de Aula. Corpo-professora-youtuber que, em seu canal, registrou encontros e acontecimentos diários. Momentos de fúria, hesitação, ódio, amor, afeto. Foi preciso criar e mover-se simultaneamente pelas telas e pelo chão da escola. Equipamentos enquanto *próteses corporais*. A Educação Física *Tá On!*

Imagem 19: Tecnologias utilizadas na prática docente



Fonte: Acervo pessoal da corpo-professora-pesquisadora.

Fazendo *downloads* de conhecimentos que nos ajudassem a produzir pensamentos sobre o contexto inesperado do ensino híbrido emergencial, a corpo-professora-pesquisadora foi agenciada pela escrita *queer* de Donna Haraway em *Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX* (2009), para quem “Um ciborgue é um organismo cibernético, um híbrido de máquina e organismo, uma criatura de realidade social e também uma criatura de ficção” (p. 36). Corpos-crianças, corpo-professora-pesquisadora, corpos-sujeitos da educação atravessados e solapados pelo contexto pandêmico se viram diante da prerrogativa de criar práticas de digitalização e virtualização de corpos. *Criaturas de ficção*.

Como civilização planetária, encontramos-nos até a chegada ampla da vacina em um impasse: para sermos solidários, responsáveis com a vida humana, necessitamos do isolamento social, do pouco ou inexistente contato, restrito ao ultimamente necessário. Por outro lado, o *Outro* como tema de pesquisa é frequentemente relatado como a fonte do medo, reforçado na conjuntura pela concepção de uma outra pessoa que possa nos contagiar com o novo vírus. Enfrentar o medo da diferença e simultaneamente limitar o contato, o contágio, as interações, a proliferação da vida, eis o óbice. O resultado de tal encruzilhada, seja para a superação de tal embaraço, seja somente para a manutenção de condições mínimas de vida digna, foi muito frequentemente recorrer à vida virtual via internet e suas redes sociais, aplicativos, interações cibernéticas de toda sorte. (VIEIRA; BORGES; BONETTO, 2022, p. 50, itálico dos autores).

Recorrendo à vida virtual e presencial - contexto específico do ensino híbrido emergencial - corpos-crianças, corpo-professora-pesquisadora e corpos-sujeitos da educação se relacionam escolarmente vivendo o *chão da escola* imbricado pelas *produções da tela*, publicadas nas redes. O espaço cibernético foi utilizado como estratégia pedagógica de veiculação de conhecimentos produzidos no cotidiano da tematização das ginásticas, ou seja, espaço para que os conhecimentos produzidos por corpos-crianças e corpos-sujeitos da educação chegassem a outros corpos-crianças e corpos-familiares presentes no cenário remoto. Fazer circular o que se produz. Produção e veiculação de memórias de um tempo, espaço e território específicos. Esses materiais também contribuiriam para a avaliação do percurso e para a elaboração dos encontros seguintes.

Caminhávamos ali na esteira da plasticidade da vida, do luto, da tristeza e da solidão no encontro com os sorrisos cobertos pelas máscaras, emplacados nos olhares. Interação com as corpos-crianças e as estabanas relações com os protocolos sanitários e o uso de máscaras, a insurgência daquelas/es que rompiam com as barreiras impostas pelo novo vírus e colocavam a boca no bebedouro, abraçavam outros corpos, compartilhavam alimentos, se tocavam sem qualquer higienização anterior, traziam balas amassadas nas mãos úmidas para presentear alguém. Mecanismos de ruptura pandêmica. Gestos que traziam à tona questões sobre a insegurança e a propagação do vírus. Corpos-crianças que se aliançaram ao nosso lado e camuflaram suas dores através da explosão energética corporificada atravessada pelo desejo inimaginável de produzir a vida em meio ao caos.

De uma outra perspectiva, um mundo de ciborgues pode significar realidades sociais e corporais vividas, nas quais as pessoas não temam sua estreita afinidade com animais e máquinas, que não temam identidades permanentemente parciais e posições contraditórias. (HARAWAY, 2009, p. 46).

Desenhemos nossa travessia investigativa percorrendo os corpos-sujeitos presentes nas ginásticas. Durante a assistência a um vídeo produzido através de registros das vivências dos gestos reconhecidos por corpos-crianças como sendo das ginásticas, percebemos a empolgação e a agitação de corpos-sujeitos que se viam na tela, ou melhor, daquelas/es que se viam publicados no YouTube, plataforma popular de propagação de ciberculturas. Corpos-crianças-ciborgues que transitavam em um espaço midiático e público realizando estrelinhas, polichinelo, alongamentos, corrida no lugar, saltos, flexão (unilateral e simultânea), técnicas de equilíbrio, giros, pontes, tentativas de abertura zero, abdominal, agachamento *e... e... e...* teciam aspirações por serem famosas/os, aparecerem e dizerem o que acessaram em outros meios de comunicação. Corpos-crianças que chegavam encapuzadas - pelo frio que atravessava as paredes do prédio e se acentuava pela obrigatoriedade de manter portas e janelas abertas - e que se sentavam em cadeiras posicionadas distantes uma das outras, estavam ali produzindo e veiculando conhecimentos sobre técnicas presentes nas ginásticas através do uso híbrido de seus corpos. *Um híbrido de máquina e organismo.*

Imagem 20: Assistência de um vídeo sobre a gestualidade das ginásticas

“Parece que está no YouTube. Eu já estou ficando famoso! Já apareci duas vezes!”

“Eu gostei!”

“Eu não gostei desse vídeo. Eu não apareci. Eu quero ser famoso, minha filha!”

“Eu vi na TV que ginástica tem uma coisa que a pessoa corre, pula e dá um mortal.”

“Cadê eu?”

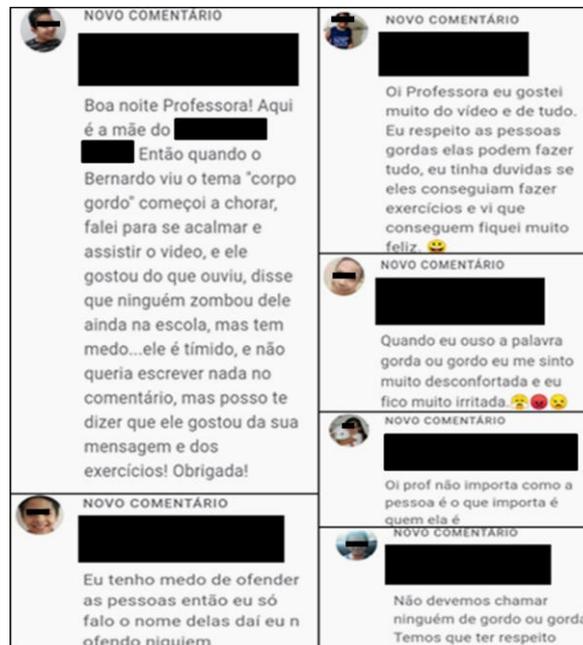


Fonte: Acervo pessoal da corpo-professora-pesquisadora

Corpos-crianças-ciborgues que giravam, saltavam, pulavam e, também, tensionavam, produziam questionamentos, eram interpeladas/os pelas ginásticas e atravessadas/os por marcadores sociais da diferença que produzem certos corpos, certas gramáticas corporais como impróprias, abjetas. Percebemos essa questão quando acompanhamos os posicionamentos de corpos-crianças-remotos e corpo-mãe-remoto que digitaram na tela do *Classroom* seus posicionamentos sobre o material produzido com o intuito de problematizar discursos, atos e ações que diminuem e dificultam a presença do corpo gordo nas ginásticas. Corpos-remotos que deslocavam significados normativos atribuídos ao corpo-gordo através de narrativas, relatos de si e sobre os demais. Publicações em plataformas digitais. Medos. Angústias. Dor. Sofrimento. Receios. Desconfortos. Atitudes. Proposições. A cena que se produziu nesse contexto *online/offline* no decorrer das interações remotas proliferou e oportunizou espaços para que corpo-mãe-remoto, ao ser afetada pela produção fílmica produzida por corpo-professora-pesquisadora e pelo choro de seu filho, pudesse registrar e tornar público aquilo que maltrata o corpo, produzindo cicatrizes e que, por vezes, procuramos esconder. Cena didática que produz gatilhos. Ainda que aquele corpo-filho não tenha sofrido nenhum tipo de preconceito, não tenha passado pela zombaria e pelo deboche alheio, sabe que, a qualquer momento, isso pode acontecer. Corpo que não está deslocado da realidade normativa, seja ela interativa ou não. Corpo que pode até tentar se esconder nas entrelinhas das redes; entretanto, o mundo da cibercultura não está isento de preconceitos e da proliferação de discursos de abjeção. Ocupar e produzir outras fontes

de consulta e informação sobre os corpos-sujeitos *queer* talvez seja uma tentativa contranormativa. *Bug de software*.

Imagem 21: Comentários sobre o corpo gordo



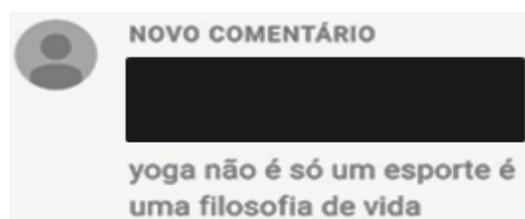
Fonte: Google Sala de Aula.

No trânsito da tematização, encontramos com alegria outra possibilidade de produção da prática yoga. Um corpo-criança-remoto publicou um comentário na plataforma Google Sala de Aula sobre yoga ser uma filosofia de vida, deslocando as narrativas de Swami Satyananda Saraswati, que, na obra *Yoga e educação para crianças* (2020), compreende yoga como a arte e a ciência do viver humano, estando relacionado com a evolução da mente e do corpo; as narrativas de corpo-yogue-Tainá, do projeto “Yoga Marginal”, para quem a prática corporal simboliza a união e a crença no poder do yoga e da meditação para resgatar a espiritualidade que reside sonolenta dentro de corpos exaustos; e, ainda, as narrativas de Kemética yoga, que considera o yoga uma prática que alinha corpo e mente em contato com as raízes africanas.

A representação sobre yoga publicada pelo corpo-criança-remoto e por outros corpos-yogues contribuiu para pensarmos o que vem sendo a prática yoga. Porém, longe de fechar o campo enunciativo e decretar o que *se é* (teoria do ser), registra o que *se tem feito* (teoria da ação). Colocar todas essas representações em circulação no mesmo pé de igualdade torna-se caminho fértil para a descolonização de conhecimentos presentes no

currículo. Não há conhecimento melhor ou pior, e sim representações sobre a prática yoga. As relações de poder que operam no interior da cultura corporal vão alinhando hierarquias rígidas que favorecem o acesso e a veiculação de certas representações em detrimento de outras. A narrativa daquele corpo-criança-remoto em aliança com outras formas de compreender o que se tem produzido enquanto yoga contribui para a produção de pequenas *sabotagens* nas engrenagens normativas. Deslocamentos corporais que potencializam outras maneiras de ver, sentir e viver a prática yoga.

Imagem 22: Comentário de corpo-criança



Fonte: Google Sala de Aula.

Pensando nessa rede que conecta corpo e equipamento, se nos aventurarmos a dialogar com as produções *queer* de Preciado (2017), entraremos em contato com a produção de corpos tecnológicos por sua plasticidade de se montar e desmontar. Os acoplamentos tecnológicos acarretados às/aos corpos-docentes, corpos-crianças, corpos-sujeitos da educação e corpos-familiares durante o ensino híbrido emergencial produziram o impensável no cenário escolar. Ainda que houvesse escolas socializadas com esse sistema de ensino na educação básica, as escolas públicas e, em particular, as escolas municipais de São Paulo não estavam adaptadas e suas/seus profissionais de educação não estavam aptas/os a atuarem com sistemas operacionais, programas educacionais, programas de edição de materiais audiovisuais, elaboração de encontros assíncronos e síncronos, entre outros elementos que atravessaram o fazer docente durante aquele período. Corpos-crianças e corpos-familiares também se viram diante de muitas inquietações. Foi preciso construir em cima de um terreno que não se conhecia e, por mais que esses corpos-sujeitos tivessem vivido a experiência do ensino remoto emergencial, voltar à escola de maneira híbrida - interação virtual e presencial - produziu realidades distintas e impossíveis de capturar. *Materialidades ininteligíveis*.

Estou argumentando em favor do ciborgue como uma ficção que mapeia nossa realidade social e corporal e também como um recurso

imaginativo que pode sugerir alguns frutíferos acoplamentos. (HARAWAY, 2009, p. 37).

Essa materialidade que se produz e que não se nomeia nas relações híbridas entre corpo e tecnologia e equipamento e currículo e pandemia e vida e morte e... e... produz possibilidades investigativas na atmosfera em que se produz a cena. Não tem como corpos-docentes pré-conceberem a cena, pré-estabelecerem o que acontecerá, pois elas/es estão inseridas/os na cena. Nesse encontro, a fala (pronunciada, digitada, gesticulada, movimentada etc.) vira ação. Talvez, esteja na ação e na crítica radical contra as heteronormatividades a propulsão necessária para fazer emergir frutíferos acoplamentos como bem nos disse Haraway. Corpos-equipamentos. Corpos-máquinas. Corpos-remotos. Corpos-tecnológicos. Corpos-ciborgues. Corpo. Matéria. Outras inteligibilidades. Novos marcos de reconhecimento. O currículo cultural de Educação Física acontece *com* o ambiente virtual, domiciliar, escolar, acadêmico, entre outros. Sua potência está na plasticidade, em se montar e desmontar com os corpos-sujeitos que o produzem. Um dispositivo curricular que *se faz* prótico, performativo, contranormativo, *queer*, engajado, artístico, ciborgue, em ação. Uma proposta curricular que produz regimes de verdade, enquadramentos, inteligibilidades, linguagem, cultura, conhecimento. Um modo de pensar que tensiona o que já foi produzido, o que se produz no tempo do agora e as possibilidades de produção futura. Um currículo que, em sua contingência, busca não se deixar seduzir por aquilo que ele mesmo produz. Nas palavras de Nunes (2022, p. 45):

Busca-se desnaturalizar certezas e, com Nietzsche, pensar que a certeza pode ser a origem de todo o mal e, por isso, tomar a incerteza como possibilidade de se orientar pela dúvida, para, abrir-se, assim, ao múltiplo e a diferença. Para validar forma-de-vida.

Apostamos nossas fichas na força performativa enquanto potência de abertura para o múltiplo e a diferença. A performatividade acontece no interior das cenas entre corpos-sujeitos interagindo. Em meio ao cenário pandêmico - *locus* em que a pesquisa se insere - elementos são acoplados nessa relação, qual seja, a conectividade dos equipamentos eletrônicos utilizados para a produção de encontros remotos e síncronos. Conectividade entre corpo e equipamento. Ao pensar na elaboração das cenas didáticas, estabelecemos coletivamente com corpos-crianças uma relação profunda, intensa,

substancial entre corpo e equipamento. O que se produz nessa interação corpo + equipamento + ensino híbrido emergencial? Não há nenhum controle, a performatividade que atravessa esses momentos produz, na realidade de corpos-sujeitos da educação, coisas impossíveis de serem mensuradas. O que nos conduz nesse movimento criativo é instável, incerto, impossível de capturar. A pandemia explode a noção de cena porque os corpos-sujeitos se relacionam e criam novas condições de reconhecimento nos encontros presenciais, remotos, enfim... uma série de novas configurações de linguagens em que a prática pedagógica tem que operar. Próteses curriculares, acoplamentos didáticos, performatividades *ciborgue*. A *queerização* estética e ética da Educação Física cultural através da relacionalidade no cenário pandêmico.

Apesar dos esforços para a elaboração das cenas didáticas em diálogo com o contexto vivido levando em consideração o que tínhamos à disposição, com seus limites e possibilidades, concordamos com a prerrogativa de Souza e Neira (2022, p. 17): “[é] imprescindível dizer que evidenciar as potencialidades do currículo cultural no ambiente virtual não significa concordar com a manutenção do ensino remoto como está”. Enquanto um currículo vivo que não se faz como réplica, sendo específico de um determinado tempo, espaço e território, reafirmamos o nosso compromisso contrário ao projetos de lei⁹⁹ de implementação e regulação do ensino domiciliar, que ganhou visibilidade e grande audiência na pandemia e que, ao nosso ver, contribui para o fortalecimento das desigualdades sociais. Ao lerem o terreno em que estão atuando/caminhando, bem como a realidade atual que as/os constituem, corpos-docentes são responsáveis pela elaboração de sua prática pedagógica com ou sem o uso de tecnologias. Suas escolhas são frutos das relações estabelecidas entre corpos-discentes, corpos-sujeitos da educação e os inúmeros atravessamentos, acontecimentos, afetos e desafetos. Em nosso caso, buscando atuar em consonância com os princípios ético-políticos do currículo cultural de Educação Física e com as teorias que sustentam seus pensamentos, sabemos da responsabilidade ética em fomentar espaços para criação de possibilidades estéticas que produzam outras formas de ser e estar no mundo. Uma responsabilidade ética baseada na relacionalidade. Uma *educação pela vida*.

⁹⁹ Vide nota de rodapé 30.

Cenas didáticas III: Corpos-guerreiros

Imagem 23: O que mais te marcou na tematização das ginásticas?



Fonte: Registro discente.

O registro discente produz inúmeras interpretações que, ao nosso olhar, caminham de acordo com o estudo de Reis e Paraíso (2013), que analisaram a constituição de corpos guerreiros em um currículo escolar e perceberam que as normas de gênero posicionam os corpos considerados meninos-alunos em diferentes níveis de normalidade e se entrelaçam com uma tecnologia de *ranking*, de modo a produzir um ranqueamento de gênero. Por meio desse *ranking*, corpos-meninos-alunos são classificados quanto à *força, coragem e agressividade*, atributos guerreiros considerados masculinos. Através da etnografia e análise *queer*, puderam entrar em contato com os processos de classificação, hierarquização e normalização de corpos-sujeitos. Para as autoras, o currículo investe na produção de sujeitos meninos-alunos em “contínua busca por vencer, ir além dos limites, *ser mais que*, e como esse investimento se materializa na confluência com a materialização das normas de gênero para a formação de corpos guerreiros” (REIS; PARAÍSO, 2013, p. 1246, itálico das autoras).

Nesta cena didática, damos ênfase aos atos/gestos/ações do trabalho docente que problematizaram o que é considerado *natural, estável e verdadeiro* com relação às questões de gênero, feminilidade e masculinidade no decorrer das andanças curriculares da tematização das ginásticas. Quando corpos-crianças, ao se relacionarem, produziram narrativas de desvalorização/negação de certas posições de sujeito levando em consideração esses marcadores sociais, percebemos, de modo sutil ou não, como a tecnologia de ranqueamento fortalece a produção - ainda que fragmentada e temporária -

de posições de sujeitos guerreiros (de acordo com os parâmetros normativos) e de corpos abjetos (aquelas/es que não se alinham a referência heteronormativa em voga).

