



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social em Educação

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Faculdade de Educação

Carla Char

**O QUE PODE UM CURRÍCULO-DANÇANTE:
experimentações de um currículo com dança**



Belo Horizonte
2020

CARLA CHAR

**O QUE PODE UM CURRÍCULO-DANÇANTE:
experimentações de um currículo com dança**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG, Linha de Pesquisa Currículos, Culturas e Diferença, sob a orientação da Profa. Dra. Marlucy Alves Paraíso, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Currículos, Culturas e Diferença.

Belo Horizonte

2020

C469q
T

Char, Carla, 1981-
O que pode um currículo-dançante [manuscrito] : experimentações de um currículo com dança / Carla Char. - Belo Horizonte, 2020.
201 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Marlucy Alves Paraíso.

Bibliografia: f. 195-201.

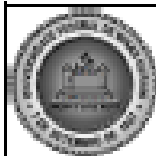
1. Educação -- Teses. 2. Dança na educação -- Teses. 3. Dança -- Estudo e ensino -- Teses. 4. Dança -- Currículos -- Teses. 5. Corpo e mente -- Teses. 6. Linguagem corporal -- Teses. 7. Aprendizagem -- Teses.

I. Título. II. Paraíso, Marlucy Alves, 1970-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 793.07

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA CARLA CHAR MELO SAMPAIO

Realizou-se, no dia 04 de dezembro de 2020, às 09:00 horas, em plataforma virtual devido a pandemia COVID-19, a 1402ª defesa de dissertação, intitulada *O QUE PODE UM CURRÍCULO-DANÇANTE: experimentações de um currículo com dança*, apresentada por CARLA CHAR MELO SAMPAIO, número de registro 2018657725, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Marlucy Alves Paraíso - Orientador (UFMG), Prof(a). Renata Pereira Lima Aspis (UFMG), Prof(a). Angélica Vier Munhoz (UNIVATES), Prof(a). Arnaldo Leite de Alvarenga (UFMG), e Prof(a). Jardel Sander da Silva (UFMG).

A comissão considerou a dissertação: aprovada. Destaca a excelência do trabalho e considera que ele ultrapassa as exigências para uma dissertação de mestrado. O trabalho tem potencial, com um pouco mais de tempo, para se tornar uma tese de doutorado. A Banca lamenta que não exista a possibilidade no Programa de Passagem direta para o Doutorado, já que o trabalho apresenta muita consistência teórica e metodológica, uma poética própria, um exercício de criação e análises originais.

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança de título da dissertação para: Não se aplica.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 04 de dezembro de 2020.

Prof(a). Marlucy Alves Paraíso (Doutora)

Prof(a). Renata Pereira Lima Aspis (Doutora)

Prof(a). Angélica Vier Munhoz (Doutora)

Prof(a). Arnaldo Leite de Alvarenga (Doutor)

Prof(a). Jardel Sander da Silva (Doutor)

*Dedico este trabalho a todas as pessoas que,
nos encontros desta vida,
me fizeram dançar.
Dedico, especialmente, àquela que,
desde quando comecei a ser matéria em
movimento,
se fez espaço para eu habitar.
Fez, do seu ventre, o meu chão.
Fez, do seu peso, o meu suporte, o meu eixo e equilíbrio.
Das batidas do seu coração, o meu ritmo.
Dos seus fluidos e fluxos, uma gostosa condução
dos meus primeiros movimentos dançantes.
Seu corpo foi, para mim, minha primeira dança.
Te amo, mãe.*

RESUMO

Semelhante a se deixar ser conduzida/o pelo som em uma dança, esta pesquisa de mestrado foi conduzida pelo eco de uma pergunta: *O que pode a dança em um currículo que se abra para experimentações, de modo que corpo e pensamento se movimentem e provoquem o aprender com a diferença?* Viver encontros que movimentam corpo e pensamento fez com que se apostasse na possibilidade de criar um *currículo-dançante*, por meio de experimentações com dança no território de um currículo. Essa aposta foi confirmada logo que a Escola Sagração da Primavera se abriu para experimentações, devendo corpo e espaço para dançar. Trata-se de uma escola estadual, localizada na Grande Belo Horizonte, Minas Gerais, que abrange o Ensino Fundamental (EF) e o Ensino Médio (EM). A pesquisa foi realizada com turmas do 8º e do 9º ano do EF, em dias cedidos por quatro professoras das disciplinas de Português, Geografia e Matemática. As experimentações com dança implicaram quatro possibilidades de criação e expressão em *dança contemporânea*: Improvisação, Contato Improvisação, Videodança e Composição Coreográfica. Esta dissertação explora, assim, uma experimentação com *corpo, dança e currículo*. Trabalhando com conceitos e compreensões dos estudos curriculares pós-críticos e da filosofia da diferença, cria-se e utiliza-se como metodologia o *dançarilhar*, isto é: uma composição feita de cartografia + dança e que se inspira tanto nos estudos de Gilles Deleuze e Félix Guattari como no “Andarilho” de Nietzsche para montar a personagem Dançarilha e apostar em um currículo-dançante. O argumento geral aqui defendido é o de que a dança no currículo pode criar um currículo-dançante que, para ser acionado, demanda movimentos, aberturas, a formação de bandos e a criação da aula-experimentação com dança, ao mesmo tempo que abre corpos aos devires e realiza composições com uma dança-menor e outras artes, fazendo o currículo-maior dançar e abrir espaço para o movimento e diferentes formas de expressão com a dança. Assim, movimenta corpos-dançantes e desencadeia, por meio de devires, o aprender com a diferença de cada um/a. O estudo mostra, então, que um currículo-dançante pode provocar outros modos de ensinar e aprender, por meio de uma relação imbricada e sensível entre corpo e pensamento, que faz dançar os corpos e os currículos de maneiras inusitadas, seguindo a linha de um aprender que é resistência e insiste em fazer dançar a diferença no território de um currículo.

Palavras-chave: Dança. Corpo. Currículo. Aprender. Diferença.

ABSTRACT

Similar to letting yourself be guided by sound in a dance, this master's research was conducted by echoing a question: What can dance in a curriculum that opens up to experimentation, so that body and thought move and provoke o learn from difference? Living encounters that move body and thought led to the possibility of creating a dance-curriculum, through experimentation with dance in the territory of a curriculum. This bet was confirmed as soon as the Sagração da Primavera School opened for experimentation, owing body and space to dance. It is a state school, located in Greater Belo Horizonte, Minas Gerais, which covers Elementary School (ES) and High School (HS). The research was carried out with classes in the 8th and 9th year of ES, on days provided by four teachers in the disciplines of Portuguese, Geography and Mathematics. Experiments with dance implied four possibilities for creation and expression in contemporary dance: Improvisation, Contact Improvisation, Videodance and Choreographic Composition. This dissertation thus explores an experimentation with body, dance and curriculum. Working with concepts and understandings of post-critical curriculum studies and the philosophy of difference, *dançarilhar* is created and used as a methodology, that is: a composition made of cartography + dance and which is inspired both by the studies of Gilles Deleuze and Félix Guattari as in Nietzsche's "Andarilho" to assemble the character *Dançarilha* and bet on a dance-curriculum. The general argument defended here is that dance in the curriculum can create a dance-curriculum that, in order to be triggered, demands movements, openings, the formation of bands and the creation of a dance experimentation class, while opening bodies to become and make compositions with minor dance and other arts, making the major curriculum dance and open space for movement and different forms of expression with dance. Thus, it moves dance-bodies and triggers, through becoming, learning with the difference of each one. The study shows, then, that a dance-curriculum can provoke other ways of teaching and learning, through an imbricated and sensitive relationship between body and thought, which makes bodies and curricula dance in unusual ways, following the line of a learn that it is resistance and insists on making the difference dance in the territory of a curriculum.

Keywords: Dance. Body. Curriculum. Learn. Difference.

SUMÁRIO

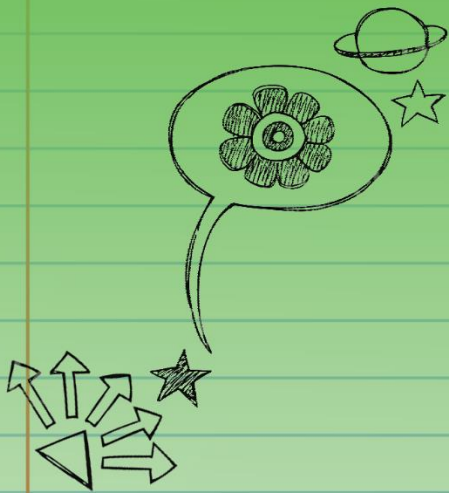
SENTIR. <i>em vez de assentar</i>	10
sobre currículo, corpo e dança	11
INSPIRAR. <i>se deixar delirar</i>	20
a dança, uma vida	21
dançarilhar: movimentos teórico-metodológicos para pesquisar dançando em um currículo	29
CRIAR. <i>por que um currículo que não dança é triste</i>	76
passos para acionar e efetivar um <i>currículo-dançante</i>	77
aprender com um currículo-dançante	92
aula-experimentação com dança	115
uma dança-menor em um currículo-dançante	136
compor, criar e dançar	165
DANÇAR. <i>e criar em movimento</i>	185
o que pode um currículo-dançante?	186
AGRADECER. <i>para não esquecer</i>	190
bandear	191
REFERÊNCIAS	195

Esta é uma leitura para dançar sem sair do lugar. Uma dança nômade do pensamento. Pois, assim como dançar é pensar, pensar é também dançar.

Para ver, ouvir, sentir e dançar com um currículo-dançante:



curriculodancante.wixsite.com/meusite



SENTIR
em vez de assentar



sobre currículo, corpo e dança

No começo era o movimento.

O movimento era o desejo.

O desejo era o corpo.

No começo era o corpo,

todo movimento,

vida em devir...

desejo,

No começo era o

que era corpo-pensamento.

No começo não havia, pois, começo,

já que era movimento.

Era dança, enfim...

, e se tudo é movimento, haveria um ponto de início para esta escrita? Mais do que um ponto, trata-se de um solo, um plano de imanência que se faz em meio a muitos movimentos de linhas que se cruzam e desencadeiam um dançar sem fim. Vida é movimento. Um currículo é também movimento e vida, por mais que tentem fixá-lo em Parâmetros Curriculares Nacionais, em Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCC) ou em Currículo Referência.¹ Isso porque um currículo é feito de vidas. Essas vidas são corpos que pulsam, desejam e movimentam um currículo de uma escola. Para mim – que transito entre a Dança² e a Educação – um currículo pode se conectar, também, com a dança.

¹ Nome atribuído ao último currículo oficial do Estado de Minas Gerais construído com base na BNCC e denominado: Currículo Referência de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2020).

² Será utilizada a grafia em letra maiúscula quando se tratar da Dança como campo de conhecimento da área de Artes, no campo curricular. A grafia em minúscula será utilizada para tratar da dança de modo geral: para falar das experimentações, da dança como arte, como modo de viver e de se expressar. A

Há uma relação direta entre currículo e vida, visto que “o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo” (PARAÍSO, 2010, p. 588). Nesta pesquisa, quando falo em vidas em um currículo, falo de *corpos*. Com base no que diz Marlucy Paraíso (2013), posso dizer que, na busca por constituição de modos de vida, um currículo procura por “ordenamentos” dos corpos nos espaços, e os “enquadra” em um determinado tempo. Isso parece culminar em um controle do movimento dessas vidas ou desses corpos que povoam o currículo e que o fazem vivo.

Há diferentes tipos de movimentos dos corpos em um currículo, alguns são rígidos e seguem o ritmo do que chamo de um *currículo-maior*,³ aquele que, pensado por outros/as de fora da escola, que querem “padronizar”, “homogeneizar”, preocupa-se com o desempenho dos/as estudantes em avaliações, por isso, ordena, delimita, demarca, sequencia, separa, formata, normaliza, cobra, classifica e hierarquiza conteúdos, áreas, disciplinas, corpos. Movimentar seguindo o ritmo de um currículo-maior, trata-se de seguir a escala de horários, a “grade curricular”; atentar-se aos conteúdos a ensinar – aos muitos conteúdos a ensinar! – provas, notas, reuniões, início de semestre, fim de semestre... Tudo devidamente demarcado, institucionalizado, subordinado a leis e regras para alcançar determinados fins que cabem à instituição escolar promover. Segue-se um caminho preferencialmente linear, passando de um conteúdo para o outro, de uma disciplina para a outra, de um ano para o outro, de uma etapa da educação para a outra. Esse ritmo parece privilegiar o pensamento em detrimento do corpo e produzir um projeto de corpo, com um tipo de postura, de modo de andar, sentar, se movimentar e não-dançar. E assim produz, junto a uma rotina exaustiva, uma exaustão nos corpos que povoam um currículo, fazendo-os, mais do que viver, sobreviver à educação escolar.

Todavia, há movimentos fluidos dos corpos em um currículo, que seguem o ritmo do que penso por um *currículo-menor*.⁴ O currículo-menor é aquele que é feito e desfeito

grafia minúscula me interessa por pensar a dança como um movimento “menor”, ou minoritário, que compõe as subjetividades e o currículo experimentado.

³ Falo de um currículo-maior inspirada em Gallo (2002), que fala de uma “educação maior” que, por sua vez, se inspira no que Deleuze e Guattari (1977) chamam de “literatura maior”. Uma literatura maior é a considerada um modelo. Faz uso da expressão de uma língua considerada padrão, de um modo de pensar que responde a interesses hegemônicos. Uma “educação maior” é “aquela das políticas, dos ministérios e secretarias, dos gabinetes” (GALLO, 2002, p. 169).

⁴ Falo de um currículo-menor também com base em Gallo (2002), que diz uma “educação menor” inspirada no que Deleuze e Guattari (1977) chamam de “literatura menor”. Uma literatura menor é “o que

cotidianamente na escola, na pura experimentação; sem fixidez, sem certezas, sem saber aonde vai chegar, sem porto seguro. O currículo-menor é construído a partir dos encontros imprevistos possibilitados na escola. O ritmo do currículo-menor é tocado pelas sensações que atravessam os corpos de minorias que compõem o território de um currículo: estudantes. De acordo com Deleuze (2013), minoria e maioria não se definem por quantidade. Grupos minoritários podem exceder em número aos grupos majoritários que remetem a um modelo ao qual é necessário se adequar. Minorias o são em direitos, não são modelos, mas devir, que são processos. Diferenciam-se do modelo “europeu médio adulto macho habitante das cidades” (DELEUZE, 2013, p. 218). Daí serem considerados/as minorias mulheres, crianças e jovens, estrangeiros/as, negros/as, população LGBTQIA+,⁵ entre outros grupos que poderiam ser aqui mencionados, bem como pode-se afirmar que estudantes são minorias no território de um currículo que precisam se adequar a um modelo escolar e a um modo de aprender e ensinar.

Assim, movimenta-se no currículo-menor seguindo o fluxo do desejo dos corpos-dançantes, que são corpos que se movimentam de maneira criativa e inventiva. Nesse *currículo-menor*, corpo e pensamento não se fragmentam; antes, são conectados, como o Anel de Moebius, que é feito da união invertida das diferentes pontas de uma faixa, tornando ambas as faces interna e externa simultaneamente. O movimento de corpo e pensamento são complementares e harmoniosos. Segundo a artista e pesquisadora Ciane Fernandes (2007, p. 39), Rudolf Laban, importante teórico húngaro do movimento, descreveu esse anel “em termos da dança”, comparando-o aos diferentes movimentos de diferentes partes de um corpo, mas que são, todavia, harmoniosos. Esses movimentos, embora distintos, são complementares e não hierárquicos. Dentro e fora se confundem, como se vê na imagem a seguir, uma obra da artista belo-horizontina e contemporânea, Lygia Clark.

uma minoria faz em uma língua maior” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 25). Ou seja, desterritorializa uma língua para nela expressar os sentimentos e desejos de uma coletividade, tornando-se, assim, um ato político, pois resiste a um padrão hegemônico, a um modo único e aceitável de expressar e fazer literatura. Assim sendo, faz literatura, tem essa forma, mas a designa para fins menores. Uma “educação menor” é aquela “da sala de aula, do cotidiano, de professores e alunos” (GALLO, 2002, p. 169). É nessa educação que é possível ser revolucionário, criar micropolíticas, pois, segundo o autor, mais importante que possibilitar o futuro, é possibilitar o presente. Importante destacar que “menor” refere-se a uma noção de *minoria*.

⁵ Sigla que faz referência a pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis/transsexuais, *queer*, intersexuais e assexuais.



O dentro e o fora, 1963, Lygia Clark.

Fonte: <<https://br.pinterest.com/pin/392587292492365311/>>

A pesquisadora de currículos Angélica Munhoz (2011a, p. 24), ao pensar sobre a relação entre corpo, dança e escrita, fala que corpos-pensamentos criam “linhas de fuga para liberar-se da forma. Misturam-se, movimentam-se, relacionam-se, são afetados por ações e paixões, são interceptados por fluxo”. Esse pensamento me faz conectar, nesta pesquisa, corpo-pensamento à ideia de corpo-dançante, um corpo em que corpo e pensamento formam uma aliança e, juntos, se movimentam, dançam, libertam-se de formas preestabelecidas e, assim, criam e aprendem.

Um currículo em uma escola, de modo semelhante, é feito de elementos de currículos díspares e complementares. Um *currículo-maior* e um *currículo-menor* são como as faces externas e internas de uma faixa que, unidas, formam esse anel ou aliança. Se a única preocupação em um currículo for com a faceta do *currículo-maior*, a escola se reduz a “transmitir, informar, ofertar, apresentar, expor e explicar conhecimentos e saberes pensados, pensáveis e aceitos” (PARAÍSO, 2016, p. 209). Ao restringir-se a essa função, começa-se a “diferenciar corpos” (PARAÍSO, 2016, p. 210), produzindo “divisões e separações: quem sabe e quem não sabe, quem é bom/boa e quem é mau/má aluno/a, quem tem alto e quem tem baixo desempenho, quem é e quem não é adequado/a, quem segue e quem não segue as regras, quem é normal e quem é anormal” (PARAÍSO, 2016, p. 210). Esse *currículo-maior*, cuja importância está em validar e dar acesso a conhecimentos que só se tem por meio da instituição escolar, legitimando e garantindo o direito à educação, requer/produz/privilegia um corpo sentado, quieto, dócil porque opera com a razão separada da emoção, o conhecimento separado da vida,

a ciência separada da arte, o pensamento apartado do corpo, uma lógica cartesiana que privilegia o primeiro elemento da oposição binária.⁶

Já um *currículo-menor* é um lugar de re-existência; de criação de possibilidades, de pensamento e de outros modos de sentir e viver. É o currículo-menor que entra em contato com as forças do caos, com o que está fora do território de um currículo e, portanto, pode ser considerado caótico, mas que, também, pode trazer sentido, exploração de possibilidades para que se crie, por meio do conhecimento oferecido pela escola, ciência, arte e filosofia. Essas são as três formas de organização de pensamento para Deleuze e Guattari (2010). Trata-se do pensamento como criação, pois não há nada “mais doloroso, mais angustiante, do que um pensamento que escapa a si mesmo, ideias que fogem, que desaparecem apenas esboçadas, já corroídas pelo esquecimento ou precipitadas em outras que também não dominamos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 237). Pensar tais disciplinas não é decorar um conhecimento; é saber que esses conhecimentos existem, mas apartados da vida dos/as estudantes. Um currículo-menor relaciona-se com a criação que é repleta de sentido e, nela, se dá o aprender, pois é no contato com as forças do caos que estudantes podem criar conceitos (pela filosofia), blocos de afectos e perceptos (pela arte) e função do conhecimento (pela ciência) (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Mas o foco aqui é a criação pela arte da dança.

Restringir-se a um currículo-menor pode ser um perder-se no espaço. “O astronauta não dança quando é largado no espaço”, mas ele pôde dançar ao som das valsas de Strauss quando, em 2001,⁷ encontraram “o ponto de equilíbrio entre a força da gravidade e o movimento centrífugo à volta do planeta” (GIL, 2002, p. 19). O/a bailarino/a faz semelhante ao dançar: o movimento do seu corpo contrabalança o peso, “seu esforço visa um estado de equilíbrio instável entre esses dois vetores, esforço que consiste em *transformar o peso em pura gravidade*” (GIL, 2002, p. 19, destaque do autor). Para dançar entre um currículo-maior e um currículo-menor, é necessário esse mesmo esforço do/a bailarino/a, bem como semelhante sensibilidade. O currículo-menor leva ao

⁶ A lógica cartesiana trata da divisão e oposição entre corpo e pensamento e faz parte do mesmo processo de transformação da sociedade ocidental, ganhando força na Modernidade, mesmo período em que se criam as instituições disciplinares, que consideram a razão superior ao corpo, enquanto este se torna objeto de poder para alcançar os ideais de produção capitalista. Essa visão cindida do ser humano é ainda mais antiga, oriunda de Platão, filósofo da Grécia Antiga, para quem o mundo é dividido entre “o mundo das ideias e o mundo das coisas. Das essências e das aparências, respectivamente, da luz e das sombras” (ASPIS, 2016, p. 32).

⁷ Referência ao filme de Stanley Kubrick, baseado na obra de Arthur C. Clark, 2001: *Uma Odisseia no Espaço*.

caos, mas ficar no caos é seguir o caminho da loucura, um perder-se no infinito das possibilidades. Encontrar um ponto entre a gravidade e essa movimentação intensa, turbilhonar, é o que faz pensar e, nesta dissertação, o que faz dançar.

É *entre o currículo-maior e o currículo-menor*, na fronteira que os conecta, que se dá o aprender e que se pode criar um currículo outro. “Aprender é abrir-se e refazer os corpos, agenciar atos criadores, refazer a vida, encontrar a diferença de cada um e seguir um caminho que ainda não foi percorrido” (PARAÍSO, 2016, p. 209). Aprender é, ainda, “abrir-se à experiência com ‘um outro’, com ‘outros’, com uma coisa qualquer que desperte o desejo” (PARAÍSO, 2016, p. 209). É, em suma, abrir-se aos encontros. É isso que se buscou fazer com esta pesquisa. Nesse sentido, aprender não se trata de cognição ou representação, mas ir ao encontro das necessidades e problemas dos/as estudantes, ao que se relaciona com algo efetivo na vida deles/as, conectando-se ao que está sendo ensinado, o que torna a aprendizagem significativa. É nesse espaço que é possível se conectar ao que desperta o desejo em aprender, trazendo alegria e vida a um currículo.

Aprender é abrir-se a um constante vir a ser. Trata-se de abrir-se aos devires. Segundo Deleuze e Guattari (2012b), devir é se agenciar com corpos de naturezas diferentes, pois dispensa a semelhança. “O devir é da ordem da aliança” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 19), movimento que se faz “por comunicações transversais entre populações heterogêneas” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 20). Não se imita o outro, mas entra em conexão. “Há um bloco de devir que toma a vespa e a orquídea, mas do qual nenhuma vespa-orquídea pode descender” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 19). Nesse sentido, devir é se desterritorializar em relação ao modelo (PARAÍSO, 2020); é deixar-se contagiar pela diferença de cada um/a e, assim fazer alianças, conexões que impulsionam a criação. Criação de outros modos de ser, pensar e viver. Vida em alteridade.

O problema que movimentou esta pesquisa foi: “O que pode a dança em um currículo que se abra para experimentações, de modo que corpo e pensamento se movimentem e provoquem o aprender com a diferença?”. A pergunta “o que pode a dança em um currículo” se inspira na obra *Ética*, de Spinoza (2017), que escreveu sobre o que pode um corpo, afirmando e problematizando que um corpo pode ser afectado. Trata-se dos *afectos* que atravessam os corpos e podem diminuir ou aumentar sua potência de agir.

“Um corpo pode ser qualquer coisa, pode ser um animal, pode ser uma alma ou uma ideia, pode ser um *corpus* linguístico, pode ser um corpo social, uma coletividade” (DELEUZE, 2002, p. 132). Pode ser a dança, pode ser um currículo. E um currículo, sendo corpo, pode dançar. Um currículo pode devir dançante. Esta é uma aposta, uma aposta desta dissertação, pois “só um plano de imanência pode fazer o currículo dançar” (TADEU, 2002, p. 48). Criar um plano de imanência é traçar uma maneira de “fazer uso do pensamento, se orientar no pensamento” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 47). Não se trata de criar métodos, mas de abrir-se aos movimentos infinitos do pensamento que é intrínseco à ação. Assim, a pesquisa que resultou nesta dissertação de mestrado buscou saber o que pode experimentações com dança em um currículo.

O objetivo foi criar um plano para experimentar a dança em um currículo e saber o que pode essa arte, a fim de trazer exemplos e contribuições para os campos da Pedagogia, da Dança e do Currículo, de um modo particular, e para a Educação de um modo geral. O argumento geral desta dissertação é o de que a dança no currículo pode criar um currículo-dançante que, para ser acionado, demanda movimentos, aberturas, a formação de bandos e a criação da aula-experimentação com dança, ao mesmo tempo que abre corpos aos devires e realiza composições com a dança-menor e outras artes, fazendo o currículo-maior dançar e abrir espaço para o movimento e diferentes formas de expressão com a dança. Assim, movimenta corpos-dançantes e desencadeia, por meio de devires, o aprender com a diferença de cada um/a.

Esta dissertação, portanto, trata de se movimentar *em* dança *entre* o currículo-maior e um currículo-menor de uma escola, operando composições, agenciando corpos-dançantes que compõem um currículo de uma escola. Não se trata de privilegiar um currículo ou outro. Isso seria tão simples quanto ruim, desnecessário até, tanto para a escola como para a vida dos/as estudantes que passam anos a fio nessa instituição. Trata-se, também, de ver o currículo como corpo e a dança como um pensamento que movimenta o corpo (MUNHOZ, 2016; MUNHOZ, 2011a).

Corpo e pensamento se coimplicam e provocam duplos movimentos. Com base em Helena Katz (1994), afirmo que a dança é um pensamento, e acrescento que é também um corpo que pode afectar e ser afectado. O que pode um corpo? “Não sabemos o que pode um corpo, de que ele é capaz, até que ele faça alguma coisa, até que ele faça alguma coisa a outro ou até que outro lhe faça alguma coisa” (TADEU, 2002, p. 54).

Diante desse “não-saber”, busco traçar um plano, uma composição entre a filosofia da diferença, os estudos curriculares pós-críticos e a dança, e experimentar. A esta experimentação deu-se o nome de *dançarilhar*.

Dançarilhar foi criado a partir de um outramento que vivi em que me senti *Dançarilha*. Trata-se de uma personagem que é uma criação do movimento de um corpo-dançante. Dançarilha me conduziu na maneira de realizar esta pesquisa, envolvendo tanto os movimentos teóricos, como os movimentos metodológicos. Dançarilhar se fundamenta em uma perspectiva pós-crítica de currículos e na filosofia da diferença. Trata-se de campos teóricos que se encontram: *corpo, dança e currículo* e de uma metodologia de pesquisa criada no encontro de Dançarilha com a cartografia, o Andarilho de Nietzsche e a dança. As experimentações com dança implicaram quatro processos de criação e expressão em *dança contemporânea*: Improvisação, Contato Improvisação, Videodança e Composição Coreográfica.

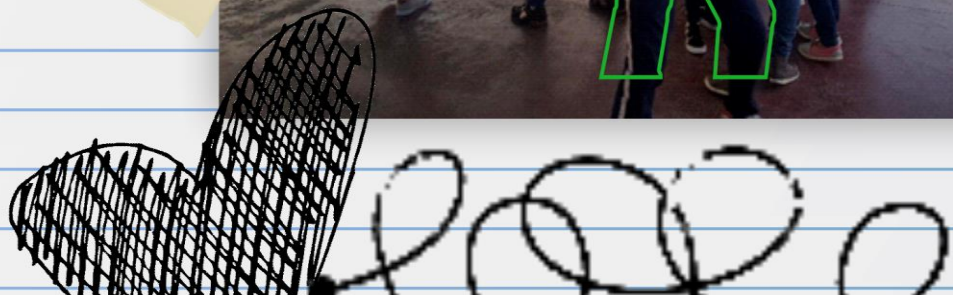
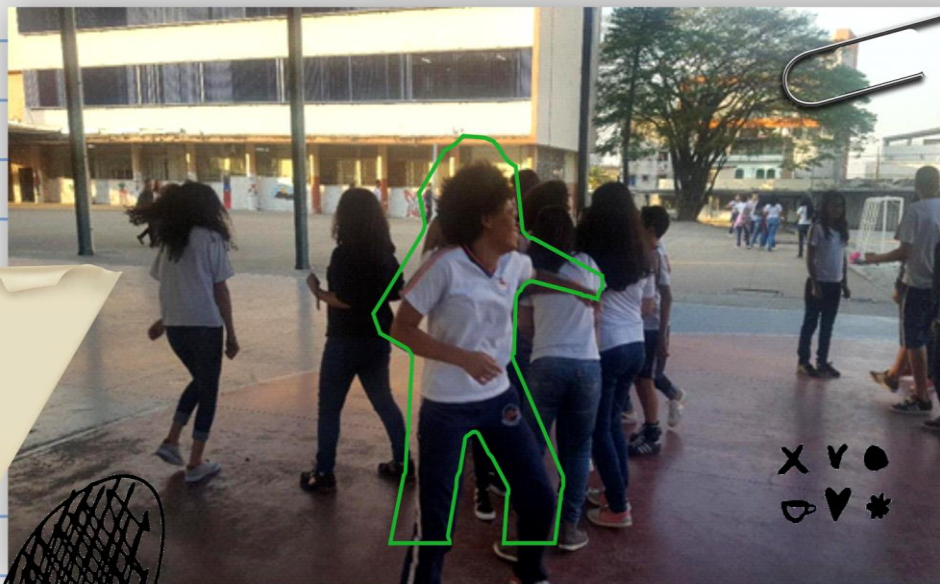
A cartografia é uma prática teórico-metodológico que *acompanha processos* (BARROS; KASTRUP, 2009). Dançarilhar se inspira na cartografia ao assumir que acompanha processos dos/as pesquisados/as a partir das sensações que perpassam o/a pesquisador/a. Diferentemente de operar com a representação de um objeto, de descobrir uma verdade, a cartografia é invenção. Invenção em vez de descoberta, que remete a algo que já existe e que está à espera de ser desvelado para se tornar conhecido e verdadeiro. Também se inspira ao assumir que é um exemplo de percursos metodológicos e não um modelo a ser copiado, reproduzido. Mas dela se diferencia porque é um processo teórico-metodológico para acompanhar os movimentos de experimentações com dança em um currículo. Inspira-se no Andarilho de Nietzsche por ser uma metodologia que se faz movimentando, com olhar atento, mas aberto ao novo, às mudanças, sem se fixar a algo especificamente. Mas dele se diferencia pela experiência com a arte da dança, por não pensar em criar uma filosofia como quem dança, e sim um currículo, como quem dança.

Esta dissertação, como um caderno, é composta por seções: 1) *sentir*, que é esta introdução pela qual acabamos de passar; 2) *inspirar*, composto pelo processo que me movimentou para esta pesquisa e pelos caminhos teóricos e metodológicos inspirados na personagem Dançarilha; 3) *criar*, momento em que analiso o que um currículo-

dançante demanda e faz; e 4) *dançar*, momento em que conceitua um currículo-dançante e analisa o que pode tal currículo.

Sendo assim, um convite: *dancemos!*

INSPIRAR
se deixar delirar



a dança, uma vida

Fala-se, vive-se, morre-se. Sim, existem sujeitos: são os grãos dançantes na poeira do invisível, e lugares móveis num murmúrio anônimo. O sujeito é sempre uma derivada. Ele nasce e se esvai na espessura do que se diz, do que se vê.
Gilles Deleuze (2013, p. 138)

O que pode a dança em uma vida? É disso que trata este capítulo. De como a experiência com a arte da dança constituiu minhas subjetividades, provocou encontros e me colocou para dançar a vida e viver em busca por criar. Aqui, quero destacar a importância da dança em minha vida, bem como a importância de estudar em universidade pública, gratuita, de qualidade, que apoia projetos de estudantes de graduação. Destaco também as mudanças significativas que vivi por ter encontrado, convivido e aprendido com professoras e professores sensíveis, que investem tempo, energia, disposição, inteligência e amor para que a educação seja, de fato, agente de transformação, que impulsiona e potencializa a vida. Professoras/es que formam bandos com os/as estudantes e, por isso, criam novas maneiras de existir, pensar e aprender. Tudo isso me fez dançar em outros âmbitos que culminaram nesta dissertação.