As disputas diárias entre corpo-Jul e corpo-Vit. Com certa frequência, observamos a movimentação agitada e conflituosa entre dois corpos-crianças. Corpo-Jul e corpo-Vit se digladiavam por tudo, a todo instante. A corpo-professora-regente da turma, quando nos encontrava, se mostrava tensa e, com os “cabelo em pé”, nos dizia que aqueles corpos “não se desgrudam e não param de brigar o dia todo”. Quando estávamos com o coletivo docente da escola - em reuniões, por exemplo - a corpo-professora-regente, como um ritual, ao entrar na sala, nos interpelava: “Aline, está sentindo falta da Jul e do Vit?” Era como se aqueles corpos-crianças, unidos por seus conflitos diários, produzissem maneiras ininteligíveis de relacionamento corporal e interpessoal. As pessoas olhavam, sem entender, para o modo como ela e ele se relacionavam.

Esperava-se que corpo-Vit ganhasse a batalha corporal travada nos diversos espaços escolares e, principalmente, durante as aulas de Educação Física, mas corpo-Jul não deixava isso acontecer. Esperava-se que corpo-Jul apresentasse mais elasticidade nas técnicas de ginásticas, mas corpo-Vit se mostrou bem flexível. Corpos-crianças que, em suas performatividades, destoavam das normatividades atribuídas hegemonicamente ao corpo-menino (força, coragem e agressividade) e ao corpo-menina (frágil, sensível e dócil). Corpos-crianças que negociavam, brigavam, se tocavam, produziam ranqueamentos e iam ao limite nas disputas - sejam elas quais forem. Entre uma aula e outra, um encontro e outro, esbarramos com corpo-Jul no pátio da escola, após seu almoço, e perguntamos sobre as intrigas com corpo-Vit. Com um sorriso solto no lado do rosto, nos fitou nos olhos e, com a voz vibrante - como se tivesse ganhado a batalha daquele dia -, nos disse: “Eu só mato ele um pouquinho.” No dia seguinte, novos encontros, batalhas, intrigas e inúmeras tentativas de captura.

Imagem 24: corpo-Jul e corpo-Vit



Corpo-Jul: “Ah, Vit. Por que um minuto disso?”

Corpo-Vit: “Quando eu for fazer, vai ser um que você odeia!”

Corpo-Jul: “Eu vou fazer um que você nunca vai fazer!”



Fonte: Acervo pessoal da corpo-professora-pesquisadora

A batalha de um corpo-criança-menino que chora. No decorrer da elaboração das apresentações da ginástica rítmica, percebemos que, em algumas turmas, as questões de gênero atravessaram os encontros quando víamos corpos-crianças querendo se organizar em *corpos-crianças-meninos x corpos-crianças-meninas* com o intuito de competirem entre si. Enquanto elaborava e ensaiava sua apresentação, corpo-Mig disse: “Você sabia que a mulher manda no homem? Se não fosse a mulher, nós não teríamos ninguém para abraçar.” Corpos-crianças que estavam concentradas/os produzindo sua gestualidade perceberam essa fala e prontamente corpo-Jhe retrucou: “Vocês estão prontos para perder?” Corpos-crianças-meninos, na tentativa de plagiar a apresentação do grupo de corpos-crianças-meninas, estavam chateados porque não conseguiam pensar em nada e porque corpos-crianças-meninas estavam zombando deles por isso. Corpo-Mig, emocionado e com lágrimas nos olhos, disse: “O homem não chora. Eu estou triste, mas homem é assim, não chora. A gente tem que respeitar as mulheres.” Questionamos onde ele tinha aprendido aquilo e o deixamos à vontade para chorar, podendo expressar sem medo seus sentimentos e emoções. Ficou evidente que o espaço da aula era livre para que corpos-crianças pudessem expressar o que atravessava seus corpos.

Percebendo a movimentação da turma e as narrativas proferidas, outro corpo se postou cabisbaixo. Corpo-Nat foi para um canto, baixou a cabeça, chorou, voltou enxugando as lágrimas e tentando fingir não ter chorado; com a voz trêmula, agradeceu. Questionado, não quis dizer onde entrou em contato com aquelas representações fixas da masculinidade (homem não pode chorar e expressar seus sentimentos). Saiu e juntou-se ao seu grupo estimulando os colegas a pensarem na elaboração da apresentação. Ao tentarem escolher uma música, percebemos algumas disputas: “Você é o chefe para escolher a música?”; “Já era. Perdemos...”. Enquanto isso, o grupo de

corpos-crianças-meninas, percebendo que eles haviam feito a escolha da música, disseram - com um tom agressivo - que iriam escolher a mesma: “Vamos escolher a mesma dos meninos já que eles imitaram a gente.”

Imagem 25: Corpo-criança-menino que chora



Fonte: Acervo pessoal da corpo-professora-pesquisadora.

No final do encontro, os dois grupos fizeram suas apresentações e algo aconteceu. Durante a apresentação do grupo composto exclusivamente por corpos-crianças-meninas, vimos corpos-crianças-meninos assistirem e, ao final, aplaudirem a produção. Quando o grupo composto exclusivamente por corpos-crianças-meninos se apresentou, vimos corpos-crianças-meninas atentas à produção enquanto dançavam ao som da música escolhida por eles. A cena que se produziu foi um grupo dançando na frente da tela do celular utilizado para registrar a produção e outro dançando ao lado, porém, com coreografia diferente. No final, elas também parabenizaram o grupo dos colegas com uma salva de palmas. Ao serem interpeladas sobre o porquê de não terem utilizado a mesma música deles, como haviam combinado, responderam que aquela ação foi uma estratégia para desestabilizar seus adversários. *Blefe*. Após as apresentações, conversamos sobre o encontro e tudo que havia nos atravessado. Os registros das apresentações foram divulgados no Google Sala de Aula¹⁰⁰.

Vale lembrar que as turmas ficaram livres para organizar seus grupos. Naquela turma, corpos-crianças decidiram se organizar por gênero. A batalha que se produziu

¹⁰⁰ Postagem 17 - Disponível em: <https://youtu.be/1gni2CnhQ3I>. Acesso em: 18 jun. 2022.

pelas escolhas discentes tornou-se imprescindível ao funcionamento normativo. Segundo Dornelles (2017, p. 107), “a produção dos corpos na escola e na Educação Física escolar é constante, seja através dos silêncios cotidianos, da negação ao seu trato conceitual e/ou da naturalização da heterossexualidade”. Na cena narrada, modos de ser e estar no mundo alinhados às concepções binárias e hegemônicas de gênero, feminilidades e masculinidades encurralaram quem destoava da norma, ou seja, corpos-crianças-meninos que choram e expressam seus sentimentos, bem como corpos-crianças-meninas que agridem verbalmente, intimidam e, no final, blefam.

Imagem 26: Diálogos

Corpo-professora-Aline: “Treta vai ter? Um monte. Isso vai ter a qualquer hora.”

Corpo-Car: “Elas enganaram a gente!”

Corpo-professora-Aline: “Elas estavam lá de boa. Vocês foram lá, invadiram o espaço delas e vocês tomaram. É assim que é a vida.”

Corpo-Lúc: “Toma!”

Corpo-professora-Aline: “Mas também não justifica o jeito que vocês começaram a tratar eles. Isso é para a gente começar a pensar como vamos estabelecer as nossas relações. O que eu preciso entender para eu conseguir compreender que o amigo, a colega, ou qualquer outra pessoa precisa de espaço? Eu preciso ceder esse espaço, e essa pessoa também precisa ceder esse espaço pra mim, pra gente conseguir conviver.”

[...]

Corpo-Mig: “Vocês mandaram bem, tem que admitir.”

Corpo-Raf: “E também não concordar não faz mal.”

Corpo-Mig: “A gente está se esquecendo de uma coisa.”

Corpo-professora-Aline: “O quê?”

Corpo-Mig: “Desculpa.”

Em coro corpos-meninas: “Desculpa.”



Fonte: Acervo pessoal da corpo-professora-pesquisadora

Em *A força da não violência* (2021), Butler ressalta que não basta espelhar na resistência o mesmo modo de violência de que somos alvo. Nesse espelho, estamos recorrendo aos mesmos métodos das/os inimigas/os, os métodos de legitimar uma forma de violência a partir de uma ideia de autodefesa. O vínculo ético-político não pensa na

autodefesa (individualismo), mas em termos solidários, comunitários e coletivos. A força da não violência como forma de confronto pautado na interdependência.

Uma ética e uma política da não violência teriam de explicar como os eus estão implicados na vida uns dos outros, ligados por uma série de relações que podem ser tão destrutivas quanto construtivas. As relações obrigatórias e definidoras se estendem para além do encontro humano diádico, motivo pelo qual a não violência não diz respeito apenas às relações humanas, mas a todas as relações vitais e interconstitutivas. (BUTLER, 2021, p. 25).

O registro desse diálogo entre corpo-professora e corpos-crianças nos ajuda a pensar em como elas/eles vão se constituindo através das relações estabelecidas no chão da escola. A corpo-professora, atravessada pelas produções butlerianas, a todo instante olhou para aqueles corpos, pensou nas cenas produzidas e no que o embasamento teórico adotado contribuiria para o seu fazer docente. Certamente, outras palavras poderiam compor sua fala e outros argumentos poderiam ser levados em consideração, assim como citar de outra maneira os acontecimentos do encontro poderia levar corpos-crianças a fazerem outras leituras do momento vivido. Fato é que se debruçou em contribuir para que corpos-crianças pudessem entender que vivem juntas/os, compartilham os mesmos espaços e precisam, coletivamente, encontrar maneiras de se relacionar e, para além de sobreviver, poder viver a escola e tudo aquilo que ela tem a oferecer.

A escola é um espaço social onde os corpos-discentes são expostas/os à convivência com outros corpos-sujeitos da educação que, em outros espaços, sequer permanecem próximas/os. Por essa característica, a escola é um espaço frutífero, ou não, para a produção de subjetividades capazes de lerem a realidade à sua volta, compreenderem a precariedade constitutiva que atravessa seu corpo e estabelecerem vínculos ético-políticos através da interdependência. A produção de *laços* através das *alianças*.

É importante que crianças e adultos possam relatar suas experiências sociais, submetendo-as a análises dos demais para que seja possível melhor refletir sobre elas. Ouvir as opiniões dos companheiros e comentar as situações vividas pelos colegas possibilitará a coletivização das vidas, a atribuição de significados individuais e grupais, o compartilhamento das sensações e impressões pessoais e o estabelecimento de diferentes perspectivas de análise e crítica. (NEIRA, 2014, s/p).

No final do encontro, as apresentações dos dois grupos foram elogiadas e ambos receberam felicitações. A representação de “adversário” foi reapropriada e novas análises sobre o acontecido foram elaboradas. Seriam apenas palavras jogadas ao vento? Como contribuir para que corpos-crianças entendam o que atravessa as relações nas aulas? Será que elas e eles estavam ali negociando para se saírem bem na cena? Estavam dizendo o que a corpo-professora desejava ouvir? Como o acontecido toca cada corpo-criança? O que fica? Questões que rondam nossos pensamentos.

A performatização de masculinidades produzidas por corpo-Nat, corpo-Mig e corpo-Raf indicavam, ainda que momentaneamente, “ressignificações e rupturas nos processos de identificação de gênero, mostrando-se mais livres e menos hierarquizados frente às normas e regulações impostas sobre os sentidos atribuídos ao masculino” (BRITO, 2016, p. 12065). Corpos-guerreiros-meninos que batalham, choram, vibram, interagem, socializam. Corpos-crianças que se fazem e refazem constantemente.

A careca de Tay¹⁰¹. *Em meu segundo dia de campo, no turno da manhã, acompanhei a professora Aline nas aulas de turmas do terceiro e quarto anos do Ensino Fundamental. Logo na primeira turma, nos demos conta do quanto as questões do binarismo de gênero estavam intrínsecas às crianças, uma vez que as proposições para as vivências envolviam a composição de grupos de meninos versus grupos de meninas. Ouvíamos falas que afirmavam a contraposição entre homens e mulheres, meninos e meninas, força e delicadeza, inteligência e burrice, êxito e fracasso.*

Nas turmas subsequentes, essas questões também podiam ser observadas. Salta aos olhos a cena que aconteceu com a estudante Tay: embora vestida com roupas que, supostamente, pertencem ao universo feminino, a criança chega até nós se queixando que foi chamada de menino por um de seus colegas. A situação nos intriga e nos leva a pensar por que as crianças a estavam enquadrando no universo masculino. Apesar da vestimenta dita feminina, Tay tinha os cabelos curtos, cortados à máquina. Poucos minutos depois do ocorrido, Tay vem até nós para nos pedir material para a vivência proposta para a ginástica rítmica. Eu me proponho a ir com ela e, no caminho, conversamos sobre sua relação com as aulas de Educação Física. Ela me relata que,

¹⁰¹ Produção da corpo-pesquisadora-Raquel, a quem agradecemos a gentil contribuição.

apesar de gostar muito, não frequentava as aulas devido a um tratamento que ela estava realizando, cujos horários coincidiam com os horários das aulas de Educação Física.

Conversando com Aline, mesmo sem proferir palavra alguma, deduzimos em nossas cabeças que Tay estava com alguma doença que requer um tratamento severo, que implicava no corte ou na queda de cabelos. Com o passar do tempo, a professora regente informou à Aline que não se tratava de tratamento, mas sim de piolhos. Tempos depois, outra versão chegou até a professora, a de que a criança teria tido o cabelo raspado em um ritual de iniciação ao candomblé.

Diante dessa cena, ficam algumas inquietações, quais sejam: por que os meninos a chamavam de menino? E qual a real motivação para o corte de cabelo? A quem isso interessa? O que a presença do corpo de Tay produz?

Imagem 27: O incômodo da careca de Tay



“Professora aquele menino está falando que eu sou homem”

Fonte: Acervo pessoal da corpo-professora-pesquisadora.

Corpo-Tay estava com um par de tênis colorido, calça de moletom rosa, blusa rosa, camisa da *ladybug*, brincos de argola, máscara da Mulher-Maravilha e um corte de cabelo careca. Porém, como vimos através do pensamento butleriano, não basta que a *performance* corporal estilizada seja incompleta. Em outras palavras, corpo-Tay estava vestida e tinha uma *performance* corporal produzida socialmente como feminina; entretanto, seu corte careca - ou a ausência de cabelo - destoava. Sua presença produz certa falha representacional. A careca de corpo-Tay perturbava a representação do feminino, *zombava* das heteronormatividades sociais.

Os gêneros são inscrições corporais de infindáveis discursos que visam, por intermédio de suas tramas de saberes e poderes, a conformar os corpos a partir de um sistema cultural amplo denominado sexo-gênero-desejo, mediante atos performativos, que são reiterados, repetidos, citacionais e visam, em última instância, a inscrever nos corpos formas inteligíveis e ‘adequados’ de ser homem e ser mulher em uma determinada cultura. (SOARES; MOURÃO, 2017, p. 79-80).

Segundo Soares e Mourão (2017), os corpos assumem contornos, formas, condutas e modos de transitar no mundo por meio de incorporações discursivas nas relações sociais, que são naturalizadas e essencializadas nas tramas desses processos performativos; entretanto, apesar da força das configurações de produção normativa de corpos-sujeitos enquanto sistemas fechados e absolutos, existem algumas/alguns que escorregam e não conseguem, em suas *performances*, seguir corretamente o *script* social. Em suas falhas representacionais, algo interessante acontece. Ao transgredirem as normas, suas performatividades corporais e de gênero escancaram os modos de funcionamento das heteronormatividades enquanto produções sociais permeadas por relações de poder.

O movimento de produção das cenas didáticas em torno das reflexões sobre os relatos de si e das experiências decorrentes das vivências das práticas corporais de corpos-crianças que “escapam” e divergem das normas de gênero, feminilidade e masculinidade emerge como possibilidade instigante de expor a fragilidade e instabilidade dessas normas (SOARES; MOURÃO, 2017). Ainda que corpos que transgridem o modelo de inteligibilidade sexo-gênero-sexualidade sejam alvo de marcações depreciativas que constituem a abjeção, é na visibilidade e da relação interdependente desses corpos com outros que se encontra o potencial *queer*.

A careca de corpo-Tay, ao mesmo tempo em que causa espanto e repulsa, abre espaços para possibilidades de subversão. Sua existência e persistência naquele espaço escolar deslocam e ampliam as condições para que novas inteligibilidades sejam produzidas e passem a vigorar, ainda que sem garantias. Corpos-crianças que, no choque, se encontram e produzem outras maneiras de conviver, viver e existir. Corpo-Tay, naquele grupo, naquele contexto, com aqueles outros corpos-crianças, produz outra estética de vida. E, ao se deparar com o corte de cabelo curto da corpo-pesquisadora-Raquel, questionou se aquele corte foi uma escolha sua, como havia sido a dela. Após a afirmativa, corpo-Tay suspirou forte buscando fôlego, sorriu e seguiu saltitante em

direção às/aos suas/seus colegas de turma. Um breve momento de amparo e afeto. A leveza da composição da vida em tempos conturbados. Entretanto, é preciso colocar os pés no chão e dizer que isso não é uma regra.

Discursos heteronormativos, muitas vezes, direcionam os/as jovens a enquadrar-se em modelos identitários, hierarquizados e fixos, que reproduzem as noções mais tradicionais e conservadoras de ser homem e ser mulher. Por outro lado, parte das juventudes contestam tais normatizações, apresentando variadas expressões de masculinidades e feminilidades, denotando então desconstruções nestas questões e, conseqüentemente, performatizações de gênero, que se fazem visíveis nos cotidianos escolares, atravessando questões também de preocupação da Didática contemporânea. (BRITO, 2016, p. 12066).

Segundo Brito (2016), as culturas juvenis e infantis na contemporaneidade têm apresentado diferentes modos de se relacionar consigo e com os demais. Essas novas delimitações sobre a sociabilidade produzida por corpos-sujeitos estão intrinsecamente relacionadas com aspectos culturais, socioeconômicos, etários, de gênero, sexualidade, raça, entre outros. Esses atravessamentos relacionais também são produzidos na sociedade como um todo. A produção de normatividades sobre como devem ser, estar e atuar no mundo produzem direcionamentos alicerçados em padrões fechados e, por vezes, impossíveis de serem alcançados. *Corpos impossíveis*. Urge elaborar maneiras de produzir coletivamente um conjunto de novos quadros de inteligibilidades atrelados à interação corporal.

Cenas didáticas IV: Corpos-impossíveis

E se o *queer* se afasta da busca pela identificação, então a possibilidade de repetição de formas outras de viver que não se substancializam e nem se pretendem universais, coadunam com os princípios ético-políticos do currículo cultural da Educação Física, já que, a partir de suas próteses curriculares, é possível que estes corpos citem essas formas outras de viver, criando espaços às múltiplas performances do corpo em suas aparições públicas e à desmontagem das pretensões ontológicas. (AUGUSTO, 2022 p. 142-143).

Corpo-feio. Durante a tematização estávamos conversando sobre as vivências das técnicas ginásticas (re)produzidas por corpos-crianças. Prestando atenção às enunciações circulantes entre um papo e outro, entre um encontro e outro, percebemos

aos poucos interpelações, narrativas, embates e inúmeros questionamentos relacionados à estética corporal, padrões de movimento, roupas, acessórios, entre outros. Corpos-crianças que produzem relatos atravessados pelas heteronormatividades sociais que produzem representações fixas e absolutas sobre como o corpo deve *ser, fazer, usar, expressar, existir...*

Corpo-Man: “Eu só passei vergonha. Porque eu estava muito feia. Eu sou muito feia.”

Corpo-Vit: “É legal, porque a gente passa vergonha, porque praticamente a gente fez tudo errado. Tinha alguns exercícios que eu nunca tinha feito. Eu fiz errado.”

Corpo-professora-Aline: “E quem define o que está certo ou errado?”

Corpo-Vit: “*Você!*”

Corpo-professora-Aline: “Mas eu falei alguma coisa durante as aulas?”

Corpo-Vit: “Que eu lembre, não.”

Corpo-Man: “Você decide quem é mais feio. Ganhei.”

Corpo-professora-Aline: “Por que você fala isso?”

Corpo-Man: “Não sei. Só sei que sou muito feia.”

Corpo-professora-Aline: “Tem alguém que fala isso para você?”

Corpo-Man: “Não, mas eu sinto. As vezes, eu falo que tenho muito bucho.”

Corpo-professora-Aline: “O que é bucho?”

Corpo-Vit: “Bucho é barriga caída. Ela puxa a pele para falar que tem bucho.”

Corpo-Man: “Quando eu deito, fica assim [*reta*]. Quando eu levanto fica assim [*elevada*].”

Corpo-Car: “Estão dando risada do Dav porque ele é gordinho. Porque ele não consegue fazer os exercícios.”

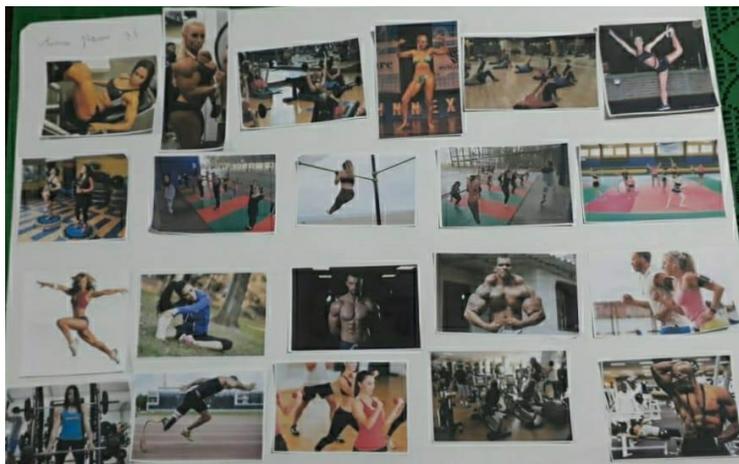
Segundo o pensamento de Butler, nossos corpos trazem marcas que nos inscrevem, materializam e nos tornam inteligíveis culturalmente. Pensando nessas configurações, nos corpos-sujeitos presentes nas ginásticas e no atravessamento com as narrativas - sobre si e os demais - de corpos-crianças que circulam em interação nas aulas de Educação Física, sugerimos a produção de uma colagem com imagens de corpos-praticantes, equipamentos, materiais, roupas e acessórios que corpos-crianças compreendiam ser do universo cultural das ginásticas¹⁰². Esses registros foram entregues no Google Sala de Aula. Com os registros na tela, elaboramos uma apresentação em PowerPoint¹⁰³ e conduzimos uma roda de conversa sobre corpos que aparecem (ou não) nas colagens, roupas e aparelhos utilizados e quem pode (ou não) fazer ginástica.

¹⁰² Postagem 6 - Disponível em: <https://youtu.be/Yh7eaXgrMeU>. Acesso em: 18 jun. 2022.

¹⁰³ Postagem 7 - Disponível em: <https://youtu.be/0BujLFedJ0s>. Acesso em: 18 jun. 2022.

Inúmeras foram as representações anunciadas por corpos-crianças sobre os corpos presentes nas ginásticas. Chamou-nos a atenção o teor acalorado das discussões discentes e suas percepções. Em interação, tentamos participar das conversas e, ao mesmo tempo, elaborar registros das falas, gestos e expressões que nos tocavam e agenciavam. Percebemos certas narrativas que contribuem para a produção de corpos abjetos. Corpos gordos e feios e não funcionais e impossíveis e... e... e...

Imagem 28: Corpos-sujeitos-praticantes de ginásticas



Fonte: Colagem discente.

Narrativas [4B]:

Corpo-Adr: “Sarado. Olha as ideias. Todos são a mesma coisa? Oxi, todos são fortes.”

Corpo-Ped: “Esse aí é o Hulk, só pode!”

Corpo-Adr: “Tá parecendo a Mulher-Elástica!”

Corpo-Jon: “As mulheres estão de top e shorts.”

Corpo-Adr: “Ele ia falar outra coisa.”

Corpo-professora-Aline: “Que coisa?”

Corpo-Jon: “Eu não ia falar nada.”

[...]

Corpo-professora-Aline: “O que é um corpo normal?”

Corpo-Jon: “Nem magro, nem gordo, são iguais a vocês. Um corpo médio.”

Corpo-Adr: “Não é morena, nem branca, nem negro.”

Corpo-Jon: “É azul. É os Smurfs.”

Corpo-Adr: “É igual a gente. Pode ser gordo, magro. Não importa. O que importa é a saúde.”

Corpo-Jon: “Idoso é normal, pode ser qualquer corpo. Pessoa alta, pessoa magra.”

Corpo-professora-Aline: “Existe um corpo que não é normal?”

Corpo-Adr: “Não! Só se for de alienígena.”

Corpo-Jon: “Um corpo muito forte.”

Corpo-bombado. “Olha a menina de biquíni!”; “Ó, aquela mulher bombada!”; “Olha o tamanho da bunda da outra!”. “Bombado!”; “Olha, o homem tem músculo até no ombro!”; “É Mulher-Maravilha!”; “Olha a mulher aí. Eu sou bombadona!”

As narrativas de corpos-crianças sobre as imagens de corpos-praticantes de ginásticas que produzem, como efeitos, corpos fortes e musculosos nos levam a pensar nos deslocamentos que o corpo-feminino-sarado produz frente à feminilidade normativa.

Nota-se a associação dessas experiências esportivas com estereótipos ligados à ‘masculinização’ dos corpos, em que há uma associação direta das alterações corporais, como aumento no volume e força muscular, a um processo de distanciamento da feminilidade normativa. (SOARES; MOURÃO, 2017, p. 85).

Nessa colagem discente, há muitas fotos de corpos-fisiculturistas. Corpos-crianças, ao entrarem em contato com as imagens, ficaram rindo das posições demonstradas. Sem hesitar, alguns corpos-crianças se prontificaram a copiar as poses mostrando seus músculos, soltando gargalhadas. Riso. Negação. Repúdio. Sátira. A cena produzida naquele encontro foi de deboche e reprovação. O corpo-Jon, ao ser interpelado sobre se existe algum corpo que não é normal, responde: “Um corpo muito forte.” Soares e Mourão (2017, p. 89), ao investigarem a produção de corpos femininos no levantamento de peso, argumentam que esse processo de transformação corporal por meio das experiências esportivas pode ser compreendido como transformações de gênero. Ao entrarem em contato com narrativas de corpos-mulheres-halterofilistas que tecem relatos sobre suas experiências esportivas, relações corporificadas, materialidades, dilemas, discriminações, prazeres e sonhos com relação às suas condições e projetos de carreira esportiva, autora e autor evidenciam as estratégias de resistência ao mecanismo central e coercitivo da abjeção - heteronormatividades sociais - utilizados por corpos-mulheres-halterofilistas fortes e potentes e saradas e marombas e estranhas e excêntricas e... e... que resistem às "discriminações presentes em seus grupos de sociabilidade, construindo, assim, outras performatividades de gênero e sexualidade, na instrumentalização da abjeção como forma de resistência”.

A existência de corpos contranormativos que transitam nos espaços públicos faz com que corpos-crianças entrem em contato com outras possibilidades de existência em seu cotidiano, seja na escola, na praça, na rua. Corpos-crianças que perpassam por diversos espaços sociais, criam representações sobre si, os demais e o mundo, e tornam-se produtores de cultura, conhecimentos e reconhecimentos sociais, ou não.

Corpo-Vit: "Professora, posso te contar uma coisa? Uma vez eu estava na rua e vi uma pessoa toda tatuada andando de bicicleta e com o cabelo curto. Eu falei para minha vó tomar cuidado para não ser atropelada. Quando eu vi que era uma mulher, eu fiquei com a cara de tacho."

A *performance* de um corpo tatuado, com cabelo curto e andando de bicicleta levou corpo-Vit a enquadrá-lo no campo da masculinidade. Quando se viu enganado pela falha representacional de um corpo-feminino tatuado, de cabelo curto e que pedala, ficou com "cara de tacho". Segundo Louro (2013), os sujeitos excêntricos margeiam com seus corpos, gêneros, desejos e performatividades corporais as bordas da inteligibilidade cultural e do que é considerado "possível" e "aceitável"; logo, colocam em disputa outros significados e saberes. *Defasagens. Rupturas. Atropelamentos epistêmicos*.

Corpo-gordo. No encontro com gramáticas corporais que se alinham, ou não, aos padrões heteronormativos através das colagens discentes, nas faíscas dos acontecimentos que atravessaram as aulas de Educação Física e nas relações estabelecidas entre corpos-docentes, corpos-crianças, corpos-pesquisadoras e corpos-sujeitos da educação, ao sentir na pele as experiências proporcionadas pelas ginásticas, algumas narrativas que desqualificam certos corpos-sujeitos como impróprios para viver as ginásticas apareceram. Na turma do 4B, corpo-Ali citou a presença de corpos gordos nos registros discentes e foi posto contra a parede por alguns corpos-crianças que se recusaram a concordar, gargalharam e cochicharam entre si. A corpo-professora intrigada com a cena produzida, questionou sobre o porquê do riso, e um corpo-criança irritado e com o tom de voz alto disse: "O Ali chama os outros de gordo, mas, quando chamam ele, ele não gosta!" Corpo-Fab se levanta, olha para corpo-Ali e, de maneira ríspida, diz: "Não tinha gordo! Só tinha magro e bem forte. Tinha umas mulheres, mas não tinha gordo!" Falar sobre corpo gordo não soava tão bem para aqueles corpos-crianças contrários à fala de corpo-Ali.

No encontro com a turma 4A sobre o mesmo tema, o corpo *gordinho* foi mencionado. Vejamos a memória do encontro a partir da narrativa abaixo:

Corpo-professora-Aline: “Por que vocês estão dizendo que não aparece pessoas gordas se, na questão sobre quais corpos aparecem, vocês citaram as pessoas gordinhas?”

Corpo-Edu: “Pessoas gordinhas e não exatamente gordo.”

Corpo-Tam: “Não apareceram pessoas do tamanho de uma bola.” A garota fez o movimento com os braços formando um círculo na frente do seu corpo e, dando risada, acrescenta: “Vocês pararam para pensar que todo gordinho é anão?”

Corpo-professora-Aline: “Por que você está dizendo isso?”

Corpo-Tam: “As pessoas mais gordinhas são mais baixinhas, pode parar para perceber.”

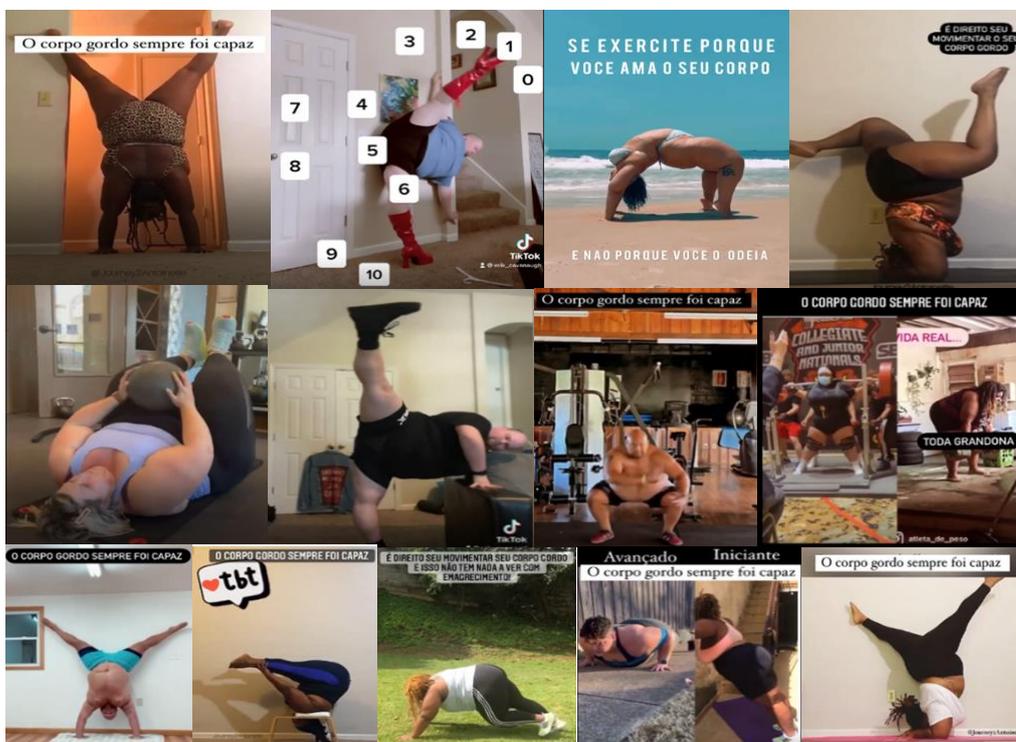
Os registros e as narrativas acima nos alertam sobre como certas gramáticas corporais são significadas por corpos-crianças. Quando referências ao corpo gordo foram apresentadas, elas riram, diferente de quando diziam sobre o corpo “palito”, por exemplo. Por mais que “palito” pudesse ser compreendido como um apelido, não trazia consigo a conotação pejorativa e de repúdio como o corpo gordo. O corpo esbelto, musculoso e bombado masculino não causa espanto e, por vezes, é enaltecido, ao passo que o corpo bombado feminino, corpo gordo e corpo feio foram lançados ao campo da chacota, do deboche, do riso. A energia que pulsa nas entrelinhas desses encontros naturaliza o fato de alguns corpos serem representados como incapazes e impróprios para a prática das ginásticas.

Para problematizar as enunciações normativas que agem na tentativa de regulação e captura de corpos, elaboramos um compilado de vídeos extraídos do TikTok, Instagram e YouTube¹⁰⁴, postado no Google Sala de Aula. Esse material contém um vídeo da youtuber Ju Romano, intitulado “[Você tem medo de falar gorda?](#)”, que faz uma discussão bem interessante sobre a palavra “gorda” e sugere que, em vez de pararmos de pronunciá-la, talvez seja mais interessante repetir uma vez e de novo para que essa palavra seja reapropriada - algo que a política *queer* sugere. Ju Romano menciona que “a palavra gorda em si não carrega nada. Ela não carrega julgamento, não carrega crítica, ela não carrega nada”. O que torna a palavra pejorativa é o que fazemos dela. Após sua fala, selecionamos alguns vídeos de corpos-gordos praticando ginásticas que foram publicadas

¹⁰⁴ Postagem 10 - Disponível em: <https://youtu.be/4MPjryqfB5E>. Acesso em: 18 jun. 2022.

no Instagram através dos perfis [@atleta de peso](#), [@rayneon](#), [@chapadinhasdeendorfina](#). Do TikTok, selecionamos vídeos do perfil [@erik_cavanaugh](#).

Imagem 29: Corpo-gordo-praticante de ginástica



Fonte: Acervo pessoal da corpo-professora-pesquisadora.

Narrativas [3C]:

Corpo-Júl: “E aí, gordão? E aí, gordo! Isso é gordofobia.”

Corpo-Vit: “Eu conheço uma famosa, a Jojo Todinho.”

Corpo-Lív: “Tem a Alexia Tamira, do TikTok e YouTube.”

Corpo-Ana: “Tenho medo das pessoas fazerem chacota comigo.”

Corpo-Júl: “Minha mãe é gorda, mas eu não chamo ela de gorda.”

Corpo-Ana: “Minha mãe começou a tomar umas coisas para emagrecer.”

Corpo-Lív: “Remédio?”

Corpo-Ana: “Sim.”

Corpo-Lív: “A minha, também.”

Corpo-Júl: “A minha mãe é muito gorda porque ela teve quatro filhos. Um morreu; agora, ela tem três.”

Corpo-Lív: “Minha avó só é um pouco gorda porque ela teve dez filhos.”

No encontro com a turma do 4C, questionamos corpos-crianças sobre o que vinha à cabeça quando dizemos a palavra “gorda”. De imediato, iniciaram uma conversa:

Corpo-Sof: “Uma pessoa gorda, não significa que ela é diferente da gente. Uma pessoa gordinha não é igual uma pessoa grande. Tem pessoas que têm doenças e, por isso, são gordas, mas elas podem fazer ginástica.”

Corpo-Dav: “Isso é *bullying*. As pessoas ficam zoando.”

Corpo-Sof: “Se for um amigo seu, se tiver um acordo com apelido, daí é apelido carinhoso.”

Corpo-Nic: “Eu me acho um pouco gordo. Minha mãe fala que eu sou obeso.”

Corpo-Sof: “Isso é doença.”

Corpo-Ana: “É uma pessoa que tem mais carne.”

Corpo-Ped: “É porque só come doce. A mãe e a avó deixam e, por isso, fica assim.”

Corpo-Dav: “Eu tenho medo. Estão zoando eu. Eu zoei um pouquinho os meus amigos, e eles me zoam.”

Corpo-Nic: “Por mim, só os gordos podem xingar de gordo. Chegar na pessoa e falar: ‘e aí, gordão?’. Dav, você percebeu que nós estávamos zoando nós mesmos?”

Já no 3B, quando questionado sobre a palavra “gorda”, Corpo-Nic disse que era uma pessoa obesa e que “precisava cuidar da saúde”. Após a fala, notamos a movimentação das cadeiras, um grupo de corpos-crianças se juntam e começam a conversar:

Corpo-Vit: “Eu sou gorda e faço exercício. As pessoas me chamam de gordinha, mas eu debocho delas, tô cagando pra elas!”

Corpo-Wes: “Uma pessoa faz *bullying* na minha rua, xingando.”

Corpo-Vit: “Eu vi no YouTube uma mãe querendo comprar McDonald’s só para uma filha, porque a outra é gorda.”

Corpo-Rai: “Quem nunca sofreu *bullying*?”

Corpo-Vit: “Eu acho que a pessoa pode falar: ‘Você é gordinha.’ ou ‘fofinha’, no máximo. Xingamento pra mim é falar ‘balofa’, ‘gordona’.”

Quando explicamos, para a turma do 4A, a dificuldade para encontrar conteúdos digitais que nos ajudem e pensar no corpo-gordo para além dos ideais normativos e que a fala da youtuber Ju Romano era importante por possibilitar o contato com outras narrativas, uma corpo-criança disse que “tem youtuber que necessita ser magro, senão as pessoas não seguem”. Outras corpos-crianças confirmaram a fala do colega e disseram que isso era normal entre youtubers, porque as pessoas precisam ver corpos bonitos para acessar os conteúdos produzidos. Um corpo-criança lacrou a conversa: “Senão, não ganha *likes*.” Com relação à representação de corpo-gordo:

Corpo-Vit: “Uma pessoa cheinha na barriga. Minha mãe está gorda e está ainda mais agora por conta da gravidez.”