Tenho seguido minha vida dançando e, por isso, vivi diferentes encontros que me transformaram e aumentaram a minha potência de agir. Sinto-me como diz a epígrafe: Uma derivada que se esvai em seus pensamentos...

Nesse dançar, me encontrei com corpos com os quais me conectei de diferentes maneiras, por diferentes motivos e, juntos/as, formamos bandos. Bandos feitos por diferentes corpos, com diferentes desejos, mas que se conectam porque se deixam atravessar pelos mesmos devires, que desejam criar outras maneiras de pensar, de aprender, de viver, de dançar a vida, dando a ela sentido. Bandos que querem viver e não apenas sobreviver. Trata-se de uma coletividade sem hierarquias, “sem governo que não seja o de si”. Isso porque “um bando é uma multiplicidade, um sistema sem centro, multidimensional, que não se define por seus elementos, mas pelas conexões e desconexões que vai fazendo. Agenciamentos. Essas são suas dimensões” (ASPIIS, 2020, s/p). Cada bom encontro, e falo isso com base em Spinoza (2017), é, nesta

dissertação, como uma dança e, no encontro desses corpos, os conecta e, assim, “se compõem para formar um todo mais potente” (DELEUZE, 2002, p. 24). Bando é isto: um todo mais potente. Considero uma evidência essa composição, a alegria, pois há *alegria* quando corpos se compõem (DELEUZE, 2002).

Quando me encontrei com esses corpos, aprendi a fazer uma breve pausa para senti-los, vê-los, escutá-los, conhecê-los. Havia sempre expectativa, mas também disponibilidade... É como uma dança de Contato Improvisação. Alguém começa... toque de mão com mão... a mão esquerda toca a mão direita do outro. De costas, tocam antebraço, braço, ombro, costas, ombro, braço, antebraço, mão... Tendo deslizado, os corpos giram, sem perderem o contato. Apoiam o tronco, sentem o peso do corpo um do outro. Um corpo escuta o outro. Há troca, movimento, afectos.¹ Os afectos dizem da capacidade dos corpos afectarem-se mutuamente, potencializando-se, operando agenciamentos que transformam os corpos, mudando sua natureza (SPINOZA, 2017). Isso porque um encontro pode desencadear alegria ou tristeza e a alegria opera mudanças potencializadoras do ser, que já não é mais o mesmo. O contrário também procede.

Dançarilha

Sendo um grão dançante na poeira do invisível, me senti Dançarilha. É como se eu me olhasse por um caleidoscópio e me visse, a cada encontro, a cada conexão, aprender e transformar, como *muitas*, nascendo e me esvaindo na espessura do que via e vivia. Nessa minha dança, que é também uma busca, me deparei com Dançarilha. Nesse outramento, aos modos do Andarilho de Nietzsche, passei a viver sem “atrelar o coração com muita firmeza a nada em particular”, deixando existir em mim “algo de errante”, passando a ter “alegria na mudança e na passagem” (NIETZSCHE, 2005, p. 272).

Sou bailarina, professora de dança e pedagoga com ênfase em Dança. No decorrer de minha graduação em Pedagogia, me deparei com um signo que busquei decifrar. Percebi que, até então, os modos de ensinar e aprender que vivi pareciam privilegiar o pensamento cindido do corpo, como se este fosse subserviente àquele. O corpo como

¹ Uso os termos “afecto” e “afecção” a partir da palavra *affectio*, que se refere “diretamente ao corpo” (DELEUZE, 2002, p. 56). Isso porque afeto, que vem da palavra *affectus*, se refere “diretamente ao espírito” (DELEUZE, 2002, p. 56). Contudo, a tradução da *Ética*, de Spinoza (2017), não distingue “afecto” de “afeto”, por isso, nas citações diretas, aparecem o termo sem a letra “c”, o que não muda o sentido de se referir ao que afecta os corpos, que é o tema para o qual este estudo se volta.

escravo de ideais criados pela razão: um ideal de corpo que nunca estava magro o suficiente, com controle de movimentos que deveriam ser executados de tal e tal maneira, a necessidade interminável de alcançar um determinado nível técnico, o rigor em seguir regras para fazer arte. Isso porque eu danço há 30 anos e trabalho com dança há 20 anos e, naquele momento, me encontrava exausta. Embora meu corpo estivesse sempre em movimento, uma frustração e um incômodo me tomaram, como se meu corpo gritasse, pedindo descanso. Eu precisava escutá-lo. Ou, talvez, dar-lhe razão. “O corpo é uma grande razão, uma multiplicidade com um só sentido” (NIETZSCHE, 2011, p. 35). Mesmo dançando, vivendo dessa arte e para essa arte, uma cisão parecia ter se configurado em mim e, ao mesmo tempo, uma inquietação que pedia por integração, complementariedade entre corpo e pensamento. Haveria essa possibilidade, tendo eu vivido uma educação que fragmenta?

Em meio a esse questionamento e, para minha surpresa, como estudante de Pedagogia, meus pensamentos começaram a dançar de uma maneira como jamais experienciara. Meu desejo, diante de algumas discussões e leituras nas aulas, era dançar, para conseguir expressar toda a potência daquela força turbilhonar que me tomava, mas não parecia ser apropriado. Acredito que essas sensações sejam decorrentes do fato de o meu corpo ser um tanto quanto sensível aos encontros, por minha experiência com a arte da dança. Corpo vibrátil, nas palavras de Suely Rolnik (2006).

O corpo vibrátil trata de uma outra capacidade dos “órgãos dos sentidos em seu conjunto” (ROLNIK, 2006, p. 12). O corpo, além de um conjunto de órgãos e de capacidades cognitivas, de percepção, que privilegiam o intelecto, é também um complexo de sensações. Há, no corpo, tanto uma “vibratilidade” como uma “capacidade de percepção” (ROLNIK, 2006); capacidade que é privilegiada na sociedade ocidental, especialmente desde o advento da Modernidade. Segundo Rolnik (2006), a relação entre essas duas capacidades do corpo é paradoxal, e é justamente a “tensão deste paradoxo que mobiliza e impulsiona a potência de criação” (ROLNIK, 2006, p. 13). Isso ocorre porque instaura uma “crise e nos impõe a necessidade de criarmos formas de expressão para as sensações intransmissíveis por meio das representações de que dispomos” (ROLNIK, 2006, p. 13). Da necessidade de sair do campo das representações e de me expressar movida por esse paradoxo, me vi forçada a “pensar/agir de modo a transformar a paisagem subjetiva e objetiva” (ROLNIK, 2006, p. 12) que me circundava.

Tenho a dança como um “fator de a(fec)tivação” que despertou o meu “corpo vibrátil”, que aqui é chamado *corpo-dançante*. Faço aulas de dança desde a minha infância. Tenho duas formações técnicas das quais, sem presunção, me orgulho: habilitação bailarina e magistério em dança, bem como especializações na área. Já atuei e atuo como bailarina, coreógrafa, ensaiadora, diretora artística, figurinista, produtora de espetáculos, coordenadora pedagógica, entre outras funções no meio artístico. Nesses anos vivendo nessa/dessa arte, pude experimentar diferentes maneiras de me expressar com meu corpo. Essas experiências com a dança mudaram o meu modo de sentir e pensar, envolvendo-me em um viver sensível, buscando por uma superação de uma dualidade da qual tive consciência em minha graduação: não tenho um corpo. Antes, sou corpo-pensamento, sou *corpo-dançante*. Nesse sentido, os resultados desta pesquisa aponta para uma necessidade de que corpo e pensamento sejam considerados complementares e inseparáveis e que dançam em criação.

a professora-filósofa e o grupelho

No início de minha graduação, vivi um bom encontro com a *professora-filósofa* e, com ela, me juntei a um bando, o *grupelho*. Com esses/as, conheci a filosofia da diferença. Passado um tempo, em uma reunião de final de semestre, a professora-filósofa falou ao grupelho que queria dançar. Essas palavras me agitaram, eu não podia me conter. Eu também queria dançar, e queria dançar de outra maneira. De início, nós duas queríamos. Nem todos/as do grupelho queriam, por não se sentirem artistas, talvez por pensarem que só artistas dançam, não sei ao certo. Eram professores/as (filósofos/as e pedagogas) e, por vários motivos, se foram. Assim, seguimos eu e a professora-filósofa na busca por praticar uma filosofia com o corpo. Com o passar do tempo, outros corpos se juntaram a nós com interesses semelhantes (corpo-arte-filosofia) e, nesse ínterim, enquanto estudávamos um texto,² vi que a minha busca por algo que fizesse a Pedagogia dançar, trata-se de uma busca por uma *pedagogia dançante*. Isso fez vibrar meu corpo, impulsionando-me a me lançar em uma busca. Desse modo, abri meu corpo para me deixar afectar positivamente pelos bons encontros que a dança da vida poderia me proporcionar. Deixei-me “impregnar pelos movimentos do corpo” (GIL, 2002, p. 133), o que me fez ver meu corpo não mais como objeto ou como algo que se possa possuir. Era o fim de um pensamento que me cindia. Começo de viver como um corpo-dançante,

² Ver FEITOSA, 2001.

aberto às sensações, aos devires, ao aprender. Assunto que será melhor tratado adiante, nesta dissertação.

um seminário e uma extervenção

O ano é 2016. Submeti um projeto a um edital aberto pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/UFMG) e, ao ser contemplada com um apoio financeiro, realizei o “I Seminário Dança e Resistência e Educação: Por uma Pedagogia Dançante”, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tratava-se, para mim, de uma oportunidade de colocar o corpo em evidência na educação, não com foco em seu controle e docilização (FOUCAULT, 2012), mas como produtor de sentidos, de conhecimentos, de pensamento, enfim. Uma oportunidade de falar de dança e pensar a potência da dança como educação, imbricando dança e pedagogia. Era também uma oportunidade para dançar e resistir a uma maneira única, assentada, de aprender.

O seminário aconteceu em meio ao calor das ocupações de 2016.³ Como parte do evento, o grupelho fez uma extervenção.⁴ Guiadas/os pela leitura de um texto escrito pela professora-filósofa (ASPIS, 2017), ao som de um surdo, um instrumento percussivo, nós, extervencionistas, desenhamos nossos movimentos com carvão em papel *kraft*, colocados nas paredes do *hall* da faculdade e dançamos com aquelas palavras, movimentamo-nos impulsionados/as pelas batidas do instrumento, cujo som não era um “pano de fundo”, mas um acelerador de partículas que fazia vibrar nossos corpos.

O som do surdo e das palavras tocavam os corpos-dançantes que, ao mesmo tempo que dançavam, desenhavam com o corpo, no papel e no espaço, criando um mapa dos afectos e perceptos que nos/as atravessavam. Era como se esburacássemos “o espaço comum abrindo-o até o infinito. Um infinito não significado, mas real, porque pertence ao movimento dançado” (GIL, 2002, p. 12). Entramos em um duplo devir da dança que, segundo Gil, é “devir-espaço no devir-movimento, e devir-espaço no devir-fauno

³ Movimento de ocupação deflagrado por estudantes secundaristas de escolas públicas, aderido em sequência por estudantes de universidades, no calor dos embates políticos que antecederam ao golpe de 2016 no Brasil.

⁴ Extervenção é algo a que se dispõe a fazer, assumindo que “não se sabe o que pode acontecer” (ASPIS, 2019, p. 12). É diferente de uma “intervenção”, que “pressupõe um todo significativo no qual se pretende interferir para mudar algo ali, muitas vezes já intencionando a direção e o teor da mudança” (ASPIS, 2019, p. 12).

[devir-animal] [...] do corpo do bailarino” (GIL, 2002, p. 184). Entrar no duplo devir da dança é “entrar no movimento dançado” é, ainda, “deixar-se impregnar pelo movimento da atmosfera que transporta os corpos” (GIL, 2002, p. 184). Junto com os/as extervencionistas, participantes do seminário e ocupantes,⁵ entramos, coletivamente, nesse duplo devir da dança. Devir-animal e devir-espço. Por meio de nossos corpos-dançantes, tomados por tais devires, marcamos um território e fizemos política.

Nossos movimentos animais se davam por sensações, por batidas, contágio. Entrar nesse devir aumentou a potência dos nossos corpos que não somente dançavam mas também resistiam, aprendiam. Formamos matilha. Numa mistura de corpos, suor, fluidos e fluxos: o movimento do pensamento. Trata-se de uma outra maneira de resistir em meio àquele momento político. “É isso!”, pensei. Naquele momento eu estava cursando o sétimo período da graduação e posso dizer que vivi, pela primeira vez, o que ansiara no decorrer daqueles anos como graduanda: expressar por meio do meu corpo-dançante toda a força do meu pensamento e, com isso, criar outras maneiras de resistir, criar, viver, aprender!

a professora-atriz

Nesse dia, a *professora-atriz* assistiu à extervenção que durou cerca de quarenta minutos. Ao final desta e do seminário, a professora-atriz se dirigiu a mim e me abraçou, me dizendo, com brilho em seus olhos verdes e sorriso largo: “Sabia que vocês estão criando um currículo com tudo isso?”. Vibrei! Meu corpo suado e riscado com carvão, meus cabelos descabelados, meus pés descalços e sujos e meu coração saltitante foram abalados com aquelas palavras. Posso dizer que uma flecha me atravessou e fez com que eu me deparasse com um outro signo a ser decifrado: Haveria um currículo-dançante? Se não, haveria como criá-lo?

a professora-ciborgue, o professor-desertor e outros abalos no pensamento

Naquele momento estava fazendo uma Iniciação Científica em estudos curriculares com a *professora-ciborgue*. Com ela, aprendi que currículo é um campo de estudos e que há diferentes currículos e muitos podem ser criados, experimentados, vivenciados. O que se conectou diretamente com o que uma professora-atriz me disse.

⁵ Ocupa FaE/UFMG.

Na escola em que eu fazia a pesquisa de Iniciação Científica, orientada pela professora-ciborgue, a dança estava presente em alguns momentos: como recurso pedagógico em trabalhos de algumas disciplinas, nas aulas de Educação Física e nas brechas do currículo (corredores, intervalos, aulas vagas). Das aulas de Educação Física, lembro-me de uma professora, de cabelos lisos e louros. Ela, com frequência, ficava em um pátio coberto, na frente dos/as estudantes, que permaneciam em filas, como são mantidas as carteiras escolares em sala de aula, e assim dançavam. Todos/as alinhados/as, um/a atrás do/a outro/a, seguindo o ritmo da música, executando passos.

Eu imaginava que uma máquina, com um guindaste, os/as retirara da sala de aula em que estavam sentados/as e os/as colocara no pátio, agora em pé, e assim permaneciam. Isso porque não havia uma experimentação do espaço para o dançar. Mesmo com esse meu pensamento problematizador, lembro-me da sensação boa que sentia ao ver e passar por aquelas turmas, bem como de ver apresentações de trabalhos finais da disciplina de Inglês em forma de música, teatro e/ou dança.

Mas algo me incomodava e me acompanhou até o final dessa Iniciação Científica. Esse incômodo era decorrente das minhas experiências com a arte da dança e, também, da experiência que tivera em outras duas iniciações científicas, com o *professor-desertor*. Pesquisas que me fizeram ver que há, de fato, como aprender num imbricamento entre corpo e dança e educação. Foi com esse professor que tive a experiência de colocar em prática, em nossos estudos e também em aulas que me convidou para ministrar com ele nos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Dança, o que eu buscava em minhas pesquisas e experimentações.

Assim, fiz minha formação complementar em Pedagogia com ênfase em Dança, no curso de Licenciatura em Dança da Escola de Belas Artes da UFMG. Formei-me como pedagoga após escrever e defender minha monografia, um ensaio filosófico no qual expressei com palavras as primeiras organizações do meu pensamento, atualizando o virtual, o meu contato com o fora. Era um começo. Eu precisava fazer um mestrado.

a professora-ella e o bando-mar

O ano é 2018 e ingressei no mestrado. Momento em que vivi mais encontros transformadores. Desta vez, com a *professora-ella*, pesquisadora de currículos e estudiosa da Filosofia da Diferença, e o bando-mar. Eu estava ainda muito insegura,

perdida e com medo. Fernanda Montenegro (2019) diz, em sua biografia *Ato, prólogo e epílogo: memórias*, que teatro não se faz sem medo. Eu diria que nem dança, tampouco um currículo e uma pesquisa de mestrado. É preciso coragem e a professora-ella parecia ter por mim. Não me esqueço de uma reunião, quando já era noite e estávamos na sala do GECC (Grupo de Estudos em Currículos e Culturas – FaE/UFMG). Após meu projeto passar pelo parecer de todas/os as/os minhas/meus colegas de bando, as palavras da professora-ella e seu olhar para mim fizeram, novamente, o meu corpo incendiar. Não tenho outras letras para descrever o que senti. Uma mistura de alegria, coragem e ousadia me tomaram quando a professora-ella me perguntou: “E por que você não leva a dança para um currículo qualquer, experimenta e vê no que dá?”. Considerava que era possível experimentar a dança em um currículo e também criar um currículo-dançante. “Crie o currículo dançante e depois escreva dizendo do que ele se compõe e o que ele pode!”. Escutar aquele “vá, experimente, siga!”, foi/é para mim uma aposta que eu recebia como a compreensão de que um currículo-dançante não era um devaneio, utopia ou loucura de minha parte! A professora-ella me orientou, então, a prosseguir nessa busca e a realizar experimentações com dança em um currículo, e a cartografar as sensações decorrentes dessas experimentações. Fui embora para casa em êxtase, como se eu tivesse dançado para um grande público. E dancei, embora de um outro modo.

Assim sendo, fui orientada a levar a dança para o currículo de uma escola, não como estratégia pedagógica ou conteúdo de uma disciplina, mas como uma experiência político-estética, um fora atravessando o currículo, tal qual uma flecha que cruza o alvo e o fura, quebra, rompe, estraga, arranha, provoca mudanças, mas acerta alvos, corpos. Encontra alvos. Encontra corpos. Provoca encontros. Forma bandos. É sobre essa cartografia que se disserta aqui e que recebeu o nome de *dançarilhar*. Que pode ser considerada uma cartografia das sensações que atravessam meu corpo-dançante ao me sentir Dançarilha. Ao dançarilhar, busquei cartografar as minhas sensações e devires e, também, os devires dos corpos com que me encontrei e que evidenciaram terem sido afectados, de alguma maneira, com as experimentações.

dançarilhar: movimentos teórico-metodológicos para pesquisar dançando em um currículo

O que pode a dança em um pesquisar? Pode aguçar os sentidos de uma pesquisadora, sensibilizar, criar passos que se tornam caminhos para os movimentos de um *corpo-dançante*; um corpo que pensa porque dança, que almeja não apenas investigar, mas criar um currículo. Pode abrir *espaço* para experimentações e criações. Pode fazer do *tempo* um ritmo que, ao senti-lo, se acelera ou se desacelera, sem dar vazão ao desespero – ainda que o sinta por perto, não poucas vezes! Pode fazer do *peso* da rotina, das burocracias que envolvem o pesquisar e dos desafios de lidar com encontros difíceis, um elemento de impulso para se movimentar em criação.

A *dança em um pesquisar* pode fazer uma pesquisadora transitar com *fluência* pelo desconhecido que é o território de um currículo, encontrando possibilidades de movimento até mesmo quando enfrenta o que parece querer paralisar uma pesquisa em que experimentar, dançar e criar seguem de mãos dadas. Pode se aliar a um referencial teórico que faz o pensamento dançar, o corpo vibrar! Pode, ainda, por meio de um *pensamento-dança*, criar uma personagem, inventar possíveis: modos e procedimentos metodológicos para se fazer pesquisa. Nesse pesquisar, não há lugar para a preguiça, porque pede um pensar/agir que requer disponibilidade, prontidão e entrega. Uma não-desistência. Uma insistência.

Neste capítulo trago o referencial teórico, que funciona como um chão para esta pesquisa: um chão para dançar com o pensamento e com o corpo que é a escrita, bem como com os caminhos e procedimentos criados e percorridos ao me movimentar dançando no território de um currículo. Afirmo que a dança pode ser um dispositivo para ativar um pensamento-dança, conceito elaborado por Angélica Munhoz (2011a) ao falar da dança como um corpo que movimenta o pensamento e que, para mim, faz os corpos devirem corpos-dançantes, para sensibilizar e dar pistas, ferramentas e estratégias a uma pesquisadora disposta a mapear as sensações decorrentes das experimentações com a dança no currículo de uma escola pública da Grande Belo Horizonte, Minas Gerais. Assim, dançarilhar inspira-se na cartografia que se

fundamenta nos estudos da filosofia da diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari, que, embora não tenham criado metodologias de pesquisas, deixaram exemplos, conceitos que têm sido experimentados nas pesquisas em educação em uma perspectiva pós-crítica para inventar metodologias de investigação.

Dançarilhar, verbo no infinitivo, mapeia e “designa devires, acontecimentos que ultrapassam os modos e os tempos” (DELEUZE, 2013, p. 49); são movimentos que escapam à história; processos que, mesmo formando um sistema, são abertos, inacabados, conectáveis. Trata-se de uma cartografia que se faz dançando, numa composição que cria um mapa-dançante, um conjunto de linhas que funcionam ao mesmo tempo. As linhas que formam esse mapa são diversas. Algumas são fixas, duras, molares, lineares. Outras são móveis, moleculares, seguem caminhos curvos, são dançantes. As linhas “são os elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos” (DELEUZE, 2013, p. 47). Por isso, cada corpo, cada experimentação em um currículo “tem sua geografia”. É o que “há de interessante, mesmo numa pessoa, são as linhas que a compõem, que ela toma emprestado e que ela cria” (DELEUZE, 2013, p. 47). Nesse sentido, o que há de interessante no dançarilhar são as linhas que compõem e criam um *currículo-dançante*.

Seguindo um pensamento geográfico (e dançante), no dançarilhar, como em uma cartografia faz-se uma “esquizoanálise”, que é a “análise das linhas, dos espaços, dos devires” (DELEUZE, 2013, p. 48). São mostradas as linhas que foram seguidas para criar um currículo-dançante, bem como suas demandas, seu funcionamento, os espaços por ele criados, ocupados, agenciados e os devires desencadeados. Um exemplo de um pesquisar, não um modelo para se fazer pesquisas. Do mesmo modo que um currículo-dançante é um exemplo de um currículo criado com experimentações com dança em uma escola, e não um currículo que todas as escolas devem implementar igualmente.

Dançarilhar inspira-se também no Andarilho, personagem conceitual de Nietzsche (2005; 2017), pela sensibilidade que requereu da pesquisadora, no modo livre de pensar, irrestrito à razão, para se alegrar nas mudanças, passagens e errâncias que envolve transitar por uma terra permeada pelo imprevisível. Por isso é também uma *cartografia de si*, pois está entrelaçada com meus encontros e sensações como pesquisadora. Dançarilhar requereu que eu observasse atentamente tudo o que ali aconteceu e, por isso, não pude fixar meu olhar apenas em um ponto e ali atrelar o meu coração. Isso

porque era necessário olhar para movimentos dançantes que aconteciam em outros cantos. Era necessário estar atenta aos acontecimentos, ao que vaza e escapa em um lugar cheio de ordenamentos, regras, normas, restrições, mas também cheio de possibilidades. Trata-se de trilhar caminhos inesperados, ainda que, ir por tais caminhos, me fizesse deparar com saqueadores da alegria, com desertos escaldantes e o cansaço por caminhar em um território movediço, portanto instável, mas também dançante, como é o território de um currículo.

Dançarilhar inspira-se nos movimentos do Andarilho, mas dele se diferencia porque esse caminhar se faz dançando. A arte da dança torna esse olhar e modo de fazer pesquisa uma arte que segue alguns movimentos, com elementos como *espaço*, *tempo*, *peso* e *fluência* (LABAN, 1978). Esses elementos são qualidades do esforço do corpo que dança (GIL, 2002), e aqui são transformados em procedimentos metodológicos, evidenciando os esforços que envolvem criar uma metodologia de pesquisa pós-crítica que não segue métodos prontos (PARAÍSO; MEYER, 2012). Tudo o que se faz, o modo como se move no território de um currículo, passa pelo olhar, pelo corpo que dança, que pensa com a arte da dança, que provoca pensamentos pelo movimento de corpos em dança. Trata-se, pois, de uma composição entre a cartografia, o Andarilho e a dança. Pode-se, ainda, dizer que é um pesquisar que se faz como se faz arte, pois composição é o que define a arte (DELEUZE; GUATTARI, 2010).

A cartografia é uma ferramenta teórico-metodológica que “consiste no acompanhamento de processos” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 53). Dançarilhar é um processo teórico-metodológico para acompanhar os movimentos de experimentações com dança em um currículo. Foi inventado de um encontro que vivi com uma personagem, até então desconhecida para mim. Criada das sensações que devieram do meu contato com o caos, essa personagem é minha maneira de responder ao caos.

Os personagens são engendrados por movimentos cerebrais, pelas conexões que se dão pelas sensações vividas. O pensamento não se dá apenas por reconhecimento, mas também pelas sensações que percorrem o corpo (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Criar uma personagem é manifestar esse movimento de um pensamento que se dá por um corpo que é afectado. “É o cérebro dizendo Eu, mas Eu é um outro” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 248). Trata-se de viver um outramento provocado por sensações que nos atravessam e incitam a criar, “não é apenas o ‘eu concebo’ do cérebro como

filosofia, é também o ‘eu sinto’ do cérebro como arte” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 248-249). Trata-se do cérebro que sente e diz das sensações que atravessam o corpo. A sensação, por sua vez, vibra e é o que faz movimentar corpo-pensamento (DELEUZE; GUATTARI, 2010), portanto, no dançarilhar, é preciso estar atenta/o a esta aliada do movimento e da dança: a *sensação*.

O corpo-pensamento, quando atravessado por sensações, pensa, cria, dança, entra em devires, pois ganha outras qualidades. Quando o corpo vibra, a sensação se coloca sobre um plano de composição com outras sensações. “A sensação é contemplação pura, pois é pela contemplação que se contrai, contemplando-se a si mesma à medida que se contempla os elementos de que se procede. Contemplar é criar” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 250). Pode-se dizer também que criar um/a personagem é uma maneira de contemplar/criar a si mesmo, como corpo-dançante, que expressa as sensações contraídas de encontros por meio da dança. Corpo que compõe com outros corpos, no tempo e no espaço e, assim, segue uma linha de prazer, que é a linha da criação, dando aos corpos uma sensação prazerosa ao fazer de si uma obra de arte.

Dançando entre os campos da Dança e do Currículo, vivendo diferentes sensações e, sempre estimulada a criar, inventei Dançarilha. De me sentir Dançarilha, deveio o dançarilhar.¹

dança-diálogo um: a invenção como inspiração para o pesquisar²

Não me lembro do dia do ocorrido. Só me lembro que estava com pressa (para variar!). Eram tantos os afazeres e lugares para ir! Um dia nunca parecia ser suficiente para essa mulher e bailarina e professora de dança e pedagoga e estudante de pós-graduação e recém-ingressada no mestrado e dona de casa e mãe de cachorros e esposa e filha e irmã e tia e amiga e mulher (de novo e sempre!) e pesquisadora, fazer tudo o que precisava. Uma pesquisadora com uma cabeça-medusa, atravessada constantemente pela sensação

¹ No período em que eu estava reescrevendo o meu projeto de mestrado, criei a personagem Dançarilha, que, no projeto, se tornou uma personagem narrativa. Mas ainda não havia conseguido elaborar uma metodologia que atendesse ao meu problema de pesquisa. Foi em uma Quarta na Pós da FaE/UFMG, em uma aula com a professora Angélica Munhoz, ao ouvi-la falar das pesquisas de seus orientandos/as, em que eles/as criam suas metodologias sempre com verbos no infinitivo, por se tratar de processos, e com elementos próprios do objeto da pesquisa, que cheguei ao dançarilhar e fui orientada, no mesmo momento, por minha orientadora Marlucy Alves Paraíso, a fazer isso. O que me fez vibrar semelhante à quando danço! Aquela aula, para mim, foi um acontecimento, pois me fez pensar e criar.

² Nas partes escritas em forma de diálogo, para não quebrar a fluidez do texto, as referências, quando necessárias, virão em nota de rodapé.

de ter que estar em dois ou mais lugares ao mesmo tempo, de sempre ter que fazer muitas coisas ao mesmo tempo, de estar com várias pessoas ao mesmo tempo... Enfim, de ser uma mulher que sempre deseja muitas coisas ao mesmo tempo. Porque deseja muito!

Naquele dia, eu estava com minha atenção voltada às mensagens no celular, à máquina de lavar roupas, ao lava-louças, ao fogão, à cachorra latindo porque estava doente e à cachorra latindo porque sim. Porque é isso que cachorros fazem. Lembro-me da preocupação com o carro, se teria combustível suficiente para ir à universidade ou se teria que parar no posto. Penso no trânsito, olho o GPS (*Global Positioning System*) pela “zilionésima” vez. Mil preocupações! Mil platôs... Entre elas, a pesquisa! Como faria minha pesquisa de mestrado? Onde faria? Experimentar dança na escola, embora fosse um desejo, por vários momentos me parecia loucura! Mesmo fazendo e pensando em muitas coisas ao mesmo tempo, a pesquisa me tomava por inteira. De repente, lembro: “O lixeiro vai passar!”.

Corro, amarro os sacos de lixo. Ah! Sim! Lembrei o dia! Era mais uma enlouquecida e frenética segunda-feira. Pego os dois grandes sacos, coloco um em cada mão e desço as escadas do meu quintal quando, de repente... bum! Havia mais um degrau! Sinto uma dor no pé esquerdo, mas me levanto rapidamente e, súbito, me vejo em outro lugar e vejo também a figura de uma moça à minha frente. Minha cabeça gira e... bum! Estou no chão novamente. Escuto uma voz me chamando, me dizendo para me levantar, ou perderia a dança. Só me lembro de pensar: “Dança? Que dança?”.

Então me vejo em meio a muitos figurinos. Estou num palco vazio. “Deve ser sonho!”, penso. De repente giro novamente, “vou cairrrr”... não caio. Agora estou com meias-calças, coque, collant e sapatilhas apertadas nos pés. Arrisco uma pirueta, mas tudo começa a girar à minha volta, mais uma vez. Quando penso que vou novamente ao chão, a moça desconhecida não me deixa cair, sinto um apoio que me lança sobre meus pés e me faz firmá-los sobre o chão, enquanto encontro meu eixo ativando meu abdome, segurando meu quadril pelo meu assoalho pélvico. Abro os olhos e me vejo sozinha novamente, mas, agora, sem roupas... “Ah não! Mais um daqueles sonhos em que estou nua em uma situação inapropriada!”. Aflijo-me, mas sinto um vento que sopra e toca a minha pele, arrepiando meus pelos e balançando meus cabelos. Sinto também um cheiro de frescor, ouço som de vento... meu corpo, de constrangido, apressado, incomodado e

inquieta, sente alívio. Por um instante, sou apenas meu corpo e as sensações que o atravessam, sem pressa. Uma necessária pausa. Desfruto o instante.

De repente, “ai, lá vem mais um giiiiroooo”... e lá estou eu, de calça bailarina, tênis, camiseta e mochila nas costas. À minha frente, uma moça muito parecida comigo, cabelos acobreados... “Tem um espelho aqui?”, penso. Tento tocar minha imagem refletida quando sinto o toque nas minhas mãos que vem do outro lado. “Como pode?”. Era eu, mas, ao mesmo tempo, não era eu! Diferente de mim, a moça não carregava uma mochila pesada nas costas, apenas um caderno. Sem entender nada, esse outro-eu e eu levantamos as mãos ao mesmo tempo, nos viramos de costas, nos apoiamos uma na outra. Começamos a nos movimentar em contato improvisação... começamos a dançar, a brincar, a explorar movimentos e a buscar saídas quando nos víamos em encruzilhadas. As respirações começam a ficar ofegantes. O riso vem junto com o movimento. O suor começa a salpicar a pele. Vamos ao chão, rolamos, nos levantamos, uma carrega a outra, facilmente transitamos em dança pelo espaço em que nos encontramos. Assim passamos um bom tempo. Nossa dança é um diálogo/conversaçoão que se dá a cada movimento dos corpos.

— Quem é você? – pergunto, curiosa.

— Sou *Dançarilha* – responde a desconhecida.