Corpo-Yas: “A minha madrinha é gorda e ela malha. Ela fumava e bebia. Ela estava muito gorda. Eu como muita coisa, mas eu fico magra.”

Corpo-Vit: “Quando fala de gordo, eu lembro de comida.”

Corpo-Yas: “A Rasputia é gorda demais, parece que vai explodir!” A criança se referia à personagem Rasputia Latimore, interpretada por Eddie Murphy no filme *Norbit*.

Corpo-Pie: “Esse filme eu já assisti! Ela desce no tobogã, sai voando e acerta a casa e quebra tudo!”

Corpo-Leo: “Eu assisti à Vovozona!”

Corpo-Vit: “Vocês já viram aquela cirurgia para tirar gordura?”

Corpo-negro. Ainda pensando na presença de corpo-gordo nas ginásticas e na dificuldade para se encontrarem materiais a seu respeito, uma corpo-criança sugeriu que realizássemos uma busca no Google. Como estávamos utilizando a internet para apresentação dos vídeos, entramos no *site* e digitamos no buscador de imagens “pessoas fazendo ginásticas”. Fomos observando o conteúdo sugerido pela plataforma e dois corpos-crianças disseram:

Corpo-Ren: “É tudo branco. Só tem osso, nem carne.”

Corpo-Júl: “Parece a Barbie.”

Corpo-Ren: “Igualzinho à Xuxa e à Sasha.”

Corpo-Júl: “É tudo magro, não tem ninguém gordo, moreno.”

Nesse momento, perguntei se a turma conhecia corpos-gordos que poderíamos buscar no Google. Surgiram, no palco da aula, os corpos de [Alexia Tamira](#), [Jojo Todynho](#) e [Edu Kof](#). Entramos em seus perfis digitais (YouTube, Instagram e TikTok) e acessamos algumas produções.

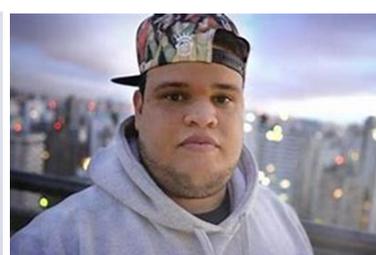
Imagem 30: Corpo-gordo-produtora/or de conteúdo digital



Alexia Tamira



Jojo Todynho



Edu Kof

Fonte: Google Imagens.

Na esteira das discussões de Soares e Mourão (2017), percebemos que os relatos discentes mostram a existência de uma economia normativa que se edifica na normalização discursiva que produz e regula corpos-sujeitos a partir de um ideal regulatório, que diz respeito ao que se espera culturalmente delas/deles, do formato de seu corpo, de suas condutas, de seus desejos, de seus sentimentos e, inclusive, das práticas corporais que realizam. *A dinâmica social da construção de corpos abjetos.*

Essa dinâmica social da construção de corpos abjetos também atravessa outras tematizações sobre as ginásticas com outros corpos-docentes e corpos-discentes em outros espaços, tempos e territórios. Observamos, no relato de experiência publicado por Irias, Gomes, Oliveira Júnior e Santos (2021, p. 5), a realização de pesquisas no Google sobre as gramáticas corporais. Na ocasião, escreveram “corpo de pessoa bonita” e “corpo de pessoa feia” na barra de pesquisas da plataforma. Os corpos-professores perceberam que, na primeira busca (“pessoa bonita”), emergiram corpos-sujeitos brancos e magros; já na segunda (“pessoa feia”), as gramáticas corporais representadas eram geralmente de corpos-sujeitos gordos, negros e com algum tipo de deficiência. Pensando nos possíveis efeitos: “Algumas crianças ficaram muito sentidas e revoltadas, como o [...] que chegou a chorar dizendo que sua mãe é feia para a internet. Explicamos que muito do que acreditamos ser feio/bonito parte de uma ideia imposta como correta” (p. 5).

Esperamos deixar explícito o quanto a questão do reconhecimento nos interessa. A busca pelo reconhecimento é enfatizada nas cenas iniciais quando este corpo, ao se produzir na interação com outros sujeitos, se vê diante de um paradigma: seguir as normatividades sociais ou recusá-las. Em alguns momentos, quando falhas em sua performance ocorreram, algumas correções normativas emergiram - lembremos da obrigatoriedade de usar saia no ambiente religioso. Ainda que a recusa pela imposição tenha ocorrido, o corpo optou por usar a vestimenta; afinal, ser reconhecida como parte daquele grupo era seu objetivo. Ao recusar-se a continuar aparecendo publicamente de saia, o corpo foi deslocado ao campo do ininteligível, não reconhecido. Os quadros de inteligibilidade daquele grupo não permitiram o seu reconhecimento, sendo lançado à condição abjeta. O reconhecimento é central dentro do pensamento de Butler porque é preciso pensar em maneiras de produzir coletivamente um conjunto de novos quadros de inteligibilidades atrelados à interação corporal.

Ser radicalmente privado de reconhecimento ameaça a própria possibilidade de existir e persistir. Ser um sujeito requer primeiro encontrar o próprio caminho dentro de certas normas que governam o reconhecimento, normas que nunca escolhemos e que encontraram o seu caminho até nós e nos envolveram com seu poder cultural estruturador e incentivador. E então, se não conseguimos encontrar nosso caminho dentro das normas de gênero ou sexualidade [ou qualquer outra condição normativa] que nos foram designadas, ou só conseguimos encontrar nosso caminho com grande dificuldade, ficamos expostos ao que significa estar nos limites da condição de reconhecimento: essa situação pode ser, dependendo da circunstância, tanto **terrível** quanto **emocionante**. Existir nesse limite significa que a própria viabilidade da vida de uma pessoa está em questão, o que podemos chamar de condições ontológicas sociais da persistência dessa pessoa. Também significa que podemos estar no limiar de desenvolver os termos que nos permitem viver. (BUTLER, 2018, p. 47, negritos nossos).

Nesse limiar de desenvolver os termos que nos permitem viver, o gesto analítico da experiência pedagógica realizada se debruçou a pensar no reconhecimento que corpos-crianças fazem da prática corporal estudada (trazendo seu repertório cultural corporal), no reconhecimento que elas fazem entre elas, de si, das famílias e da comunidade escolar, e no reconhecimento que atravessa a corpo-professora-pesquisadora, que se reconhece enquanto docente e como alguém que está contribuindo para a área de estudos, ao mesmo tempo em que estabelece inúmeras e diferentes relações corporificadas com corpos-crianças, suas famílias, com as condições postas pelo ensino híbrido e com os demais corpos-sujeitos da educação que se uniram durante o caminho. Nessas andanças, “percebe-se o corpo, as relações, os afetos e os desafetos. Investigam-se as forças que constituem o momento vivido, os modos e os porquês de dizer a seu respeito e aos outros de certa maneira e a cultura que regula os sujeitos” (NUNES, 2022, p. 45).

Ao lado de e com corpos-crianças, percebemos como as nossas condutas vão sendo conduzidas e controladas a partir dos ditames heteronormativos, e que, por mais que desejemos escapar, é vivendo imbricadas/os nessas normas que nos posicionamos no limiar de desenvolver outros termos que nos permitem viver. Tecendo a vida no chão da escola, questionando e possibilitando a visibilidade das performatividades corporais de corpos-crianças ao tematizarmos as ginásticas através das cenas didáticas, lançamos outros elementos ao campo do reconhecimento. Tornando públicos e dando visibilidade a esses corpos-sujeitos, ampliando as suas condições de enunciação, trazendo à baila conhecimentos locais no interior de uma cena que se faz em interação, uma vez e de novo,

repetindo e diferindo, é possível imaginar novos marcos de reconhecimento, ainda que não tenhamos garantia alguma.

Segundo Butler (2018, p. 69), mesmo que o reconhecimento possa ser uma “condição da vida vivível, ele pode servir ao propósito do escrutínio, da vigilância e da normatização dos quais uma fuga *queer* pode se provar necessária precisamente para atingir a viabilidade da vida fora dos seus termos”. A performatividade de corpos que atravessaram a tematização das ginásticas talvez nos ajude a pensar nessa fuga, nesses escapes normativos, nas falhas performativas, nesses pequenos e momentâneos espaços de liberdade do sujeito. A força de corpos aliançados que, em atuação coletiva, ato por ato, gesto por gesto, cena por cena, se fazem e se refazem no interior das normas, a fim de mudar os próprios termos da condição de ser reconhecido. Corpos que nos interrogam a todo tempo sobre o que “poderia ser feito para mudar os próprios termos da condição de ser reconhecido a fim de produzir resultados mais radicalmente democráticos” (BUTLER, 2017, p. 20).

Cenas didáticas V: Corpos-performativos

Imagem 31: Performatividades corporais





Fonte: Acervo pessoal da corpo-professora-pesquisadora

Corpos em movimento, suor, exercícios, toques, competições, [...] circulando um tanto livremente no espaço aberto, olhar e ser olhado, admirar destrezas, comparar seu corpo com o corpo dos demais, envolver-se em disputas, perceber cheiros e texturas de pele, saber de músculos, conhecer sua força e a força de outros, exhibir-se e ver gente exibida, ter vergonha do corpo, sentir tesão, avaliar seu potencial de impressionar os colegas com habilidades corporais [...] odiar a aula de Educação Física, sofrer *bullying* porque não apresenta o desempenho dos outros ou das outras do mesmo sexo, ser menino e gostar dos jogos de meninas, ser menina e gostar de futebol, sentir prazer físico após atividades que envolvem esforço, sentir apenas cansaço e desvisto após atividades físicas [...] fugir das aulas de Educação Física, só querer fazer aulas de Educação Física na escola, fugindo das aulas de outras matérias. (SEFFNER, 2017, p. 10).

Viver, experienciar, sentir na pele¹⁰⁵. Nas primeiras vivências, corpos-crianças escolheram técnicas que conheciam e acreditavam ser do universo cultural das ginásticas ou criá-las¹⁰⁶, para que a turma realizasse coletivamente. Percebemos que alguns corpos-crianças se sentiam à vontade para executar diversas técnicas. Outras/os se negavam a fazer. Entre tentativas, erros, acertos, fracassos, desistências, estímulos, novas tentativas, novos erros... algo interessante aconteceu com relação ao tempo, à velocidade,

¹⁰⁵ Postagem 2 - Disponível em: <https://youtu.be/1LOZF4uTuwQ>. Acesso em: 18 jun. 2022.

¹⁰⁶ Postagem 3 - Disponível em: <https://youtu.be/BrIHxgBKu8c>; Postagem 4 - Disponível em: <https://youtu.be/tIJJV1t7NLY>. Acesso em: 18 jun. 2022.

à intensidade e ao número de execuções (uma das características das ginásticas, a depender dos objetivos de quem pratica). Corpos-crianças determinaram: 200 agachamentos; 100 flexões; 100 voltas correndo em círculo; 38 segundos de polichinelo; 2 minutos de bicicleta no ar com as costas no chão; 2 minutos numa posição de alongamento; 100 vezes o mesmo movimento; 20, 30 ou 80 minutos de um determinado exercício (agachamento, posições de alongamento, entre outras). E o mais incrível: apesar de estabelecerem tempo e número de repetições, corpos-crianças produziam suas vivências seguindo seus próprios critérios, bem distinto do que se considera como norma.

Segundo Halberstam (2020, p. 78), corpos-crianças são criaturas coletivas que “cambaleiam, balbuciam, fracassam, caem, machucam; elas estão mergulhadas na diferença”. Neira (2014, s/p) considera que corpos-crianças são sujeitos históricos marcadas pelas contradições da sociedade em que estão inseridas. Nessa dinâmica social permeada por relações de poder, compartilham das lutas pela validação de significados, produzindo cultura e conhecimento. As cenas didáticas mostram a importância dos conhecimentos discentes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Longe de pensar que elas/eles precisam da escola para serem “alguém na vida”, tratamos de concebê-las/concebê-los como corpo-sujeito-falante que atua na sociedade e que está imbricado nas tramas do poder, interagindo com discursos atravessados pelos marcadores sociais da diferença, como classe, etnia, gênero, local de moradia, estética corporal, religião e “demais experiências que configuram um grupo social específico”.

Experienciando as ginásticas e se arriscando na difícil tarefa de movimentar-se coletivamente, corpos-crianças vivenciaram e produziram registros de algumas técnicas: estrelinha, polichinelo, alongamentos, corrida no lugar, pular simulando corda, flexão (unilateral e simultânea), técnicas de equilíbrio, cambalhotas, bicicletinha, giros, saltos, pontes, abertura zero (muitas tentativas), abdominal, agachamento, pranchas, *burpees*...

Imagem 32: Vivências de técnicas ginásticas



Fonte: Acervo pessoal da corpo-professora-pesquisadora.

Pensando nas vivências e em como as ginásticas vêm se fazendo e refazendo, acessamos o vídeo “A origem e a transformação da Ginástica ao longo do tempo”¹⁰⁷. A produção explica que, enquanto prática corporal, a ginástica sofreu influências do contexto em que se manifestou e tem se manifestado, produzindo diferentes significados ao longo do tempo. A ginástica tem sido aquilo que nós fazemos dela e, a depender do momento histórico em que é produzida e praticada, significados diferentes sobre ela e sobre suas/seus praticantes são criados. Imersas em relações de poder, as ginásticas podem atuar na tentativa de captura e controle de subjetividades e corpos. Quando corpos-crianças vivenciam a prática de ginástica na escola, estão também produzindo significados sobre ela, sobre si e sobre o mundo. Nas experiências escolares em torno das ginásticas, corpos-crianças vivenciam, arriscam, capotam, transbordam, imitam, inventam, performam, contorciam...

¹⁰⁷ Postagem 5 - Disponível em: <https://url.gratis/NXY7h2>. Acesso em: 18 jun. 2022.

Imagem 33: Corpo-criança-contorcionista



“Gab não tem osso!”

“Homem-Elástico!”

“Como você consegue fazer isso?”

Fonte: Acervo pessoal da corpo-professora-pesquisadora

Corpo-Gab relata ter sido a primeira vez que realizou esses gestos e que se sentiu estimulado ao ver o vídeo sobre a transformação das ginásticas; porém, as posições doíam e ele se sentia desconfortável. A *performance* criou grande alvoroço na sala e corpos-crianças tentaram imitá-lo. Perna para lá, perna para cá, cabeça para baixo, puxa daqui, estica de lá, gritos, sussurros, gemidos de dor e muita diversão.

Com relação à prática yoga, entramos em contato com posições específicas ao assistirmos os episódios 1, 2 e 5 do programa “Yoga com histórias”. Arriscamo-nos a reproduzir algumas posições. Interessante foi a reação de certos corpos-crianças quando a vinheta do programa começava, pois diziam que assistiam em suas casas e que realizavam as posições ensinadas nos vídeos. Ficaram surpresas/os e pareciam bem à vontade com a organização dos episódios. O programa era bastante conhecido. Ao passo que assistíamos aos episódios, corpos-crianças reproduziam as posturas. Embarcamos na experiência performativa de corpos-yogues.

Enquanto acontecimentos, os encontros produziam alianças através das relações estabelecidas com as diferentes formas de existência. Ainda que a técnica fosse a mesma, corpos-crianças-yogues apresentavam performances singulares, tornando-se outros a cada dia, nunca os mesmos, sempre diferentes. Segundo Nunes *et al.* (2021, p. 18), “a experiência de si transgride os limites dados pelo objeto de estudo, pelos conhecimentos sobre a prática. Ela se dá de forma que a relação entre práticas e sujeitos modifica a relação do sujeito consigo mesmo”.

Corpos-crianças que, na encruzilhada da vida em meio à pandemia, no frio extenuante da sala de aula gelada, encapotadas/os com roupas, gorros e luvas, com a máscara que subia aos olhos e/ou descia ao queixo, obrigadas/os a moverem-se apenas

em seu espaço demarcado (devido aos protocolos sanitários), por vezes insatisfeitas/os com a dificuldade ou facilidade dos gestos, encontravam brechas e pequenos espaços de liberdade para experienciar, vivenciar, tensionar e ressignificar a prática yoga, estando a corpo-professora-pesquisadora agenciada pela ancoragem social de seus conhecimentos, princípio ético-político do currículo cultural de Educação Física que a motivou a possibilitar condições para que as representações iniciais sobre as ginásticas e suas/seus praticantes pudessem ser hibridizadas no contato com outras fontes de informação que não aquelas que visam oferecer supostas verdades absolutas (NEIRA, 2019).

Imagem 34: Corpos-crianças-yogues



Saudação ao sol



Cachorro



Guerreiro 1



Guerreiro 2



Guerreiro 3



Serpente



Corvo



Lótus



Montanha



Aranha



Yogue tranquilo



Janela



Árvore



Torção



Foguetinho



Sábio



Gato



Meditação 1



Meditação 2



Meditação 3



Meditação 4

Fonte: Acervo pessoal da corpo-professora-pesquisadora.

Após realizarmos algumas técnicas, separávamos 10 minutos ao final dos encontros para a meditação. Não conseguimos registrar inquietações nas imagens, mas, nos primeiros momentos, houve quem dissesse ser impossível ficar em silêncio, sem se movimentar e com os olhos fechados. Corpos-crianças-yogues levantavam, buscavam posições, tentavam prostrar, pediam para ir ao banheiro ou beber água. Algumas/alguns não se sentiam bem com a experiência de meditar e queriam desistir, suplicando para que o tempo passasse rapidamente. Deixamos todas/os à vontade para participarem ou não; além disso, poderiam buscar outros modos de interagir com a situação.

No decorrer do encontro, narrativas foram sendo anotadas de maneira solta, sem *script*: corpo-professora-pesquisadora meditando de olhos fechados procurava captar enunciações, interagir com o timbre da voz ecoada, luz baixa ao som de mantras, colchonetes distribuídos pela sala, corpos-crianças-yogues estiradas/os no chão, encostadas/os na parede, sentadas/os, em transe, inquietas/os, tentativas de segurar o riso, trânsito de corpos-sujeitos da educação que paravam na porta para observar, narrativas

que se misturavam aos sons da natureza, vozes que pediam silêncio. Um corpo-criança-yogue adormeceu e, quando o sinal da escola tocou anunciando o término da aula, levou um susto, sem saber, por frações de segundos, onde estava. *Transe*. Movimentos de troca energética que se distanciaram da necessidade de colar o conteúdo narrado a um corpo-sujeito.

Narrativas [4C]

“Fiquei lembrando meu passado...”
 “Tia, dá mais uma horinha aqui para gente.”
 “Eu senti meu corpo totalmente dormente.”
 “Parecia que eu estava na floresta com essa música.”
 “Eu vejo um monte de imagens. Elas formam um filme na minha cabeça.”
 “Eu imaginei coisas!”
 “Eu me senti todo tonto.”
 “Eu fiquei tonto porque meu olho ficou virando.”