“Dançarilha? Isso é nome?”, penso, enquanto me lembro de um personagem que encontrei em dois livros de um filósofo-bailarino:³ *Andarilho*.⁴ Esse personagem, certa feita, viveu o inusitado de conversar com sua sombra. “Opa! Será Dançarilha, minha sombra?”. Olho, atenta e desconfiada, para a figura a minha frente. “Não... ela é colorida demais e, além disso, ela não fala sombriamente... sua voz, inclusive, é mais entonada do que a minha”. Na verdade, não ouço sua voz, eu ouço sua dança. Que é intensa, dinâmica, inesperada. Então eu falo:

— Eu conheci alguém com um nome parecido com o seu. Era o Andarilho. Mas nos conhecemos em páginas de livros.

³ Friedrich Nietzsche.

⁴ As falas deste diálogo fazem referência ao aforismo “638. O andarilho” (NIETZSCHE, 2005, p. 271, 272), “O andarilho e sua sombra” (NIETZSCHE, 2017, p. 127-129) e *Assim falou Zaratustra* (NIETZSCHE, 2011).

— É mesmo? Bonito nome. Conte-me dele!

Então respondo:

— É. Peculiar. Mas penso que Andarilho não era apenas seu nome, mas a maneira como se *sentia* em seu andarilhar sobre a terra. Andarilho era a sensação que tinha de si.

— Interessante – comenta, Dançarilha.

Então prossigo.

— Sim. Ele se dizia livre da razão e, por isso, não podia se sentir de outro modo: andarilho. E assim vivia... seu objetivo nunca foi chegar a um destino final, como um viajante em terras estrangeiras. Andava sempre a observar tudo ao redor, mantendo os olhos abertos a tudo o que acontecia ao mundo. A imanência é que o atraía. Imanência que é sempre mudança e passagem. Dizia se alegrar com isso, e com a sensação de ter em si algo de errante... A não fixidez... o movimento. Tão andarilho que era, não podia firmar seu coração a nada particular.

— Isso devia ser-lhe um peso! – comenta Dançarilha.

— Talvez fosse, por vezes. Mas seu maior desafio era vencer o cansaço de andar, bem como o cansaço dos desertos, das noites e dias ruins – respondi.

— O que não é de se estranhar... isso é desconfortável – disse Dançarilha.

— Sim, mas ele desfrutava de algo que o confortava, isso era-lhe como recompensa.

Então Dançarilha saltou e perguntou curiosa:

— O que lhe era conforto e recompensa?

— Ah! Esses se davam nas paragens que fazia, nas belas manhãs em que podia ver neblinas como musas dançando ao seu lado. Andarilho tinha essa maneira ora feliz, ora meditativa, um modo de buscar e fazer filosofia, como quem vê dança em uma manhã.

— Eu e Andarilho somos muito parecidos! Mas nos diferenciamos em alguns pontos – observa Dançarilha.

Enquanto Dançarilha fala, fazemos uma breve pausa. Dançarilha pega seu caderno e o introduz como um outro corpo em nossa dança-diálogo.

— Sou Dançarilha pela terra, estou sempre em movimentos dançantes em busca de criar, de dançar. Vivo a liberdade da razão ao dançar e já não consigo mais viver de outro modo. Atrai-me a fugacidade dos encontros dançantes, as sensações deles decorrentes. Mantenho os olhos abertos até mesmo quando estou com eles fechados. Assim, abrem-se outros olhos em mim... é como se cada poro da minha pele fosse olho, cada pelo... o cheiro das coisas, os ruídos e sons, tornam-se maneiras de ver e sentir. E assim é dançar... viver com o corpo dilatado, sensível, disponível. É um outro modo de ver, sentir, pensar e viver. Sou corpo-dançante e isso não tem mais volta. Penso que eu e o Andarilho nos diferenciamos porque a dança não é somente meu modo de fazer filosofia e de ter o pensamento leve, bailarino. A dança é meu modo de viver, de fazer arte, de trabalhar, de aprender e de criar. Faço arte e não filosofia. Mas faço arte como quem faz filosofia, assim como esse filósofo-bailarino de quem fala parece fazer filosofia como quem dança. Aliás, gosto de sua filosofia, é corpórea. A filosofia, de modo geral, ainda que recorrentemente, num sentido metafórico e desincorporado,⁵ se aproximou da dança. Mas esse filósofo-bailarino não faz da dança uma metáfora. Tem corpo. Tem carne.

— E espírito! Pois escreve com sangue! – digo, de súbito.

— O sangue nos faz pulsar! – completa Dançarilha.

Faço uma breve pausa na movimentação contínua e no fluxo livre em que nos encontramos e passo a conduzir nossa dança-diálogo, por um momento, em um fluxo interrompido, como no *Breaking*.⁶

— Que estranho... enquanto... te ouço... parece... que ouço... a mim... mesma... essas sensações... compartilho delas todas!

Então voltamos a um fluxo contínuo. E prossegui com minha fala.

⁵ A esse respeito, Dançarilha sugere a leitura da obra *A filosofia da dança: um encontro entre dança e filosofia* (BARDET, 2014).

⁶ Dança da cultura *hip-hop*, cuja movimentação é marcada por quebras, criando um outro tipo de fluxo. Para mais informações sobre essa dança, ver: RIBEIRO; CARDOSO, 2011.

— Esse filósofo-bailarino gosta tanto de dança que disse que só acreditaria em um deus que soubesse dançar! Aliás, ele só acredita naquilo que dança.

— Eu também!!! – empolga-se a Dançarilha. E, sendo um outro-você, as sensações que passam por você, acreditaria apenas em um currículo que soubesse dançar! Certa vez, um professor-curriculista disse que este deve ser um critério para um currículo: dança?⁷

Essas palavras de Dançarilha arrepiaram minha espinha. Senti um gelo! Paralisei. O suor que escorria na minha testa agora era frio. Como assim “acreditaria apenas em um currículo que soubesse dançar”? O que ela sabe da minha vida? O que ela sabe da minha pesquisa? Ela disse algo como “minhas sensações”?

— Espera! Quem é você? – interpelei.

Os nossos corpos não conseguem se mexer, apesar do esforço, pois, ao mesmo tempo, colocamos peso e exercemos pressão uma sobre a outra. Parecemos travar uma batalha. Então me solto e começo a girar e a me deslocar pelo espaço, improvisando sozinha.

— Minhas sensações? Como assim? Estou falando com as sensações do meu corpo? Estou louca! A dança me enlouqueceu! Só pode ser isso! Assim como a poesia enlouqueceu a muitos poetas românticos que, doentes, morreram cedo. Será que morri e essa é a voz do além? Ah... acho que me tornei romântica e apaixonada por essa arte de dançar... Estou morta. Ou louca!

Então sofro o impacto do corpo de Dançarilha que novamente se junta ao meu para dançar.

— Pare de drama! Você está bem viva! Tão viva que passou a ouvir e a dançar com a razão do corpo que você é. Se estivesse ouvindo apenas sua razão dogmática, acharia normal... Agora, porque é seu corpo que fala, se sente louca ou morta, em outra dimensão? Isso é dançar a imanência, viver um pensamento-dança, ser um corpo-dançante sobre a terra. Essa voz que ouve, não é do além. É sua pulsação e ritmo. É vida na sua vida. É o que te faz vibrar. É a sua dança, o pensamento do seu corpo!⁸

⁷ TADEU, 2003.

⁸ KATZ, 1994.

Eu ouvia, atentamente. Aquela era uma dança-louca, mas cheia de sentido! Nossa dança de contato se encerra e entramos em uma dança conduzida. Dançarilha se apressa e diz:

— Olha! Não percamos tempo, me deixe te mostrar o que preciso, antes que eu tenha que ir. Vê esse caderno?

— Vejo. Na verdade, não consigo tirar os olhos dele desde que o inseriu nessa dança e passou a ficar como um terceiro corpo entre nós.

Então, Dançarilha tapou os meus olhos com uma venda escura e eu não podia ver mais nada. Levou-me por caminhos em que eu não podia usar o sentido que ocupa aproximadamente 80% do meu cérebro. Nessa dança conduzida, era necessário ver com outros olhos, com a pele, com o cheiro, abrindo-me a uma escuta sensível, aguçando outros sentidos. Tudo então era encontro com um *signo* a decifrar, era algo que me forçava a sentir, pensar e então vir a saber o que era.

— Assim é dançarilhar! – me disse, Dançarilha.

— Dançarilhar? O que é isso? Pare de inventar palavras!

— Se não inventarmos as palavras, nada existe!

— Certo. Então o que é dançarilhar, Dançarilha?

— Dançarilhar é um pesquisar dançante em que se olha com outros olhos, pois sente e pensa com o corpo inteiro; em que o que se busca saber/aprender/criar depende do acaso dos encontros com o que é desconhecido, com *signos* que de alguma maneira nos pressionam e nos coagem a decifrá-los.⁹ Se há alguma metodologia no dançarilhar, é esta!

— Então é semelhante ao que senti há pouco, enquanto dançávamos, e agora, quando, de olhos fechados, até o que me era conhecido se torna um signo desconhecido, um objeto de encontro, que preciso sentir, tocar, cheirar para saber do que se trata, para seguir em frente, sem cair...

— Sim! – disse Dançarilha. — Os signos são os objetos ou os corpos com os quais nos encontramos. Às vezes esse encontro é tão violento que nos tira a paz e não conseguimos ter tranquilidade até o decifrarmos...

⁹ DELEUZE, 1987.

— É o que sinto em relação à aposta na possibilidade de criar um currículo-dançante. Não tive mais sossego desde então.

— É porque o acaso e a força dos encontros que viveu te fizeram pensar. São esses encontros como os que você viveu que obrigam a pensar. Por isso, inquieta-pesquisadora, dançarilhar é pesquisar processos, movimentos provocados por experimentações com dança em um currículo. Um pesquisar dançante em que se olha com o corpo todo, em que o que se busca é saber/aprender/criar. O olhar sensível, atento, háptico¹⁰ é, portanto, fundamental.

Dançarilha me fala sem palavras. Tudo nela é dança e tudo faz sentido para mim. Ela continua me guiando enquanto estou com os olhos tapados. De repente, sinto um impacto, sofro uma colisão, um tanto quanto forte. “O que é isso?”, penso. Esse encontro me pareceu violento. Sinto como uma barreira à minha frente e que é necessário subir. Ela me puxa, me sinto levada para um lugar alto. Sensação de desequilíbrio. Faço força. Muita força! “Que terreno íngreme e difícil!”, penso. Mas Dançarilha me segura, ajuda a subir e, em seguida, a sentar. Tira a venda dos meus olhos, pede para eu colocar minhas mãos sobre eles para deixar a claridade entrar aos poucos. Vou entreabrindo meus olhos e meus dedos. Quando finalmente tiro minhas mãos de frente dos meus olhos, vejo que estamos sobre um alto e grande muro. Nem sei como chegamos lá! De olhos abertos, certamente eu não subiria, acharia impossível! “De fato, é necessário aprender a olhar com outros olhos se quisermos criar possíveis”, penso. Dançarilha segura seu caderno no colo e me mostra um grande campo à nossa frente.

— Que lugar é esse? – pergunto.

— Esse é um lugar onde diferentes campos se encontram. Suas fronteiras se aproximam tanto, que parecem se desfazer. Mas ao chegar mais perto é possível ver seus limites. Inclina-se para a frente, abra os seus braços e sinta.

— Eu posso sentir! E esses limites não são fixos, são moventes, se cruzam, se conectam, formam ritmo...

¹⁰ O olhar háptico é o olhar “de intensidades e não de distâncias, olhar tátil ao invés de visual. Olhar que vê os afetos, acontecimentos, devires, conexões, variações” (MUNHOZ, 2011b, p. 27).

dança-diálogo dois: quando corpo, dança e currículo se encontram em uma pesquisa

Nesse sentir, Dançarilha me fez ver que *corpo, dança e currículo* são temas e conceitos centrais do dançarilhar, os campos de conhecimento agenciados nesta pesquisa em busca de criar um currículo-dançante. À medida que me vislumbrava o encontro desses campos, Dançarilha me mostrava também outros conceitos que se conectam porque operam por blocos de vizinhança. Como são campos de limites moventes, não há como falar de um sem conectar ao outro e sem abrir-se a outras conexões.

Corpo. Campo intenso, quase explosivo! Olhar e sentir esse campo me fez pulsar ao sentir sua intensidade, suas potências. Ao abrir meus braços e meu peito para senti-lo, pude ouvir seus movimentos chegando até mim como uma música alta que pulsa e faz vibrar tudo à sua volta. Isso porque corpo é dança que ressoa como música. Então, Dançarilha começou a me falar do que se tratava toda essa potência que eu sentia.

— Corpo é material e é tudo o que o compõe.¹¹ O corpo é composto daquilo que aumenta a sua potência de agir, que o alegra porque o toca, o atravessa, o sensibiliza, o potencializa. Assim, um corpo pode ser feito de música, dança, poesia. Mas também é feito daquilo que diminui sua potência de agir, se vivenciar encontros tristes.¹² Pode ser feito de frustração, medo, covardia, angústias, ressentimento etc. Encontros marcam os corpos, provocam-lhes dobras, inscrevem-se sobre eles e os movimentam ou os paralisam. Corpo é pele, poros, pelos, cabelos, unhas, dentes, carne, músculos, ossos, órgãos, vísceras, veias, sangue. É cabeça, pescoço, ombros, braços, mãos, dedos das mãos, tronco, quadril, pernas, pés, dedos dos pés. É cada articulação, massa, gordura, olhos, boca, nariz, orelhas, seios, mamilos, axilas, umbigo, pênis, testículos, vagina, vulva, clitóris, bunda, cu. O corpo é doença e é saúde. Pode ser lido como hipocrisia, coerência, culpa, liberdade, máquina, objeto, opressão, negócio, festa.¹³ Corpo é também tudo o que sente: o que olha, o que toca, o que come, o que cheira, o que ouve. É tudo o que o atravessa via sensações. Tudo isso é corpo, que insiste em pulsar, em viver. No dançarilhar, o espaço também é visto como corpo. E até “o vazio é uma espécie muito sutil de corpo”.¹⁴ Todavia, um “corpo não é vazio. Está cheio de outros

¹¹ BIATO, 2013.

¹² SPINOZA, 2017; DELEUZE, 2002.

¹³ “A igreja diz: o corpo é uma culpa. A ciência diz: o corpo é uma máquina. A publicidade diz: o corpo é um negócio. E o corpo diz: eu sou uma festa” (GALEANO, 1994).

¹⁴ NANCY, 2012, p. 43.

corpos, pedaços, órgãos, peças, tecidos, rótulas, anéis, tubos, alavancas e foles. Também está cheio de si mesmo: é tudo o que é”.¹⁵ Portanto, ao dançarilhar, se relacione com o espaço-corpo que é uma escola e um currículo. Considere corredores apertados, carteiras e cadeiras como corpos para compor com a dança. Mas não se esqueça: um corpo é também imaterial. “É um desenho, um contorno, uma ideia”.¹⁶ As ideias das pessoas com quem se encontrar poderão se pistas para criar um currículo-dançante. Lembre-se que falar de corpo é tratar de um campo epistemológico com várias bifurcações, com muitas entradas, repleto de orifícios visíveis e invisíveis a olho nu. Por isso, para dançarilhar, é necessário conectar o que se sente e o que se pensa. Ver o corpo na conexão com o pensamento. O ser humano é corpo e pensamento.¹⁷ Tudo o que atravessa o corpo, todos os encontros vividos, o afectam. Esses afectos podem se evidenciar por um arrepio, uma angústia, um frio na barriga... E tudo o que sente é, também, pensado. Algo de que se lembra, algo que se imagina, algo com o que se encontra pode provocar inúmeras e diferentes sensações. A boca que ri, o olho que chora, a língua que saliva ao lembrar-se do gosto azedo do limão – falou a Dançarilha.

Então eu disse:

— Sim! Posso sentir tudo isso! O corpo em sua superfície, atravessamentos e sensações. Mas tratar de corpo e pensamento não seria afirmar a dicotomia cartesiana corpo *versus* pensamento?

— Não – respondeu-me Dançarilha. — Trata-se de *afirmar* a conexão corpo e pensamento, com suas especificidades. O pensamento é uma faculdade que não se restringe à reconhecimento, mas que se expande pelas sensações que percorrem o corpo todo.¹⁸ Os encontros envolvem o corpo e o pensamento. Trata-se de pensar essas duas dimensões do ser como intimamente conectadas, sem hierarquias, e, no dançarilhar, de pensar a dança como uma arte que move corpo e pensamento, podendo fazer devir um *pensamento-dança*.¹⁹ E é por meio deste que se entra na fluidez dos movimentos, na força dos devires.

¹⁵ NANCY, 2012, p. 43.

¹⁶ NANCY, 2012, p. 43.

¹⁷ SPINOZA, 2017; DELEUZE, 2002.

¹⁸ DELEUZE, 2002.

¹⁹ MUNHOZ, 2011a.

— Por que esse pensamento-dança é importante em um currículo, logo, no dançarilhar?
— perguntei.

— Porque em todas as instâncias da sociedade “trata-se de obedecer e nada mais: é por isso que as noções de culpa, de mérito e de demérito, de bem e de mal são exclusivamente sociais e estão vinculadas à obediência e desobediência”.²⁰ Isso é reproduzido no currículo e gera uma série de transtornos às vidas que o compõe. Assim como na sociedade, se em um currículo “o pensamento for livre, portanto vital, nada estará comprometido”.²¹ Todavia, se deixar de ser leve e dançante, “todas as outras opressões tornam-se igualmente possíveis, e, uma vez realizadas, qualquer ação se torna culpável, e toda vida ameaçada”.²² É nesse sentido que afirmo a importância de corpo e pensamento dançarem como ato de resistência no território de um currículo.

— Desse modo posso afirmar que corpo é diferença! Pois diferença é a singularidade de cada um/a, de cada corpo. Cada encontro com diferentes corpos é um encontro com a diferença em si. Não há um corpo idêntico a outro, e um corpo não é idêntico nem em si mesmo, pelas transformações que passa via conexões, que mudam sua natureza ininterruptamente – disse à Dançarilha.

— Sim! – afirmou ela. — Corpo é diferença porque é multiplicidade, aquilo com que se pode compor no encontro, e um corpo pode ser uma outra coisa, relacionada à ideia, ao pensamento, ao que lhe convém. Por exemplo, quando um corpo sedento encontra uma garrafa cheia de água limpa e fresca, esses dois corpos viverão um bom encontro e farão uma composição, formando, assim, “um conjunto de potência superior”.²³ “Quando encontramos um corpo que convém com o nosso, experimentamos logo um afeto ou sentimento de alegria-paixão”.²⁴ Para Spinoza, o que define um corpo é o poder de afectar e ser afectado e, assim, o corpo passa a ser definido “pelos afetos que é capaz”.²⁵

— Então se tudo pode vir a ser um corpo, posso considerar dança e currículo também como corpo?

²⁰ DELEUZE, 2002, p. 10.

²¹ DELEUZE, 2002, p. 10.

²² DELEUZE, 2002, p. 10.

²³ DELEUZE, 2002, p. 98.

²⁴ DELEUZE, 2002, p. 99.

²⁵ DELEUZE, 2002, p. 129.

— Boa pergunta! Sim, a dança pode ser considerada corpo se você partir da noção de que corpo e afecto podem criar um “plano de imanência” em que o artifício faz parte desse plano.²⁶ A arte, de modo geral, e a dança, de modo particular, podem ser consideradas corpo, pois são artifícios, fazem do artificial seu modo de criar, expressar e afectar.

— E quanto ao corpo que dança? Há algo que o difere dos demais?

— Essa é a melhor parte! – respondeu animada, a Dançarilha. — O corpo é atravessado por forças que interferem no espaço e no tempo. Corpo que existe não só por meio da linguagem, mas do toque sensível. O corpo que dança é um corpo “que se abre e se fecha, que se conecta sem cessar com outros corpos e outros elementos”.²⁷ Um corpo que pode “ser atravessado pelos fluxos mais exuberantes da vida”:²⁸ os devires.

— Tudo me parece uma questão de relações entre corpos, encontros, agenciamentos, conexões. Mas, Dançarilha, focar em corpo não poderia culminar numa exaltação deste em detrimento do pensamento?

— O que a ética spinozista nos traz é que não se trata de privilegiar o corpo. Trata-se, antes, de “adquirir um conhecimento das potências do corpo” e, assim, saber também as potências do pensamento “que escapam à consciência”.²⁹ Pesquisar as potencialidades do corpo em um currículo, o aprender que se dá com o corpo, não anula ou diminui o aprender do pensamento, das faculdades cognitivas. Antes, pode contribuir para o que é desconhecido no pensamento e no corpo, o que pode ser lido como considerar o que está *fora* dos campos epistemológicos tradicionais quanto ao que é o *aprender* na escola. O aprender que, em vez de inibir o desejo, se deixa guiar pelas linhas de produção, de criação. Como você disse, cada encontro é encontro com corpos de naturezas diferentes. Essa diferença que constitui os corpos está *fora* do que conhecemos e do que somos. Por isso o corpo do/a outro/a, um outro currículo, uma outra dança, pode se tornar um *signo* que requer de nós uma busca, uma investigação para saber do que se trata. Daí se dá o aprender com a diferença. É o método de

²⁶ DELEUZE, 2002.

²⁷ GIL, 2002, p. 53.

²⁸ GIL, 2002, p. 53.

²⁹ DELEUZE, 2002, p. 73.

Proust.³⁰ Assim sendo, cada corpo, cada diferença, no encontro, pode se tornar um signo e pode desencadear um aprender – disse-me a Dançarilha.

— Então esse aprender é também um modo de *resistir* a um aprender que anula o corpo e/ou desconsidera todas as suas potencialidades, poda e controla o desejo, em vez de considerá-los como força para o aprender!

— Sim! É resistência no sentido de re-existência,³¹ de criar outros possíveis, outras maneiras de aprender e de viver um currículo. Dançarilhar faz uma aposta de que é possível ir além do que conhecemos sobre aprender e sobre corpo.

— Fico pensando que corpos serão esses que compõem o território de um currículo – falei, preocupada.

Dançarilha fez uma pausa como quem contemplava algo e disse:

— São corpos contemporâneos. E o corpo, na contemporaneidade, está em todos os lugares, mas transitando entre sua visibilidade (o corpo que é aceito) e sua invisibilidade (o corpo estranho, difícil de ser aceito, pois escapa às normas impostas em diferentes âmbitos da sociedade). O corpo nos ocupa, enche tudo, nos recheia, está por toda parte especialmente propagado pelas mídias de massa.³² Vivemos, na contemporaneidade, uma cultura da imagem, que funciona nos abarrotando de clichês, que são obviedades sobre o corpo.³³ São corpos cheios de clichês, vistos de um modo. Mas um olhar háptico poderá lhe fazer ver o que nesses corpos é invisibilizado no território de um currículo. Isso porque o que vemos amplamente divulgado, o que *normalmente* se requer do corpo é capturá-lo pelos clichês e essa captura sustenta forças conservadoras.³⁴ No território de um currículo, subjetividades são produzidas – e projetadas! – fazendo referência ao corpo, “mas não para aproveitarem-se do seu devir, da sua processualidade”.³⁵ Antes, são modos de subjetivação para normatizar, controlar, disciplinar.

³⁰ DELEUZE; GUATTARI, 1987.

³¹ ASPIS, 2012.

³² SILVA, 2007.

³³ SILVA, 2007.

³⁴ SILVA, 2007.

³⁵ SILVA, 2007, p. 185.

— De fato, o corpo ocupa tudo à nossa volta, nos recheia e os clichês sobre o corpo instauram a dicotomia entre corpo e mente, quando não a inverte. Assim sendo, uma provocação: “O que se pode ainda falar sobre o corpo?”³⁶ – perguntei à Dançarilha.

— Uma possibilidade de resposta seria falar do corpo para além do que lhe é óbvio, falar de suas potências.³⁷ Trata-se do corpo em processo, que é o corpo que se abre aos devires, às sensações que o atravessam e o faz devir-outro, o transforma, o conecta, o diferencia de si mesmo. É o corpo que se abre à experimentação, ao dançar: *corpo-dançante*.

— Isso me faz pensar a potência do corpo *entre formas e forças*, assim como a professora-ella aponta a potência de *um currículo entre formas e forças*.³⁸ Pode-se pensar a dança da mesma maneira: uma dança entre formas e forças. Isso seria pensar corpo, currículo e dança de outra maneira.

— Isso mesmo! Mas para saber dessas potências, é necessário *experimentar!* É na experimentação, no abrir-se aos encontros, que podem devir as potências. Isso porque pensamento e corpo “se encontram (podem se encontrar) nas experimentações”.³⁹ A dança pode ser esse meio de experimentação para provocar um encontro entre corpo e pensamento – explicou a Dançarilha.

— Mas o que é uma experimentação, especificamente, Dançarilha?

— A experimentação é uma abertura para a criação. Criar conexões entre corpo e pensamento é possível a partir desse movimento. Isso se mostra importante para pensar a dança, o corpo e o currículo. O corpo que experimenta a dança devém dançarino/a e, sem saber, fala do que não sabe e, assim, pensa.⁴⁰ O corpo que se abre para dançar, mesmo que não saiba dançar, mesmo que bailarino/a não seja, aprende. O corpo-dançante aprende com a diferença de cada um/a, com a diferença que pode ser a dança em um currículo, com a diferença que é um currículo.⁴¹

— Mas todo movimento do corpo é movimento do pensamento?

³⁶ SILVA, 2007, p. 185.

³⁷ SILVA, 2007.

³⁸ PARAÍSO, 2013.

³⁹ SILVA, 2007, p. 188.

⁴⁰ SILVA, 2007.

⁴¹ PARAÍSO, 2010.

— Não. É aí que entra a dança – disse Dançarilha.

Dança... quando, de braços estendidos e abertos olhei e senti esse campo, vi *uma mulher*, senti seu devir-mulher... Dança é feita das sensações de quem gera vida, a mãe das outras artes como afirmam alguns/algumas pesquisadores/as,⁴² embora outros/as prefiram vê-la como a prima pobre das artes, a marginal.⁴³ A dança é uma mulher apaixonada, cheia de desejos. Mulher de carne, sangue, espírito! Mulher que quer viver, criar e, por isso, se entrega e, por vezes, se escafede. Mas nem sempre. É desejosa, aberta aos encontros. Assanhada, diriam alguns, que a condenam por assim ser, mas que, no fundo, ou na superfície do pelo arrepiado, almejam pegá-la, ou serem pegos por ela, ainda que pelos cabelos! Vive grávida de possibilidades, gera filhas sem conta, todas desejosas como a mãe: as caoides, as filhas do caos, geradas do encontro com o caos. A dança, marginal em um currículo é, ainda, como uma mulher-bomba que conheço que um dia ansiou que

desaprendesse a ler e a escrever,
tocasse a vida
não com a cabeça ou com as palavras
escafandrista dos sentidos
obtusos, incertos, agitados
mas com a planta dos pés
os olhos bem abertos
os dedos das mãos
(PÉRET, 2019, p. 35).

A dança é essa fêmea que quer seguir por caminhos em que se sente e cria com a planta dos pés, com os dedos das mãos. Fêmea ávida de desejos em devir-animal. Devir-animal é lidar sempre com uma multiplicidade, um bando, movimentando-se por contágio e nunca sozinho.⁴⁴ A dança é movimento animal, que segue as sensações e instintos do corpo e, assim contagia a outros/as e é contagiada. É a linguagem da sensação que faz entrar nos corpos.⁴⁵ É arte que se faz por composição, por agenciamentos, ajuntamento em bandos, matilhas: corpos, movimentos, suor, música, ritmo, pulsação, sensações. Nesse devir-animal explora territórios, explora o tempo como espaço, o espaço como tempo, transforma o espaço-tempo, pois faz do corpo,

⁴² GARAUDY, 1980; MENDES, 1985; PEREIRA, 2014.

⁴³ GARAUDY, 1980.

⁴⁴ DELEUZE; GUATTARI, 2012b.

⁴⁵ Afirmo isso com base em Deleuze e Guattari (2010, p. 208), que dizem: “A arte é a linguagem das sensações, que faz entrar nas palavras, nas cores, nos sons ou nas pedras”.

espaço, e do movimento, tempo. A dança é força que abre fendas, racha estratos, abre corpos aos devires, às múltiplas possibilidades de afectar e de ser afectado.

Então Dançarilha me disse:

— Suas sensações mostram que a dança é todo um pensamento geográfico que tece um mapa e que nos ajuda a pensar na criação e na pesquisa de um currículo-dançante. Veja o que está escrito aqui em meu caderno a esse respeito:

Mas, agora, não parece estar tecendo com seus pés um tapete indefinível de sensações? Cruza, descruza, trama a terra com a duração... Ó encantadora obra, o trabalho precioso de seus artelhos inteligentes que atacam, que esquivam, que amarram e desamarra... Que se perseguem, que levantam voo! (VALÉRY, 2005, p. 34)

— Vê? Falar sobre a dança é ainda falar sobre uma cartografia que se faz entre corpo e pensamento, que cruzam, descruzam e tramam um plano de imanência, mostrando uma outra inteligência. A dança é um espaço para a criação, pois o corpo que dança cria condições de existência que desembocam numa integração entre agir e pensar que experimenta a diferença.⁴⁶ E, na dança, a sensação é uma aliada do corpo.

— Concordo, Dançarilha. E passo a entender melhor o dançarilhar ao sentir a dança. A dança abre “o corpo a outros encontros e outras forças”⁴⁷. Por meio da sensação, a dança desfaz corpos disciplinados, adestrados, mecanizados e os faz devir corpo criativo, sensível, capaz de movimentar-se poeticamente pelo espaço, capaz de fazer corpo e pensamento devirem poesia. A dança é essa fêmea que se contrai, se expande, se desdobra, cria, recria, inventa, reinventa, pari. Arte efêmera que segue o caminho das curvas e não o das retas, que é o caminho mais curto, que liga um ponto ao outro de modo linear. Dança é corpo em movimento que toca, sente, experimenta e se transforma ao mesmo tempo, pois o movimento dançado é consciente.

Então Dançarilha disse:

— No cotidiano estamos cercados de clichês. Uma movimentação-clichê. Em um currículo, isso não é diferente. Por isso a importância da dança no currículo de uma escola, pois a “dança é o que impede o movimento de morrer de clichê”.⁴⁸ Abrir mão dos clichês é se abrir ao pensamento e à criação do novo. Ao se considerar dança de tal

⁴⁶ MUNHOZ, 2011b

⁴⁷ MUNHOZ, 2011b, p. 29.

⁴⁸ KATZ, 1994, p. 17.

modo, há um ganho, pois “consegue diferenciá-la de todas as outras construções que um corpo faz com o movimento”.⁴⁹ A “dança nos deixa letrados em movimentos”.⁵⁰ Trata-se, no currículo, de um letramento para além da letra escrita, que salta para um letramento da letra dançada. Temos, nas escolas, nos currículos, analfabetos das artes do corpo, iletrados do movimento.⁵¹

— Como, então, experimentações com dança em um currículo podem ser pensadas? – perguntei.

— Pelas sensações e devires que a dança desencadeia, como devir-dançarino/a, por exemplo. O/a dançarino/a *distorce* o movimento do cotidiano, os clichês, e o faz entrar na sensação, então esse movimento faz o corpo vibrar. Quando atinge essa vibração, arranca “o percepto das percepções, o afecto das afecções, a sensação da opinião”.⁵² O afecto é devir, que não é se transformar no outro, mas permitir que algo passe de um corpo ao outro. Este algo que passa “só pode ser precisado como sensação”.⁵³ Pode-se dançar pelas sensações das cores, de sons, cheiros, objetos. Pode-se dançar as sensações provocadas por poesias, por uma letra de uma música, pela força das suas batidas. Se os *afectos* nos fazem sentir sensações de outros corpos e nos fazem entrar em devir, os *perceptos* contextualizam, fazem o papel de paisagem, montam um cenário completo com sensações das mais diversas: sons, cores, cheiros, gostos, movimentos. Isso porque faz o pensar e o sentir dançar juntos. A arte tira o aprender da exclusividade da razão e faz vibrar o corpo todo.

— Haveria um lugar para essa experimentação?

— É aí que entra o território de um currículo – respondeu Dançarilha.

Currículo. Quando senti esse campo, fui impelida a tirar meus tênis e a saltar do muro em que eu e Dançarilha nos encontrávamos para pisar nele, caminhar, dançar sobre ele, a fim de senti-lo melhor. Atraí-me por seus movimentos e diferentes espaços. Vi que a cada passo uma sensação diferente percorria meus pés e atravessava todo o meu corpo.

⁴⁹ KATZ, 1994, p. 2.

⁵⁰ KATZ, 1994, s. p.

⁵¹ GARAUDY, 1980.

⁵² DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 208.

⁵³ DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 208.

Ora eu deslizava, ora eu andava passo a passo, seguindo linhas estriadas. Foi assim que aprendi que currículo é um território em constante movimento e, por vezes, eu sentia que, em um passo, tudo se modificava, me levando a outra direção. Via-me sempre em um lugar diferente.

— O que é isso? Que espaços diferentes são esses? – perguntei.

— Esses espaços tão distintos são os espaços *liso* e *estriado* que compõem o território de um currículo. O espaço estriado é onde “as formas organizam uma matéria”⁵⁴ e o espaço liso é “ocupado por acontecimentos”. Trata-se de “um espaço de afectos” e das “forças”.⁵⁵ No território de um currículo, o espaço estriado é o das salas de aula, da disposição das carteiras, do mapeamento de quem deve sentar em que lugar, do currículo-maior com seus currículos oficiais, com a programação dos conteúdos que devem ser ensinados por cada professor/a, em cada disciplina, em cada ano, de cada ciclo da educação básica. É o espaço que tem hora para aprender, hora para comer, conversar, sentar, andar, jogar. Tudo devidamente orquestrado, coreografado. Já o espaço liso é o espaço onde tudo escapa, desliza, escorrega. É onde não se tem controle e é necessário dançar no improviso. Esse espaço é o do currículo-menor e segue o ritmo do que acontece nos instantes, nos diferentes encontros, que podem produzir alegria e aumentar a potência para o aprender, bem como produzir tristeza e diminuir a potência do aprender. Pode-se ver a diferença proliferar, bem como ser capturada. Os territórios são compostos por espaços estriados e lisos.⁵⁶ Os espaços estriados são demarcados, e assim criam ruas, avenidas, rodovias. Formam mapas extensivos. Mas há também o espaço liso, mapeado pelo curso das águas, do vento, dos ruídos e sons. Esses formam mapas intensivos. O que “ocupa o espaço liso são as intensidades, os ventos e os ruídos, as forças e as qualidades tácteis e sonoras [...]. O que cobre o espaço estriado, ao contrário, é o céu como medida, e as qualidades visuais mensuráveis que derivam dele”.⁵⁷ Desse modo, os territórios do currículo são como um grande mapa formado por mapas intensivos e extensivos. A depender do que acontece, o espaço estriado pode se tornar liso, bem como o espaço liso pode vir a se estriar.

⁵⁴ DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 198.

⁵⁵ DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 198.

⁵⁶ DELEUZE; GUATTARI, 2012a.

⁵⁷ DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 198.

— Por isso ora eu deslizo livremente, correndo risco até de cair, e ora eu me sinto praticamente conduzida, como em um labirinto, tendo que caminhar aparentemente sem escolhas para onde ir... E que movimentos constantes e sempre novos são esses? Me fazem dançar como nunca dancei!

— Esses são os movimentos de *territorialização*, *desterritorialização* e *reterritorialização*.⁵⁸ Movimentos provocados pelas formas e forças que compõem esse território.⁵⁹ Cada corpo que transita por este território, cada conexão feita, cada acontecimento, pode deflagrar movimentos de *desterritorialização*, que é onde tudo pode mudar.

Quando o espaço estriado é atravessado pelo que escapa, pode se tornar um espaço liso, dançante, cheio de alegrias, afectos. Pode despertar os corpos para um aprender que transborda as formas. O contrário também pode acontecer. Um momento de afecto, de alegria e aprender pode se estriar, se endurecer. Os motivos podem ser variados, como, por exemplo, forçar o desejo, a alegria, ou ainda querer tornar um acontecimento em um modelo a ser seguido. Quando essas mudanças acontecem, é o que se chama por desterritorialização.

Subitamente, ao sofrer esse processo, o território muda e, ao passar por esse trânsito, se reterritorializa, pois já se torna um outro espaço, atualizado das virtualidades do acontecimento. A desterritorialização é o *entre*. Quando se reterritorializa, é a formação de um novo território, feito agora por novas forças e formas que, se forem fixadas, se não se movimentarem mais, podem estratificá-lo. Tornar-se, mais uma vez, o lugar do tédio, da preguiça, da falta de sentido de estar na escola. Por isso, atentar para esses movimentos é imprescindível no dançarilhar.

— Eu não imaginava que currículo fosse um campo tão dançante! – disse, impressionada, à Dançarilha.

— Olhar para esse campo dessa outra maneira é uma contribuição dos estudos curriculares pós-críticos que rompem com uma visão crítica, pois seu foco está na diferença e não na identidade.⁶⁰ E veem esses movimentos como possibilidades de

⁵⁸ DELEUZE; GUATTARI, 2012a.

⁵⁹ PARAÍSO, 2013.

⁶⁰ PARAÍSO, 2005.

transgressão, subversão e invenção, pois currículo é uma invenção cultural, arte-feita e não um fato. Se você pretende criar um currículo ao dançarilhar, saiba que essa é uma maneira de intervir no mundo, inventar acontecimentos, criar vida. Todavia, tenha cuidado! O desejo por inventar e criar pode resultar em mais problemas do que pode resolvê-los.⁶¹ Por isso é importante se colocar em um lugar fronteiro, criar um currículo que funcione como um conector entre um *currículo-forma* e um *currículo-força*,⁶² entre um *currículo-maior* e um *currículo-menor*. É nesse espaço que se pode criar possibilidades. Espaço este que é um território em que as forças deformam as formas de um currículo e, assim, instaura movimentos para o aprender, agenciando devires.

— Isso é tão empolgante quanto assustador! – falei à Dançarilha.

— De fato. Mas um currículo é feito de desejo.⁶³ Ao criar um currículo, pense no que contagia, surpreende, faz alianças, produz pequenas alegrias, microrrevoluções... E, quanto a esses movimentos que te desequilibram constantemente, serão as oportunidades para dançar! E não somente isso, mas fazer dançar o intolerável no currículo, como, por exemplo, a lógica do desempenho, as divisões, hierarquizações e tudo o que assassina o desejo e dificulta a vida dos/as estudantes e faz desse território um lugar de invenções e de delírio, por meio de seus movimentos.⁶⁴

Tendo escutado isso, eu me desequilibrei, mas segui o ritmo do movimento. Então, Dançarilha me estendeu a mão e eu subi de volta ao muro.

dança-diálogo três: pistas para dançarilhar

Após me conectar com os campos corpo, dança e currículo, Dançarilha colocou seu caderno entre nós e o abriu. Quando olhei para ele todo aberto, exclamei:

— É um mapa!!!

— Sim! Mas prefiro chamá-lo de caderno de ensaios, pois aqui experimento movimentos. São as linhas desses movimentos que desenham este mapa. Como é meu,

⁶¹ CORAZZA, 2002.

⁶² PARAÍSO, 2013.

⁶³ PARAÍSO, 2009.

⁶⁴ PARAÍSO, 2015.

dei-lhe o nome de *Caderno de Ensaios da Dançarilha*. Semelhante a um mapa, esse caderno é aberto, conectável, desmontável...

— E essas linhas! Vão para várias direções, cruzam, escapam, algumas são retas, outras bem sinuosas!

— Isso porque existem diferentes linhas que compõem um mapa. Assim como existem diferentes linhas ou qualidades que compõem o movimento dançado – explicou a Dançarilha.

— Dessas eu sei... espaço, tempo, peso... fluência!⁶⁵

— Pois então, podemos pensar nessas linhas que evidenciam o esforço do movimento dançado como procedimentos metodológicos do dançarilhar, pois são os esforços necessários para saber o que pode a dança em um currículo. Vamos olhar para a primeira pista desse mapa: *o espaço*.

Quando olhei para essa pista no mapa, mais uma vez tive a sensação de girar. Foi como se tivesse passado por um portal. Vi-me em outro lugar. Na verdade, passei por um portão. Era uma escola.

dançarilhar e sua relação com o espaço: onde?

O espaço diz do *onde*, das direções, planos, extensões, caminho.⁶⁶ Está sempre conectado ao movimento e pode ser alterado até por uma respiração. Assim, um espaço nunca é vazio e pode ser transformado a cada movimento.⁶⁷ A primeira pista que Dançarilha me deu para criar um currículo-dançante foi encontrar um território de um currículo com entradas abertas para isso. O meu critério de escolha tanto da escola como da etapa da educação básica para realizar a pesquisa foi apenas um: ser aceita. Isso porque Dançarilha me falou das dificuldades que uma pesquisa como esta apresentava.

⁶⁵ Sobre o estudo do movimento, ver Laban (1978). Os fatores do movimento de Rudolf Laban, que aqui utilizo como procedimentos metodológicos, compõem um método de estudo e análise do movimento por ele sistematizado. Por ter sido um estudioso do movimento, seu legado contribui não apenas para os estudos em dança, mas para a compreensão do movimento de forma geral, por ser aplicável em diversos setores da atividade humana. Para Laban, é no movimento que se expressa os desejos em atingir algo que se busca. A dança ganhou destaque em seus estudos não por ser uma prosa do movimento, mas a poesia do movimento (GARAUDY, 1980).

⁶⁶ LABAN, 1978.

⁶⁷ RENGEL, 2001.

Muitos poderiam ver as experimentações com dança como algo a atrapalhar a rotina, o programa, o cronograma da escola, provocando interferências indesejáveis no currículo maior. Então procurei contato com a escola em que eu havia feito Iniciação Científica em currículos. Essa escola me inspirou na escrita do projeto de entrada no mestrado e, além disso, a direção tinha deixado as portas abertas para eu retornar, caso precisasse. Também era uma escola com fácil acesso para eu ir de ônibus ou de carro de minha casa. De início, tive dificuldades em entrar em contato com a vice-diretora Ruth.⁶⁸ Após inúmeras ligações para a escola, sem sucesso, me lembrei que eu tinha o *WhatsApp*⁶⁹ dela. Ruth me respondeu prontamente e disse que poderia me atender.

No dia e hora combinados, fui à escola com sensações completamente diferentes das que senti na minha experiência anterior. Eram outros estudantes circulando e eu não era a mesma. A sensação de responsabilidade era maior. Nosso reencontro foi agradável. Ruth me disse que seria muito bom eu fazer a pesquisa lá, pois os/as estudantes precisavam “relaxar” um pouco. Questão que problematizo adiante, nesta dissertação. O ano havia sido intenso, com muitas greves devido ao atraso dos pagamentos dos/as docentes da rede estadual. As reposições das aulas estavam esgotando a todos/as. No decorrer da conversa, contudo, ela me disse que seria melhor eu procurar o vice-diretor do turno da tarde,⁷⁰ porque no turno da manhã havia apenas as turmas do 2º e 3º anos do Ensino Médio (EM), e eu só poderia fazer a pesquisa com as turmas do 2º ano, pois o 3º, além das preocupações com as reposições das aulas, tinha o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). E, ainda assim, talvez muitos/as professores/as do 2º ano não aceitariam pelo pouco tempo de que dispunham para repor suas aulas.

Saí da escola receosa, pois não conhecia o vice-diretor do turno da tarde, mas, ao mesmo tempo, estava com expectativas porque nesse turno tinha mais turmas, indo do 5º ano do Ensino Fundamental (EF) ao 1º ano do EM. No mesmo dia voltei à escola, agora à procura de Rudolf,⁷¹ um homem alto, magro, que andava sempre com um rádio na mão. Ele chegou à sala andando a passos largos, demonstrando estar envolvido em

⁶⁸ Os nomes fictícios da vice e do vice-diretor, da supervisora e das professoras que acompanhei são inspirados em artistas da dança moderna e contemporânea. Estilos que danço e estudo. Ruth, a supervisora, faz referência a Ruth Saint Denis, uma das pioneiras da dança moderna norte-americana.

⁶⁹ Aplicativo de mensagens e chamadas de voz e vídeo, utilizado em *smartphones*.

⁷⁰ A escola pesquisada possui uma diretora e uma vice-diretora no turno da manhã e uma diretora e um vice-diretor no turno da tarde.

⁷¹ Nome inspirado no pesquisador húngaro, Rudolf Laban.

muitas ocupações. Durante o tempo em que conversamos, Rudolf não perdeu a seriedade do olhar, ao mesmo tempo que se mostrou tão solícito em me atender.

Por alguns segundos fiquei pensando como explicaria a minha proposta de fazer uma pesquisa com experimentações com dança no currículo. Procurei usar as palavras da maneira mais clara e, então, fui surpreendida! Rudolf entendeu facilmente o que eu pretendia fazer. Em suas palavras, disse que eu queria experimentar a dança no currículo para além do que está na Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) e achou que seria ótimo eu fazer essa pesquisa lá. Pediu que eu esperasse o intervalo das 14h40 para falar com os/as professores/as. Simples assim! Meu sorriso se abriu junto com a abertura dessa porta! Que alívio!

Saí da sua sala com a sensação de meu corpo ter se tornado espaço e, ao mesmo tempo, a escola ter se tornado um corpo para se compor ao meu. Circulei pelos pátios, olhei a quadra coberta, o bosque atrás dela, as outras três quadras descobertas e lembrei os dias vividos em 2016. Estudantes passavam por mim e me senti bem por estar no meio de tantos/as adolescentes! Respirei aquela juventude com as melhores expectativas dos dias que viriam! Alguns/algumas olhavam para mim com curiosidade, outras/os mal notaram a minha presença, enquanto para outros/as minha presença parecia ser indiferente. Eu sorri.

Ao final do intervalo, fui com Rudolf à sala das/os professoras/es. Ele me apresentou e falou da minha pesquisa; em seguida, falei com minhas palavras. Aquele corpo docente olhou para mim, sorriu e disse que eu seria bem-vinda. Saí da escola com boas expectativas, sentindo a brisa suave daquele final de inverno e o brilho do sol em meu rosto, que anunciava que em breve chegaria a primavera. Aquela escola era o espaço necessário para dançarilhar.

Assim, a pesquisa foi realizada na Escola Sagração da Primavera.⁷² Situada em uma das cidades da Grande Belo Horizonte, Minas Gerais, a escola atende a estudantes de toda a região. Tem 21 turmas de Ensino Fundamental (do 5º ao 9º ano), com 652 alunos/as, e

⁷² Trata-se de um nome fictício, inspirado na versão da obra *Sagração da Primavera*, de Pina Bausch, renomada coreógrafa e bailarina alemã da segunda metade século XX. A obra original é um balé do compositor russo Igor Stravinsky, com primeira coreografia de Vaslav Nijinski, importante coreógrafo e bailarino russo do início do século XX. Além disso, passei boa parte na escola durante a primavera. Escola que fez primaverar afectos em mim, que “sagrou-se” primavera em mim.

43 turmas de Ensino Médio, com 1.545 alunos/as, num total de 64 turmas e 2.197 alunos/as.

Conforme solicitado por Rudolf, voltei à escola na segunda semana de agosto de 2018. Momento em que conheci Mercedes,⁷³ supervisora das turmas de 8º e 9º anos. Ela se interessou pela pesquisa e abriu as portas para mim. Realizei as experimentações nas quatro turmas do 8º ano e nas seis turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. Cada turma tinha entre 30 e 35 alunos/as. Acompanhei quatro professoras: Pina,⁷⁴ professora de Português das turmas de 8º ano; Isadora,⁷⁵ professora de Português de quatro turmas do 9º ano; Trisha,⁷⁶ professora de Geografia de uma das turmas do 9º ano; e Martha,⁷⁷ professora de Matemática da outra turma de 9º ano. Todas eram consideradas “abertas”, por Mercedes, garantindo que eu poderia realizar as experimentações. Nesse processo, vivi um forte e bonito encontro com uma outra professora, que chamo de Marlene.⁷⁸

Na Escola Sagração da Primavera, a Dança é uma linguagem da Educação Física e não da disciplina de Artes. No EF seu conteúdo é trabalhado uma vez no ano. Uma das estudantes que participou da pesquisa falou disso, reivindicando uma mudança no currículo. Ela disse:

[Na disciplina de Artes] só tem a arte normal de desenho. Esse ano o professor até tentou fazer outra... um tipo de arte: teatro. Só que nunca teve dança... A dança que a gente tem é na Educação Física, e é uma vez no ano só que a gente tem. Eu acho que podia abranger mais essa área da Arte. (*Caderno de Ensaios da Dançarilha*)⁷⁹

A Dança conquistou espaço recentemente no currículo-maior. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692/71, o que mais se aproximava de Artes e da Dança na escola era a Educação Artística, considerada atividade escolar e não disciplina curricular. É com a LDB 9.394/96 e, em 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que a Arte começou a trilhar outro caminho

⁷³ Nome inspirado em Mercedes Baptista, um dos grandes nomes da dança no Brasil. Foi a primeira bailarina negra a integrar o corpo de baile do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, responsável pela criação do ballet afro-brasileiro.

⁷⁴ Nome inspirado na já mencionada Pina Bausch, referência da Dança Teatro (*Tanztheater*).

⁷⁵ Nome inspirado em Isadora Duncan, uma das precursoras da Dança Moderna Americana.

⁷⁶ Nome inspirado em Trisha Brown, coreógrafa e bailarina norte-americana, uma das fundadoras do Judson Dance Theater, um coletivo de vanguarda dos anos 1970, conhecido pelas experimentações com Contato Improvisação.

⁷⁷ Nome inspirado em Martha Graham, também uma importante precursora da Dança Moderna Americana.

⁷⁸ Nome inspirado em Marlene Silva, pioneira da dança afro em Minas Gerais.

⁷⁹ O *Caderno de Ensaios da Dançarilha* é onde fiz todos os registros da pesquisa. Adiante, neste capítulo, explico mais sobre ele.

(MARQUES, 2010). Desde então, aumentou o número de licenciaturas em Dança pelo país, bem como de cursos de pós-graduação e eventos acadêmicos. Pesquisas mostram que a formação universitária dos/as professores/as não os/as tornam aptos para trabalhar com o ensino de Dança nas escolas, exceto quando o/a profissional é licenciado em Dança. Assim, acaba prevalecendo as Artes Visuais (MARQUES, 2010). Na atualidade, a Dança na BNCC é uma linguagem no componente curricular de Artes e aparece em estreita relação com as tecnologias digitais (BRASIL, 2017). Mas se mostra com um paradoxo, pois, ao mesmo tempo que é reconhecida como prática artística a ser contemplada no currículo, há um esforço para retirar as Artes do Ensino Médio (RENGEL, 2018, s.p.).

Todavia, verifiquei que, na escola pesquisada, as/os professoras/es de Educação Física contemplam a linguagem da Dança ao menos uma vez ao ano. Além desse aspecto, vi que a Sagração da Primavera é um corpo aberto para dançar. Mostro nos capítulos analíticos desta dissertação como isso acontece.

Após essa pista, me vi novamente com Dançarilha, que, seguindo outra linha do caderno-mapa, apontou para uma outra pista: *o peso*.

— O que você usará para fazer movimentar e criar um currículo? Quais os elementos você usará para o compor?

Quando ouvi essas palavras, meu corpo começou a vibrar e comecei a me lembrar de todas as experiências que tive com a *dança contemporânea*. Elas estavam todas ali, na superfície da minha pele, querendo sair dos meus poros, feito suor...

dançarilhar e sua relação com o peso: o quê?

O fator peso remete ao *o que* faz o movimento, auxiliando em sua assertividade. É o que gera segurança, estabilidade (RENGEL, 2001). Trata-se de saber com o que se faz determinado movimento, com quais partes do corpo, com quais qualidades de peso o executa. Isso me fez pensar nesse fator como um procedimento metodológico: *O que experimentar?* Foi necessária uma escolha de qual dança experimentar.

Pensei na dança contemporânea por entender que expressa as urgências dos corpos do nosso tempo. Vejo também como uma urgência no currículo, pois essa arte é “uma resposta contemporânea a um campo contemporâneo de questionamento” (LOUPPE, 2012, p. 20). A dança contemporânea é uma multiplicidade, pois não há *uma* técnica de dança contemporânea, mas técnicas contemporâneas de dança, de corpo e movimento, que são agregadas a esse fazer artístico (MURTA, 2014; PINHEIRO, 2019).

Essa dança recebe influência de diferentes danças e práticas somáticas.⁸⁰ Trata-se de “uma trama complexa de ideias (pensar/fazer), que convivem e que podem ser absolutamente contraditórias ou perfeitamente complementares” (MURTA, 2014, p. 78). Uma dança que, a meu ver, contempla a diferença de cada corpo, pois não exige um estereótipo, dança com corpos reais e não ideais. Rompe com padrões de gênero e se abre para um fazer e aprender democrático. Nela,⁸¹ há muito espaço para criações colaborativas, em que os/as bailarinos/as podem participar ativamente de todo o processo criativo, como criadores/as-intérpretes.

Uma outra maneira de trabalhar com a dança contemporânea, é por meio de *coletivos*.⁸² Nestes, a relação é não-hierárquica e cada bailarino/a atua de uma maneira, de acordo com as demandas, desejos e urgências do coletivo. Por ser democrática em diferentes aspectos, é também um modo de agir politicamente, podendo servir para aprender que segue uma linha política, no território de um currículo. Também percebi que poderia ser a maneira mais aberta e adaptável ao espaço escolar, que, na maioria dos casos, não dispõe de um espaço adequado para a prática de dança, como era o caso da escola pesquisada.

Para Laurence Louppe (2012), a dança contemporânea é um dos maiores fenômenos artísticos que podemos contemplar desde o século XX, além de estar presente em todas as cenas culturais. Dança que estabelece uma relação singular com o/a expectador/a,

⁸⁰ Pilates e Yoga são exemplos de práticas somáticas.

⁸¹ Outras danças também trabalham e podem trabalhar com as mesmas características. Minha colocação é porque considero que essas são importantes contribuições da dança contemporânea para o campo de conhecimento da Dança.

⁸² Na série *Retratos da Dança*, produzida pela Rede Minas, é possível ver entre os diferentes grupos e artistas entrevistados/as, a diferença entre trabalho colaborativo, como, por exemplo, o do Grupo Primeiro Ato, e trabalho coletivo, como o do Coletivo Movasse, ambos de Belo Horizonte/MG. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FJ8dMXYoxHI&list=PLiyVG7yUIUjMVxtaqpUgpkkH5br9tyH7W&index=37>>; <https://www.youtube.com/watch?v=zJckHeAdy_8&list=PLiyVG7yUIUjMVxtaqpUgpkkH5br9tyH7W&index=42> Acesso em: 19 out. 20.

pois é capaz de “produzir e despertar sensações particulares, pensamentos, estados de corpo e de consciência, de que outras artes o privam” (LOUPPE, 2012, p. 19). Segundo a pesquisadora, é uma dança que dispensa discursos explicativos e lineares. A meu ver, porque opera no campo das sensações. Trata-se de um modo de fazer arte de modo não linear, que conecta corpo e pensamento.

De antemão, minha proposta para esta pesquisa era fazer experimentações com as seguintes possibilidades de criação e expressão da dança contemporânea: *Contato Improvisação* (CI) e *Improvisação*. Há muitos anos já praticava a improvisação em dança. Nos últimos anos, dediquei-me ainda mais a essas práticas, incluindo a CI. Na graduação, escrevi uma monografia em forma de ensaio, na qual propus experimentações com CI na educação escolar, como possibilidade de criação de uma outra pedagogia (CHAR, 2018). Isso pelo fato de considerar a CI uma dança com possibilidades latentes para fazer o pensamento dançar e o corpo pensar.

A CI é uma dança que se dá no contato entre dois corpos, que se comunicam e fazem um tipo de diálogo e todo movimento é improvisado. Enquanto um corpo faz perguntas, o outro dá respostas. Cada pergunta e resposta engendram mais perguntas e mais respostas (GIL, 2002). Trata-se de uma dança democrática, aberta aos mais diferentes estereótipos. Nessa dança há equidade de gênero, um exemplo disso são as mulheres carregando e sustentando homens. Algo inimaginável por séculos. Inclusive, em uma oficina de CI, tive a experiência de sustentar um bailarino bem mais alto e forte do que eu, de pé nas minhas costas. Após um tempo de sustentação e equilíbrio, ele desceu rolando em volta do meu corpo e eu o segurei na minha frente, com seu corpo abraçado lateralmente no meu, e eu o segurei com os meus dois braços por cima do seu corpo. Foi incrivelmente leve! É uma dança que tem muito a ensinar sobre diferença e que desencadeia muitos devires. Por isso a considerei importante.

Contudo, é uma dança difícil de experimentar na escola, onde o toque ainda é um tabu. Um reflexo do que é o toque em várias instâncias da sociedade, haja vista que é frequentemente associado a algo invasivo ou erótico. Mas a dança pode trazer outras qualidades de toque que não a erotização e/ou a invasão. Pode trazer um toque para sensibilizar. Isso expressa outra urgência no currículo. Afinal, na dança, o corpo “se prende menos com a existência dos orifícios que o marcam de forma visível do que com a natureza da pele”, pois, “é mais por toda a superfície da pele do que através da boca,

do ânus ou da vagina que o corpo se abre ao exterior” (GIL, 2002, p. 54), e faz o corpo transbordar todas as suas potências. Diante da minha dificuldade em trabalhar o toque na escola, propus experimentações de exercícios com pausas, fixando o corpo em uma posição, como se fossem estátuas e, a partir disso, se movimentar.



Experimentei o peso com estudantes carregando uns/umas aos/às outros/as. Uma outra maneira de trabalhar o toque e o peso se deu assim: um grupo de pessoas ficava em volta de uma pessoa que se colocava no centro, com o corpo disponível, ou seja, com leve ativação da sua musculatura e os joelhos

levemente flexionados. Dançando, as pessoas à sua volta iam segurando em diferentes partes do corpo, numa movimentação fluida, até elevar a pessoa do centro acima de suas cabeças. Essa experimentação foi tão gostosa e bonita, que integrou a coreografia que montamos.

A Improvisação também tem a característica de ser criada no instante, mas não depende do contato com outro corpo humano. Há diferentes maneiras de improvisar em dança. Um dos tipos que mais utilizei na pesquisa foi improvisação com música, influenciada pela formação complementar que fiz no curso de Dança da Escola de Belas Artes da UFMG, na minha graduação, e na disciplina que cursei sobre a Improvisação em Rolf Gelewsky,⁸³ como disciplina eletiva do mestrado.



⁸³ Rolf Gelewsky, berlinense, naturalizado brasileiro, foi aluno de Mary Wigman, uma referência da dança expressiva alemã. Gelewsky foi o segundo diretor da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, a partir de 1960 até 1965, após Yanka Rudzka, polonesa e uma das precursoras da Dança Moderna no Brasil. Também dirigiu e coreografou o grupo de dança dessa universidade (PEREIRA, 2014). Grupo que permanece até hoje.

A Improvisação em dança difere de uma coreografia com sucessões estruturadas de movimentos. Trata-se de “uma expressão viva de acontecimentos interiores”, que se dá “por uma movimentação livre” (PEREIRA, 2014, p. 42). Nela, não importa o resultado, o fim, mas o meio, o processo, o que se faz no instante. Improvisar não é dançar livremente como se dança em festas, pois opera na expressão das sensações que perpassam o corpo e há consciência disso. Improvisar em dança abre um leque de possibilidades, mas é algo que se aprende. Embora livre, a improvisação pode ser estruturada. Pode-se tanto improvisar com fins na própria improvisação ou como parte da criação de um processo coreográfico. Não necessita de música, mas a música torna-se uma importante composição para esse trabalho, e assim aprende-se a ouvir com o corpo todo (PEREIRA, 2014).

Desde o primeiro dia na escola, comecei as experimentações com elementos da Improvisação, a começar pela apresentação. Cada um/a de nós tinha que falar seu nome seguido de um gesto que expressasse o que estava sentindo. Feito isso, a pessoa se levantava ou não e tocava a próxima pessoa que ela quisesse que se apresentasse. Quem optava por se levantar, tinha que ir andando de um jeito diferente ou dançando. Teve de tudo! Pessoas tímidas que só tocaram a mais próxima, estudantes saltando, virando cambalhotas, fazendo abertura de pernas no chão, fazendo os passos e movimentos mais inusitados. Com isso, já estavam improvisando.

Em seguida, fiz uma proposta para experimentarem o espaço da sala de aula de outro modo. Cada um/a devia se sentar no lugar da pessoa que havia escolhido para se apresentar. Começou uma movimentação com certo alvoroço. Carteiras arrastando, vozes altas, até chegarem aos novos lugares. Em seguida, pedi para observarem o que percebiam de diferente ao mudar de lugar; começaram a falar: “o quadro mais perto”, “é mais difícil ver daqui”, “desmanchou os grupos”, “vejo melhor a professora”, “a claridade”, “o vento” (do ventilador), evidenciando, assim, uma outra sensação e relação com o espaço após uma simples troca de lugar. Depois pedi para andarem pela sala de aula preenchendo todos os espaços vazios. Tinham que fazer uma distribuição de modo a equilibrar o espaço. Foi muito interessante ver como começaram a compor aquele espaço entre as carteiras se preocupando com seus corpos em relação aos espaços e às/aos colegas, uma preocupação com a estética do espaço.

Com um pandeiro propus que se movimentassem apenas ao ouvirem as batidas. Para trabalhar foco de maneira coletiva, joguei uma bolinha no chão e todos/as tinham de bater palma no instante que a bola tocasse o chão. Eles/as se surpreenderam porque todos/as fizeram juntos/as. Depois fiz algo semelhante: tínhamos que bater uma única palma juntas/os. Houve espera, ansiedade, precipitações. Mas essa palma não podia ser iniciativa de um/a, tinha que ser de todos/as ao mesmo tempo, como se fossem um corpo só. Mais expressões de surpresa e alegria, ao baterem palma como um corpo só, cada um/a sentindo e consciente do seu movimento e do movimento do/a outro/a. Foram atividades simples, mas que os/as movimentaram. Os/as senti vibrar.

Nas demais propostas com Improvisação, trabalhei utilizando música. Ora se movimentavam seguindo a voz da canção, ora seguiam os instrumentos. Também propus que dançassem a partir do toque da música em seus corpos.

Era esse toque sensível que os/as movimentava.

Uma outra proposta foi dançar fazendo oposição à música. Se uma parte era rápida, tinham que se movimentar lentamente; se a música ficasse lenta, tinham que dançar o mais rápido possível. Também sugeri que dançassem desenhando os movimentos da música no ar. Tudo era uma questão de dançar a partir das sensações ao ouvir a música com o corpo todo.

Ensinei a dançar nos níveis alto, médio e baixo, fazendo movimentos

com deslocamento pelo espaço e movimentos sem deslocamento no espaço.

Trabalhamos movimentos circulares, retilíneos, forte, leve, rápido, lento. Improvisaram em movimentação espelhada, em que um/a conduzia o/a outro/a, fazendo o mesmo movimento. Trabalhei com imagens, em que tinham que montar cenas. Também



dançaram em *canon*, ou seja, faziam a mesma sequência, mas em tempos diferentes.

Contudo, no decorrer da pesquisa, precisei agregar outras possibilidades de criação e expressão em dança contemporânea: Videodança e Composição Coreográfica. Fiz experimentações com Videodança com as quatro turmas do 9º ano em que eu acompanhava a professora Isadora. Já a Composição Coreográfica realizei com as quatro turmas do 8º ano, a pedido da supervisora Mercedes, para que dançassem na Festa da Consciência Negra.⁸⁴

A Videodança é uma arte híbrida, resultante de uma fusão entre vídeo e dança (BRUM, 2012). Num mundo composto e atravessado pelas tecnologias digitais, pela imagem e pelo vídeo, o corpo também é atravessado e composto por esses outros elementos e, assim, ganha outros espaços para dançar. A Videodança fabrica espaço, tempo, corpos, outras maneiras de dançar, pensar e viver a dança, trazendo uma outra noção de corpo e de presença. Enquanto na dança se atualiza o virtual, na Videodança, o corpo carne se atualiza em uma esfera virtual; um virtual criado pelo digital. Uma mistura, fusão e confusão de possibilidades.