Narrativas [4A]

“Eu senti sono...”
 “Eu senti fome e, depois, não sentia minhas mãos.”
 “Meu corpo arrepiou todo”
 “Eu senti dor nos pés.”
 “Eu senti fome. Fiquei pensando numa marmita da Casa do Norte perto de casa. A batata é muito boa!”
 “Paz não é o meu tipo. A única coisa que eu faço é desenhar e ficar no celular.”

Narrativas [3A]

“Estava me sentindo estranho. Estava vendo meu dente por dentro da minha boca. Muito estranho!”
 “Professora, eu senti uma friagem na minha cabeça.”
 “Eu relaxei o corpo inteiro.”

No movimento de *ler e produzir*, nos encontramos com a *vibe* e a tranquilidade de [corpo-Kau](#), que nos disse: “Eu senti paz. Eu gosto de fazer alguns movimentos.” Corpos-yogues-crianças que são tocadas/os pela experiência da meditação/relaxamento, que produz inúmeras reações. A mesma cena didática produz efeitos distintos nos corpos-sujeitos da educação. Não há como mensurar, definir, qualificar o que fica do encontro e o que foi aprendido ou não. O que se sente no ato não pode ser capturado pela racionalidade. As narrativas sobre as sensações corporais mostram possíveis efeitos, sem nenhuma garantia. Estranhas sensações materializadas na pele. Uma dimensão estética da vida.

O convite de aproximar o conceito de vivência explorado na obra de Nietzsche ao CC significa associar e, sobretudo, afirmar a potência do contato, do embate e do conflito inerente ao viver. Desse modo, amplia-se a possibilidade de abertura para uma dimensão do imponderável, do inapreensível. Adentrar nesse contexto é enxergar a potência disparadora da vivência. (NUNES *et al.*, 2021, p. 12).

Durante um encontro com a turma 3B, antes de iniciarmos a meditação, uma corpo-criança disse: “Professora, coloca sons ASMR pra gente meditar.” Entramos em contato com os “barulhos satisfatórios” e alguns elementos utilizados por corpos-crianças em busca de equilíbrio emocional, concentração, entre outras coisas - assim elas/eles diziam. *Fidget toys* foram recrutados e fizeram parte da composição da aula. Partimos de yoga e encerramos com os brinquedos satisfatórios. *Caminhos impensáveis. Encontros imprevisíveis.* Sentindo na pele, nos deixando ser tomadas/os pelo movimento, pelos atravessamentos que cercam as cenas didáticas onde floresce o desejo pelo conhecimento. Mantras foram deixados de lado e passamos a meditar ao som de *Autonomous Sensory Meridian Response* (ASMR) ou, em português, Resposta Sensorial Autônoma do Meridiano.

Imagem 35: Elementos de yoga, ASMR e *fidget toys*



Fonte: Acervo pessoal da corpo-professora-pesquisadora.

Performance e eficiência. Como entra a *performance* das ginásticas nas cenas didáticas? A quem interessa a eficiência esportiva? É possível experienciar as ginásticas

sem trombar nessas questões? Qual é o lugar do fracasso nesses contextos? O que o fracasso produz? Pensar na *performance* das ginásticas enquanto eficiência nos leva a considerar que elas não são práticas corporais possíveis a qualquer corpo-sujeito. Isso porque os corpos que não performam a eficiência solicitada pela dificuldade de seus gestos específicos fazem com que a própria vivência cotidiana, aos poucos, vá expulsando de seus espaços de participação quem não se aproxima dos parâmetros normativos estabelecidos. Sabe-se que as normatividades sociais são construções permeadas por relações de poder que definem modos de ser e estar no mundo, sendo também passíveis de contestação, refutações e novas elaborações. As inteligibilidades são construídas a partir dessas normas e conduzem corpos-sujeitos em suas atuações, performatizações, modos de existência e, no caso em tela, nas *performances* corporais infantis nas ginásticas.

Nesse enredo, deparamo-nos com corpos-crianças que se surpreenderam com corpo-Sam ser praticante de ginástica rítmica (“Meu Deus, olha a Sam!”; “Tô de boca aberta!”; “Ela é muito boa, eu não sei nem fazer estrelinha!”) e que se espantaram com o contorcionismo de corpo-Gab (“Gab não tem osso!”; “Home-Elástico!”; “Como você consegue fazer isso?”). Corpos-crianças que disseram não serem capazes de realizar movimentos da ginástica por sua característica física: “Eu sou cheinho. Se eu fosse magro, eu conseguia fazer...”. Que ratificaram o riso como deboche de um corpo gordo e não eficiente: “Estão dando risada do Dav porque ele é gordinho. Porque ele não consegue fazer os exercícios.” Que se narraram a partir das questões estéticas: “Eu só passei vergonha. Porque eu estava muito feia. Eu sou muito feia.” Que produziram sátiras sobre si ao errarem: “É legal, porque a gente passa vergonha, porque praticamente a gente fez tudo errado. Tinha alguns exercícios que eu nunca tinha feito. Eu fiz errado.” Que olharam as ginásticas enquanto produção e transformação de corpos: “Com isso, dá para emagrecer.” Que resistiram: “Eu sou gorda e faço exercício. As pessoas me chamam de gordinha, mas eu debocho delas, tô cagando pra elas!” Que desafiaram: “Quando eu for fazer, vai ser um que você odeia!”; “Eu vou fazer um que você nunca vai fazer!”. E que compreendiam o funcionamento de padrões normativos que devem ser seguidos na busca de *likes*: “Tem youtuber que necessita ser magro, se não as pessoas não seguem.”

Em *A arte queer do fracasso* (2020), Jack Halberstam produz um olhar *queer* sobre a vida a partir dos fracassos, das falhas, da não inteligibilidade. Segundo o autor, é necessário pensar em corpos-sujeitos que existem e se colocam fora do entendimento

normativo e convencional de sucesso e eficiência, ideal para uma sociedade capitalista e heteronormativa. A falha pode ser um estilo performativo, ou seja, o fracasso em existir e em se movimentar pode nos dar a oportunidade de usar afetos negativos para colocar em xeque a positividade contemporânea. O fracasso não tem uma dimensão existencial, mas um sentido político:

Também podemos reconhecer o fracasso como maneira de se recusar a aquiescer às lógicas dominantes de poder e disciplina e como forma de crítica. Como prática, o fracasso reconhece que alternativas já estão embutidas no dominante e que o poder nunca é total ou consistente; de fato, o fracasso pode explorar a imprevisibilidade da ideologia e suas qualidades indeterminadas. (HALBERSTAM, 2020, p. 131).

Durante a tematização, deparamo-nos com corpos-crianças que falharam e se recusaram a continuar, e vimos também aquelas/es que falharam, se isolaram, choraram e, a partir de afetos negativos, se aliançaram e produziram conhecimentos. Isso nos leva a considerar que não se trata de mudar a chave normativa - saindo da eficiência para a falha -, e sim de ampliar os espaços e as condições para que corpos-sujeitos possam transitar sem serem violentadas/os por sua maneira de agir, de se mover, de produzir ginásticas.

As ginásticas e suas *performances* estão estritamente relacionadas com a eficiência de seus gestos, e é assim que aprendemos a reconhecê-la através de mídias¹⁰⁸, de competições nacionais e internacionais, de espaços destinados à iniciação e à prática das ginásticas, de aulas de Educação Física, de parques, de academias, entre outros. Como trabalhar na defasagem desse corpo referência? Corpos-performativos de crianças-discentes estabelecendo relações com a corpo-professora-pesquisadora e com corpos-ginastas durante a tematização, as inquietações epistêmicas e pedagógicas, os diálogos com corpos-sujeitos do GPEF, e compreendendo o fracasso como potência e possibilidade de algo novo (um porvir), contribuem para que, aqui, pensemos a *performance* como *performatividade* - repetir e diferir -, deslizando de um sentido de eficácia normativa para operar no sentido da *defasagem da performance como eficiência máxima*.

¹⁰⁸ Nas olimpíadas de Tóquio, em 2021, presenciamos a grande repercussão midiática devido à conquista da medalha de ouro pela ginasta Rebeca Andrade, na prova de saltos.

Viver é fracassar, não saber fazer, decepcionar e, ao fim e ao cabo, morrer; em vez de procurar formas de evitar morte e decepção, a arte queer do fracasso envolve a aceitação do finito, o acolhimento do absurdo, do bobo e do pateta irremediável. Em vez de resistir a fins e limites, vamos nos regozijar com todos nossos fracassos inevitáveis e fantásticos. (HALBERSTAM, 2020, p. 245).

Em suas estranhezas, falhas, tentativas, erros, fracassos, quedas, medos, dores, brigas e inventando nomes inimagináveis, corpos-crianças foram ressignificando a prática yoga e criando posições ao seu modo e estilo. *O fracasso como modo de vida.*

Imagem 36: Invenções - Posições de Yoga



Ataque de gavião



Rainha do mar



A lua preta



Ovo quebrado



Cão sem um braço e uma perna



Chikungunha e Espadona



Sentado



Águia



Bola de fogo



Saudação ao mundo



Cadeira invisível



Asa-delta



Seca-sovaco



O corvo ninja



Cachoeira



Flutuante



Equilíbrio



Chute duplo



Meditando aos joelhos



Saudação ao equilíbrio



Equilíbrio fantasma

Fonte: Acervo pessoal da corpo-professora-pesquisadora.

Enquadramentos. As narrativas, registros e fotografias presentes nesta cena didática fracassam ao transmitir a energia pulsante das performatividades corporais que desenham a tela desta pesquisa, porque as escolhas feitas pela corpo-professora-pesquisadora direcionam a uma determinada leitura do tempo, espaço e território da experiência vivida. Outras/os docentes e pesquisadoras/res se imersas/os na experiência poderiam elaborar outras telas analíticas. Lembremo-nos das análises

butlerianas que ressaltam que o enquadramento está sempre escapando e que a moldura não é capaz de determinar o que vemos, pensamos, conhecemos e aprendemos. As análises presentes são interpretações provisórias passíveis de contestação. O modo *querer* de fazer pesquisa se configura por essas defasagens, falhas e incertezas. Nas palavras de Ranniery (2017a, p. 62-63):

Trata-se deslocar o currículo como algo emanado seja lá de onde ou por quem for, capaz de salvar das pressões e valores contemporâneos, e devolvê-lo a partir de uma rede de amparo e de uma trama de ligações, nas quais as vidas se constituem por compartilharem experiências de deslocamento, antes que de unidade, de representação ou articulação, dissipando coerência e linearidade.

Assim, fomos vivendo e experienciando as ginásticas, uma vez e de novo, na maré dos conhecimentos não hegemônicos, com a presença de corpos-sujeitos que se aventuraram através de alianças firmadas na base de tretas e intrigas. Na precariedade constitutiva que atravessa seus corpos, enlaçaram amizades, encurralando e rompendo com outras. Se fortaleceram pelas incertezas enquanto outras/os se desintegraram em si. Corpos-falantes que ecoaram sons distintos, criaram técnicas impensáveis e produziram reações inesperadas. Novas inteligibilidades foram produzidas enquanto a fabricação de corpos abjetos rondava nossos territórios educativos. Fantasmas normativos ficaram à espreita. No interior das produções e ressignificações das ginásticas, percebemos *performances* corporais que, na repetição estilizada de atos, diferem entre si, nos fazendo pensar que a produção da vida através das performatividades corporais contribui para o “fazer do currículo uma trama que oscila entre a sobrevivência e a experimentação da existência” (RANNIERYb, 2017, p. 59).

Imagem 37: Corpos-crianças-ginastas elaborando apresentações





Fonte: Acervo pessoal da corpo-professora-pesquisadora.

Na oscilação caótica entre sobreviver e existir em terrenos inseguros pelas condições pandêmicas e o desconforto do ensino híbrido emergencial que, a todo instante, nos sucumbiu a uma realidade entre vidas enlutáveis e não-enlutáveis¹⁰⁹, lançamo-nos, coletivamente, em um cenário performativo e estético durante a elaboração das apresentações de ginástica rítmica. Nesse (des)compasso, a prática corporal foi ressignificada, relações foram estabelecidas, desafetos foram criados, inconclusões foram potencializadas.

¹⁰⁹ Sobre vidas enlutáveis e não-enlutáveis, sugerimos a leitura de Rodrigues e Gruman (2021).

A ação mesma das/os estudantes nas quadras e nos demais ambientes escolares, produzindo e reconfigurando as práticas corporais a partir de suas enunciações, das vivências, dos movimentos de discussão em situações de problematização, nos encontros possibilitados pelas situações de ampliação e aprofundamento, estariam alocadas nessas cenas didáticas, que se inter cruzam nessas novas zonas de reconhecimento, em uma aposta radical de produção de sujeitos mais solidários, democráticos, que zelam e cuidam desses outros corpos precários, sempre em aliança, rompendo com as produções de corpos que não são dignos de luto, com as políticas de morte. (NASCIMENTO; AUGUSTO, 2022, p. 32).

Segundo as autoras, se a produção e a ressignificação das gestualidades é uma ação primordial no currículo cultural de Educação Física, é ela mesma (a ação), na explosão desses novos aromas, gestos, do suor de corpos em movimento, do contato entre peles, do corpo-criança no encontro com um corpo-texto, corpo-vídeo, capaz de propiciar espaços para que novas zonas de reconhecimento sejam (re)configuradas. É um tráfego incessante de novos conhecimentos, enunciações, aparições públicas, performatividades, vivências, problematizações, ampliação, aprofundamento, elaboração de registros, arquivos, entre outros. Na esteira argumentativa butleriana, consideramos ser ali, no entrecruzamento de corpos-sujeitos, de suas aspirações e das heteronormatividades sociais (condições de ser reconhecida/o), que se produzem as cenas didáticas.

Cenas didáticas VI: Corpos-memórias

Pensei em esvaziar o arquivo, descarregar a memória. Em apagar. E reiniciar. Mas nada se apaga nem se reinicia. Nem mesmo as máquinas podem ser reiniciadas. Quem diz apagar, mente. Como explicou Derrida ao comentar Freud, a memória é como uma lousa mágica na qual se escreve uma e outra vez em cima do que já estava escrito. Ao deslizar a barra para apagar o escrito, a lousa parece pronta para receber uma nova camada de escrita, mas sob a superfície existe um espaço denso e ilegível carregado de marcas permanentes. (PRECIADO, 2020, p. 301-302).

Descarregar a memória. Quantas vezes você chega em casa e vai procurar o registro de algo que tocou a você na aula e, ao olhar para aquela foto, escrita, desenho, bilhete, figurinha, entre outros, diferentes sensações são produzidas em seu corpo? Os registros produzem memórias de um tempo, uma maneira de recordar o que foi vivido.

É para “não se esquecer de lembrar” que, nesta última cena didática, nos deixamos envolver com as ideias de Preciado (2020), quando lança seu próprio corpo no texto como modo de experimentação, construindo suas narrativas enquanto escritas de si. Buscamos esquecer algumas passagens, evitando torná-las públicas; entretanto, esse tal esquecimento talvez esteja fadado às ações de uma memória seletiva, que deseja ofuscar algo das/os leitoras/es. *Marcas permanentes*. Nas entrelinhas, pode ser que deixemos escapar algo, e isso contorna o processo de produção e escrita com leveza, destreza, uma beleza incrível. Os registros conduzem à prática pedagógica de maneira artesanal, é como se corpos-sujeitos-participantes do processo fossem alinhavando diariamente, pouco a pouco, uma vez e de novo, cena por cena, repetindo e diferindo, retalhos de uma colcha curricular performativa - a partir da tematização em andamento - com costuras feitas à mão. No tato, no ato, sentindo na pele, *com e a partir de* seus corpos elas e eles se tornam artistas do processo pedagógico. A quem interessa saber se as memórias registradas aqui ou acolá são fidedignas, estabelecendo certezas e verdades absolutas sobre as experiências vividas? Certamente, a nós, não.

As lembranças se sobrepõem em camadas neste corpo-professora-pesquisadora que produz inúmeros relatos de si, sobre como tem se colocado/posicionado no mundo, suas escolhas docentes e as relações estabelecidas com corpos-sujeitos da educação durante a tematização das ginásticas, “e qualquer explicação que indique apenas as causas das cicatrizes mais evidentes não é capaz de apurá-las” (BRAGA, 2016, p. 5). *Corpo que sente e sabe*. Cicatrizes que, por vezes, são invisíveis aos nossos olhos e nos agenciam em direções imprevisíveis. Memórias sobreviventes estão materializadas nesta dissertação. Por que essas memórias, e não outras? Essas cenas, e não outras? Como essas memórias contribuem para a (re)elaboração do fazer docente? Como elas potencializam o (re)florescimento daquilo que está latente? Rememorar para quê?

A prática pedagógica e a pesquisa se misturam: uma composição arriscada, sem *script* e com outra lógica temporal. Efeitos de fracassos diários, tentativas, encontros e interações corporais. Cenas formuladas. Novos marcos de reconhecimento imaginados. Arquivos inventados. Interpretações provisionadas. Lá pelas tantas da tematização/pesquisa, encontramos-nos com o potente conceito de memória de Lélia Gonzalez. *Um encontro feliz*.

A professora Lélia Gonzalez (1984, p. 226), ao discutir o sexismo e o racismo na cultura brasileira, trata de dois elementos importantes: consciência e memória. Ao

sacar o que está imerso nesse jogo dialético, afirma que o “que se refere à gente, à crioulada, a gente saca que a consciência faz tudo prá nossa história ser esquecida, tirada de cena”. Daí, a importância de produzir memória a partir das margens. Produzir outras linguagens, novas maneiras de narrar os acontecimentos e afetos. Memórias que não aquelas atravessadas por concepções hegemônicas, normativas e totalitárias.

Memórias de confronto e resistência às políticas de morte em voga no país estão sendo realizadas aqui, agora, em todos os cantos. Corpos-sujeitos estão reunidas/os em assembleia por ruas, becos, vielas, favelas, escolas, academias e em muitos espaços sociais produzindo políticas de reconhecimento. Novas inteligibilidades costuradas. Práticas pedagógicas de Educação Física elaboradas em meio ao caos.

No nosso caso, fomos, aos poucos, produzindo memórias de corpos interagindo entre si, repetindo e diferindo, no envolver das técnicas ginásticas e nas encruzilhadas da vida que entrelaçaram seus corpos para pensar juntas/os como viver, conviver e produzir conhecimentos. A vida sendo alinhavada entre nós através de falhas, dobras, brechas, fissuras. Quando nos faltaram palavras, encontramos, nas artes, nas músicas, nas produções fílmicas, nos teatros e nas *performances* corporais, inscrições que restituem histórias que não foram escritas. Nas palavras de Gonzalez (1984, p. 226, negritos nossos):

Como consciência a gente entende o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber. É por aí que o discurso ideológico se faz presente. **Já a memória, a gente considera como o não-saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção.** Consciência exclui o que a memória inclui. Daí, na medida em que é o lugar da rejeição, a consciência se expressa como discurso dominante (ou efeitos desse discurso) numa dada cultura, ocultando a memória, mediante a imposição do que ela, consciência, afirma como a verdade. **Mas a memória tem suas astúcias, seu jogo de cintura: por isso, ela fala através das mancadas do discurso da consciência.**

A astúcia que compõe esse movimento de criação de outras estéticas de vida e seu reconhecimento no campo social estão ancoradas na contestação feita por outro ponto de vista, outra ordem da razão que não aquelas heteronormativas que criam posições de sujeitos dentro de “caixinhas”, e cristalizam verdades ilusórias sobre modos de existir no mundo. Corpos locais anunciam seus conhecimentos. A produção de outras memórias contribui para a produção de fissuras e deslocamentos da consciência que se expressa nos

discursos hegemônicos. Já a astúcia desses corpos-sujeitos dissidentes que, em suas formas de existir, permanecem de pé com o punho cerrado, não nos deixa esquecer das palavras de Conceição Evaristo (2018): “*A gente combinamos de não morrer*”.