A despeito do espaço em que se dá a dança, é corpo que dança, é pensamento em movimento que agora pensa, cria e se expressa com recursos tecnológicos. Um hibridismo entre vídeo, corpo e dança em seus mais amplos aspectos: na concepção, na experimentação, no lançamento de um produto nas plataformas. Essa dança provoca sensações, desperta, desencadeia devires: um devir corpo-impossível. Isso porque é um corpo que pode desafiar a gravidade, se fragmentar, fazer movimentos muito lentos ou muito acelerados. Corpo que pode ser visto por diferentes ângulos, com interferências propositais que fazem com que viva “anatomias impossíveis”, numa dança que possibilita a existência do “corpo impossível” (MIRANDA, 2000, p. 138). Pode-se dançar uma mesma coreografia em diferentes espaços ao mesmo tempo.⁸⁵ Pode-se

⁸⁴ Festa realizada no dia 20 de novembro, em comemoração ao Dia da Consciência Negra. Essa data é considerada feriado em algumas cidades do país e foi incluída no calendário escolar nacional em 2003, tendo sido instituída oficialmente em 2011, pela Lei Federal n. 12.519. Remete à data da morte de Zumbi dos Palmares, líder de um dos maiores quilombos do Brasil, que foi executado pelos Bandeirantes e tornou-se símbolo da luta antirracista, contra a violência policial sofrida pelos/as negros/as do país, bem como contra as desigualdades social e econômica que refletem prejuízos históricos à população negra. O nome Consciência Negra é o mesmo utilizado por um movimento anti-*apartheid*, em 1973, na África do Sul. Fonte: <<https://almapreta.com/editorias/realidade/por-que-20-de-novembro-e-o-dia-da-consciencia-negra>>. Acesso em: 25 set. 2020.

⁸⁵ Durante o mestrado, estudei a Videodança na Escola de Belas Artes da UFMG. Fiz uma Videodança que mostra essa possibilidade de estar em vários lugares ao mesmo tempo, numa mistura entre ficção e

repetir sequências e modificá-las. Pode-se brincar com o tempo: corpo lento, cenário em movimento acelerado... Enfim, as possibilidades são inúmeras.

A Videodança é uma arte conectada com este século, com este tempo, com os desejos dos corpos que aqui vivem, intermediados por telas e redes sociais. Neste momento em que escrevo, tal pensamento torna-se ainda mais encarnado, pois vivemos a pandemia da COVID-19,⁸⁶ e mais do que nunca, nossa presença se dá via tecnologias digitais. A Videodança, antes disso, já enunciava uma dança e um corpo por vir. Ela surge no final do século XX, com a necessidade de fazer dança com recursos que não se limitam aos limites do corpo. O que se tem na fusão entre corpo, dança e tecnologias, é uma expansão das possibilidades do corpo. Experimentar essa dança no currículo possibilitou aos/às estudantes e a mim a criação de possíveis no ambiente escolar, explorando lugares onde não se vê corpos transitando, poetizando com o corpo em lugares onde só se vê o movimento cotidiano, numa experiência de criar a si mesmo/a e um currículo como obra de arte.

Experimentei a Videodança da seguinte maneira: compartilhei a proposta com as/os estudantes e exibi algumas Videodança feitos por profissionais da dança,⁸⁷ para que eles/as conhecessem essa arte sem confundi-la com vídeo de dança – que, no caso, são vídeos que filmam uma dança –, procurando reproduzi-la tal qual no palco. Em seguida, passei a explicar que esta dança é feita por meio de um trabalho coletivo. Cada um/a ocupa uma função diferente, mas de igual importância, a saber: diretor/a, dançarino/a-intérprete, câmera, editor/a de filmagem. Como a quantidade de estudantes era grande, abri para que cada função tivesse assistentes. Em cada turma, vários grupos se formaram.

real. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LXpzvpDq9-w&ab_channel=CarlaChar> Acesso em: 17 set. 2020.

⁸⁶ Trata-se de uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Esse vírus é um patógeno respiratório que pode levar à morte ou causar danos irreversíveis à saúde. Segundo a OMS (Organização Mundial da Saúde), soube-se da COVID-19 a partir de casos em Wuhan, República Popular da China, em 31 de dezembro de 2019. Desde então, o vírus se espalhou rapidamente pelo mundo, colocando vários países em isolamento. Até o momento, há um registro de 38.619.674 de contaminados pelo mundo, totalizando 1.093.522 mortes. Fonte: <<https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>>. Acesso em: 16 out. 2020.

⁸⁷ Uma das Videodanças que mostrei foi *Exquisite corps*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B3pFxsYPLgU&t=42s&ab_channel=MitchellRoseFilms>. Acesso em: 17 set. 2020.

Expliquei que, a despeito da função, todos/as estavam criando. O/a diretor era o/a responsável por escolher o tema, conversar com o grupo, escolher o lugar das experimentações da filmagem, dar assistência às demais funções do grupo etc. Os/as dançarinos/as-intérpretes tinham que escolher a música e criar a movimentação adequada ao espaço escolhido. O/a câmera, mais do que filmar, envolve-se na movimentação de quem dança, pois não se trata de filmar de apenas um ângulo – há que se experimentar diferentes enquadramentos, filmar em movimento: andar, abaixar, levantar... enfim, o que for necessário para caracterizar e dar qualidades à Videodança. Já o/a editor/a atua como um/a coreógrafo/a, pois ele/a tem a liberdade de editar e compor as imagens e a música da maneira que quiser, sendo o/a responsável pelo resultado final, pela dança que se vê na tela, mas, claro, em concordância com todo o coletivo.

Tendo especificado isso, os grupos começaram a se organizar. Foi bonito apreciar relações de gênero dançando nessa experimentação. Muitas garotas escolheram ser câmeras, editoras e diretoras e um número expressivo de meninos escolheu dançar. O que faz cair por terra a velha noção de que dança é “coisa de menina”. Bem como de que garotos se interessam por tecnologias mais que as garotas.



Os/as estudantes dançaram em salas de aulas vazias, escadas, corredores, pátios, bosque, nos lugares em que ficam as carteiras quebradas. Usaram muros, grades e paredes como fundos, filmaram em suas casas e também fizeram uso de imagens disponíveis na internet para a criação de suas Videodanças. Alguns grupos fizeram apenas *takes*, isto é, filmagens de alguns processos, que podem ir para a edição final ou não. Outros concluíram a edição por meio de aplicativos gratuitos que baixaram em seus celulares e computadores pessoais. Teve



grupo que deixou um editor angustiado, pois não enviou as imagens para ele. Por fim, fiz uma sessão de Videodanças na sala multimídia⁸⁸ da Escola Sagração da Primavera. Dediquei uma aula toda de cada turma para apreciarmos os resultados e os processos.

A Composição Coreográfica, por sua vez, é todo o processo que envolve a criação de uma coreografia, uma dança a ser apresentada. Tem uma estrutura predefinida e segue uma lógica de movimentação. Trata-se de uma criação deliberada. Essa criação envolve a escolha de um tema, a experimentação de movimentos, pesquisa de música, de figurinos, cenário etc. Ensaia-se muito. Algumas ideias, quando experimentadas, podem ser deixadas de lado. Outras podem ser aperfeiçoadas. Há todo um preparo com foco na apresentação e na presença de um público. O sentido de tanta movimentação, esforço, busca, está nesse ato de dançar.

Para experimentar a Composição Coreográfica na Escola Sagração da Primavera, segui o tema proposto pela supervisora Mercedes, o da Consciência Negra. Comecei a realizar várias pesquisas de movimentação corporal e de músicas. Cheguei a fazer uma oficina de *afro dance* e *kuduro*,⁸⁹ para aprender passos e movimentações condizentes com a proposta. A escolha da música foi um processo mais lento. Escolhi uma música instrumental e, ao falar com as turmas sobre a proposta de Mercedes, abri para que o processo fosse feito de modo colaborativo e eu atuei como diretora e coreógrafa. Separei as turmas em grupos para que cada um/a tivesse uma função: assistentes de coreografia, dançarinos/as, cenógrafos/as, figurinistas e maquiadores/as. Todos e todas participaram. Quem atuou como cenógrafo/a, teve o apoio da professora Pina, que se incumbiu de fazer cartazes com a turma. Sugeri que estes fossem pensados com a intenção de compor um cenário.

Feito isso, começamos a conversar sobre o porquê de comemorarmos essa data, qual sua importância e o foco disso. Chegamos à conclusão de que deveríamos tratar sobre o preconceito em seus diferentes âmbitos, desde a escravidão à intolerância religiosa, luta por acesso à educação, entre situações cotidianas relacionadas ao preconceito pela cor. Esses temas foram chegando a nós no decorrer das conversas. Por fim, decidimos que

⁸⁸ Sala que dispõe de recursos como *datashow*, computador, internet e som.

⁸⁹ *Afro dance* é a dança que se faz ao som do *afro house*, um ritmo que surgiu na África do Sul e tem como seu principal expoente o DJ Black Coffee. Trata-se de uma vertente do *house*, mas com misturas de ritmos africanos e tribais. *Kuduro* é a dança que se faz ao som do gênero musical de mesmo nome. A velocidade é bem maior em relação à *Afro dance*. Mais informações em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rUtw2GalSLs>>. Acesso em: 28 de maio de 2020.

cada uma das turmas faria uma cena dançada para retratar cenas cotidianas, do nosso tempo ou não, que remetessem ao preconceito. Após cada cena, as quatro turmas dançariam juntas uma outra música.

As experimentações dessas cenas foram fortes, afectaram os/as estudantes e a mim. Lembro-me da primeira cena que ensaiamos. O grupo formava um círculo, fazendo uma movimentação dançada, mostrando que estavam presos. Quando abaixavam, um estudante negro se levantava, em busca por liberdade, mas outros dois entravam no círculo e o chicoteavam. No fundo tocava uma música percussiva. Quando fizemos a cena pela primeira vez, o dançarino principal disse: “Nossa, professora! Desse jeito eu vou chorar! Arrepiei todo aqui!”. E outros/as estudantes se mostraram tocados/as pela cena. Seus olhos brilhavam. Eu também me emocionei.

Montamos uma cena sobre intolerância religiosa, atentando especificamente ao caso do Brasil em relação ao preconceito sofrido pelas religiões de matrizes africanas. Outra cena foi sobre jovens negros/as querendo estudar, mas tinham que enfrentar barreiras feitas por corpos para chegar aos livros e cadernos. Também fizemos uma cena em que um casal de namorado fora separado por preconceito. Foi um processo bonito e motivador, contudo, enfrentei uma barreira: não conseguia encontrar uma música que fosse boa o suficiente para as turmas dançarem juntas e, assim, fecharmos a apresentação. Tudo o que eu ouvia, tinha algo que me incomodava. Experimentava passos, mas não fluía, e o tempo estava passando.



Por fim, de tanto a professora Pina falar, experimentei, contra a minha vontade, a música *They Don't Care About Us*, de Michael Jackson, cujo clipe foi gravado em Salvador com o Olodum. Frustrrei-me porque, para mim, não conectava ao tema. Então, certo dia, enquanto pesquisava várias músicas, me rendi a ouvir Michael Jackson. Foi quando me apareceu, no YouTube, a opção de ver o vídeo de Bia Ferreira cantando a música *Cota não é esmola*.⁹⁰ Eu quase gritei! Como não tinha me lembrado daquela música? Já a tinha ouvido várias vezes há um tempo. Essa sim seria a música certa, MMP, Música de Mulher Preta, como diz Bia Ferreira.

No outro dia, cheguei mais cedo na escola. Encontrei Pina, me sentei ao seu lado, falei da música e perguntei se ela queria ouvir. Eu estava agitada porque estávamos em meio às eleições presidenciais, ano marcado pela violenta morte de Marielle Franco,⁹¹ e todo tema político poderia gerar polêmica. Então ela pegou seu fone de ouvido e se pôs a ouvir a música de pouco mais de sete minutos. Enquanto ouvia, eu ficava atenta a cada uma de suas expressões. Pina ficou emocionada e tocada. Falava: “Que voz! E que letra! Precisamos falar disso, esses meninos nem sabem o que é cota! Vou fazer cartazes a partir da letra da música”.

Naquele dia, contei para as turmas sobre a mudança de música. Falei que, por ser grande, iria editá-la, mas, ainda assim, não caberiam mais as cenas que tínhamos ensaiado, pois a música já dizia tudo. Liguei a caixinha de som no meio da sala e a reação em todas as turmas foi a mesma: silêncio, atenção, expressão de surpresa, corpos se movimentando mostrando que estavam curtindo a música. Por fim, ouvia palavras como: “Nossa, professora!”, “Isso sim!”, “Vamos dançar a realidade!”. Então

⁹⁰ O vídeo a que assisti está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=0d5roQ3ZWA&list=LLLcfNTCtn0Sd1oRAIqHeWcw&index=90&ab_channel=Showlivre>. Acesso em: 17 set. 2020.

⁹¹ Marielle Francisco da Silva, popularmente conhecida como Marielle Franco, nasceu no Rio de Janeiro no ano de 1979. Em suas palavras, era “mulher, negra, mãe, favelada”. Oriunda da periferia carioca, formou-se como socióloga e, nas eleições municipais de 2016, foi eleita vereadora pelo PSOL (Partido Socialismo e Liberdade), tendo obtido o quinto maior número de votos. Marielle Franco era ativista, defensora dos direitos humanos, da luta antirracista e do feminismo. Criticava a intervenção federal no Rio de Janeiro, bem como os abusos de autoridade da Polícia Militar, tendo denunciado inúmeros casos de abuso. Em seu último pronunciamento em Sessão Plenária, que ocorreu no dia 8 de março de 2018, defendeu os direitos das mulheres em situação de fragilidade. No dia 14 de março de 2018, Marielle Franco foi brutalmente assassinada a tiros, bem como o motorista que a conduzia, Anderson Pedro Mathias Gomes. Apenas Fernanda Chaves, então assessora de Marielle, sobreviveu ao ataque. O assassinato ocorreu na região central do Rio de Janeiro. Suspeita-se do envolvimento de autoridades no crime, que continua sob investigação. Fonte: <<https://www.politize.com.br/quem-foi-marielle-franco/>>. Acesso em: 9 nov. 2020.

recomeçamos o processo de criação. Criei algumas sequências, usei passos que aprendi com a dança-menor dos/as estudantes, da qual tratarei adiante nesta dissertação, bem como elementos das experimentações de Improvisação e de CI. Aceitei sugestões dos/as estudantes de passos e de mudanças nas coreografias.

Por fim, fiz ensaios com cada turma e ensaios gerais para unir as quatro turmas do 8º ano. Os/as estudantes escolheram o figurino: shorts, bermuda ou calça jeans, com tênis e uma camiseta lisa colorida, pois, além de combinar com a proposta, facilitaria para participarem das outras atividades da festa. Os cabelos poderiam ser de acordo com o que cada um/a achasse melhor. Os/as demais fizeram os cartazes que foram colocados na lateral da quadra em que dançaram. Foi um processo intenso, com desistências, com pessoas que quiseram dançar depois de ver o resultado, com dificuldade de espaço, som muito baixo, espaços apertados. Mas não deixou de ser um processo surpreendente!



Após essa pista “de peso”, Dançarilha me apontou para uma outra pista no caderno-mapa. Essa pista era diferente, se movia no sentido do relógio. Mas, ao mesmo tempo, era envolvida por ondas que a suspendiam e a movimentava em sentido anti-horário.

Dançarilha me disse:

— Essa pista é um procedimento importante. Uma pesquisa de mestrado dispõe de pouco tempo, cronologicamente falando. Atente para isso, mas não deixe de atentar para o tempo intensivo, dos acontecimentos, se quiser levar sua pesquisa a bom termo.

dançarilhar e sua relação com o tempo: quando?

O tempo é responsável por trazer o movimento, implica em decisão e ao *quando* do movimento (RENGEL, 2001). Semelhantemente, para dançarilhar é necessário atentar ao *quando*. Passar um tempo determinado no ano letivo na Escola Sagração da Primavera, decidir quantas vezes por semana ir à escola, lidar com o tempo escolar, das aulas, dos sinais batendo, dos prazos burocráticos, como entregar termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e termos de assentimento livre e esclarecido (TALE)⁹² para os/as participantes e/ou responsáveis dos/as participantes na pesquisa. Experimentar, escrever, registrar. Isso tudo sem perder de vista os encontros, o que mobiliza a criação de um currículo-dançante.

Dançarilhar requereu de mim passar um semestre do ano de 2018 na Escola Sagração da Primavera. Tive dois dias cedidos, terças e quintas-feiras, em que eu acompanharia cinco aulas por dia, num total de dez turmas. Eu teria o tempo todo das aulas para as experimentações, com exceção do último horário da terça e o primeiro horário da quinta, cujas turmas eu só saberia no dia se poderia fazer alguma experimentação, pois as professoras Trisha e Martha não podiam me ceder mais do que isso. Na turma da professora Martha, por exemplo, só pude realizar três encontros, mas com poucos estudantes, porque a maioria queria fugir da aula de Matemática e, assim, podiam “matar aula”, sem maiores problemas. A participação nas experimentações era livre. Por causa da Composição Coreográfica, cheguei a ir de três a quatro vezes na semana, nas duas semanas que antecederam à apresentação.

⁹² Termos exigidos pelo COEP (Comitê de Ética e Pesquisa da UFMG). O TALE atesta que os/as estudantes menores de idade aceitam participar da pesquisa. O TCLE atesta que pesquisados/as maior de idade aceitam participar da pesquisa, bem como os/as responsáveis por menores de idade autorizam a participação destes/as.

Esse foi o tempo extensivo (*chronos*), que é o dos relógios e calendários. Tempo que se define por horas, minutos, segundos, datas. Mas há também um tempo intensivo (*aión*),⁹³ que é o tempo do *acontecimento*. O tempo intensivo provoca a sensação de suspensão no tempo extensivo, produzindo vacúolos de tempo, para sair da paranoia do tempo extensivo. Em um currículo, tudo se volta para *chronos*: o horário de chegar à escola antes do portão fechar e ficar para fora, o tempo da aula, do intervalo, a hora de ir embora, o período de provas, de apresentação de trabalhos, de festas etc. Mas experimentar a dança em um currículo requereu atentar especialmente para o tempo intensivo: o momento apropriado para cada experimentação, o tempo de aprender de cada estudante, o tempo para eu absorver cada demanda que aparecia, cada imprevisto. Atentar para os encontros ruins, que entristeciam e queriam paralisar, bem como para os bons encontros, que alegravam e faziam desejar, a fim de que o tempo intensivo, atravessasse o tempo extensivo.

Após Dançarilha me falar dessa pista, virou as páginas do caderno e me mostrou uma pista que precisei de uma lupa para enxergar. Tratava-se de uma micro-pista.

— Por que esta pista é tão pequena? – perguntei.

— Porque dançarilhar é fazer micropolítica, criar microrrevoluções, ainda que efêmeras, em um currículo. Mas também um modo de fazê-la durar por meio de outros elementos que demandam tempo, atenção e muita dedicação, mesmo após ter findado o seu tempo no território pesquisado. Trata-se de *fluir* no dançarilhar, atentando-se ao *como* fazer. O que demanda de você sensibilidade, estudo e desenvolvimento de um outro olhar, pois é o que requer criar uma metodologia de pesquisa.

Dançarilhar é criar uma metodologia de pesquisa a partir de uma pergunta. Mas é uma metodologia construída durante o processo de experimentação com dança em um currículo. Insere-se nas metodologias de pesquisa pós-crítica,⁹⁴ que se abstêm de métodos preestabelecidos, pois não têm um modelo pronto a seguir. Insere-se, também, porque dançarilhar tem como premissa operar com questões de geração, idade e

⁹³ DELEUZE; GUATTARI, 2012a.

⁹⁴ Texto escrito com base em PARAÍSO; MEYER, 2012.

cultura,⁹⁵ visto que se propõe a pesquisar a diferença e a multiplicidade. Busca fazer a diferença proliferar.⁹⁶ Se propõe a inventar outras maneiras de pensar a educação porque os tempos são outros e, por isso, busca experimentar fazendo misturar entre o real e a ficção, um pesquisar para inventar e aumentar as linhas do aprender. Desse modo, criar uma metodologia é também criar uma pedagogia, pois é uma maneira singular de conduzir uma pesquisa, um *como fazer* que segue a diferença que é o/a pesquisador/a, com seu olhar que não é neutro, mas que faz uso de lentes de estranhamentos ao campo, ao seu objeto.

— Faz sentido! – exclamei à Dançarilha. — Quando senti os campos que me mostrou logo que nos encontramos, tinham algo de familiar, mas sofri estranhamentos o tempo todo porque a cada movimento me apresentava algo novo.

— Por isso é uma metodologia mais livre, se comparada a um método que segue matrizes modernas. Dançarilhar articula procedimentos com as experimentações com dança em um currículo, com as informações produzidas em campo, pelos acontecimentos, singularidades dos encontros vividos. Assim, não há regras!

— Mas, desse modo, não é arriscado demais? – indaguei.

— Sim. Por isso é importante sensibilidade a cada movimento, ativar um olhar háptico que vai além do que se vê, contemplando o que se sente. Esse *olhar* torna-se uma importante ferramenta.

Dançarilha tirou de dentro do caderno um saquinho. Retirou duas lentes dele e as colocou em meus olhos. Tudo à minha volta ganhou outras dimensões, confundiu habilidades que eu pressupunha ter e saber, bem como me fez dilatar outros sentidos. Passei a contemplar o território de um currículo como os personagens Erixímaco, Sócrates e Fedro, em “A alma e a Dança”,⁹⁷ contemplam as bailarinas: com mãos que falam, pés que escrevem... que, no encontro do conhecimento com o ato, vê-se com os ouvidos e, mesmo de orelhas tapadas, pode-se ouvir e sentir o ritmo de cada corpo.

Pois bem, disse-me Dançarilha:

⁹⁵ PARAÍSO, 2012.

⁹⁶ PARAÍSO, 2012.

⁹⁷ VALÉRY, 2005.

— Seja como Rodhopis, cujo “ouvido é maravilhosamente ligado ao tornozelo” e dance nesse pesquisar sem medo! Ou vá com medo mesmo. Se for o caso...

Dançarilha sorriu de lado, com um olhar quase de deboche. Eu não pude esconder dela o tremor de meu corpo, o suor frio e, tampouco, as batidas aceleradas do meu coração que pareciam seguir o ritmo das borboletas que voavam em meu estômago!

Respire fundo! Inspire puxando o ar pelo nariz, faça uma breve pausa e espire soltando o ar pela boca, ativando o seu abdome. Feita essa respiração por algumas vezes, senti que relaxei partes do meu corpo que estavam tensas. Também ativei as forças do meu corpo que pareciam desfalecidas. Deixei-me fluir.

dançarilhar e sua relação com a fluência: como?

Fluência diz de *como* fazer um movimento (LABAN, 1978). Trata-se da maneira como os fluxos que transitam entre os corpos se manifestam (RENGEL, 2001). Isso me fez pensar em *como* fazer com que todos os procedimentos ou movimentos acima se tornassem dançáveis, analisáveis, como orientam as pesquisas pós-críticas em educação e currículo.

Precisei ir para o território de um currículo com alguns apetrechos, como o *Caderno de Ensaios* que ganhei de Dançarilha e que usei como diário de campo para anotar tudo o que eu via, ouvia e sentia. Também utilizei um *smartphone*, com o qual fazia registros de voz, fotos e vídeos. Quando fora desse território, digitava todo o diário e salvava as fotos e vídeos virtualmente. Assim eu revisitava o território pesquisado por meio das imagens e dos textos que escrevia, isso trazia mais lembranças vividas, o que me fazia anotar mais detalhes. Rever as fotos e vídeos também me ajudava a ver os momentos que foram acontecimentos, pois produziam sensações em meu corpo. Era como se, por meio desses registros, as sensações disparadas pelas experimentações, continuassem a reverberar.

Um outro elemento importante foram as entrevistas individuais que fiz com as professoras Pina e Isadora e com a supervisora Mercedes. Entrevistei apenas essas duas professoras porque passei a maior parte do tempo com elas. Fiz entrevistas com perguntas abertas, de modo a conduzir tudo como uma conversa. Gravei em áudio e,

posteriormente, transcrevi as entrevistas e coloquei no *Caderno de Ensaios da Dançarilha* digitado.

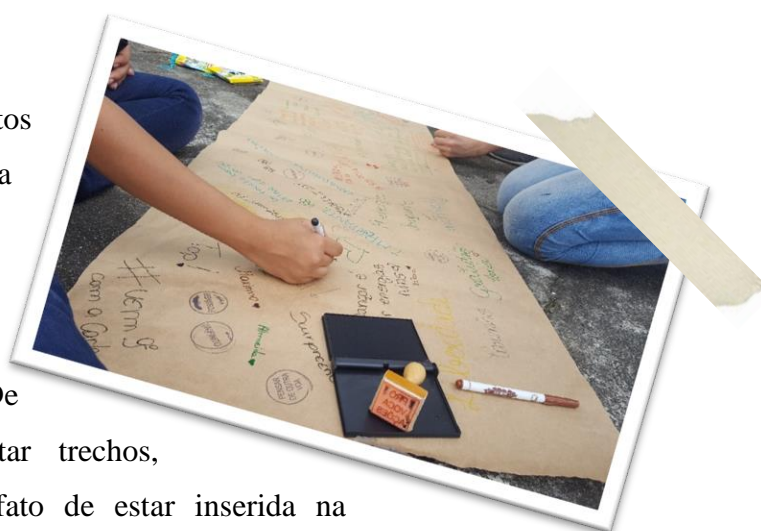
Com os/as estudantes, fiz um procedimento especial para as entrevistas, que chamei de *encontro dançante*. Funcionou assim: primeiro eu abri para quem quisesse participar; não especifiquei o número de pessoas, era para quem quisesse compartilhar as experiências comigo e com as/os colegas, e aproveitar para dançarmos e estarmos juntas/os mais uma vez, pois se aproximava o final do ano letivo e minha saída do território daquele currículo.

Nos dias combinados com cada turma, fomos para um pátio aberto, com sombra fresca. Eu agradei por todo aquele semestre juntos/as e disse que poderiam escolher para refazer uma das atividades que realizamos no decorrer do semestre, aquela de que mais gostaram. Depois de falarem, passamos um tempo dançando juntos/as. As atividades dançantes foram ainda mais envolventes, pois os corpos estavam mais livres para dançar. Em seguida, pedi para os/as estudantes escolherem as músicas de fundo, fizemos um círculo e peguei um rolo de barbante colorido. Eu começava segurando na ponta do barbante e falava uma palavra que expressasse o que senti com as experimentações e, em seguida, jogava o rolo para outra pessoa, que também falava o que sentiu. Esta, por sua vez, segurava em uma parte da linha e jogava o rolo para outra. Isso formou o que chamei de uma *teia de afectos*. Em seguida, como que presas nessa teia, íamos passando por baixo e por cima das linhas que se cruzaram entre nós, nos enrolando, nos embolando, nos misturando, ao som da música que tocava no fundo. Depois, tínhamos que nos desembaraçar. Ali, o contato entre os corpos, o toque, já não era mais tabu, mas uma oportunidade para dançar.



Em seguida, todos/as sentaram no chão e eu coloquei uma grande folha de papel *kraft* também no chão. Entreguei canetinhas, carimbos, giz de cera e falei para escreverem o que sentiam em relação ao que vivemos, fazendo um *mapa de afectos*. Enquanto isso, eu circulava entre os/as estudantes com o meu celular, fazendo a entrevista e gravando tudo. Em alguns momentos parecia que eu tinha muitas mãos para fazer áudios, fotos e vídeos ao mesmo tempo. Para esse procedimento, utilizei dois *smartphones*. Com um, eu gravava as falas dos/as estudantes, com o outro, eu fazia fotos e vídeos. Esse procedimento foi dançante, envolvente, afectivo. Alguns/algumas estudantes quiseram participar mais de uma vez, com outras turmas. Muitos/as não queriam ir embora mesmo quando dava o sinal de ir para casa. Terminamos alguns desses encontros dançantes num bolinho de abraços.

Ter registros como esses me deu muitos elementos para analisar o que pode a dança no currículo. Mas também me apontou para um outro desafio: a escrita. Passei por um longo processo de experimentação. De experimentar, jogar fora, aproveitar trechos, recortar copiar, colar, deletar. O fato de estar inserida na perspectiva pós-crítica, me permitiu criar outros modos de pensar a pesquisa e a escrita. Algo que vai sendo tecido com o tempo, que passa por muitas mãos e muitos olhares e leituras minuciosas. A meu ver, a escrita é um dos mais importantes procedimentos para aprender com o que foi pesquisado. Por meio dela, pude organizar meu pensamento, meu encontro com o caos e mostrar, mesmo com limitações, os afectos de um campo sensível e peculiar de fazer pesquisa que é o dançarilhar. Só assim é possível fazer fluir tudo o que foi aprendido, esperando-se que isso possa desembocar em outros modos de aprender e fazer dançar os currículos e os corpos.



Após passarmos por essas pistas, Dançarilha fechou seu caderno-mapa, olhou dentro dos meus olhos e disse:

— Diante do que compartilharmos, das pistas pelas quais passamos, te pergunto: *O que pode a dança em um currículo que se abra para experimentações, de modo que corpo e pensamento se movimentem e provoquem o aprender com a diferença?*

Eu não precisei pensar muito e disse, empolgada:

— Criar um currículo-dançante!

Nós duas rimos e nos abraçamos. Mas ela me olhou mais uma vez nos olhos, me desafiando:

— Certo, mas como um currículo-dançante é acionado e efetivado? Quais são suas demandas, devires, criações e limitações?

Eu me calei. Então, ela me disse:

— Movimente-se! Você saberá dar essas respostas.

Ela me envolveu em uma dança. Mas de assustada que estava, caí no chão e apaguei. Levantei-me e lá estava, em meio a dois grandes sacos de lixo, com dor no pé esquerdo e com a sensação de um tufão ter passado por mim. Levei os sacos de lixo ao seu destino, voltei devagar, mancando. Ouvi um barulhinho ao passar pela escada e, quando olhei, era um caderno cujas folhas se movimentavam com o vento. Abaixei-me, peguei o caderno e nele estava escrito: *Caderno de Ensaios da Dançarilha*. Tive a sensação de viver um *déjà-vu*, mas pensei: “Vou usar este caderno na minha pesquisa”. Voltei aos meus muitos afazeres, mas com sensações de uma Dançarilha em meu corpo.

No *Caderno de Ensaios da Dançarilha* anotei tudo que vi, vivi e experimentei no dançarilhar. Todas as falas presentes nesta dissertação, trechos de entrevistas e sensações que se misturam ao texto, foram extraídos dele. Esta dissertação, por fim, é uma extensão desse caderno, é esse caderno. Uma manifestação de que “algumas inspirações, que podem vir de qualquer coisa e lugar e em qualquer momento, são importantes para o modo como fazemos nossas pesquisas” (PARAÍSO, 2012, p. 25). Assim sendo, a pergunta: *Como um currículo-dançante é acionado, o que demanda e faz?*



CRIAR

por que um currículo que não dança é triste



passos para acionar e efetivar um *currículo-dançante*

*Atentar a tudo
Mantendo a mente alerta
Apertar o passo
O rumo a gente acerta
Assimila à pancada, o tombo e se levanta
Em dobro vai, a dança avança
O Teatro Mágico*

Para dançar é necessário dizer um “sim!”. É necessário dizer um “sim, danço” ou um “sim, vou dançar!”. É necessário aceitar um convite; aceitar entrar em movimento. Este capítulo tem o objetivo de mostrar como um currículo-dançante foi acionado na Escola Sagração da Primavera. Semelhante a um/a dançarino/a, esse currículo se propôs a “tirar para dançar”, e, para isso, necessitou um aceite, um sim, uma afirmação. Ao fazer esse convite, às vezes insistindo e persistindo nele, precisei, como diz a epígrafe, atentar a tudo e me manter alerta às brechas, olhares e gestos que indicassem uma possibilidade de um aceite para dançar. Foi necessário, muitas vezes, que eu apertasse o passo e, na busca por acertar esse passo, fazer das pancadas, das frustrações, dos tombos, do levantar, do que parecia desacerto, movimentos para que um currículo-dançante avançasse. Argumento neste capítulo que, para um *currículo-dançante* ser acionado, foi preciso a formação de um bando feito com professoras que, ao ser efetivado, possibilitou compor, abrir, conquistar e ocupar o território de um currículo escolar.