As memórias produzidas na tematização das ginásticas foram se rabiscando - por vezes, rasurando o que estava escrito - em registros decorrentes das andanças curriculares de corpos-sujeitos da educação que vivenciaram, compartilharam e produziram fotos, narrativas, bilhetes, recordações, planejamentos, consulta a outras informações, diálogos, desenhos, intrigas, tretas, sensações corporais, expressões, gestos, atos, cheiros, dúvidas, interpretações, movimentações, bombas, encontros, convites, produções, vídeos, plataformas, colagens, postagens, entre outros. Esses registros/arquivos formam a composição do nosso arsenal-memorial, bem como a empiria da pesquisa em tela (cenas didáticas). Estamos totalmente contaminadas/os por eles. *Um contágio memorável*.

Imagem 38: Produção de registros





Fonte: Acervo pessoal da corpo-professora-pesquisadora.

Dessa maneira, os registros são essenciais enquanto próteses curriculares, pois permitem a revisitação aos acontecidos, se materializando como uma fonte de consulta, um apoio à memória, um suporte para rememorar o que foi vivido, permitindo que o professor e a pesquisadora se deixassem contaminar com o que ali havia sido registrado para pensar os próximos passos. Fotos, vídeos, gravações de voz, transcrição dos áudios, anotações, pesquisas das crianças, diálogos, o planejamento, tudo compõe um arsenal-memorial, um corpo-registro, uma possibilidade de reencontro com as aulas e com o acoplamento da próxima prótese contrassexual, conferindo outra materialidade às cenas didáticas. (AUGUSTO, 2022, p. 123).

Arsenal-memorial. Entre idas e vindas, estabelecemos contato com o nosso apoio à memória. Nos primeiros encontros, cada corpo-criança produziu um mapa com a presença das práticas corporais nas proximidades de sua casa e da escola¹¹⁰; vivenciamos técnicas que acreditamos ser de ginástica; produzimos registros e sensações no corpo¹¹¹; organizamos nossos encontros com gestualidades definidas por corpos-crianças com relação a tempo, número de repetições e velocidade da execução; compreendemos que as ginásticas sofrem influências do contexto histórico-político-social, tornando-se aquilo que fazemos delas; produzimos colagens sobre corpos-sujeitos presentes, ou não, nas ginásticas; problematizamos os discursos normativos que limitam a presença do corpo gordo nas ginásticas; acessamos narrativas sobre pessoas gordas praticantes de ginástica;

¹¹⁰ Postagem 1 - Disponível em: <https://youtu.be/K8-w8TjKPs>. Acesso em: 18 jun. 2022.

¹¹¹ Postagem 2 - Disponíveis em: <https://youtu.be/1LQZF4uTuwQ>. Acesso em: 18 jun. 2022.

discutimos como as práticas corporais contribuem para o controle e a regulação de corpos-sujeitos, modos de atuar e existir no mundo; com as corpos-pilateiras Daniele e Fátima, vivenciamos técnicas específicas e criamos tantas outras; com a corpo-yogue-Silvana, experienciamos posições (asanas), mudras, meditamos e ancoramos socialmente alguns conhecimentos sobre a história e a produção de significados circulantes de yoga; inventamos e batizamos posições de yoga; com a corpo-ginasta-Sam entramos em contato com a ginástica rítmica, seus elementos e sua forma de disputa; vivenciamos todos os aparelhos da ginástica (arco, bola, maça, fita e corda) e elaboramos algumas apresentações; no encontro com corpos-estagiárias de Pedagogia da FEUSP, fomos atravessadas/os pela cultura hip-hop e levadas/os a experimentar rapidamente as batalhas de *break* e *beatbox*. *Corpos-memórias* enquanto matérias vivas que carregam em si arquivos, questionando e ousando e, nos limites de uma memória corporal, buscando desafiar o cis-tema heterocentrado de controle e regulação de corpos.

O corpo instaura memória, fabula mundos, pois se grafa em movimento. Contudo, em meio a uma perspectiva da cisheteronormatividade que produz as corporalidades não-normativas no registro da abjeção e para a qual os dispositivos bio e necropolíticos funcionam na conjuração da morte de tais existências, de que maneira um certo arquivo queer ativaria esse corpo? (GADELHA, 2021, p. 10).

Produção de conhecimentos. A provocação de Gadelha nos interpela a pensar em como um certo arquivo *queer* poderia, ainda que sem garantias, potencializar a existência e a persistência de corpos-sujeitos lançadas/os ao registro da abjeção, oriundas/os das posições de poder que estabelecem e condicionam heteronormativamente o cis-tema de produção de inteligibilidades/ininteligibilidades sociais. Buscando inspiração nos estudos *queer*, consideramos que a possibilidade de produzir outras normatividades que dialoguem ética e politicamente com a sociedade atual está na ampliação dos campos enunciativos, nas relações interpessoais, no reconhecimento da precariedade constitutiva de nossos corpos e na produção de críticas radicais ao cis-tema binário, em que ecoam vozes que soam como gritos, como verdades absolutas as quais fomos/somos, por vezes, forçadas/os a validar. Urge a necessidade de criar condições para que outras vozes, gramáticas corporais e performatividades entrem pela porta da frente das escolas - e da sociedade como um todo - compartilhando do mesmo

espaço-tempo-território e tornando públicas suas narrativas de vida, relatos de si, como vivem e transitam, seus conflitos e lutas diários, desafetos, conquistas e conhecimentos. A partir da presença pública, da materialidade desses corpos-sujeitos e da partilha de seus conhecimentos, corpos-discentes e corpos-sujeitos da educação, ao interagirem e estabelecerem contato com novos enunciados, podem ter a possibilidade, ainda que sem garantias, de olhar para o novo, para o não dito, ampliando, aprofundando, hibridizando e problematizando discursos e representações. Nas palavras de Gadelha (2021, p. 17):

Nesse movimento, faz-se necessário discutirmos outras práticas de conhecimento; conectarmo-nos com outras metodologias e modos de circunscrever os problemas ao redor das dissidências de raça, gênero, sexualidade; pensarmos que arquivo queer é esse que está sendo montado para um futuro. Isso implica romper com as posturas e epistemologias excludentes e entender esse circuito mais imanente de um entrar em relação não linear que demanda ver além do visível, atravessar com o corpo o pensamento e uma geografia que vai se delineando nos encontros e nas alianças, no movimento daquelas corpos que se reconhecem na vibração do que está por vir.

Tematizando as ginásticas, corpos-crianças tiveram algumas oportunidades, como: foram tensionadas/os a pensar a presença do corpo gordo nas ginásticas; acessaram conhecimentos locais; apresentaram seus conhecimentos e produziram tantos outros; resignificaram as vivências a partir do contexto vivido; produziram novas inteligibilidades a partir da reapropriação do palavra “gorda/o”, do acesso à produção de ginásticas por gramáticas corporais não normativas, dos conflitos diários e das condições de batalha; estabeleceram relações e interações corporais e virtuais; produziram deslocamentos no campo das masculinidades e feminilidades.

Os registros produzidos enquanto memórias foram utilizados no decorrer de todo o trabalho pedagógico para o levantamento de informações que contribuíram para as escolhas docentes e para a elaboração das cenas didáticas. O arsenal-memorial fez parte da avaliação do trabalho docente e da tematização. *Avaliação da prática educativa*. Ecoando a voz de Neira (2019, p. 76): “As práticas avaliativas do currículo cultural escrevem percursos e, para tecerem essa escrita, educador ou educadora e estudantes, permitem-se mexer no texto, apagá-lo, reescrevê-lo, dando-lhe uma forma permanentemente aberta”. Arquivos *queer* montados para o futuro.

QUADRO 05. INTERPRETAÇÕES TEMPORÁRIAS

*A efetivação de certas práticas
Enquadram os corpos
A fluidez de certo modo, possibilita outras formas de vida
À medida que se fecha significados
Limitam-se existência
Abriremos tantas outras formas
Nas várias possibilidades de resistir-existir
(Tentam tanto - [@musicobabg](#)).*

A poesia de Babg nos convida a pensar na efetivação de certas práticas que enquadram corpos e nas possibilidades de produção para além de significados que limitam existências. Tarefa complexa que nos instiga a caminhar pelas trilhas da imaginação *queer*. Nas coxias desta pesquisa, corpo-professora-pesquisadora em sua dupla função se prepara para sua *performance*. As cortinas do palco da vida se abrem e IX cenas são apresentadas. Corpo-brincante, corpo-favela, corpo-estudante, corpo-dançante, corpo-cristã, corpo-sapatão, corpo-atleta, corpo-árbitra e corpo-professora fazem parte da composição estética das várias possibilidades de resistir-existir deste corpo-sujeito que, situada no mundo, se vê/viu diante de heteronormatividades que, por vezes, dificultam/dificultaram as condições de ser reconhecida. A plateia é convidada a interpretar, se assim desejar. A fluidez das cenas e as narrativas contaminadas pelas lembranças e cicatrizes, impossíveis de serem apagadas da mente - quem diz apagar, mente (PRECIADO, 2020) - interpelam nossos pensamentos a produzirem questionamentos frente às heteronormatividades sociais que estabelecem modos de ser, estar e existir no mundo. Nas primeiras linhas desta pesquisa, percebemos que o desejo contranormativo que impulsiona este corpo não terminará na última página, com um cômico ponto final.

Em suas andanças conceituais, os contextos pessoal, escolar e acadêmico se mesclam, criam texturas inimagináveis e levam este corpo a produzir dois quadros teóricos: “*O currículo cultural de Educação Física*” e “*O encontro com Judith Butler*”. Enquadrá-los na tentativa de fixá-los com certo tom absolutista não foi o objetivo, isso porque o enquadramento está sempre escapando, rompendo, vacilando entre o interior e o exterior. As inúmeras possibilidades de interpretação são algo que perturba e que muito nos contagia. O enquadramento não mantém nada integralmente em um lugar, sendo possível *enquadrar o enquadramento* ou, na verdade, o *enquadrador*. Na esteira

performativa que se *faz, refaz e desfaz*, o currículo pós-crítico e os pensamentos butlerianos se tornaram protagonistas do espetáculo. Sobem ao palco elementos que desenham as tramas metodológico-analíticas desta pesquisa e que nos possibilitaram entrar em contato com epistemologias e práticas curriculares que, ao nosso olhar, dialogam com a sociedade atual ampliando e potenciando outras condições de ver-se, narrar-se, produzir-se, movimentar-se, fazer uma leitura mais apurada das práticas corporais, problematizar os marcadores sociais da diferença, deslocar-se das concepções binárias e individuais, estabelecer relações éticas a partir da relacionalidade e produzir condições de caminhar livremente para além dos muros escolares sem sofrer agressões por suas estéticas de vida, condições de existência. *Aqui, atuamos no campo das apostas.*

Estabelecendo alianças teóricas e pedagógicas, as potências dos conceitos corpo abjeto, performatividade, cenas de reconhecimento e enquadramento se somam às epistemologias do currículo cultural de Educação Física, aos princípios ético-políticos e às situações didáticas. Desse encontro meticuloso, surgiu o desafio de seguir na esteira da reapropriação do termo *situações didáticas* para *cenas didáticas*, proposta inaugurada por Nascimento e Augusto (2022). Com o material empírico em mãos, buscamos pensar nessas cenas didáticas que se repetem e diferem, posicionando os holofotes ao que eclodiu, tornando problema o que atravessa o seu contexto. A ação é fundamental, pois as cenas acontecem a todo momento, lançando-nos ao campo das possibilidades. As cenas se constituem como micropolíticas e apostas e possibilidades e resistências e interrogações e desajustes e... e... e...

Em outro ato deste espetáculo investigativo, nos deparamos com a tensão e o temor investigativos. Encontrando morada nos estudos *queer*, a estética performativa do terceiro enquadramento fez emergir uma *queerização metodológica*. Na musculatura procedimental, as veias sanguíneas foram revestidas de purpurina, e a oxigenação *queer* passou a colorir os campos de luta, ampliando as condições de enunciação. *Invenções metodológicas*. Elaboramos arquivos *queer* a partir de certo tempo, espaço e território. Réplicas de encontros, atravessamentos, afetos e desafetos que nos agenciaram durante a tematização das ginásticas no ensino híbrido emergencial se transformam em escritos temporários da jornada. O contexto pandêmico esteve para além de um simples pano de fundo: reformulou nossas ações, olhares, cuidados, interações, sensações, relações, contatos pessoais e corporais, entre outros. Em meio à linha tênue entre vida e morte,

conseguimos permanecer em pé e não sucumbir graças aos protocolos sanitários e ao avanço da campanha de imunização. *Viva ao SUS!*

Segundo Ranniery (2017a, p. 62), as escritas curriculares pautadas nos estudos *queer* estão sendo deslocadas “de projetos de reconhecimento de identidades para uma composição de laços que permitem habitar a vida, indicando a necessidade de imaginar categorias transversais de pensamento que escapem ao dualismo e ao determinismo”. As análises empíricas proporcionaram as condições para imaginar que o currículo cultural de Educação Física em diálogo com o pensamento de Judith Butler e os estudos *queer*, ao produzir cenas didáticas, uma vez e de novo, repetindo e diferendo, amplia as possibilidades de inventar realidades mais desfiguradas, menos sufocantes e sufocadas. Lembremos da cena didática em que corpo-filho, ao entrar em contato remotamente com os questionamentos sobre a presença do corpo gordo nas ginásticas, se pôs a chorar, expressando seus sentimentos, medos e anseios. Corpo-sujeito que não está deslocado da realidade normativa, seja ela interativa ou não. Cenas didáticas que produzem *gatilhos*. Tornamos menos sufocantes aqueles espaços onde corpos-crianças e corpos-familiares se sentem à vontade para narrar-se, produzir relatos de si e desabafar suas aflições. Momentos em que tomam ar, ecoam suas vozes, produzem alianças e caminham juntas/os. Alianças estabelecidas através da precariedade constitutiva de seus corpos. Uma educação pela vida. Nas palavras de Augusto (2022, p. 155):

É sobre uma proposta curricular onde a travessia é a chave, não como passagem de um ponto ao outro, mas como movimento de transformação constante, de capacidade imaginativa de outras formas de viver. Nesse encontro *queer* há a potência dissidente e de abertura do campo de disputas.

Outras cenas, novos atos. Eis que adentram ao palco as cenas didáticas imaginadas pelas experiências pedagógicas do currículo cultural de Educação Física, alinhavado artesanalmente por mãos de corpos-sujeitos da educação. Linhas atravessadas, pontos sem nó, costuras imprevistas, agulhas perdidas, sobras e restos são incorporados às cenas didáticas, traçando os limites e as potencialidades de uma escrita curricular *queer*. Corpos-alianças, corpos-equipamentos, corpos-guerreiros, corpos-impossíveis, corpos-performativos, corpos-memórias. Cenas didáticas que nos ajudaram a pensar - e a seguir pensando - como a prática pedagógica contribui para o tensionamento das

heteronormatividades e dos processos de normatização de corpos no contexto do ensino híbrido emergencial.

Ao concebermos as cenas didáticas, percebemos que não existe performatividade, muito menos cenas didáticas, sem reconhecimento. A todo tempo, a cena potencializa a elaboração de novos marcos de reconhecimento. Ao contribuir para o tensionamento das heteronormatividades sociais e dos processos de normatização de corpos, o currículo cultural de Educação Física não se esquivava das demandas por reconhecimento de corpos-sujeitos que foram posicionadas/os à condição abjeta por discursos/narrativas que produzem - no interior das relações de poder - normatividades de acesso impossível a elas/eles. As práticas corporais, enquanto elementos culturais, também produzem suas abjeções. As cenas didáticas tornam-se, então, espaço de produção de reconhecimentos ao desnaturalizar e tornar públicas as performatividades corporais de corpos-crianças que, no chão da escola, estabelecem inimagináveis relações com outros corpos-sujeitos da educação, com a corpo-professora-pesquisadora, com as práticas corporais e suas/seus representantes.

Corpos-crianças feias, gordas, infantis, *nerds*, inaptas, frágeis, inquietas, pretas, carecas, meninas, meninos... artistas do processo pedagógico. Estéticas corporais *incríveis* e *produtoras* de cultura e conhecimentos. Corpos que gesticulam em meio a inúmeros protocolos sanitários, por vezes desconsiderando-os. Ao entrarem em contato com as ginásticas de academia, pilates, yoga, rítmica e os elementos da cultura hip-hop, acessaram discursos hegemônicos e propuseram outras maneiras de se movimentarem e de existirem publicamente no interior das cenas didáticas. *Negociações e reapropriações queer*. Ao perceberem o funcionamento da engrenagem normativa que tenta, a todo custo, regular e controlar as condutas, formaram alianças quando reconheceram a precariedade constitutiva que atravessa seus corpos e se aventuraram a produzir coletivamente um currículo que, no tempo do agora, tem olhado para a sociedade, para o contexto pandêmico e seus efeitos e para a difícil tarefa de pensar a Educação Física durante o ensino híbrido. Buscou-se olhar para as vozes que ecoam e que pouco escutamos: daqueles corpos-sujeitos que estão ao nosso lado cotidianamente. Corpo-ginasta-Sam, que aprontou dando cambalhotas e saltando no ar. Corpo-Silvana-yogue, que nos surpreendeu com ampla gama de conhecimentos. As pilateiras corpo-Daniele e corpo-Fátima, que levaram nossos corpos ao limite. Corpos-alianças que, a partir do material produzido por corpos-estagiárias, tiveram a oportunidade de experienciar e sentir

na pele o que se produz durante as batalhas de *break* e *beatbox*. *Corpos que sentem, pulsam, vibram e doem*.

Ao mergulhar nas águas inquietas dos experimentos analíticos *queer*, problematizamos algumas normatividades que configuram os cis-temas sociais que interpelam a olhar para corpos-sujeitos de maneira hierarquizada. Corpos gordo, negro, ineficiente, frágil, fraco, feio, bombado, tatuado e as performances malsucedidas de gêneros, masculinidades e feminilidades ocupam a condição abjeta. *Risos e repúdio*. Afinal, se não se adequar não ganha *likes*. Nessas cenas didáticas, as problematizações não objetivaram deslocar a norma e colocar outro referente em seu lugar. Sabemos que essa mudança apenas troca as posições de enunciação, alterando as subjetividades a serem invisibilizadas, mantendo, assim, a dinâmica social da construção de corpos abjetos. Tampouco incorremos na régua da assimilação cultural. Foi preciso pensar além dessa dicotomia, imaginando o que poderia ser feito para alterar as condições de ser reconhecida/o na tentativa de produzir resultados mais democráticos (BUTLER, 2017). Através dos estudos *queer*, lançamo-nos ao desejo de romper, quebrar e desconstruir as concepções que sustentam a existência de categorias fixas, enquanto verdades absolutas que tentam, de toda forma, engendrar, enquadrar e normatizar corpos-sujeitos.