Um bando consiste em um agenciamento coletivo feito por pessoas de naturezas completamente diferentes, que se juntam por contágio (DELEUZE; GUATTARI, 2012b). Trata-se de uma “potencialização, uma ordenação da existência” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 121). Bando é um modo de resistência porque pratica uma maneira de agir e pensar que rompe com a lógica instituída, pratica o pensamento como criação e não como reprodução (ASPIS, 2020, s.p.). No território de um currículo, é uma resistência contra o que e como impõe um currículo-maior, pensando e agindo para abrir brechas e ali romper movimentos que se voltam para um currículo-menor, que entra em contato com o que está fora do currículo-maior para criar, ativar e efetivar um currículo-dançante. Não se trata de formar grupos determinados pela classe social, raça ou gênero porque não é um contágio por identidade. É justamente o contágio com a

diferença. Assim, um bando é “uma multiplicidade” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 20), um ajuntamento de corpos de naturezas diferentes.

Esses corpos, ao serem atravessados pelos mesmos afectos, desencadeados por encontros que lhes convêm, se contagiam, se proliferam e formam uma matilha, que é um bando (DELEUZE; GUATTARI, 2012b). Trata-se de corpos em devir-animal, que agem por “modos de expansão, de propagação, de contágio, de povoamento” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 20). Devir, por sua vez, é diferenciar-se. É viver uma intensidade que transforma a natureza dos corpos ao entrar em conexões com o que lhe é diferente.

Neste capítulo, trago *os primeiros passos* que acionaram um currículo-dançante na Escola Sagração da Primavera. Esses passos não seguem uma linearidade dos *acontecimentos*, mas o fluxo das sensações que me tomam neste momento da escrita, quando necessito escrever sobre aquilo que possibilitou a existência de um currículo-dançante que eu perseguia. Acontecimento é o tempo dos devires, do que provoca o pensamento a devir-outro, num processo imanente, ou seja, um movimento de pensamento que não é da ordem da imaginação ou restrita à razão, mas uma experiência que atravessa o corpo. No acontecimento há uma conexão de heterogêneos que se dá no acaso, quando não se espera. Trata-se da “surpresa dos devires” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 11).

O primeiro passo na criação de um currículo-dançante foi *compor* com corpos de natureza diferente da minha, com interesses no currículo diferentes dos meus: a supervisora e as professoras de diferentes disciplinas. Para isso, precisei, ao mesmo tempo, abrir o meu corpo todo formatado de professora e bailarina. Corpo este quase imobilizado por tanto tempo fiquei sentada em meus estudos e formação acadêmica, imersa em estudos teóricos difíceis que tanto me inspiravam como me deixavam receosa com a pesquisa. Uma mistura de sentimentos.

Um segundo passo dado na direção da criação de um currículo-dançante foi *conquistar*, fazer com que os corpos dos/as estudantes desejassem se juntar ao meu para dançar e, ao mesmo tempo, ocupar os espaços da escola para dançar. Foi necessário conquistar corpos para juntos ocupar e alterar a estética da escola, chacoalhando o currículo-maior com seu modelo disciplinar que coloca carteiras em fileiras e mapeia os lugares em que

cada corpo deve ficar. Para um *currículo-dançante* ser acionado e efetivado, foi necessário esgueirar-me pelas brechas do currículo-maior; improvisar movimentos que o contrapunham; mudar o ritmo e as formas que requer de estudantes e professoras; precisei me abrir para outras possibilidades de pesquisar/escrever/dançar/curricular.

Um currículo-dançante convidou para dançar os corpos que compõem o currículo-maior, tirando-os da “pista de corrida”, da preocupação com “a linha de chegada”, com as “premiações” para quem chega primeiro e com as “punições” para quem chega por último ou nem chega, para inseri-los em uma “pista de dança” e, assim, viver e dançar o instante.

Um currículo-dançante convidou corpos a aprender um pouco de uma arte que, de modo geral, não é devidamente incorporada no currículo-maior. Afinal, dançante diz dos movimentos, dos encontros, de reuniões em que se dança. Um currículo-dançante tornou-se, assim, um encontro para mover, sair do lugar (de conforto, porque também dançamos sem sair do lugar), dançar, experimentar, apreciar e aprender com a arte da dança. Ademais, esse currículo convidou a *devirem corpos-dançantes*, corpos que se implicaram, de alguma maneira, com esse fazer artístico, passando a expressar uma sensação dançante.

primeiro passo: compor

No dia em que cheguei à Escola Sagração da Primavera para saber em quais turmas faria a pesquisa, me dirigi à sala da vice-direção conforme havia sido combinado no final do semestre anterior. O vice-diretor Rudolf estava ao telefone e pediu que eu esperasse. Enquanto eu aguardava, um corpo-apressado entrou na sala. Apesar da pressa, esse corpo parou, saiu da velocidade para a lentidão e trocou olhares e sorrisos comigo. Um corpo é definido por velocidade e lentidão, repouso e movimento e, assim, “um corpo afeta outros corpos, ou é afetado por outros corpos” (DELEUZE, 2002, p. 128).

Senti que o corpo-apressado de Mercedes sofreu uma mudança ao ser afetado pela minha presença. Foi como se meu corpo se tornasse um signo para Mercedes. Um signo se trata de algo cujo significado se desconhece. Pode ser um corpo, no amplo sentido defendido nesta dissertação, pois diz de algo/alguém diferente, exterior ao mundo que a pessoa já conhece. A depender do impacto do encontro com um signo, uma pessoa pode

ser afectada de tal modo que não tem paz até decifrá-lo. Meu corpo também foi afectado com a presença do corpo-apressado de Mercedes, pois os corpos afectam-se mutuamente.

Fiquei surpresa com a mudança de Mercedes quando me viu, com sua curiosidade e vontade de me conhecer. É “pela velocidade e lentidão que a gente desliza entre as coisas, que a gente se conjuga com outra coisa” (DELEUZE, 2002, p. 128). A mudança de movimento do corpo de Mercedes a deslizou para um encontro com o meu corpo. Ao desligar o telefone, Rudolf nos apresentou. Quando ele disse que eu estava ali para fazer uma pesquisa com dança, Mercedes arregalou seus olhos cor de jabuticaba, alargou seu sorriso e me perguntou do que se tratava especificamente minha pesquisa. Ao explicar sobre as experimentações que gostaria de fazer, Mercedes deixou de lado o que ia fazer, mudou sua rotina e me disse: “Então vem comigo! Não vai para outro lado não! Vou te apresentar para algumas professoras que são abertas”.

Algo nos conectou: o desejo de *fazer dançar*. Naquele momento, nossos corpos fizeram uma composição, que é a junção de corpos de natureza diferentes que, juntos, começam a criar algo novo, um composto de diferentes pedaços. Trata-se de uma invenção que não exclui o heterogêneo para formar algo homogêneo. Isso tudo se deu em questão de segundos, no tempo cronológico. É interessante notar que Mercedes sabia que não poderia conversar com qualquer professor/a. Vi que um agenciamento teria que ser feito com aquelas cujos corpos davam uma brecha para um currículo-dançante.

Posso dizer que, naquele instante, um currículo-dançante foi acionado na Escola Sagração da Primavera, pois esse encontro começou a desencadear movimentos compondo a arte da dança ao currículo. O corpo-apressado de Mercedes deveio corpo-dançante ao se deparar com um signo. Ao decifrar aquele signo, embora Mercedes tivesse entrado na sala da vice-direção para outros fins, mudou o foco da sua atenção. Começou a se agenciar com a arte da dança de tal modo que entrou em um *devir-artista*, pois começou a pensar e a agir com foco em uma criação artística.

Devir é ser atravessado/a por sensações, sentimentos e impulsos que nos transformam. Nesse sentido, *devir-artista* diz de uma qualidade de artista, de uma sensação e não de uma função de artista profissional. Trata-se de exprimir pelo corpo os blocos de sensações que são próprios da arte liberar/emitir. Para mim, Mercedes entrou em um

devir-artista porque passou a agir não apenas como supervisora escolar, mas como uma artista em um currículo, criando novas possibilidades com a dança. Começou a se agenciar com professoras que ela considerava abertas para realizar uma coreografia. Um/a diretor/a de um espetáculo, por exemplo, age assim: tem ideias, estuda, troca conhecimentos, se agencia com outros/as profissionais como coreógrafos/as, cenógrafos/as, músicos/musicistas, figurinistas, iluminador/a, enfim, faz uma série de agenciamentos a fim de criar uma obra artística. Senti uma sensibilidade de artista nos movimentos de Mercedes.

O *devir-artista* de Mercedes, que a fez agir com uma sensibilidade de artista, movimentou o currículo-maior da Escola Sagração da Primavera para que uma coreografia, cujo tema contemplasse o Dia da Consciência Negra, acontecesse. Mercedes viu em mim a coreógrafa que poderia criar tal coreografia. Agenciou-se com professoras para que tivesse os/as dançarinos/as de que precisava. Pensou em práticas de imersão ao tema, como passar o filme *Rainha de Katwe*¹ para as turmas assistirem. Pelo fato de ser musicista, se dispôs a editar a música para a apresentação, caso fosse necessário. Todas essas qualidades de uma artista me fizeram ver Mercedes como uma supervisora em devir-artista, pela sua habilidade em organizar e usar meios técnicos para esse feito, por ver a necessidade e a importância da expressão de uma cultura por meio da dança, pela maneira como seu corpo vibrava ao mostrar que visualizava essa dança.

Quando saímos da sala, no pequeno trajeto até o prédio onde ficavam as salas do 8º ano, Mercedes começou a falar de seu desejo por ver uma obra de arte ali na escola. Fui seguindo seus passos, me deixando conduzir como em uma dança para ver no que ia dar. Mercedes me apresentou à professora Pina e, sem ter me falado nada anteriormente, lhe disse: “Podemos fazer algo especial com a ajuda de uma profissional da dança!”. Seus olhos brilhavam e seu sorriso parecia não caber no rosto.

Ao ser acionado por um encontro e pelo decifrar de um signo, *um currículo-dançante começou a encontrar um espaço para se efetivar*. Foi o desejo de Mercedes com uma ideia de dança e por viver uma experiência inesquecível no currículo, junto com o meu

¹ Baseado em uma história real, o filme conta sobre a vida da jovem enxadrista Phiona Mutesi, de Uganda. Com direção de Mira Nair e estreia no Festival Internacional de Cinema de Toronto, no ano de 2016, foi produzido pela Walt Disney Studios. Mais informações em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Queen_of_Katwe#Produ%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 13 abr. 2020.

desejo de experimentar a dança em um currículo, que acionou um currículo-dançante. Faltava encontrar as professoras abertas. O que já me sinalizou que *um currículo-dançante*, para funcionar, *precisa se conectar a corpos abertos*, ainda que com outros interesses no currículo.

Esse currículo-dançante, quando acionado, encontrou resistências por parte de algumas professoras. A começar por Pina, professora de Português, que se preocupou em ceder o tempo de sua aula e ficar com seu conteúdo atrasado. Um currículo-dançante interferiria diretamente no planejamento dela, parecendo concorrer com o currículo-maior. Pina demonstrou ter sentido que, na pista de corrida do currículo, ela e suas turmas poderiam ficar para trás. Afinal, haveria uma interferência em sua rotina de aula. Mostrei-me compreensiva, pois sabia que não seria possível efetivar um currículo-dançante sem movimentar o currículo-maior, com seus tempos e espaços. Assim como não pude fazer a pesquisa com turmas do Ensino Médio devido às reposições e à preocupação com o ENEM, suspeitava que o Ensino Fundamental pudesse apresentar seus desafios.

Pina, que começou falando séria sobre seu cronograma e o pouco tempo de que dispunha e sobre “costurarmos temas” para que a dança contemplasse o conteúdo da disciplina, no decorrer da conversa, acabou se abrindo às experimentações. Disse para eu ir às suas turmas às quintas-feiras, dia de seu maior cansaço, em que ela dá cinco aulas. Além disso, trabalha em outra escola no turno da manhã. Ela disse: “Eles/as precisam de um pouco de ar, sair das grades”, e apontou para as grades que cercavam o corredor. “Eu também preciso de ar! A gente precisa respirar!”. Pina tinha um desejo: descansar, respirar! Diante dessas palavras, me lembrei de Deleuze ao falar de Foucault: “um pouco de possível para não sufocar”. É isso! A dança poderia ser um pouco de possível em um currículo, um pouco de ar para respirar, para não sufocar! Esse pensamento me alegrou, mesmo que aquele parecesse ser um discurso terapêutico e relaxante.

O desejo de Pina por um pouco de possível e de descanso possibilitou o agenciamento que eu e Mercedes buscávamos, e passamos a fazer uma composição. Pina, antes resistente, começou a falar do quanto gostava de dança, de arte, de se expressar pelo corpo. Com isso, houve um processo de desterritorialização no território daquele currículo, que é “a operação da linha de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p.

238). Isso porque currículo é território e, por isso, é “inseparável da desterritorialização” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 234).

Após a conversa com Pina, Mercedes e eu fomos para o prédio em que ficavam as turmas do 9º ano. Deixou-me em sua sala e saiu, agora, com seu corpo-dançante. Começou a ir de sala em sala, falando com as professoras, em busca de mais agenciamentos. Mas, devido às reposições das aulas, as professoras não aceitaram. Mercedes se mostrava inconformada. Então foi falar com Isadora, a professora substituta de Português, que se interessou e foi conversar comigo. Isadora parecia querer atender ao pedido de Mercedes, mas demonstrou preocupações semelhantes às de Pina: “Quantas aulas serão necessárias? E o conteúdo? Podemos combinar de fazer propostas juntas para os/as estudantes não perderem esse conteúdo?”. O currículo-maior parecia tensionar o funcionamento de um currículo-dançante.

Expliquei que minha pesquisa não se tratava de criar uma coreografia, mas de estar com as turmas e fazer as experimentações com dança sempre que pudesse. Poderia ser uma atividade de 5 minutos e a coreografia eu faria para atender ao pedido de Mercedes. Eu precisei abrir o meu corpo para esse movimento que Mercedes provocava. Movimento que pareceu me girar e me deixar tonta por sair do meu objetivo inicial. Como pesquisadora, professora e bailarina, comecei a ver que as coisas não estavam saindo como esperava. Mas se não me abrisse a esse dançar, minha pesquisa poderia sucumbir. Enquanto conversamos, Mercedes foi à procura de outras professoras e não parou até se certificar de que eu faria a minha pesquisa em todas as turmas do 8º e do 9º ano.

Enquanto eu conversava com Ruth, Mercedes conversou com Trisha, professora de Geografia, e Martha, professora de Matemática, que aceitaram liberar algumas aulas, especialmente aquelas em que teriam de corrigir provas e, assim, os/as estudantes poderiam “descansar” um pouco. Enfim, Mercedes conseguiu que eu tivesse uma aula por semana com cada uma das quatro turmas do 8º ano e das seis turmas do 9º ano. Eu me entusiasmei, mas senti o desafio que teria pela frente.

O currículo-maior, para as professoras, oferecia dificuldades para um currículo-dançante aparecer e “iniciar seus jogos” fazendo dançar. Mas quando elas se abriram para uma experiência nova, abriram também espaço para um currículo-dançante. *Um currículo-dançante encontrou espaço nas brechas do currículo-maior, que também é*

composto pelo currículo turístico, que contemplava uma dança para uma festa, e o senso comum de entretenimento e lazer da dança, bem como o excesso de trabalho das professoras que precisam de tempo para corrigir provas e/ou descansar.

O trabalho para o Dia da Consciência Negra foi um elemento surpresa para mim. Não havia pensado em coreografar nas experimentações. Aliás, era uma das coisas que eu não pretendia fazer, por entender que isso é algo comum nas escolas. Como foi dito, queria fazer experimentações com as danças Improvisação – que é a criação instantânea do movimento, numa integração corpo-pensamento – e Contato Improvisação – cujo movimento se cria a partir do contato com outro corpo. Mas foi o desejo de Mercedes em relação à festa que estava organizando que me abriu as portas para realizar a pesquisa.

Com base em Spinoza (2017), posso dizer que o desejo marca a diferença de cada corpo por meio de uma afecção que faz com que esse corpo aja de uma determinada maneira. O desejo provoca a imaginação. A imagem do que se deseja, no caso a coreografia imaginada/fantasiada por Mercedes, intensificou “o esforço ou o desejo” (SPINOZA, 2017, p. 140) por vivenciá-lo, desfrutá-lo. Sim! O corpo fantasia “como ato de criação” (BIATO, 2013, p. 99). Por fim, o processo de desterritorialização culminou em uma composição com Mercedes, Pina, Isadora, Trisha e Martha. *Juntas, formamos um bando!* Por mais que eu não esperasse que fosse dessa maneira que faria a pesquisa, me abri e aceitei seguir aquele caminho inesperado para ver no que ia dar.

segundo passo: conquistar

Embora tivesse um bando comigo, que fez acionar um currículo-dançante, eu precisava garantir sua efetivação. O próximo passo a ser dado seria conquistar estudantes a aceitar meu convite para dançar. Sem isso, nada seria possível. Passei a pensar o que faria despertar naqueles corpos o desejo por dançar. Apostei na potência dos *bons encontros*. Os bons encontros são evidenciados pela alegria. “A alegria é a passagem do homem de uma perfeição menor para uma maior” (SPINOZA, 2017, p. 141).

Conquistar, para mim, foi o mesmo que fazer desejar. Sei que “não há um método para fazer desejar em um currículo”. Por isso, o que se pode fazer “é construir nos currículos encontros convenientes para fazer crescer a potência da vida” (PARAÍSO, 2009, p. 277). Para “saber da potência e da dificuldade do desejo no currículo”, se faz necessário

oferecer o máximo de possibilidades até “que talvez alguém consiga estabelecer um encontro e, então, fazer agenciamentos, expandir território, desejar e produzir experiência” (PARAÍSO, 2009, p. 277).

Pude viver isso desde o primeiro dia das experimentações. Mas alguns movimentos tornaram esse conquistar/fazer desejar mais evidente. Na primeira semana estive em oito turmas. A última delas foi uma do 8º ano. A professora Pina estava alegre, mas mudou seu semblante enquanto nos dirigíamos à sala. Ela me disse que aquela turma era a mais difícil, pois era dividida e individualista. Antes de entrarmos na sala, Artórias, um rapazinho baixo e magro, de óculos, sorriso bonito e fala educada, perguntou para Pina se poderia sair para beber água. Ela disse que sim. Enquanto ele saiu, Pina me falou: “Esse é o Artórias. Ele sofre de uma ansiedade muito forte. Passa mal com frequência aqui na escola; faz tratamento, toma medicamento, e a turma sempre o ajuda. Ele está com forte crise esta semana”. Naquele momento me preocupei e pensei: “Como será a reação dele com a dança?”.

Entramos na sala e uma estudante me disse: “Estou esperando essa aula desde o início!”. Diante dessa fala, fiquei mais esperançosa, pois as falas de Pina sobre a turma e Artórias me deixaram tensa. Cada turma que eu conhecia se mostrava um desafio diferente. Não poderia prever os encontros que viveria. Passados alguns minutos, Artórias retornou com um sorriso singelo no rosto, sentou-se na primeira carteira da segunda fileira, próxima à porta. Na busca por superar minhas inseguranças, decidi me alegrar e começar as atividades de apresentação.

Pedi para que cada um/a se apresentasse falando o seu nome e fazendo um gesto que expressasse o que estava sentindo naquele momento, ocupando as cadeiras, carteiras e corredores já como um espaço para dançar. Para encorajá-los/as, comecei por mim, e escolhi a/o próxima/o a se apresentar. E assim foi, sucessivamente, até que toda a turma se apresentou, incluindo Pina. A turma se divertiu! Um clima de descontração começou a fluir naquele espaço. *O próprio espaço se modificou...*

Fizemos mais algumas atividades e, então, retirei um pandeiro da minha mochila e propus que todos/as se levantassem e afastassem, com cuidado, as carteiras. A atividade era simples: se movimentar somente na batida do pandeiro. Comecei a fazer batidas suaves, espaçadas. Ora acelerava com batidas seguidas, ora fazia pausas. Havia um

descompasso que fazia com que o corpo improvisasse sem premeditar. Não dava para racionalizar e prever o que viria em seguida. As batidas faziam os corpos vibrar e provocavam movimentos que pareciam pegá-los de surpresa.

Aquela dança foi tomando uma proporção tão grande, que a atmosfera do lugar mudou completamente. Uma bagunça para quem olhava de fora, um êxtase para quem experimentava. Riso solto, movimentos engraçados, bonitos, estranhos, elegantes, inusitados... Coreografias espontâneas começaram a ser criadas: cenas de boxe em *slow motion*, danças em duplas, trios... isso sem meu comando. Eu só batucava o pandeiro. Os corpos foram dançando, se envolvendo, se agenciando de tal modo que, de repente, fizeram um trezinho! Ninguém combinou nada, foi acontecendo. Isso foi, para mim, a evidência da possibilidade de um currículo dançar; foi a efetivação de um currículo-dançante. Fez-se carnaval naquela turma! Pina ria com os olhos arregalados e surpresos... Confesso que, ao mesmo tempo que eu parecia estar sonhando, fiquei assustada, com medo da bagunça. Mas uma troca de olhares com minha comparsa de bando, Pina, me fez seguir. Quando menos esperávamos “cabum!”, uma parte do trezinho foi ao chão! Pensei: “Ai meu Deus! E agora?”, mas todas/os riram alto, se levantaram e continuaram a dançar. Não era bagunça, era dança! Um extravasar e transbordar de sensações, energias, afectos.

Fui no fluxo dessa dança! Comecei a fazer batidas rápidas e frequentes no pandeiro. Os corpos agitaram-se ainda mais. Pronto, a alegria transbordou! Bateu o sinal, encontramos o fim daquela dança e todos/as aplaudiram. Então Artórias me disse que precisava dar um recado para a turma e concordei. Ele se dirigiu à frente da sala e disse: “Ó, é o seguinte: Eu amo todos vocês! Vocês moram no meu coração!”. A euforia tomou conta! Aplausos e abraços em Artórias. Os/as estudantes também vieram até mim e me abraçaram, alguns/algumas faziam um “soquinho” com as mãos e uma estudante me disse: “Amei a aula! Vem na aula de Matemática!”.

Foram muitas as expressões de gratidão, carinho, animação, amor. Para Spinoza, o “amor é uma alegria acompanhada da ideia de uma causa exterior” (SPINOZA, 2017, p. 142). Um currículo-dançante, quando efetivado, afectou o corpo-ansioso de Artórias com amor, transformando sua ansiedade em um transbordar de alegria que o fez devir corpo-dançante. Isso mostrou a força de um currículo-dançante de movimentar, agenciar, surpreender, produzir afectos alegres. Artórias demonstrou, desde o primeiro

dia, que amava dançar. Viver esse amor produziu uma satisfação que fortaleceu a sua alegria (SPINOZA, 2017) e contagiou a turma. Na turma rotulada como “individualista e fechada”, um currículo-dançante fez devir-amor. Um bom encontro que potencializou a todos/as e fez Pina entrar em outro devir, como se vê a seguir. O desejo foi despertado, pois desejo “é fábrica, potência, alegria, é fundamental para aprender, para pensar, criar, construir, enfrentar os poderes, as dificuldades da vida, movimentar, deixar passar algo, produzir alegrias, viver” (PARAÍSO, 2009, p. 278).

*Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.*

[...]

*Roda, roda, roda, com os bracinhos no ar
E não fica tonta nem sai do lugar.
(A Bailarina - Cecília Meireles)*

Ao final da aula, Pina e eu nos dirigimos à sala das/os professoras/es. Pina encontrou outra professora e começou a contar sobre a experiência que vivemos. Enquanto isso, fui ao banheiro que ficava naquele espaço e, quando retornei, Pina, em um devir-criança, com um largo sorriso, abriu os braços e correu pela sala falando: “A gente precisa ocupar outros espaços dentro da escola, correr, desfrutar! A gente precisa disso! Os meninos precisam!”. Aquela cena me atravessou e, mais uma vez, senti a atmosfera do ambiente mudar. Sim! *Um currículo-dançante pode mudar estados anímicos, fazer movimentar e despertar a vontade de ocupar espaços não ocupados na escola.* Pode fazer uma professora se soltar e correr em um desses espaços e contagiar outra/o professora/or, convidando-a/o a fazer mesmo. “A gente precisa!”. Pina, naquele instante, tornou evidente que a potência de um agenciamento coletivo, de um bando, e de ações que fazem desejar pode acionar e efetivar um currículo-dançante.

Devir-criança não se trata de imitar crianças, mas de viver com essa mesma intensidade e sensibilidade. Essa cena me fez voltar às sensações de uma memória de minha infância. Devia ter uns 4 anos de idade. Em uma manhã, após uma longa viagem de ônibus, eu, minha mãe e minha irmã mais velha desembarcamos na rodoviária da cidade de São Paulo. Estávamos cansadas e com pressa para pegar um táxi e irmos para casa. Mas, no meio do caminho, vi um gramado repleto de pombas à minha frente. Assim que vi aquele cenário, entrei em um devir-criança, corri pelo gramado com os braços abertos e todas as pombas voaram. A minha mãe ficou maravilhada e disse: “Ah, que lindo! Queria ter tirado uma foto!”. Lembro-me de que tentei fazer de novo, mas não deu

certo. Tratou-se de um acontecimento, um instante, o devir-criança me atravessou e me fez *devir-animal* voando com as pombas. No instante em que apreciava Pina em seu dançar e devir, nossos corpos afectaram-se mutuamente.

Posso dizer que Pina e eu, naquela tarde, dançamos e voamos a liberdade e o desejo de vivenciar o espaço da escola de outra maneira. Um duplo devir: devir-criança e devir-bailarina. “Meninas” que querem ser bailarinas, como diz o poema de Cecília Meireles. Um currículo-dançante possibilitou viver um pouco de possível! Sim, Pina estava respirando, e pensando, com alegria e com sua potência de agir aumentada. Um corpo em devir-criança vivencia a alegria e a liberdade de expressar o que sente, o que lhe toca e, conseqüentemente, se coloca em movimento, seu corpo expressa uma potência outra, desfruta e ocupa o espaço de outra maneira. O espaço torna-se um lugar de expressão dessa potência, como um palco para um/a bailarino/a, um parque ou praça para uma criança. Na sala de aula, toda apertada, Pina ficou sentada, apreciando os/as estudantes. Tinha pouco espaço para ela, e queria deixar os/as estudantes mais à vontade. Mas durante as apreciações daquele dia, seu corpo foi afectado de tal modo que, quando teve um espaço, extravasou sua alegria, correu, dançou, alçou voo na sala de professoras/es da Escola Sagração da Primavera. A outra professora que estava na sala a olhava com surpresa e um sorriso bonito.

No decorrer do semestre, foi possível notar como Pina fora afectada pelas experimentações, ao ponto de, em uma tarde do ano seguinte, quando eu já não estava mais na escola, me enviar uma mensagem de *WhatsApp* dizendo para eu voltar. A mensagem dizia:

— Saudades de você (emoji com beijo de coração)
— Oi Pina!!! Saudades tb!!! (...)
— Ache outra oportunidade de nos presentear esse ano...
kkk... com seu trabalho
(*Caderno de Ensaios da Dançarilha*)

A saudade é um afecto. A “saudade é o desejo, ou seja, o apetite por desfrutar de uma coisa, intensificado pela recordação desta coisa” (SPINOZA, 2017, p. 148). A mensagem evidencia que Pina foi afectada por esse currículo-dançante. Desse primeiro dia de experimentações com as turmas do 8º ano em diante, Pina começou a repensar sua prática como professora. “Pois quanto mais o corpo é capaz, de variadas maneiras, de ser afetado pelos corpos exteriores e de afetá-los, tanto mais a mente é capaz de

pensar” (SPINOZA, 2017, p. 209). Eu também comecei a repensar meu pesquisar de outra maneira, e passei a abrir o meu corpo para viver o que um currículo-dançante faria. No final daquele semestre, em entrevista, Pina disse:

A partir do ano que vem quero começar meu projeto já saindo da sala, porque nossas salas serão modificadas. O espaço que o 8º ano vai ocupar será mais apertado e mais quente, pois será no outro prédio. Então eu já falei com a outra professora de Português e a de Geografia que vou trabalhar alguma leitura, alguma expressão usando o que eu tenho, que é a Língua Portuguesa. (Trecho de entrevista. *Caderno de Ensaios da Dançarilha*)

A professora Pina começou a pensar em outras possibilidades no currículo, a partir de suas práticas, de sua especialidade e de seu conhecimento como professora. Um currículo-dançante provocou seu corpo-dançante e, além de mudar seu planejamento para o ano seguinte, começou a se agenciar a um bando de professoras para ocuparem a escola e desenvolverem projetos que incluíssem a experimentação com o corpo em outro espaço e outras possibilidades de expressão. Expressão da potência pelo corpo, no sentido aqui analisado. Isso se torna evidente, ainda, em outro trecho de sua entrevista, quando diz:

Os alunos têm necessidade de sentar no chão, de falar o que eles querem falar. A questão do toque, eu achei muito interessante e ficou como experiência para mim também, porque acho que eu tenho necessidade [...], o/a professor/a também! (Trecho de entrevista. *Caderno de Ensaios da Dançarilha*)

Pina sentiu que estudantes e professoras/es têm necessidade de vivenciar um currículo com o corpo, de modo mais sensível. O toque, para ela, foi uma experiência corpórea que a movimentou em criação. Sim, “experiências do corpo são criação em movimento, ao modo de cada um” (BIATO, 2013, p. 100). Parece que o corpo passou a ser sentido por Pina, de outra maneira, de modo a pensar o currículo também de outra maneira.

Outros encontros aconteceram assim que cheguei à Escola Sagração da Primavera. Mas os aqui mapeados foram os que me atravessaram de modo singular e que tornaram evidentes para mim como um currículo-dançante foi acionado.

dança-diálogo quatro: sobre a experiência de acionar um currículo-dançante

Após escrever como um *currículo-dançante* foi acionado e seguir seus primeiros passos dançantes, recostei-me em minha cadeira e fechei meus olhos. Nesse momento, senti

uma presença que me alegrou. Era Dançarilha. Disse para ela puxar uma cadeira e sentar ao meu lado, ali mesmo, diante da tela do computador, enquanto eu buscava relaxar a tensão nas minhas costas e, ao mesmo tempo, suspirava satisfeita.

Dançarilha me perguntou:

— E então, inquieta-pesquisadora, já tem alguma resposta sobre como um currículo-dançante é acionado e o que ele faz?

Com um sorriso no rosto, respondi:

— Sim! Um currículo-dançante é como um/a dançarino/a que tira corpos para dançar e movimenta o currículo-maior! Um currículo-dançante não dança só, e só funciona na conexão com a diferença de cada corpo que encontra. Seus primeiros passos dançantes me surpreenderam.

Um currículo-dançante precisou ser *acionado* e o que o acionou foi a composição com uma supervisora em devir-artista. Quando isso aconteceu, um currículo-dançante começou a encontrar espaço para funcionar. Para tanto, precisou se conectar com corpos abertos de professoras e, juntas, formamos um bando em buscar de fazer dançar o currículo-maior.

Então me levantei da cadeira e prossegui dançando, em êxtase.

— Eu precisei me abrir a movimentos inesperados, mudar minha maneira de pesquisar e curricular, agir de modo a conquistar os corpos dos/as estudantes e, assim, ocupar o território de um currículo de uma outra maneira. Tive que *subverter* o senso comum em relação à dança e à demanda por dança como um “currículo turístico”, que faz turismo na escola, breves passeios tendo um objetivo com uma data específica para acontecer e os entraves com o currículo-maior. Mas quando foi efetivado, um currículo-dançante fez carnaval em uma turma rotulada como individualista. Isso porque um currículo-dançante muda a atmosfera do ambiente, altera o espaço, muda os ânimos, faz professoras voar, dançar e querer ocupar e viver o currículo de outra maneira: sensível, dançante...