Caminhamos por trilhas incertas, caminhos sinuosos, a partir do território que habitamos, buscando estabelecer relações éticas através de uma relacionalidade que potencialize os “modos alternativos de descrição [de corpos-sujeitos, para que] estejam disponíveis dentro das estruturas de poder” (SALIH, 2012, p. 13). Através das cenas didáticas, buscamos potencializar espaços educativos para que corpos-crianças pudessem experienciar e viver as ginásticas, *break* e *beatbox*, colocar seus conhecimentos em circulação e, coletivamente, fazer uma leitura mais apurada da realidade que as/os cercam, passando a contestar, reformular e refutar as representações que buscam governar seus modos de estar e existir. Longe de tentar comunicar o mundo, as experiências pedagógicas buscaram potencializar a criação dialógica e coletiva de conhecimentos sobre as coisas do mundo. Nas palavras de Dornelles e Wenez (2019, p. 44): “propor espaços de paródia e de transformação, de investimento nas plasticidades dos corpos, na possibilidade de desarranjar as posições que ocupam o lugar da enunciação”.

Nesse imbróglio, no chão da escola e no palco da vida, sem roteiros pré-estabelecidos, corpos-crianças escapam, resistem e formulam outras maneiras de aparição e atuação pública através de suas performatividades corporais. Não só com a

voz, mas com o corpo todo, elas/eles explodem com os referentes normativos e reconfiguram gêneros, masculinidades e feminilidades. Tornam-se artistas e produtores de cultura e conhecimento. Sabotam o cis-tema através da repetição e transformação. As performatividades corporais fracassadas de corpos-crianças e a maneira como elas/eles estabelecem suas relacionalidades - consideradas ininteligíveis - deslocam os padrões de referência normativos exatamente porque está na ação pública desses corpos e de seus movimentos a potencialidade de desmistificar as falácias heteronormativas mostrando suas fabricações, contribuindo para a ampliação das possibilidades de produção de novas inteligibilidades sociais.

Quando corpos falham em suas performances e produzem falhas representacionais - frente ao referente normativo -, elas/eles são encurraladas/os e, por vezes, passam a sofrer inúmeras violências como tentativas de correções. *A careca de Tay nos mostrou esse desejo.* Butler considera esse ato falho uma potência, abrindo espaço para transformação. *A falha* como estilo *performativo*. A questão da performance nas ginásticas, atrelada ou não à eficiência, à estética e ao fracasso, também se fez presente na tematização, sendo ressignificada por meio da elaboração das vivências, gestualidades, organização dos encontros e nas incríveis estéticas corporais performatizadas por corpos-crianças. Novos tempos, velocidades, intensidades e número de execuções. *Viver, experienciar, sentir na pele.* A produção de defasagens da performance como eficiência máxima. Novos sentidos foram sendo estabelecidos e novos marcos de reconhecimento passaram a vigorar. *Meninos podem expressar seus sentimentos, sim!*

Apostamos estar na relação e interação pública - presencial e remota - entre corpos, a abertura para a (re)elaboração de relatos de si, performatividades corporais, cenas de reconhecimento, deslocamentos heteronormativos, inteligibilidades sociais, próteses e acoplamentos curriculares, relações éticas e solidárias, contestações *queer*. Corpos-equipamentos de (re)produção de si, dos outros e da realidade. Um híbrido de máquina e organismo. *Criaturas de ficção* (HARAWAY, 2009). Quando as batalhas começaram a deteriorar as relações, passamos a pensá-las de outra maneira. Com manobras, saltos, gírias, energia e grande vibração, os elementos da cultura hip-hop e a exposição urbana de *OS GÊMEOS* chegaram como um arrastão, levando-nos a repensar nas maneiras como concebemos nossas/nossos adversárias/os. Trazendo os pensamentos de Butler, percebemos que o vínculo ético-político não pensa na autodefesa (individualismo), mas em termos solidários, comunitários e coletivos. Deparamo-nos,

então, com a força da não violência como forma de confronto pautado na interdependência. No final do encontro, corpos reunidos, em assembleia, disseram o que sentiram, elogiaram as apresentações, reconheceram e foram reconhecidas/os. As condições de batalha já não eram mais aquelas que visavam à aniquilação da/do inimiga/o. Apesar do esforço, não há garantias.

Compartilhando de nossas estranhezas, reconhecendo o fracasso como condição de vida (HALBERSTAM, 2020), no interior de cenas didáticas que se repetem e diferem, atuamos com força fugaz na elaboração de memórias de um tempo, espaço e território específicos, que já não são mais, pois impossíveis de serem replicados. Corpos-sujeitos em interação se *fazem e refazem*. A produção de um currículo performativo, prostético, que se produz em processo. As memórias se configuram como ferramentas de regresso a este tempo caótico de pandemia e proliferação de pandemônios que pode ser melhor analisado. Cabe a nós, então, produzirmos narrativas contrárias às formulações que dificultem a leitura deste período a partir das margens. Híbrido os discursos, descolonizar a memória do que tem sido e do que foi o contexto pandêmico e as possibilidades do currículo cultural de Educação Física no ensino remoto emergencial. Com astúcia, com jogo de cintura, a memória “fala através das mancadas do discurso da consciência” (GONZALEZ, 1984, p. 226). Essa foi e continuará sendo nossa tarefa.

As lembranças, notas, arquivos e registros nos levam a perceber que é possível, ainda que sem garantias, pensar em cenas didáticas que dialoguem com o momento vivido, com as incertezas, com os medos e com a artimanha do improviso. Improvisar em um terreno onde, para algumas/alguns, sua existência tem sido dificultada. Imaginar uma pedagogia contranormativa no contexto pandêmico, de banalização da morte e maior visibilidade pública das violências e discriminações. Há quem acredite que corpos-crianças pouco ou nada sabem e que profissionais da educação não trabalham coletivamente e só executam tarefas provenientes dos privilegiados. Para quem desacredita da ciência, da educação, de corpos-crianças, corpos-docentes, corpos-sujeitos da educação e das alianças estabelecidas em meio ao caos, aí vai um recado: por mais que exista um esquema poderoso que coloca determinados corpos-sujeitos sob violências e sempre na impossibilidade de existir com harmonia, essas/esses continuarão lutando por sua existência, e continuarão cotidianamente pensando nas possibilidades de produzir - nas cenas didáticas e em outros espaços - o reconhecimento público de si e dos outros.

Sujeitos, corpos, desejos e anseios que produzem conhecimentos, existem, persistem e resistem. *Corpos que sentem e sabem.*

Essas memórias não foram relatadas por uma/um heroína/herói que, na pandemia, conseguiu sobreviver e trabalhar. São memórias de um tempo em que corpos-sujeitos, nos atravessamentos da vida, produziram encontros, cenas, momentos, territórios educativos. Subjetividades que foram atingidas, sofreram, sangraram, perderam pessoas queridas, adoeceram. Nas madrugadas mais amargas, permitiram-se chorar, embaçar os óculos, para depois reformular os equívocos. *Avaliação da prática pedagógica.* (Re)memorizar todo esse tempo para que, em um futuro próximo, possamos analisar o que foi, ou não, possível fazer em meio às cinzas e à escuridão de um tempo que há de ter fim.

Estas trajetórias são, portanto, uma tentativa de colher pistas em direção a tornar estranhas as relações normativas como esgotantes dos currículos, perguntando como, no mesmo movimento, aparecem disjunções, hesitações, lapsos e movimentos produtivos. No fim das contas, este texto apresenta-se mais como ficção múltipla do pensamento curricular que como exercício de descrição da realidade. (RANNIERY, 2017b, p.11).

Nossos combustíveis são a ousadia e as inquietações corporais. *Queerizar* o currículo cultural de Educação Física, quando uma estranha vibração no campo das inteligibilidades heteronormativas acontece e nos faz agir, chegando como um arrastão, colocando a ação estranha, inesperada em movimento, transitando nas entrelinhas das produções estéticas curriculares. O gesto pedagógico, metodológico e analítico desta pesquisa se alinha ao compromisso de formular novos enquadramentos, experiências visuais, de cheiro, de toque, de pele, de movimento coletivo. Um movimento inconcluso, incerto, mas que só se torna possível por sua condição de ação: aquilo que nos mobiliza a agir.

Rememorar, retomar os arquivos. Um arquivo em si não é uma memória, ele é um dispositivo passível de... nesta dissertação, produzir novas narrativas e lançá-las ao campo da enunciação, que, ao nosso ver, está repleto de discursos heteronormativos. As vozes aqui ecoadas ratificam e fortalecem a importância do ensino presencial, da educação pública de qualidade e do ensino da Educação Física na escola. Luta que não começa aqui, mas que precisa ser engrossada no tempo do agora; afinal, diariamente são proferidos discursos que materializam desejos contrários. Elaboramos notas de uma

investigação sobre experiências pedagógicas para futuras pesquisas que venham a analisar a produção social, poética e política do currículo cultural em diálogo com o pensamento butleriano e os estudos *queer*. Nas palavras de Gadelha (2021, p. 17): “Estas notas são lembranças de anunciações, daquilo que transbordou o arquivo *queer*.”

Cenas didáticas. Relatos de prática. Relatos de si. Cenas de interpelação. Equipamentos. Heteronormatividades. Ginásticas. Os Gêmeos. Cultura hip-hop. Improvisos. Pandemia. Ensino híbrido emergencial. Gêneros. Masculinidades. Feminilidades. Cis-temas. Cenas de reconhecimento. Artistagem. Performatividades. Enquadramentos. Atos. Fracassos. Corpos. Alianças. Protocolos sanitários. Encontros. Interação. Afetos. Abjeções. Desejos. Normatização. Experiências pedagógicas. Dispositivos queer de produção de si, do outro e do mundo. Modus operandi que coloca sentidos em reconhecimento. Currículo-memória. Currículo do tempo do agora.

Cientes que o reconhecimento é central dentro do pensamento de Judith Butler, buscamos pensar em maneiras de produzir coletivamente um conjunto de novos quadros de inteligibilidades atrelados à interação corporal. As análises da empiria nos permitiram pensar em algumas possibilidades: tornar pública a potência que carrega conhecimentos que, por vezes, foram lançados muro afora da escola; deslocar as concepções binárias e individuais que impedem a propagação de outras narrativas através do estabelecimento de alianças, laços e afetos; reconhecer a precariedade constitutiva que atravessa nossos corpos, estabelecendo relações éticas baseadas na relacionalidade; criar coletivamente condições de caminhar livremente pela sociedade sem sofrer qualquer tipo de violência por existir; expandir os sentidos do que o mundo considera campos aceitáveis, valoráveis e valiosos através da voz do abjeto; afirmar a força da não violência como um princípio ético-político; reconhecer o fracasso como condição de vida; produzir defasagens da *performance* como eficiência máxima; potencializar condições de produção de memórias a partir das margens, lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita. As cenas didáticas se mostraram como um importante recurso radicalmente crítico no tensionamento das heteronormatividades sociais e da normatização de corpos, ao propor a ressignificação do domínio do simbólico, um desvio da cadeira citacional em direção futura. Entretanto, atuando no campo das apostas, não há garantias.

Se está no corpo, cicatrizado na pele o que nos marca socialmente, pode ser que esteja nas cenas didáticas, no encontro com as dissidências, na coletividade, na produção

de novos saberes e na relação ética consigo e com as/os demais, o potencial de uma vida mais justa, igualitária, não racista, não fascista. Uma vida em que o potencial subversivo da amizade (D'ATRI, 2021), da arte do encontro, da força da não violência e da solidariedade prevaleçam.

*E tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós
Tudo, tudo, tudo que nós tem é
Tudo, tudo, tudo que nós tem é nós
Tudo, tudo, tudo que nós tem é
Tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós
Tudo, tudo, tudo que nós tem é
Tudo, tudo, tudo que nós tem é nós
Tudo, tudo, tudo que nós tem é
Tudo tudo tudo que nós tem é nós*
(Emicida - [Principia](#) - 2019).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, A. A. D. **As meninas de costas**: análise do currículo de Educação Física e a construção da identidade feminina. 2014. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação). Uninove, São Paulo, 2014.

AGUIAR, C. A. **Educação Física no município de São Paulo**: aproximações e distanciamentos com relação ao currículo oficial. 2014. 324f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2014.

ALVIANO JÚNIOR, W. **Formação Inicial em Educação Física**: Análises de uma Construção Curricular. 2011. 272f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ANGELUCCI, C. B. *et al.* Ensino (superior) remoto emergencial: questões éticas. **Jornal da USP**, São Paulo, 10 jun. 2021. Disponível em: <https://url.gratis/k4HGfQ>. Acesso em: 18 jun. 2022.

AUGUSTO, C. N. **Encontros no cu do mundo**: alianças entre os estudos feministas, *queer* (decolonial) e a Educação Física cultural. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**: palavras e ação. Tradução: Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes médicas, 1990.

BONETTO, P. X. R. A “**escrita-curriculo**” da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, *laissez-faire* e fórmula. 2016. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

BONETTO, P. X. R. **Esquizoexperimentações com o currículo cultural de Educação Física**. 2021. 336f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

BORGES, C. C. O. **Práticas discursivas em dispositivos curriculares de Educação Física da rede municipal de Sorocaba**: estratégias para o governo das condutas de sujeitos da educação. 2014. 171f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Escola de Artes e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BORGES, C. C. O. **Governo, verdade, subjetividade**: uma análise do currículo cultural da Educação Física. 2019. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

BORGES, C. C. O; NEIRA, M. G. Gesto arquivístico e atitude crítica como leitmotiv analítico nas pesquisas educacionais. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250058, 2020.

BOTELHO, R. G. **A utilização da literatura infantil na Educação Física**: diferentes possibilidades educacionais. 2012. 218f. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BRAGA, C. G. Memória sobrevivente. **Lugar Comum – Estudos de mídia, cultura e democracia**, Rio de Janeiro, n. 47, p. 8-19, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/lc/article/view/49747/27074>. 2016. Acesso em: 29 jul. 2022.

BRITO, L. T. Significações das masculinidades no cotidiano escolar: performances e desconstruções. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 18, 2016. **Anais** [...] Cuiabá: ANDIPE, 2016.

BRITO, L. T.; PEREIRA, E. G. B. (Des)construindo a metodologia: a abordagem queer para pesquisas sobre gênero e sexualidade no campo da Educação Física e esportes. *In*: TELLE, S.; LÜDORF, S.; PEREIRA, S. (orgs.). **Pesquisa em Educação Física**: perspectivas sociocultural e pedagógica em foco. Rio de Janeiro: Autografia, 2017. p. 1-10.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. *In*: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 151-172.

BUTLER, J. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica. 2015.

BUTLER, J. **Quadros de guerra**: Quando a vida é passível de luto?. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BUTLER, J. Política de gênero e o direito de aparecer. *In*: **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. p. 31-74.

BUTLER, J. **Corpos que importam**: os limites discursivos do “sexo”. São Paulo: N-1edição, 2019a.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução: Renato Aguiar. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019b.

BUTLER, J. **A força da não violência**: um vínculo ético-político. São Paulo: Boitempo. 2021.

CHAIM JÚNIOR, C. I. **Cultura corporal juvenil da periferia paulistana**: subsídios para a construção de um currículo de Educação Física. 2007. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

COPIANO, L. P. **Atuação de estudantes secundaristas e as influências políticas culturais - Escola Estadual Caetano de Campos**. 2017. 34f. Trabalho de Conclusão de

Curso - Escola de Comunicação e Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://url.gratis/gNPdiC>. Acesso em: 18 jun. 2022.

COSTA, L. M. **As concepções de corpo presentes nos currículos das redes públicas paulistas**. 2010. 95f. Trabalho Complementar de Curso - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

D'ATRI, A. Com otros ojos. El potencial subversivo de la amistad. Géneros y Sexualidades. **La izquierda diário**, 17 maio 2021. Disponível em: <https://url.gratis/B9zeAP>. Acesso em: 18 jun. 2022.

DEVIDE, F. P. Estudos de gênero na Educação Física brasileira: entre ameaças e avanços, na direção de uma pedagogia queer. *In*: WENETZ, I.; ATHAYDE, P. A.; LARA, L. (orgs.). **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**. Natal: EDUFRN, 2020. p. 91-106.

DODO, L. A. S. **Identidade corporal**: a influência da mídia e o papel da Educação Física cultural. 2018. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

DORNELLES, P. G. Do corpo que distingue meninos e meninas na Educação Física escolar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 32, n. 87, p. 187-197, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://url.gratis/9Md5F>. Acesso em: 18 jun. 2022.

DORNELLES, P. G. Sexualidades (in)inteligíveis no interior baiano: o trato pedagógico com o tema da diversidade sexual na Educação Física escolar. *In*: NASCIMENTO, A. C.; DORNELLES, P. G. (Orgs.). **Babado acadêmico do Recôncavo Baiano**: universidade, gênero e sexualidade. Salvador: Edufba, 2017. p. 97-112.

DORNELLES, P. G. Caminhos teóricos, metodologias e proposições políticas para “caminhar” com gênero e sexualidade na educação física: alinhavos com os estudos queer. *In*: WENETZ, I.; ATHAYDE, P. A.; LARA, L. (orgs.). **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**. Natal: EDUFRN, 2020. p. 77-90.

DORNELLES, P. G.; DAL'IGNAL, M. C. Gênero, sexualidade e idade: tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da educação física escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1585-1599, dez., 2015. Disponível em: <https://url.gratis/8opRHn>. Acesso em: 18 jun. 2022.

DORNELLES, P. G.; WENETZ, I. Educação Física escolar e o trato pedagógico com o esporte: proposições contrassexuais. *In*: PEREIRA, E. G. B.; SILVA, A. C. (Orgs.). **Educação Física, esporte e queer**: sexualidades em movimento. Curitiba: Appris, 2019.

DUARTE, L. C.; NEIRA, M. G. Currículo cultural da Educação Física: a produção de uma pedagogia engajada. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 8, p. 282-300, 2020.

ESCUADERO, N. T. G. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural**: Uma escrita autopoietica. 2011. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ESCUADERO, N. T. G.; NEIRA, M. G. Avaliação da aprendizagem em educação física: uma escrita autopoietica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 285-304, maio/ago. 2011.

ETO, J. **Desconstruindo o futebol e a erotização da dança**: uma experiência na Educação Física na escola do campo no Matacavalô. 2015. 165f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

EVARISTO, C. **Olhos D'água**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas Mini, 2018.

FOUCAULT, M. Aula de 17 de Março de 1976. *In*: **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 285-315.

FRANÇOSO, S. **Cruzando fronteiras curriculares**: a Educação Física no enfoque cultural na ótica de docentes de escolas municipais de São Paulo. 2011. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FURLIN, N. Sujeito e agência no pensamento de Judith Butler: contribuições para a teoria social. **Soc. e Cult.**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 395-403, jul./dez. 2013.

GADELHA, K. B. Notas de um arquivo queer. **Revista Interdisciplinaria de Estudos de Gênero de El Colegio de México**, v. 7, e581, 2021. Acesso em: 18 jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.24201/reg.v7i1.581>

GEHRES, A. F. **Currículo cultural de Educação Física e a linguagem corporal**: uma intervenção/cartografia a partir da dança. 2019. 125f. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

GEHRES, A. F.; BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. Os corpos das danças no currículo cultural de Educação Física. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e219772, ago. 2020. DOI: <https://url.gratis/5IR70Y>. Acesso em: 18 jun. 2022.

GERALDES, A. A. L. **Entre sons, texturas e enterradas**. 2016. 23f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs**, p. 223-244, 1984.

GRAMORELLI, L. C. **O Impacto dos PCN na prática dos professores de Educação Física**. 2007. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GRAMORELLI, L. C. **A cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de Educação Física**: novas paisagens para um novo tempo. 2014. 188f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

HALBERSTAM, J. **A arte Queer do fracasso**. Tradução: Bhuvi Libanio. Recife: Cepe, 2020.

HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. Puc-Rio: Apicuri. 2016.

HARAWAY, D. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, T. T. (org.). **Antropologia do Ciborgue**: as vertigens do pós-humano. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 33-118.

IRIAS, E. A.; GOMES, C. A. O.; OLIVEIRA JÚNIOR, J. L.; SANTOS, L. A. **Ginástica para saúde**: “gordo só faz exercício para emagrecer”. EMEF Raimundo Correia. São Paulo, 2021. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/relatos/irias_gomes_oliveirajr_santos_01.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.

KNUDSEN, P. P. P. S. Conversando sobre psicanálise: entrevista com Judith Butler. **Ponto de vista. Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 288, janeiro-abril, 2010.

LEÃO, R. **Jamais peço desculpas por me derramar**. Planeta do Brasil: São Paulo. 2019.

LEÓN, A. Os labirintos do desejo: desenhando uma metodologia anarcoqueer. Política & Trabalho. **Revista de Ciências Sociais**, n. 36, p. 219-235, abr. 2012. Disponível em: <https://url.gratis/9Yb7Oi>. Acesso em: 18 jun. 2022.

LEOPOLDO, R. **Teoria Queer & Micropolítica**: questões para o ensino médio. Rio de Janeiro: Multifoco, 2017.

LEOPOLDO, R. **Cartografia do pensamento queer**. Salvador: Devires, 2020.

LIMA, M. E. **A Educação Física no projeto Político-pedagógico**: espaço de participação e reconhecimento da cultura corporal dos alunos. 2007. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LIMA, M. E. **Entre fios, “nós” e entrelaçamentos**: a arte de tecer o currículo cultural da Educação Física. 2015. 217f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LINS RODRIGUES, A. C. **Jogos de construção nas aulas de Educação Física**: alternativa pedagógica para aquisição de competências leitora e escritora. 2009. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

LINS RODRIGUES, A. C. **Corpos e culturas invisibilizados na escola: racismo, aulas de Educação Física e insurgência multicultural.** 2013. 237f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

LINS RODRIGUES, A. C. **Culturas negras no currículo escolar: apresentando o samba como possibilidade de resistência cultural.** 2015. 197f. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LIPPI, B. G. **Formação contínua de professores de Educação Física no Estado de São Paulo: Quais as políticas em jogo?** 2009. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*.** 2. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2013.

LUCCHESI, F. Prazeres inomináveis e desterritorializados: contrassexualidade. **Ecopolítica**, v. 12. maio/ago. p. 108-120. 2015.

MACEDO, E. E. de. **Educação Física numa perspectiva cultural: análise de uma experiência em creche.** 2010. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MALDONADO, D. T. **Didática(s) da Educação Física: novas perspectivas pedagógicas na Educação Básica brasileira.** 2020. 314f. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

MARTINS, J. C. J. **Educação Física, currículo cultural e Educação de Jovens e Adultos: novas possibilidades.** 2019. 381f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MAZZONI, A.V. **“Eu vim do mesmo lugar que eles”:** relações entre experiências pessoais e uma Educação Física multiculturalmente orientada. 2013. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MBEMBE, A. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção e política da morte. Arte & Ensaios. Revista do ppgav/eba/ufrj**, n. 32, dez. 2016.

MISKOLCI, R. A. A teoria *queer* e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Dossiê Sociologias**, Porto Alegre, v. 11, n. 21, p. 150-182, jan./jun. 2009.

MISKOLCI, R. A. Teoria *Queer*: um aprendizado pelas diferenças. **Série Cadernos da Diversidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MISKOLCI, R. A. **Teoria *Queer* e a questão das diferenças: por uma analítica da normalização.** 2015. Disponível em: <https://url.gratis/M9hwHr>. Acesso em: 18 jun. 2022.

MISKOLCI, R.; CAMPANA, M. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 725-748, 2017.

MÜLLER, A. **A avaliação no currículo cultural da Educação Física: o papel do registro na reorientação das rotas.** 2016. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MÜLLER, A.; NEIRA, M. G. Avaliação e registro no currículo cultural da Educação Física. **Estudos de Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 774-800, set./dez. 2018. DOI: <https://url.gratis/HBURMs>. Acesso em: 18 jun. 2022.

NASCIMENTO, A. S. CREW 6@B: skate de dedo é brincadeira sim. E daí? *In*: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F.; LIMA, M. E (org.). **Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática.** São Paulo: FEUSP, 2014. p. 51-78.

NASCIMENTO, A. S. Tematizando a queimada nas aulas de Educação Física: o currículo cultural em ação. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. São Paulo, v. 3, n. 1, p. 11-27, jul. 2017.

NASCIMENTO, A. S. Bad o quê? Uma produção sobre o badminton. *In*: NEIRA, M. G. (Org.). **Educação Física cultural: relatos de experiência.** Jundiaí: Paco Editorial, 2018. p. 20-28.

NASCIMENTO, A. S.; AUGUSTO, C. N. Apostando em encontros: entrecruzamentos entre as pesquisas de Judith Butler e a Educação Física cultural. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v. 7, n. 3, p. 24-36, mar. 2022.

NASCIMENTO, A. S.; FLORENTIN, C. C. B. Subiu, arremessou e... Entre o arremesso e a cesta há muito que se investigar! *In*: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural: o currículo em ação.** São Paulo: Labrador, 2017. p. 11-21.

NASCIMENTO, A. S.; MORAES, C. X.; BARBOSA, C. H. G. O outro tem alguma coisa a dizer? A teoria *queer* como prática de articulação das vozes silenciadas. *In*: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física Cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s).** Curitiba: CRV, 2016. p. 129-155.

NASCIMENTO, A. S.; NUNES, M. L. F. A mulher árbitra de futsal: entre a norma e a resistência. **Intersecções: revista de estudos interdisciplinares**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 197-219, jun. 2014. DOI: <https://url.gratis/GcNFBB>. Acesso em: 18 jun. 2022.

NEIRA, M. G. **Educação Física.** São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, M. G. **O currículo da Educação Física e a construção de identidades: um estudo das representações dos sujeitos acerca das manifestações corporais e dos seus praticantes.** 2014. 11f. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica.** 2. ed. São Paulo: Paco, 2019.

NEIRA, M. G. **A perspectiva dos professores com relação à abordagem da(s) diferença(s) no currículo cultural da Educação Física.** 2020. 35f. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020a.

NEIRA, M. G. O possível e o impossível da Educação Física cultural em tempos de pandemia. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 08, n. 61, p. 210-223, out. 2021.

NEIRA, M. G. (Org.). **Escrevivências da Educação Física cultural.** São Paulo: FEUSP/USP, 2020b. Volume 1. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/491>. Acesso em: 1 jul. 2022.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Praticando Estudos Culturais na Educação Física.** São Caetano do Sul: Yendis, 2009.

NEIRA, M. G.; SOUZA, R. A. P. A Educação Física cultural em tempos de isolamento social. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 34, n. 65, p. 1-16, 2022.

NEVES, M. R. **O currículo cultural da Educação Física em ação:** efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes. 2018. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

NEVES, V. N. S.; MACHADO, C. J. S.; FIALHO, L. M. F.; SABINO, R. N. Utilização de *lives* como ferramenta de educação em saúde durante a pandemia pela covid-19. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e240176, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.240176>. Acesso em: 18 jun. 2022.

NUNES, K. R. **Currículos com crianças:** sobre sentidos e linguagens produzidos na prática pedagógica cotidiana. 2019. 167f. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

NUNES, M. L. F. **Educação Física e esporte escolar:** poder, identidade e diferença. 2006. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

NUNES, M. L. F. **Frankenstein, monstros e o Ben 10:** fragmentos da formação inicial em Educação Física. 2011. 287f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NUNES, M. L. F. **A arte do egresso de Educação Física na sociedade globalizada.** 2016. 137f. Relatório de pesquisa (Pós-Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016a.

NUNES, M. L. F. Afinal, o que queremos dizer com a expressão “diferença”? *In:* NEIRA, M. G.; NUNES, L. F. (orgs.). **Educação Física cultural:** por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV, 2016b.

NUNES, M. L. F. Planejando a viagem ao desconhecido: o plano de ensino e o currículo cultural de Educação Física. *In*: FERNANDES, C. (Org.). **Ensino Fundamental – planejamento a prática pedagógica**. Curitiba: Appris, 2018. p. 77-115.

NUNES, M. L. F. Ciências Humanas e Educação Física: desafios pandêmicos. *In*: VIEIRA, R. A. G. (Org.). **Desafios Pandêmicos: A Educação Física frente à crise**. Belém: RFB, 2022. DOI: 10.46898/rfb.9786558892441.3.

NUNES, M. L. F.; NEIRA, M. G. Os Estudos Culturais e o ensino da Educação Física. *In*: NEIRA, M. G. **Educação Física Cultural**. Coleção: A reflexão e a prática no Ensino Médio, v. 4. Coordenador: Márcio Rogério de Oliveira. São Paulo: Blucher, 2016.

NUNES, M. L. F.; SILVA, F. M. C.; BOSCARIOL, M. C.; NEIRA, M. G. As noções de experiência e vivência no currículo cultural de Educação Física: ressonâncias nietzschianas e foucaultianas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, e20190047, p. 1-21, 2021.

OLIVEIRA, G. N. B. **A trama de um dispositivo curricular no território da formação em Educação Física**: um encontro-acoplamento, uma fratura, esboços de si. 2020. 171f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

OLIVEIRA, G. N. B.; NEIRA, M. G. Contribuições Foucaultianas para o debate curricular da Educação Física. **Educação em revista**, Belo Horizonte. v. 35, e198117, p. 1-28, 2019. DOI: <https://url.gratis/yrh5AH>. Acesso em: 18 jun. 2022.

OLIVEIRA, T. R. M. No meio do mundo, aquendar a metodologia: notas para queerizar a pesquisa em currículo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 332-356, maio/ago. 2016. DOI: <https://url.gratis/jIEHMT>. Acesso em: 18 jun. 2022.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L. **Significações sobre o currículo cultural da Educação Física**: cenas de uma escola municipal paulistana. 2017. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L.; NEIRA, M. G. Significações dos estudantes sobre o currículo cultural da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 42, e2037, p. 1-8, 2020. DOI: <https://url.gratis/OpYLqh>. Acesso em: 18 jun. 2022.

ORENSTEIN, J.; MONTEIRO, R. O que é ser trans: entrevista com Helena Vieira. **Nexo Jornal**, 6 dez. 2017. Disponível em: <https://url.gratis/mE1zsq>. Acesso em: 18 jun. 2022.

PELUCIO, L. Traduções e torções ou o que se quer dizer quando dizemos queer no Brasil? **Revista Periódicos**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 1-24, maio/out. 2014. Disponível em: <https://url.gratis/KtvvTD>. Acesso em: 18 jun. 2022.

PINTO, J. P. O percurso da performatividade. **Revista Cult**, São Paulo, 14 nov. 2013. Disponível em: <https://url.gratis/guVBEG>. Acesso em: 18 jun. 2022.

PORCHAT, P. Um corpo para Judith Butler. **Periódicos. Revista de estudos indisciplinados em gêneros e sexualidades**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 37-51. 2015.

PORCHAT, P. **Gênero, psicanálise e Judith Butler** - do transexualismo à política. Tese [Doutorado em Psicologia Clínica] - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.

PRECIADO, P. B. **Manifesto contrassexual**: práticas subversivas de identidade sexual. São Paulo: N-1 edições, 2017.

PRECIADO, P. B. **Um apartamento em Urano**: Crônicas da travessia. São Paulo: Zahar, 2020.

PRECIADO, P. B. As palavras que não posso lhe dizer (ou A impossível dedicatória). **Select**, 11 maio 2020. Disponível em: <https://url.gratis/SrtEE5>. Acesso em: 18 jun. 2022.

PRINS, B.; MEIJER, I. C. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. Ponto de vista. **Revista Estudos feministas**, v. 10, n. 1, p. 155-167, 2002. DOI: <https://url.gratis/AKzx9E>. Acesso em: 18 jun. 2022.

RANIERRY, T. No meio do mundo, aquendar a metodologia: notas para queerizar a pesquisa em currículo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 332-356, maio/ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i2.0002>. Acesso em: 18 jun. 2022.

RANNIERY, T. Currículo, sociedade queer e política da imaginação. **Teias. Micropolítica, democracia e educação**, v. 18, n. 51, p. 52-67, out./dez. 2017a. DOI: 10.12957/teias.2017.30593.

RANNIERY, T. No balanço da “teoria queer” em educação: silêncios, tensões e desafios. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 19-48, abr. 2017b.

REIS, C. D. O uso da metodologia *queer* em pesquisa no campo do currículo. In: MEYER, E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 245-262.

REIS, C. D.; PARAÍSO, M. A. A constituição de corpos guerreiros em um currículo escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1243-1266, out./dez. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. 2013. Acesso em: 18 jun. 2022.

REIS, R. **Educação Física cultural e africanidades**: entre decolonialidades, Exu e encruzilhadas. 2021. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

RODRIGUES, C. **Escritas**: filosofia e gênero. Coleção X. Rio de Janeiro: Ape’Ku, 2020.

RODRIGUES, C.; GRUMAN, P. Do abjeto ao não-enlutável: o problema da inteligibilidade na filosofia de Butler. **Anuário Antropológico [Online]**, v. 46 n. 3, p. 67-84, 2021. DOI: <https://url.gratis/p6egBC>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SÁ, K. R. **Currículo do Ensino Médio Integrado do IFMG: a partitura, a polifonia e os solos da Educação Física.** 2019. 257f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SALIH, S. **Judith Butler e a Teoria *Queer*.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SALOMÃO, A. F. **Pesquisas etnográficas em Educação Física escolar: um balanço de dissertações e teses.** 2017. 152f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, D. R. **Além da quadra: problematizando a cultura corporal nas aulas de Educação Física no município de Praia Grande.** 2020. 199f. Dissertação (Mestrado profissional) - Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2020.

SANTOS, I. L. **A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física.** 2016. 301f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://url.gratis/NOXMDj>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SANTOS JUNIOR, F. N. **Subvertendo as colonialidades: o currículo cultural de Educação Física e a enunciação dos saberes discentes.** 2020. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SARASWATI, S. S. **Yoga e Educação para Crianças.** Vol. 1. Belo Horizonte: Satyananda Yoga Center, 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. **Protocolo volta às aulas.** 2. ed. mar. 2021. Disponível em: <https://abrir.link/QOu9w>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SEFFNER, F. **Aulas de Educação Física e questões de sexualidade: ousada conexão.** In: DORNELLES, P. G; WENETZ, I; SCHWENGBER, M. S. V (Org.). Educação Física e sexualidade: desafios educacionais. vol. 1. Ijuí: Ed. Unijuí. 2017.

SILVA, A. O. Movimento de ocupação das escolas em São Paulo: lições da juventude. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 186, n. 16, p. 160-163, nov. 2016.

SILVA, S. S. **Educação Física Escolar versus projeto social esportivo: “Quando os donos da casa perdem o jogo”.** 2010. 253f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, S. S.; NUNES, M. L. F. **Programa Segundo Tempo – os objetivos e efeitos dos projetos esportivos sociais.** 2007. 61f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Esporte Escolar) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 73-102.

SOARES, J. P. F; MOURÃO, L. “Corpos que escapam”: performatividades de gêneros, sexualidades e a abjeção no levantamento de peso. *In*: DORNELLES, P. G.; WENETZ, I.; SCHWENGBER, M. S. V. (Orgs.). **Educação Física e sexualidade**: desafios educacionais, v. 1. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017. p. 73-94.

SOUTO, C. Ler Judith Butler: *live* com Mariana Fischer. **YouTube**, 24 ago. 2020. Disponível em: <https://url.gratis/8etUaT>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SOUZA, M. M. N. “**Minha história conto eu**”: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil. 2012. 293f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOUZA, R. A. P. **O ensino da Educação Física e o “novo normal”**: Possibilidades do Currículo Cultural. 2022. 100f. Relatório de Pesquisa (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

SOUZA, R. A. P.; NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física no ensino remoto emergencial. **Pensar a Prática**, [S. l.], v. 25, e69552, p. 1-22, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v25.69552>.

SOUZA JÚNIOR, M. **Recortes, influências e perspectivas do campo curricular na Educação Física escolar**: revelações dos cenários estaduais brasileiros. 2015. 151f. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SUMARA, D.; DAVIS, B.; SHOGAN, D. Teoria Queer: abordagens lésbica e gay. Implicações para o projeto de pesquisa. *In*: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (Orgs.). **Teoria e métodos de pesquisa social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015. p. 131-140.

TEIXEIRA, J. M. [Aula 04] Judith Butler: Relatar a si mesmo: Crítica da violência ética. **LabNAU-USP**, 9 out. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n-822XBBKrY>. Acesso em: 18 jun. 2022.

VIEIRA, R. A. G. **Identidades docentes no ensino superior de Educação Física**: um recorte da cidade de Sorocaba. 2013. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

VIEIRA, R. A. G. **Conceitos em torno de uma Educação Física menor**: possibilidades do currículo cultural para esquizoaprender como política cognitiva. 2020. 244f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020a.

VIEIRA, R. A. G. Esquizoaprendizagem como política cognitiva. **Linha Mestra**, Campinas, n. 41, p. 299-306, maio/ago. 2020b.

VIEIRA, R. A. G.; BORGES, C. C. O.; BONETTO, P. X. R. Sindemia e educação: entre a dura pedagogia virótica e o adiamento do fim do mundo, como fica a Educação Física? *In*: VIEIRA, R. A. G. (Org.). **Desafios Pandêmicos: A Educação Física frente à crise**. Belém: RFB, 2022. DOI: 10.46898/rfb.9786558892441.3.

ZANATTA, E. M. Documento e identidade: o movimento homossexual no Brasil na década de 80. **Cadernos AEL**, Campinas, v. 3, n. 5/6, fev. 2011.