Um currículo-dançante, desde seus primeiros passos, desencadeia devires: devir corpo-dançante, devir-artista, devir-criança, devir-animal, devir-amor, e é feito de dança,

expressão e alegria! Então Dançarilha se juntou a mim nessa dança e quis saber mais sobre o que um currículo-dançante demanda e faz.

aprender com um currículo-dançante

*É mais fácil aturar
a tristeza generalizada
que romper com as correntes da
preguiça e maldizer.
O Teatro Mágico*

Um currículo é território de encontros. O encontro se dá quando se depara com um corpo que não passa despercebido e incita a pensar, pois provoca de alguma maneira. Há encontros que alegram, animam, fortalecem, entristecem, paralisam, movimentam, sensibilizam. Isso porque no território de um currículo um corpo se encontra com diferentes corpos que são atravessados por diferentes sentimentos, sensações e fluxos. Numa escola se encontra com docentes, estudantes, servidores, prédios, pátios, quadras, bolas, música, dança, amigos/as, inimigos/as ou aqueles/as de quem se sente “ranço”, se encontra com os “arroba”, os “*crushes*”, com as amigadas que ensinam para vida.¹ Em um currículo há encontros com a aceitação, a indiferença, o *bullying*. Enfim, esses encontros são inúmeros e imprevisíveis, e podem tanto aumentar como diminuir a potência de agir dos corpos que compõem um currículo.

Quando um currículo-dançante foi acionado na Escola Sagração da Primavera, começou a provocar encontros que fizeram movimentar os corpos para se abrirem a diferentes ritmos. A começar por mim. Além de tirar para dançar o currículo-maior, um currículo-dançante provocou uma movimentação na minha maneira de pensar o pesquisar e o ensinar. Essa mudança se deu quando me abri ao encontro com a diferença dos corpos com que me encontrei.

Com base em Deleuze (2018b), chamei esses encontros de *jogo com a diferença*. Diferença é pensar em si e no outro sem comparação com nenhuma linha identitária. Trata-se de pensar cada um/a como uma composição que se transforma o tempo todo. Não com essência e valores imutáveis, mas como subjetividades, que na filosofia da diferença é também chamada de multiplicidade, já que cada um/a é atravessado/a e composto por diferentes experiências, sentimentos, sensações e fluxos, que são os devires. Nesse sentido, entrar em um “jogo com a diferença” em um currículo-dançante,

¹ Palavras que os/as estudantes disseram para mim em entrevista, quando lhes perguntei o que gostavam e o que não gostavam na escola.

é se relacionar com as/os estudantes com foco na alegria e em fazer desejar. Agir para não “aturar a tristeza generalizada” e, assim, “romper com as correntes da preguiça e do maldizer”, como faz pensar a epígrafe. Vi a importância de possibilitar que a diferença faça seus jogos (TADEU, 2003). Para jogar bem, me deixei atravessar por devires que culminaram em uma composição com as/os estudantes da Escola Sagração da Primavera.

Logo de início me senti um alvo. Esse currículo-dançante começou a disparar signos como flechas que, ao me acertarem, provocaram uma mudança na minha *imagem de pensamento*. Signo, na perspectiva aqui defendida, é o que nos força a pensar. Trata-se de algo que nos desafia, nos provoca, agita e até entristece. Isso porque não é fácil aprender. Não é tarefa simples decifrar algo cujo sentido não está dado. Algo/alguém se torna um signo diante de um encontro, “uma relação absolutamente exterior na qual o pensamento entra em conexão com aquilo que não depende dele” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 52). Alguns encontros podem nos afectar com a tristeza e, às vezes, temos facilidade em “aturar a tristeza”. Com ela vem a imobilidade, que pode se desdobrar em preguiça, o que, aos modos de Nietzsche, impede a criação, impede o dançar.

O primeiro e mais forte impacto que senti foi quando a supervisora Mercedes e as duas professoras de Português, Pina e Isadora, decidiram que eu assumiria aulas em cada uma das turmas, uma vez por semana. Pina justificou por que eu daria uma aula por semana em suas turmas: “Esses meninos precisam aprender sem caneta, porque olha como eles são fechados! Essa geração é diferente das anteriores; eles não dão conta de ficar parados”. Mercedes, a supervisora, por sua vez, continuava sonhando com a apresentação de dança para a festa em comemoração ao Dia da Consciência Negra. Eu me apavorei! Teria que dar aulas semanalmente e ainda montar uma coreografia para uma festa! Não era disso que se tratava minha proposta de pesquisa. Quando essa flecha me atravessou, pensei que minha pesquisa ia dar errado. O susto e o medo estavam virando “tristeza generalizada”.

Isso, para mim, foi um contato com o fora. O encontro se estabelece em uma conexão com o fora, com aquilo que desconhecemos. Quando “o pensamento assume as condições de um encontro efetivo, de uma autêntica conexão com o fora, então ele afirma o imprevisível ou o inesperado, acampa sobre um chão movediço que ele não domina, e ganha aí sua necessidade” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 52). Senti-me em

um território cujos movimentos desconhecia; era um “chão movediço”. Para não cair, comecei a seguir seu ritmo, fiz pausas para aquietar minhas emoções. Logo esses atravessamentos se transformaram em flechas lançadas por um cupido. Apaixonei-me por esses signos que me conduziam a uma outra maneira de pensar. Precisava decifrá-los. O encontro com signos me fez entrar em um duplo devir: *devir-professora* e *devir-criança* e assim me deixei conduzir.

Neste capítulo tenho o objetivo de mostrar tanto o que um currículo-dançante demandou na Escola Sagração da Primavera, como o aprender que desencadeou por meio de signos e devires. O argumento aqui desenvolvido é o de que o disparar signos de um currículo-dançante desencadeou um aprender com a diferença por meio de devires: *devir-professora* e *devir-criança*, que dispararam o signo do amor e evidenciaram a importância de se conectar aos corpos dos/as estudantes para criar possíveis na escola.

Na parte que se segue, falo sobre o pensar e o aprender para, depois, discorrer sobre o aprender em um *devir-professora* que me atravessou e me fez entrar em um *jogo com a diferença*. Posteriormente, mostro a experiência de aprender em um *devir-criança*, que me fez tecer redes com os/as estudantes e, ainda, disparou o *signo do amor*.

entre o pensar e o aprender

*Há no mundo algo que força a pensar.
Esse algo é objeto de um encontro fundamental
e não de uma reconhecimento.
(DELEUZE, 2018a, p. 191)*

Ao dar início às experimentações com dança na Escola Sagração da Primavera, me sentia pronta para atuar como uma pesquisadora. Eu *pressupunha* que faria esporádicas experimentações, pois teria poucas oportunidades. Não bastasse isso, *presumi* que faria experimentações apenas com Improvisação e Contato Improvisação. “Pressupor”, “presumir”: verbos que remetem a entender e “entender é da ordem da razão” (FIGUEIREDO, 2011, p. 75). Encontrava-me, por ora, envolta em um pensamento cartesiano, cheia de pressupostos. Trata-se do pensamento apartado do corpo, de pensar sem viver uma experiência. Segundo Deleuze (1987; 2018a; 2018b), essa maneira de pensar, sem que se tenha sofrido a violência de um signo, é o pensamento cartesiano, em que o ser é porque pensa. “Penso, logo existo”. Pensa naturalmente, busca a verdade por uma faculdade natural e interior. Isso é agir por uma *imagem dogmática do*

pensamento. Fazem parte dessa imagem do pensamento o bom senso e o senso comum. É o que Deleuze (2018a, p. 182) chama de “imagem dogmática ou ortodoxa, imagem moral” do pensamento.

Assim que comecei as experimentações, passei a ser chamada pelos/as estudantes, docentes, supervisora e demais funcionários/as da escola, de *professora*. Alguns/as alunos/as me chamavam de *professora-que-dança* e *professora-legal*, e isso me agradava, por me diferenciar de algum modo, além de soar afetuoso. Mas, ainda assim, fiquei incomodada e preocupada. Estava ali como pesquisadora e não como professora. Tinha aprendido sobre a importância de, em uma pesquisa, deixar isso bem claro. Mais uma vez, senti que minha pesquisa corria riscos de sucumbir. Cheguei a pensar: “Dancei! Não deu certo! Não vai dar! As professoras e a supervisora não entenderam minha pesquisa! Estou sendo capturada pelo sistema escolar”. Teria de relacionar as experimentações com o conteúdo das outras disciplinas. Comecei a usar o *Caderno de Ensaios da Dançarilha* para anotar o que poderia propor às turmas, fazer planejamentos. Não que a interdisciplinaridade e o planejamento sejam ruins. A questão é que estava preocupada com o currículo-maior. Parecia que o objetivo da minha pesquisa estava sendo mudado. Comecei a pensar que a dança poderia, de fato, prejudicar o currículo, desvalorizando o conhecimento que é próprio da arte da Dança. Estava tomada por conflitos.

Foi em meio a esse conflito que senti “a dor e a delícia” de fazer pesquisa: nunca se sabe o que se encontrará e o que se dará no pesquisar. Diante de um aparente fracasso, vi que teria que me estranhar e me diferenciar, ou seja, precisaria rearranjar tudo em relação ao modo como fazia as experimentações. Precisaria rever o que pressupunha saber. Segundo Aspis (2019), isso é aprender. Aprender é “uma ação, um contínuo, sem sujeito, sem forma e conteúdo apartados”, é estar “atento ao vivo da vida, estar vivo, sentindo, com o corpo aberto para ser afetado pelos signos que se encontra”. Aprender é, ainda, “esse movimento de estranhar-se e diferenciar-se de si mesmo, conectar-se a uma coisa que antes não estava ali e que obriga tudo a rearranjar-se” (ASPIS, 2019, p. 60).

O aprender com um currículo-dançante foi, inicialmente, meu; e as aulas que tive que ministrar, bem como os corpos que encontrei, provocaram esse movimento do aprender em meu pensamento, com implicações diretas em minhas ações. Nessa abertura de

dançar com o desconhecido, eu, professora de dança-pedagoga-pesquisadora, comecei a devir corpo-dançante, já que passei a me deixar conduzir como em uma dança, pelos fluxos que me atravessavam, sem saber aonde essa dança ia dar. Não importava mais o fim, e sim o meio. A dança que se faz no meio.

Esse imprevisto me colocou diante dos seguintes signos: dar *aulas* semanalmente, por um semestre, em uma escola da rede pública estadual da qual eu não fazia parte do corpo-docente; e os *corpos* dos/as estudantes. Primeiro pensei em mudar de escola para realizar minha pesquisa. Por uns dias me acovardei e fiquei ressentida, culpando professoras e supervisora por não compreenderem o que eu queria pesquisar. O ressentimento começou a me paralisar. Trindade (2016) lembra que, em Nietzsche, o “ressentimento nasce com a incapacidade das forças criativas de afirmarem-se”. O ressentimento é um melindre sem fim, o homem [/a mulher] se deixa levar pelos piores afetos” (TRINDADE, 2016, s.p.). Vi que o “medo da diferença” estava me paralisando. Uma visão pautada em uma “moral escrava” em que “a diferença é vista sempre como uma ameaça”; como algo que “pode prejudicar, [...] que assusta e cria reservas” (TRINDADE, 2016, s.p.).

Muitas vezes, recusamos a diferença porque queremos lidar com sujeitos imutáveis, que se comportam e pensam de igual modo, que vão agir conforme nossos pressupostos e expectativas. Queremos homogeneidade porque é mais fácil lidar com algo pastoso, apalpável e previsível. Mas a diferença é heterogeneidade e transformação o tempo todo. Não dá para segurar com as mãos porque é lisa e escorrega. Assusta. Nesse sentido, o/a assustado/a e ressentido/a, por não saber o que fazer, “reage de maneira insensata, leviana, desconexa. Sua falta de engenhosidade o impede de enfrentar seus problemas” (TRINDADE, 2016, s.p.).

Ao modo de Nietzsche, aprender com a diferença é, justamente, enfrentar/criar problemas. Trata-se de, ao ser violentada/o por um signo que nos abala, se deixar movimentar pelo sensível do pensamento, tornando-se sensível ao signo que incomoda. Nesta dissertação, isso é *devir corpo-dançante*. Só assim é possível decifrar um signo, e é daí que se pode dançar em criação. Isso porque “no caminho que leva ao que existe para ser pensado, tudo parte da sensibilidade. Do intensivo ao pensamento, é sempre por meio de uma intensidade que o pensamento nos advém” (DELEUZE, 2018b, p. 198). Devir corpo-dançante relaciona-se com pensar/agir por uma *nova imagem do*

pensamento que afirma que o pensar *não* é natural. Antes, é “um extraordinário acontecimento no próprio pensamento. É preciso ainda que ele seja elevado a essa potência, que se torne ‘o leve’, ‘o afirmativo’, ‘o bailarino’” (DELEUZE, 2018b, p. 139). De acordo com Deleuze (2018a), o começo, a criação, se dá ao eliminar pressupostos, e isso é a diferença. É ousado e difícil pensar sem pressupostos. Trata-se de um ideal de Deleuze. Para mim, tratou-se de rearranjar-me e diferenciar-me.

Sendo movimentada a pensar por uma *nova imagem do pensamento*, senti que entrei em um duplo devir (devir-criança e devir-professora), como explico a seguir. Passei a não aceitar ficar presa ao pensamento dogmático. Passei a deixar meu pensamento seguir livre de pressupostos. O bando de mulheres e profissionais da Escola Sagração da Primavera que estava comigo parecia estar se movimentando nesse sentido. E esse tipo de ação é relevante, pois a escola valoriza e reconhece essa imagem dogmática do pensamento como o caminho para o aprender. Fui escolarizada, aprendi a pensar assim.

A escola adota métodos para chegar a um conhecimento tido como verdadeiro; uma seleção desinteressada do que “há de melhor” para ser ensinado às novas gerações, como defenderam as teorias tradicionais do currículo. Não há o que criar. Decore, memorize, faça como o método, os planos e/ou a BNCC dizem. A despeito de aquele conhecimento ter sentido ou não aos/às estudantes. “Aprender a pensar: não há mais noção disso nas escolas” (DELEUZE, 2018b, p. 140). Talvez seja por isso que a escola se tornou um lugar onde há um excesso de ensino nos currículos, enquanto há pouco aprender (PARAÍSO, 2013). Talvez pelo fato de ser escolarizada demais, que eu encontrei essas barreiras em mim.

Essa outra maneira de pensar é uma *ética* do corpo-dançante. Era preciso abrir mão de ter controle da situação, de manipular um jogo. Abrir-se aos mais diferentes afectos. Ver que um *devir-professora* me atravessou, pois teria que atuar como professora, mesmo estando na escola como pesquisadora; e que, ao mesmo tempo, entrara em um *devir-criança*, porque não sabia o que e nem como fazer isso. Teria que aprender.

Deleuze (1987) afirma que “nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam” (DELEUZE, 1987, p. 22). Isso porque não se aprende memorizando, ou seguindo métodos, “fazendo *como* alguém, mas fazendo *com* alguém, que não tem razão de semelhança com o que se aprende” (DELEUZE, 1987, p.

22). Aprender não é da ordem da cópia, tampouco da imitação. Aprende-se com a diferença, com o que é estranho.

aprender em devir-professora

*A fórmula do jogo é a seguinte:
dar à luz uma estrela bailarina
com o caos que se traz em si.
(DELEUZE, 2018b, p. 44)*

Chegou o dia de assumir as aulas. Mas os corpos das/os estudantes pareciam se movimentar tanto que faziam meu pensamento girar em movimento turbilhonar! Isso me deixava tonta! Eu girava e parava, a cada hora, diante de corpos com desejos e sensações completamente diferentes. Vozes altas, muita conversa, apatia, corpos que pareciam não querer nada: “me deixe quieto aqui!”; “eu não quero dançar!”; “não vou pagar mico!”; “tenho muita vergonha, professora!”. Corpos que queriam bagunçar, respirar, se divertir: “vão dançá! vão dançá!”; “professora, quero dançar!”; “graças a Deus que você chegou!”; “esperei por essa aula a semana toda!”. Corpos curiosos: “quero saber o que você vai ensinar pra gente hoje!”. Ali, naquelas dez salas, com cerca de 35 alunos cada, tinha de tudo! Um caos para mim que me vi assustada, surpresa e, ao mesmo tempo, maravilhada...

Em *devir-professora* passei de assustada a maravilhada, pois senti que era a oportunidade de “gerar uma estrela bailarina no currículo”,² e que esta seria feita dos devires que aqueles diferentes corpos com suas diferentes expectativas, sentimentos e desejos, tornados signos, emitiam. Uma estrela bailarina seria o movimento gerado no caos tempestuoso do universo da sala de aula. O caos pode paralisar, porque assusta, cansa, perturba, desencoraja. O caos é o *fora*. O fora é o que ainda não se atualizou como pensamento. Para mim, não ter ideia do que fazer diante do imprevisível e inusitado no currículo e da sala de aula foi um contato com o caos. Inspirada no “Nietzsche de Deleuze”, decidi entrar em um *jogo com a diferença*.

Entrar no jogo com a diferença no currículo não é se dispor “da causalidade e da probabilidade para produzir uma combinação que declara desejável” (DELEUZE, 2018b, p. 40). Isso seria uma tentativa de combinar os lances para chegar a um fim desejado. Diz do que é vivo e escapa ao controle. Trata-se de não rotular um/a estudante

² Paraíso (2018) fala sobre a possibilidade de fazer do caos uma estrela dançarina no currículo.

a: “isso ele não aprende”; “isso ela não faz”; “menino não dança”; “toda menina gosta de dançar, pois é coisa de menina!” (*sic*). Trata-se ainda de não pensar: “isso não dá certo com essa turma”; “essa turma não tem jeito”; “nessa escola é impossível fazer essa pesquisa!”. É pensar de outra maneira, aberta aos encontros, com foco nos processos e não em um fim. A pesquisa não estava dando errado; ela estava *acontecendo*. Signos estavam sendo emitidos, era preciso decifrá-los.

A supervisora Mercedes e as professoras Pina, Ruth, Trisha e Martha lançaram os dados que caíram sobre a mesa do currículo, me fazendo estremecer. Os números são os corpos que, se não reduzidos ao uno, a uma homogeneidade, afirmam o múltiplo e, “quando o múltiplo é afirmado, é a estrela bailarina, ou melhor, a constelação extraída do lance de dados” (DELEUZE, 2018b, p. 44). Sendo constelação, é multiplicidade. Por isso me vi entrar em um jogo com a diferença, cujos corpos eram uma “constelação”.

Os corpos tornaram evidentes, para mim, que a vida é fluxo e que o aprender pode se dar a partir da diferença que são. Trata-se de ver que o ser muda de natureza a cada nova conexão. O que conecta opera transição, mutações, ainda que, aparentemente, paradoxais. Isso porque, na diferença, o paradoxo não contradiz; antes, afirma o vivo, o movimento que é a vida. Afirma a multiplicidade, a possibilidade de fazer e pensar de outra maneira o que outrora possa ter sido considerado impossível ou inadmissível. A diferença não conserva; ela é mutável, dançante.

Mas os corpos das/os estudantes, ao mesmo tempo que dançavam pelas frestas do currículo-maior, nos corredores, entre uma aula e outra, nos pátios na hora dos intervalos e nas festas, muitas vezes se mostravam fechados. Sentia que havia curiosidade, indiferença, vontade de participar das experimentações apenas como pretexto de “matar aula”. Desejo de dançar no sentido de se entregar à dança como arte, aparentemente, não.

Certo dia, assim que bateu o sinal da primeira aula, entrei em um dos prédios e subi para o corredor das turmas do 9º ano. As/os professoras/es ainda estavam na sala deles/as. Estudantes estavam espalhados/as pelo corredor. Sentei-me em um degrau no início do corredor, ao final da escada e um menino veio em minha direção. Veio não; ele dançou em minha direção! Correu, deslizou-se pelos pés, transferindo seu peso para a lateral da sua perna direita e quadril e, assim que tocou o chão, me olhou com os olhos

arregalados e um sorriso no rosto, se levantou num giro e me chamou para ir com ele. Eu ia para a turma dele. Esse estudante ocupou o corredor de um outro modo e me tirou para dançar. Aquela cena me contagiou! Entramos na sala e, aos poucos as/os demais estudantes chegaram. Uma aluna que já estava na sala, de costas para a porta, virou o rosto para ver quem estava chegando e me olhou com um olhar de indiferença e desprezo. Rapidamente virou o rosto e, depois voltou, me olhou novamente, mas, dessa vez, sorrindo. Não soube se a primeira expressão foi de “ai que droga, ela de novo!”, ou se a segunda expressão foi “ufa! Que bom que é você!”.

Esses corpos que demonstravam alegria, que dançavam ao se lançarem ao chão, que desprezavam e/ou sorriam porque iam dançar, tornaram-se signos para mim. Nesse encontro, o que aprendi com Deleuze (1987) me encorajou: “Ser sensível aos signos, considerar o mundo como coisa a ser decifrada é, sem dúvida, um dom. Mas esse dom correria o risco de permanecer oculto em nós mesmos se não tivéssemos os encontros necessários”; “esses encontros ficariam sem efeito se não conseguíssemos vencer certas crenças” (DELEUZE, 1987, p. 27). É isto: eu precisava estar sensível e não “assustada”. Estar sensível, dançar, entrar em devires.

Quando esse currículo-dançante me empurrou para o caos, me deparei com o acaso. Mas aprendi que as coisas “preferem dançar sobre os pés do acaso” (DELEUZE, 2018b, p. 39). Então, lancei-me em uma dança desconhecida. Como uma criança aprendendo a dançar, me firmei sobre os pés do acaso e estendi minhas mãos para ele. Senti-me pequena diante de sua infinitude. Mas, ao mesmo tempo, em um duplo devir: estando em um *devir-criança* entrei também em um *devir-professora*. Tomei o acaso pelas mãos e o firmei sobre meus pés. Escutei uma voz ecoando: “deixem vir a mim o acaso, ele é inocente como uma criancinha” (NIETZSCHE *apud* DELEUZE, 2018b, p. 39). Então, como duas crianças, dançamos... Estávamos em uma pista de dança. A pista de corrida do currículo-maior deixou de me prender e dancei, sem anseios com um determinado fim.

Entrar em devir-professora, nesta dissertação, é se ver como artista, como inventor/a de “novas possibilidades de vida” (DELEUZE, 2018b). Isso porque ensinar é um constante aprender com o corpo-dançante. É pensar no sentido de “*descobrir, inventar novas possibilidades de vida*” (DELEUZE, 2018b, p. 130, grifo no original). O devir-

professora que me atravessou remetia a afirmar, injetar vida, criar possibilidades no currículo. Tratou-se de seguir as linhas do desejo e da alegria.

Nesse devir senti que havia uma confusão em relação ao que os/as estudantes pensavam a respeito de aula de dança e o que a professora Pina pensava. Para jogar bem, precisei subverter algumas crenças e o senso comum sobre a Dança no currículo. Ouvi constantemente que a dança estava associada à necessidade de expressão como prática terapêutica. No primeiro dia de experimentações com umas das turmas do 8º ano, Pina me disse: “Eu adorei! Eles/as precisam disso, abrir o cérebro, a consciência, eu também preciso, o mundo inteiro precisa! Essa coisa de expressão do movimento é terapêutica”. Essa fala foi recorrente durante toda a pesquisa. Mostrava que havia uma necessidade de terapia na escola e que a dança poderia funcionar desse modo.

Além dessa noção terapêutica, muitos/as na escola não consideravam dança como um conhecimento válido no currículo, a ponto de deixar de ter aula de Português para dançar. Pina me disse: “Expliquei tudinho para as turmas, que isso é aula, porque alguns, que são mais críticos, perguntaram se não teriam aula e eu disse que sim, que vamos costurar uns temas, especialmente da Semana da Consciência Negra, que Mercedes quer tanto”. Assim, para que os/as alunos/as considerados/as mais críticos/as aceitassem participar da minha aula, iríamos “costurar uns temas”. Ou seja, a dança só seria validada se ligada a um tema e a uma disciplina considerados/as mais importantes no currículo.

Embora seja uma maneira de afirmar a vida e possa ser utilizada em práticas para esse fim, meu objetivo com a dança em um currículo era explorá-la como arte. Isso porque a arte “não cura, não acalma, não sublima, não indeniza, não ‘suspende’ o desejo, o instinto nem a vontade”, ela “é ‘estimulante da vontade de potência’, ‘excitante do querer’” (DELEUZE, 2018b, p. 131). O que se quer dizer com isso é que, ao contrário de ser instrumento para disciplinar e acalmar, a dança estava ali para fazer experimentar um currículo-dançante que, por sua vez, queria provocar, excitar o desejo, despertar, acordar, movimentar, emitir signos, afectar, compor. Qual seria então o papel da Dança no currículo? Ou da Arte de modo geral? Para a poetisa mineira Adélia Prado, o papel da Arte é nenhum: “Ela não é didática, ela não é catequética, ela não é filosófica. Ela é

expressão pura!”.³ Um *currículo-dançante pode fazer com que os corpos expressem sua potência e desejos*. E isso não é terapia! É arte. É isso o que um currículo-dançante quer fazer ver, sentir e perceber.

Em *devir-professora* aprendi que dar aulas, nessa perspectiva, requer tempo de *ensaio*. Uma “aula é ensaiada. É como no teatro e nas canções, há ensaios. Se não tivermos ensaiado o bastante, não estaremos inspirados. Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada” (DELEUZE, 1988, s.p.). O ensaio implica em incontáveis tentativas. Trata-se de experimentar: insistir, tentar, arriscar, repetir. A repetição torna-se imprescindível, pois move a diferença (DELEUZE, 2018a). Isso porque a cada vez que se repete algo nunca se faz o idêntico, não se trata de uma reprodução fabril, mas do fluxo do vivo que é a vida.

Na dança, por exemplo, um movimento ensaiado por um/a bailarino/a, a cada vez que é repetido, se modifica. O movimento constantemente repetido vai sofrendo um processo incessante de transformação. O corpo-dançante do/a bailarino/a vai se modificando, pois o pensamento acontece incessantemente. As sensações experimentadas no corpo nunca são as mesmas. A depender do lugar, da hora, da temperatura, dos acontecimentos, encontros e fluxos que atravessam o corpo do/a bailarino/a, transformações acontecem. A cada ensaio algo novo é criado. Pode-se dizer que repetir é criar.

Trata-se de um processo de preparação e inspiração. A inspiração foi um duplo movimento para mim. Duplo porque uma “aula quer dizer momentos de inspiração” (DELEUZE, 1988, s.p.), pois o papel do/a professor/a é inspirar (DELEUZE, 1988). Contudo, ao mesmo tempo que inspira estudantes, o/a professor/a também se inspira. “Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar” (DELEUZE, 2018a, p. 222). Não “há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou *paideia* que percorre inteiramente todo o indivíduo” (DELEUZE, 2018a, p. 222). Quando um currículo-dançante me colocou nesse movimento por ensaiar, experimentar, tentar, com foco no aprender, busquei por momentos de inspiração.

³ Fala de Adélia Prado no programa Sempre um Papo. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=sisSITXY6bM&ab_channel=SempreUmPapo>. Acesso em: 25 set. 2020.

Ensaiai para as aulas que eu daria incluiu algumas imersões. Frequentei *jams*⁴ e aulas de CI. Particpei de um festival internacional de Contato Improvisação (CI).⁵ Fiz uma residência artística com foco na Improvisação⁶ e um curso sobre *performance*.⁷ Particpei dos encontros semanais do *Improvisórios*.⁸ Particpei também dos encontros e extervenções com o *grupelho*. No mesmo semestre, me matriculei nas disciplinas *Videodança e Improvisação e Musicalização em Rolf Gelewski*, do curso de Dança da Escola de Belas Artes (UFMG) e fiz uma aula de *Afro dance e Kuduro*⁹ para me ajudar no processo de Composição Coreográfica. Li poesias e ouvi músicas diferentes das que costumava ouvir.

Fui colocada em movimento. Precisei estudar, aprender, ampliar e amplificar meus conhecimentos e experiências em Dança. O que não foi difícil, por se tratar de um conhecimento que amo. Para ser professor/a “é preciso achar a matéria da qual tratamos, a matéria que abraçamos, fascinante”, é preciso, ainda, “estar totalmente impregnado do assunto e amar o assunto do qual falamos. Isso não acontece sozinho. É preciso ensaiar, preparar” (DELEUZE, 1988, s.p.). O devir-professora exigiu de mim preparo, e me fez procurar pontos que conectassem meu corpo ao dos/as estudantes.

aprender em devir-criança

Devir-criança é diferenciar-se da forma Homem e, assim, viver “uma singularidade em sua expressão mais elevada” (JÓDAR; GÓMEZ, 2002, p. 35). Trata-se de entrar em um modo intenso e inventivo de viver, num “processo criativo pelo qual as minorias se metamorfoseiam e escapam do controle social” (JÓDAR; GÓMEZ, 2002, p. 31). As crianças pensam com o corpo, experimentam e conhecem o mundo pelo corpo. Entrei nesse devir ao me agenciar aos mais diferentes corpos e ao compor com eles no espaço. Ao aprender junto com as/os estudantes, me abri à *amizade*.

⁴ *Jam* ou *Jam Session* são encontros para dançar Contato e Improvisação. Inspirados nas *Jam Sessions* de *Jazz* em que se toca de improviso, por isso leva o mesmo nome.

⁵ III BH ImContato: Festival de Conto Improvisação de Belo Horizonte, realizado entre os dias 15 e 19 de agosto de 2019.

⁶ Residência *Soundpainting* BH/2018 (FUNARTE – MG). Trata-se de uma residência artística multidisciplinar, envolvendo Dança, Música, Teatro e Artes Visuais, cuja criação se dá sempre pela Improvisação.

⁷ *Plataforma de Suspensão - Mostra de Rua Didática: Performance/intervenções*. Curso oferecido no 2º semestre de 2018 pela na Escola Livre de Artes Arena da Cultura (Belo Horizonte/MG).

⁸ Grupo de experimentação, improvisação, pesquisa e estudos do corpo (FaE/UFMG).

⁹ Centro de Dança Luana Campos (Belo Horizonte/MG).

As crianças vivem e experimentam o *tempo* e o *espaço* de outro modo. Crianças aprendem observando, convivendo, experimentando, compartilhando. Elas também aprendem especialmente quando convivem com seus pares, quando se misturam e convivem com outras crianças. Passei a experimentar o espaço da escola com os/as estudantes. Comecei a ouvir suas músicas e a aprender suas danças. Compartilhamos dicas de filmes, me sentava no chão junto com eles/as, conversava durante os intervalos. Não os imitei, não forcei para me relacionar, mas me envolvi com uma cultura outra, me implicando com esses corpos.

Laços de amizade entre mim e os/as estudantes foram se tecendo a cada encontro. Eu não era uma deles/as, mas alguém que se misturava com eles/as. Um currículo-dançante opera pela lógica da diferença e a diferença “é acompanhada da admissão da contradição” (ASPIS, 2019, p. 38). Corpos contraditórios podem se co-implicar. Na “lógica da co-implicação [*sic*] de Deleuze, da complicação” tem-se esse movimento como “inclusivo e se configura como movimento de composição de redes, superficialidades rizomáticas, compostas por conexões ‘e...e...e’, abandonando o ou” (ASPIS, 2019, p. 39). Em um currículo-dançante professores/as e estudantes podem *tecer redes*.

Sempre que eu chegava na escola e entrava nas salas, havia trocas de olhares que me passavam essa sensação de coimplicação. Esses olhares eram seguidos de sorrisos, abraços e gestos coreanos, que se popularizaram entre jovens e adolescentes de vários países e são uma expressão de carinho. Um deles é o coração feito com as mãos na altura do peito ou dos olhos. Nesse gesto, cada mão faz o formato de uma letra “C” e unem polegar com polegar e os dedos de uma mão com os dedos da outra mão. Um outro gesto coreano era o *big heart*. Braços e mãos se unem pelas pontas dos dedos em cima da cabeça. Significa amor, carinho e que a pessoa é “muito, muito fofa”. Faziam também o *finger heart*, em que se fecha a mão, unindo dois dedos (polegar e indicador) como se fossem as válvulas do coração, também significando amor e fofura. Os gestos da cultura *k-pop* estavam naqueles corpos como expressão de seus sentimentos.



Corações coreanos.

Fonte: <<https://skdesu.com/coracao-coreano-gesto-e-curiosidades/>>. Acesso em: 19 out. 20.

Além desses gestos, era recorrente eu chegar na escola e estudantes dançarem para mim, especialmente passos de *trap dance*.¹⁰ Certo dia, após eles se aproximarem de mim dançando, perguntei, “Vocês querem dançar?”, e eles responderam: “Ô!”, “Sim!”, “Toda Hora”. E dançaram para mim. Dei risada e, claro, me coloquei a dançar junto. Esses momentos eram rápidos. Conversa de corredor. Mas nos conectava. Gestos e danças que eram expressão de um aceite para dançar, de um agenciamento comigo, a *professora-que-dança*.

Comecei a compartilhar meus materiais com os/as estudantes. No primeiro dia em que levei uma caixa de som, liguei meu *streaming* de música e deixei que escolhessem as músicas pelo meu *smartphone*. Isso foi um delírio para muitos: usar, na sala de aula, um *celular-com-internet-e-com-as-músicas-que-quisessem*. Nesse dia, alunas/os até então distantes, se aproximaram de mim. Eu tinha algo que fazia seus olhos brilharem, que ia ao encontro do desejo deles/as. Não usei isso como moeda de troca por atenção. Eu precisava de som e de música, meu acesso era por esses dispositivos. Por que não compartilhar? Por que não deixar que escolhessem as músicas? Eles/as até me ensinaram a entender e a mexer melhor nesses dispositivos! Quando eu entrava em devir-criança, estudantes entravam em um devir-professora. Um currículo-dançante pode ensinar com o que é agradável aos/às estudantes e fazer essa confusão e troca de papéis. Forma-se uma parceria e vê o fascínio de estudantes por música e dispositivos eletrônicos como uma potência para o aprender.

¹⁰ Trato sobre essa dança no capítulo “uma dança-menor em um currículo-dançante”, adiante.

Um dos meninos, de tão empolgado que ficou com o som, se colocou a me ajudar e derrubou a caixa. Ele me olhou assustado. Eu peguei a caixa, olhei, não tinha acontecido nada, então falei: “Fica tranquilo, não aconteceu nada e poderia ter sido comigo!”. Na aula seguinte, ele levou a caixa dele, que era maior que a minha. Nesse dia, nas duas últimas aulas, a bateria da minha acabou, então, fui até a sala dele e ele me emprestou sua caixa com empolgação. Estabelecemos uma relação de confiança. Com sua caixa de som, ele ajudou esse *currículo-dançante* a seguir nas outras turmas.

Isso ficou evidente, também, quando uma das meninas do 8º ano, que ficava apenas sentada, se admirou pelo fato de eu colocar na aula as músicas de que ela gostava. Eu não me lembro a música, mas era *k-pop*, do grupo BTS. Essa estudante veio correndo até mim sorrindo (ela era sempre séria comigo) e me perguntou, com empolgação na voz: “Não acredito!! Você gosta dessa música? Você gosta desse grupo?!”. Eu respondi “Sim!”. Ela então pediu para dançar comigo na proposta de improvisação em duplas. Aceitei na hora. Agora, a convidada a dançar no currículo era eu! Dançamos cerca de três músicas, sorrindo, com alegria, desfrutamos o momento de modo singular e criamos em dança. Desse dia em diante, ficamos próximas e ela começou a participar de tudo.

Eu colocava todos os tipos de música. Os gostos eram os mais variados. Uns/umas queriam *k-pop*, *funk*; outros/as queriam músicas eletrônicas. Também coloquei músicas de filmes, de animação, como *Shrek*, *Bee Movie* e *Meu Malvado Favorito 2*. Houve um delírio quando toquei *Hey Jude*, dos Beatles! Músicas do Queen arrebataram os corações. Isso ocorreu na mesma época do lançamento do filme *Bohemian Rhapsody*, que conta a trajetória da banda e foi um sucesso de bilheteria. A improvisação com música foi um momento de entrega, criação com o corpo que se deixa ser afectado.



Um dos meninos parecia não acreditar que eu estava colocando clássicos do *rock*. Acabou a aula e ele foi conversando comigo pelo corredor. Falamos de várias bandas e músicas. Nosso gosto musical confluía. Desde esse dia

nossas conversas eram frequentes. Ele sempre me procurava, *dançava no improviso*, mas não curti dançar para um público. Um dia, cerca de um ano após eu sair da escola, nos encontramos em uma avenida central da cidade. Ele estava indo para o judô. Disse que estava animado, que tinha começado recentemente, e perguntou quando eu ia voltar para a escola. Sinto que esse *currículo-dançante* o tocou incentivando-o a procurar uma prática corporal.

Viver esses momentos me fez sentir a alegria de um acontecimento semelhante que vivi muitos anos antes. Quando eu ainda fazia o Magistério em Dança, fui professora de Dança de uma Escola da Educação Básica, da rede privada, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dava aula para a turma toda, e um menino do 5º ano simplesmente odiava ter aula de Dança. Para ele, era “coisa de menina”. Mas para a diretora e dona da escola, era importante ter Dança no currículo para a turma toda.

Certo dia, cansada da bagunça e me sentindo sem sucesso para prosseguir com a aula, parei tudo e fizemos uma roda. Comecei a perguntar o que mais gostavam de fazer. Falamos de diferentes coisas de que gostávamos. Em um determinado momento, falei que tinha duas cachorras. Esse menino ficou surpreso. Começou a contar que também tinha cachorros, do quanto gostava deles e conversamos muito. Nossos olhos brilhavam pela conexão que se formava. Algo nos uniu: o amor por cachorros/as. Isso mudou nossa relação. A partir daí as aulas não foram mais as mesmas, e ele passou a dançar e até a me ajudar.

Lembrar-me disso, neste momento da escrita, me faz pensar *no que pode um currículo-dançante*. Pode *criar vínculos*. Pode fazer professores/as apressados/as com o tempo, com o conteúdo, *fazer uma pausa e se contagiar com outros movimentos*. Pode *fazer trilhar outros caminhos que devêm corpos-dançantes*: corpos que se juntam, se implicam, se coimplicam, e dão sentido a um currículo. Pode inclusive fazer estudantes tirar uma professora para dançar e fazer um currículo-dançante no qual os passos e os movimentos ocorrem no próprio fazer, sem prescrições e sem saber aonde vão dar.

Eis aí uma maneira de se implicar própria de um currículo-dançante: uma *implicação que tem algo do devir-criança*. Uma criança ouve uma música e começa a dançar. Eu, a professora em devir-criança, me abri para ouvir a música que esses corpos emitiam, e me lancei em dança. Segundo Jódar e Gómez (2002), a criança é “estrangeira à própria

língua”, por isso inventa modos menores de falar. É claro que eu me sentia uma estrangeira diante da linguagem daqueles corpos, com outras danças, mas me coloquei, como criança, a aprender.

Essas experiências me fizeram ver a importância de tecer redes, compor com os/as estudantes. Assim sendo, passei a ficar ainda mais atenta para juntar mais corpos a esse bando que se formava para dançar em um currículo, e essa composição se fez do acaso. Um dia, estávamos as turmas do 8º ano e eu escolhendo a música para a coreografia. Elfa, uma das estudantes, enviou à noite, no grupo de *WhatsApp* criado por Izy para esse fim, o *link* de uma música de um coral infantil africano. Ela disse ter gostado da música e da dança. De fato, canção e dança eram lindas! Mas não combinavam com o que eu e as turmas propusemos fazer.

Tive ainda uma outra preocupação. Tratava-se de uma música religiosa de tradição cristã que, por sinal, gosto muito. Inclusive, eu havia ido recentemente a uma apresentação do grupo africano Coral de Crianças Watoto Ministries,¹¹ semanas antes, quando estiveram no Brasil. Mesmo sendo uma música linda e contagiante, tive de ponderar: Ela professa a fé cristã, e quem não professa essa fé, se sentirá bem ao dançar essa canção? Se fosse uma música de alguma religião de matriz africana, não deixaria incomodado quem é de outras religiões? Ademais, enfrentamos um problema sério no Brasil em que muitos/as, num comportamento violento e contraditório com a fé que professam, atacam pessoas, terreiros e agem preconceituosamente, sem pudor.¹²

Há um grave conflito religioso que eu não poderia deixar passar despercebido na experimentação de um currículo-dançante que aprende com a diferença. Além disso, naquelas semanas, estava em votação o Projeto Escola Sem Partido (ESP)¹³ que, entre

¹¹ Nesse coral, as crianças cantam e dançam com uma alegria que contagia e seus vídeos viralizaram nas redes sociais, como o *clipe* de *Be Exalted* indicado por Elfa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1xFD8pFH_vQ>. Acesso em: 1 ago. 2020.

¹² Há muitos registros de intolerância religiosa no Brasil, sobretudo envolvendo pessoas que se dizem evangélicas e atuam destruindo terreiros de Umbanda. Houve um caso interessante em Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, em que evangélicos destruíram um terreiro de Umbanda. Em contrapartida, um outro grupo de evangélicos o reconstruiu, afirmando: “Se em nome de Cristo destroem, em nome de Cristo vamos reconstruir”. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43879422>>. Acesso em: 1 ago. 2020.

¹³ Trata-se de um Projeto de Lei oriundo de um movimento criado por Miguel Nagib, procurador do estado de São Paulo, no ano de 2004. Basicamente, consiste em um movimento da extrema-direita que se propõe contra ideologias nas escolas e universidades, embora pregue as suas ideologias. Site do movimento: <<https://www.escolasempartido.org/>>. Mais informações sobre a polêmica do ESP em: <<https://www.politize.com.br/escola-sem-partido-entenda-a-polemica/>>. Acesso em: 1 ago. 2008.

outras coisas, estabelece que a Educação Religiosa e Moral é um direito dos pais.¹⁴ Para mim, uma anulação da diferença, impedir que, no currículo, não se trate das diferentes religiões existentes, o que pode contribuir significativamente no combate ao preconceito e à intolerância religiosa de ordem estrutural em nossa sociedade.

No dia seguinte, com cuidado, conversei com Elfa. Expliquei que, apesar de gostar da canção, não considerava uma boa proposta por não combinar com o tema e também por contemplar apenas um grupo religioso. Elfa apenas sorriu. Depois ela e sua colega Sansão me procuraram eufóricas para dar várias ideias para a coreografia. No decorrer da conversa, disseram frequentar a Umbanda. Mais uma vez, me surpreendi. Pela escolha daquela música, pensei que Elfa fosse cristã, como eu. Então começaram a se abrir e a falar do quanto as pessoas têm preconceito com a Umbanda e dos preconceitos que já haviam sofrido com colegas na escola. Sugeriram que o preconceito abordado na cena da turma delas, e que fosse o preconceito religioso. Eu concordei, pois essa cena contemplaria a todos/as, sem discriminação, visto que cristãos também sofrem preconceitos e são perseguidos e mortos em diversos países. Isso não é privilégio de um grupo, mas em diferentes países evidencia-se em grupos específicos, como é o caso do Brasil em relação às religiões de matrizes africanas. Naquele mesmo dia, começamos a ensaiar uma cena criada por elas e dirigida por mim. Vi que estávamos tecendo redes, nos conectando com nossa diferença.

Daí em diante, ficamos ainda mais próximas. Elas se envolveram com o processo coreográfico de outra maneira, com mais alegria e brilho nos olhos, que depois mudou completamente. Passada a apresentação, numa tarde, eu estava sentada em uma carteira da sala delas, recolhendo e organizando os “Termos de Consentimento da Pesquisa”. Estava toda aflita, correndo contra o tempo. O sinal bateu, os corpos se agitaram, se levantaram e provocaram um breve tumulto. Acelerei o passo para guardar tudo nas pastas quando, de repente, fui abraçada pelas costas por um tempo que os ponteiros do relógio não conseguem cronometrar. Retribuí e me entreguei àquele abraço. Depois me virei e cruzei meus olhos com a dona daquele abraço. Era Elfa, com um semblante cheio de carinho. Ela não me disse nada. Apenas deu um beijo em meu rosto e saiu saltitante para o intervalo com suas colegas.

¹⁴ Mais informações: <<https://novaescola.org.br/conteudo/15818/entenda-o-novo-projeto-do-escola-sem-partido-que-tramita-na-camara>>. Acesso em: 1 ago. 2020.

Em um momento de polarização política, de discursos de ódio e intolerância religiosa, um *currículo-dançante pode conectar com a diferença*. Importava, para nós, desfrutar daquela amizade e tempo que tínhamos juntas para conviver num relacionamento pautado na diferença que nos fez viver momentos de afecto, fruindo de *um tempo intensivo em um currículo-dançante*. Naquele abraço, me esqueci da minha pressa e Elfa pareceu se esquecer que tinha poucos minutos para desfrutar de um dos momentos mais aguardados pelos/as estudantes: o intervalo.

Após esse abraço, segui para a sala de professores/as. Em seguida, fui em outra turma do 8º ano. Era o dia em que fiz o *encontro dançante* com estudantes de algumas turmas. Ao final desse momento, bateu o sinal e, em vez de todos/as saírem correndo como de costume, eu e a turma nos envolvemos em um abraço coletivo. Meu corpo foi atravessado por muitos afectos: alegria, amor, carinho e uma saudade antecipada. O mesmo se repetiu com a última turma, que sempre corria desesperadamente para ir embora para casa quando batia o sinal. Mas não naquele dia. Não era exatamente o nosso último dia juntos, mas um dos derradeiros. Foi um momento tão intenso quanto sensível. As turmas saindo pelo portão da escola e, ali, naquele pátio, com um grupo, todo abraçado, todo misturado, corpos cheios de bons afectos, a pressa não teve lugar. Somente a força e sensação daquele instante. Queríamos nos abraçar e olhar para as palavras e textos escritos no mapa que fizemos, na lista de afectos que as/os estudantes escreveram. Alguns/algumas voltavam para registrar mais palavras. Fui tocada. Não consegui registrar esse momento em foto. Não havia tempo para isso. Estava abraçando e sendo abraçada. Nada mais importava.



Em um outro dia, estava com as turmas do 9º ano que dançaram como nunca haviam dançado naquele semestre. Vermelho,¹⁵ um dos estudantes, que era tão tímido e resistente à dança no início, estava tão aberto e alegre que quis ficar três aulas seguidas comigo, e dançou em todas. Nas experimentações anteriores, ele não dançava. Começou

¹⁵ Nome fictício escolhido pelo estudante.

a se envolver após as experimentações com Videodança. Naquela tarde de fim de semestre, liberados/as pela professora, poderiam estar com os/as amigos/as, jogando, conversando, fugindo de mim, como fizeram algumas vezes. Mas não foi o que fizeram daquela vez. Desfrutamos um tempo único transitando por diferentes espaços. Do espaço perto da secretaria fomos para o palco da quadra e, depois, para o bosque. Sempre dançando, cantando, conversando e fazendo um mapa, uma lista de afectos escrita em papel *kraft*.



Fizemos uma roda no bosque, e Vermelho sugeriu de, ao som de uma música, cada um/a ir ao centro dançar e todos/as em volta dançavam seguindo aqueles passos. A pessoa que estava no centro, dançando, trocava de lugar com outra pessoa que, por sua vez, dançaria enquanto nós a acompanhávamos. Virou uma dança-brincadeira-de-roda. *Um currículo-dançante fez Vermelho deixar a timidez e seguir nos movimentos de um corpo-dançante.*

Esse *currículo-dançante seguia disparando signos pelos corpos* da Escola Sagração da Primavera. Um dos signos que ficou evidente foi o *amor*. Quando dei início ao trabalho de Composição Coreográfica com as turmas de 8º ano, estudantes das turmas de 9º ano mudaram o modo de agir. Como estes/as alunos/as não aderiram à proposta de dançar na festa, após encerrar as experimentações com Videodança com o 9º ano, me ausentei dessas turmas para dedicar o pouco tempo que tinha aos ensaios para a festa da Consciência Negra, com as turmas do 8º ano. No decorrer daquele mês, enquanto eu ensaiava e andava pela escola, fui abordada com frequência por estudantes do 9º ano. Cheguei a receber uma mensagem tarde da noite: “Professora você parou de dar aula pra gente?”.

Em outro dia, cheguei à escola e uma turma estava de aula vaga. Um deles me disse: “Oi professora! Dá aula pra gente hoje?”. Dali fui ao corredor onde ficavam as turmas de 8º ano e um outro menino, também do 9º, perguntou: “Professora, você vai na nossa

turma hoje?”. Respondei: “Não. Hoje vou nas turmas do 8º ano”. Ele então exclamou: “Aaaaah!”, e eu perguntei: “Por quê?”. Ele disse: “Porque pensei que você fosse dar aula pra gente hoje!”. Lamentei e disse que iria num outro dia. Saí em direção ao prédio com um sorriso de vitória no rosto. Pensei: “Que bom que querem dançar em vez de ficar de aula vaga”. Ao longe um menino exclamou: “Aula de dança!!!”. Ele estava sentado, mas queria dançar. Soltei, com gosto, meu riso de alegria.

Num outro dia, ainda, no meio de um ensaio, um estudante foi até a porta e perguntou: “Professora, você vem amanhã?”. Respondei que só conseguiria ir novamente após a Semana da Consciência Negra. “Aaaaah!”, reclamou... “Tá bom!”. No meio desse mesmo ensaio, três estudantes bateram à porta. Abri e eles/as perguntaram: “Por que você não está indo lá [na nossa sala]?”. Expliquei e, então, lamentaram. A tarde seguiu com muito ensaio e mais uma estudante do 9º ano me procurando. Em outra tarde, outras três estudantes me perguntaram sobre o motivo da minha ausência. Dei a mesma explicação. Uma delas disse que pensaram que eu tinha desistido da turma e que sentiam falta. Ao ouvir isso, sorri e disse que era recíproco e que não via a hora de voltar. Essas perguntas, tão insistentes, vindo de diferentes estudantes das turmas do 9º ano, mostrou-me que sentiam o desejo de dançar.

Eles/as queriam viver o que um currículo-dançante lhes proporcionava. Vi que estavam com *ciúme*. As turmas de 8º ano, por um mês, tiveram exclusividade em um currículo-dançante. Assim, o *ciúme* moveu estudantes à decifração de signos por ele emitidos. A “primeira lei do amor é subjetiva: subjetivamente o ciúme é mais profundo do que o amor; ele contém a verdade do amor. O ciúme vai mais longe na apreensão e na interpretação dos signos. Ele é a destinação do amor, sua finalidade” (DELEUZE, 1987, p. 9). Quando se tem um amado/a, este/a “implica, envolve, aprisiona um mundo, que é preciso decifrar” (DELEUZE, 1987, p. 7).

Na busca por decifrar esse signo, desemboca-se “em mundos que se formaram sem nós, que se formaram com outras pessoas, onde não somos, de início, senão um objeto como os outros” (DELEUZE, 1987, p. 8). Esse *currículo-dançante*, ao se movimentar, me fez entrar em um mundo que os excluiu. Fez com que os corpos que antes fugiam de mim para jogar truco, matar aula, me procurassem. Deixou os corpos desassossegados e sensíveis. O tempo todo esses corpos queriam decifrar o que havia acontecido por ter me afastado, chegando a pensar que havia desistido deles/as. Com base em Spinoza

(2017), vê-se que vários afectos parecem ter atravessado aqueles corpos: o *arrependimento* por não terem aceitado minha proposta; a *saudade* de desfrutar de momentos dançantes; o *desejo* de dançar e/ou ter aulas de dança; a *tristeza* por não estar e ter que esperar; a *esperança* em voltar a viver momentos semelhantes. O ciúme possibilitou que as/os estudantes das turmas do 9º ano apreendessem melhor os signos emitidos por um currículo-dançante e dançar se tornou uma necessidade.

dança-diálogo cinco: dançar, tecer redes e aprender

Após descrever para Dançarilha sobre o que um currículo-dançante demanda e o aprender que se dá ao disparar signos e provocar devires, ela e eu pegamos um rolo de barbante e começamos a correr pela casa, cruzando essas linhas pelo espaço, formando uma rede.¹⁶ Conforme cruzamos as linhas, tecendo essa rede, nós duas começamos a saltar por entre elas dizendo:

— Um currículo-dançante faz entrar em contato com o fora, movimenta o chão do currículo!

— Um currículo-dançante muda a maneira de pensar! Provoca o pensar quando o corpo vive encontros imprevisíveis!

— Rompe com a tristeza, a preguiça, o maldizer!

— Conecta com a diferença! Nos faz viver os duplos dos devires! Faz entrar num jogo com a diferença!

— Confunde papéis: faz estudantes ensinar e professora aprender, faz estudantes tirarem para dançar!

— Faz professores/as formar parcerias com estudantes! Cria vínculos!

— Devêm amor, ciúmes, e provoca o desejo de estar junto!

Ofegantes, alegres e exaustas, Dançarilha e eu nos embolamos nas linhas e demos risada. Então fiquei pensativa e disse à Dançarilha:

¹⁶ Fazer uma rede com esses barbantes foi uma intervenção realizada pelo *grupelho* (FaE/UFGM) no II Seminário dança e resistência e educação: por uma pedagogia dançante.

— Em uma aula, cada estudante e grupo “pega o que lhe convém”, por isso, tive que oferecer o máximo de possibilidades àqueles corpos.¹⁷ Eu precisei criar o que chamei *aula-experimentação com dança*.

— É mesmo? Como seria uma aula assim? – perguntou Dançarilha.

¹⁷ DELEUZE, 1980, s.p.

aula-experimentação com dança

*Eu tô aqui pra quê?
Será que é pra aprender?
Ou será que é pra sentar,
me acomodar e obedecer?*

(Estudo Errado – Gabriel, o Pensador)

Aula! Escutamos tanto sobre a aula! Aula bem planejada, mal planejada, não planejada, vazia, cheia... Aula boa, chata, ruim, tediosa, instigante, interessante, singular, marcante.¹ Aula expositiva, dialogada, experimental, teórica, prática, inaugural... Auladada, aula-clichê, aula pensada, aula desejada... Aula remete a ensino, curso, apresentação, exposição, palestra, lição, preleção, ministração, educação, transmissão.² Aula remete também a fazeres, dizeres e quererem na educação.³ Aula é o que *enche* a escola e o currículo, fazendo com que se voltem para a sua organização, execução e conclusão. A maior parte do tempo nas escolas é dedicada às aulas. Se professores/as não estão em horário de aula, estão planejando a aula, prevendo seus objetivos, conteúdos, atividades, recursos e avaliação. Quando, inesperadamente, não há uma aula, esta é nomeada nas escolas de aula *vaga*. Ou seja, ainda assim, é aula. A aula ocupa o espaço da escola e do currículo; sujeita os corpos para se adaptarem aos seus modos, exigências e rotina, e pode proporcionar encontros que fazem desejar.

Aula também é tempo dedicado a estudar para aprender determinados saberes. Há quem considere que para aprender em uma aula é necessário *sentar*, se *acomodar*, *obedecer*. Mas aprender é sentar, acomodar e obedecer? O aprender depende de um corpo sentado, acomodado e obediente? Uma aula que requer tal postura parece não se importar com questionamentos como esses. Antes, parece querer que siga imponente e majestosa, quase intocável, e corra tudo bem, conforme os eixos estabelecidos, com tudo saindo como o planejado, do contrário, não é aula, ou é uma aula ruim.

Mas uma aula pode ser foco de atenção, interesse, desprezo, apreço e/ou desgosto, porque há muitos tipos de aula. Uma característica marcante de uma aula é que, antes

¹ Ver sobre isso em Corazza, 2012.

² Ver o termo nestes diferentes dicionários, por exemplo: <http://www.aulete.com.br/analogico/aula>; <https://www.dicio.com.br/aula/>; <https://www.dicionarioinformal.com.br/sinonimos/aula/>. Acesso em: 13 ago. 2020.

³ Ver sobre isso em Corazza, 2002, p. 14.

mesmo de ela ser dada, está cheia de clichês e de cargas que sobrecarregam professoras/es, estudantes e currículos.⁴ Na Escola Sagração da Primavera notei que havia conceitos prévios em relação à aula e à dança: aulas são chatas; aula é sinônimo de cópia; estudantes só participam se valer nota; dança é algo desnecessário no currículo. Eu também me vi cheia de clichês, e um deles era pensar que aquilo que eu experimentasse teria que dar certo. Neste capítulo, portanto, tenho como objetivo mostrar como o imprevisível na experimentação de um currículo-dançante desconfigurou o que eu entendia por aula e me levou à criação da *aula-experimentação com dança*. Esta seguiu a linha do desejo. O argumento desenvolvido é o de que um *currículo-dançante* demandou a criação de uma aula-experimentação com dança que movimentou o desejo, tornando possível uma aula desejante em um currículo. Uma aula que se aprende a fazer, “fazendo-a, pelo coração, pelo desejo, pela vontade de educar” (CORAZZA, 2012, p. 283).

Aprender é como dançar: requer paciência, treino, tentativa, insistência, encarar os erros como parte do aprender. É “[...] abrir-se à experiência com ‘um outro’, com ‘outros’, com uma coisa qualquer que desperte o desejo” (PARAÍSO, 2016, p. 209). Tendo como foco o aprender que desperta o desejo, trata-se de um abrir para levantar, desacomodar e até desobedecer a certas ordens impostas, para improvisar e dançar ao som de um ritmo desconhecido, inventando outras maneiras de aprender em um currículo-maior: desejar. Trata-se de produzir “efeitos de inspiração e criação”, “pensar a diferença”, “rasgar identidades”, “praticar a fantasia”, “ler signos heterogêneos”, “pensar”, “viver a aula em intensidade” (CORAZZA, 2012, p. 283).

Há quem diga que dançamos por escutarmos uma música. Mas há quem diga que a música nasce de um corpo que dança (GARAUDY, 1980; MENDES, 1985). Os corpos da Escola Sagração da Primavera dançam de tal modo que é possível escutar a música que ecoam. Essa dança fez música. Mostrou que uma aula sem sentido para os/as estudantes e cansativa para professoras/es pode devir uma aula musical com a dança, expressando uma qualidade *dançante*. Falo isso com base em Deleuze (1988), para quem uma aula é musical, e, para mim, a aula musical é uma aula movida pelo *desejo de dançar*. Para lidar com o que um currículo-dançante demanda, foi necessária uma criação feita na conexão entre *aula, dança e desejo*.

⁴ Ver CORAZZA, 2012.

Dança é arte em movimento; é educação e um artifício para expressar desejos e para criar em um currículo. Como um currículo é um território em constante movimento, onde tudo cabe e tudo é possível, é necessário se movimentar constantemente. *Desejo* é o que faz movimentar os corpos porque incita a criar, buscar viver ou ter o que se deseja. É força que faz dançar e aprender, pois desejo “[...] é fábrica, potência, alegria”. Desejo é, assim, “[...] fundamental para aprender, para pensar, criar, construir, enfrentar os poderes, as dificuldades da vida, movimentar, deixar passar algo, produzir alegrias, viver” (PARAÍSO, 2009, p. 278). Aula é um território de criação, pois pode instigar, dar lugar ao novo, deslocar valores, descodificar formas de conteúdo, abrir as portas para outras maneiras de expressar. Um currículo-dançante fez da aula-experimentação com dança uma luta constante pela experimentação,⁵ luta que requer trabalho e olhar para a diferença de cada corpo. Fez-me pensar nos motivos do tédio e da indiferença em sala de aula, e rever conceitos em relação a *matar aula, fugir e fazer bagunça*. Não seriam essas expressões de *corpos-dançantes*, corpos que desejam, que querem se movimentar, dançar, ocupar, explorar, criar? Desse modo, a aula-experimentação com dança segue os movimentos de um currículo-dançante, como uma música segue os movimentos de um corpo que dança. São os movimentos que Deleuze e Guattari (2012a) chamam de *territorialização, desterritorialização e reterritorialização*. O processo de territorialização é um processo de ocupação de território. Mas esse é um território movente, pois passa por movimentos que o desterritorializam ou transmutam. Nesse processo, se reterritorializa numa espiral que nunca para. São como dunas de areia que, com o bater do vento, se movem e mudam suas formas.

Na *aula-experimentação com dança*, ocupei um território de um currículo e encarei as forças que emanavam dos corpos como desejo pela diferença, pela criação e como oportunidades para improvisar. Improvisar é criar. É isso que este capítulo buscará mostrar. Primeiramente, mostro como me lancei à improvisação e criei a aula-experimentação com dança. Em seguida, que a aula-experimentação com dança requer uma seleção, uma delimitação de território, e que este é ocupado quando os corpos expressam uma qualidade *dançante*. Depois, exploro a paciência como uma ação de resistência para criar na aula-experimentação com dança, mostrando que corpos que *bagunçam* e querem *matar aula* podem compor com a aula-experimentação com dança, o que evidencia o desejo por uma outra aula.

⁵ CORAZZA, 2012.

dançando com o imprevisível

Passada a primeira semana em que as experimentações com dança foram iniciadas, voltei à Escola Sagração da Primavera. Naquele dia, estaria novamente com quatro turmas do 9º ano. Vi a possibilidade de ir com essas turmas a um espaço aberto, e tanto a professora Isadora, como a supervisora Mercedes se mobilizaram para que tivéssemos um espaço garantido. Levei diferentes propostas de *Improvisação* e *Contato Improvisação*. Imaginava que, se dentro de salas de aula tão apertadas vivi bons encontros, fora de sala seria ainda melhor!

Então chegou a primeira turma, a que percebi como a mais falante e bagunceira. Isso porque aqueles corpos eram muito agitados. Falavam alto, riam, brincavam, xingavam uns aos outros e, com dificuldade, eu conseguia a atenção deles. Mas, mesmo em meio a essa agitação, os/as estudantes se mostravam animados/as para dançar. Chegaram à quadra dançando e fazendo movimentos de capoeira, sinalizando que queriam dançar. Cumprimentaram-me sorrindo e perguntaram: “O que vamos dançar hoje?”. Então, para começar, os/as convidei a fazer uma roda para compartilhar uma proposta. Aí, para meu espanto, vários/as estudantes começaram a sentar ao lado da quadra, já indicando que não iam participar. Não forcei a participação e segui com quem queria. Com alguns minutos passados, aqueles e aquelas que resistiram de início começaram a participar da proposta inicial para aquecer os corpos.

Na atividade,⁶ além de lançar e pegar uma pequena bola, eu e os/as estudantes corríamos, íamos ao chão, saltávamos e andávamos vagorosamente. Todos/as se divertiram com o aquecimento porque a proposta era um jogo, algo que estão habituados a fazer na escola. Nesse jogo, quem estava com a bola tinha que correr, enquanto os/as demais andavam de maneira lenta e pesada, o que dificultava alcançar a pessoa com a bola. Esta, por sua vez, tinha que encontrar uma pessoa com o olhar e arremessar a bola para ela. Se a bola caísse no chão, todos/as tinham que se lançar no chão e tudo recomeçava com quem conseguisse pegar a bola. Caso isso não acontecesse e a pessoa fosse alcançada, formava-se um aglomerado de corpos em cima dela, que tinha de fugir ou passar a bola para outra pessoa. O contrário também foi proposto: quem estava com a bola, andava vagorosamente, enquanto os/as demais corriam. Quando fiz essa primeira proposta, uma estudante, que estava sentada, disse: “Ficar

⁶ Essa proposta de aquecimento foi compartilhada por Panmella Ribeiro no III BH ImContato: Festival de Contato Improvisação de Belo Horizonte, realizado entre os dias 15 e 19 de agosto de 2018.

sentada e fazer isso é a mesma coisa”. Essas palavras foram como uma flecha dura que me acertou em cheio e me entristeceu, diminuindo subitamente minha potência de agir.



Não me deixei paralisar e passei mais três atividades que começaram bem e logo viraram uma bagunça incontrolável. Senti que não tive bom êxito em nenhuma dessas atividades. Um caos, pois não conseguia propor mais nada.

Minha garganta começou a arder. O espaço aberto, o vento que se tornava mais forte e frio e a bagunça de pouco mais de trinta estudantes me fizeram forçar e aumentar o volume da voz. Senti uma frustração. Decidi encerrar as experimentações e liberar a turma, pois o sinal estava prestes a tocar. Senti as dores de uma professora da educação básica.

Enquanto a professora Isadora foi chamar a outra turma, pensei: “Preciso aceitar que nem tudo convém a todos/as”, e que uma aula só é ruim se for “improdutiva, conservadora, obstacularizadora ou impeditiva da criação, da invenção, da fabricação do novo” (CORAZZA, 2012, p. 280). Foi quando tomei a decisão de me arriscar na experimentação, deixando de lado um *plano de aula* que havia feito por garantia. Em um *currículo-dançante*, assume-se que não há como ter controle do que virá. Se eu teria todo o tempo da aula para mim, esta deveria ser, o tempo todo, uma aula-experimentação com dança que segue o ritmo da imprevisibilidade, sem regras ou soluções prévias, pois se pensa no acontecimento. Deixei o vento que batia naquela tarde fria refrescar meus pensamentos e segui “[...] a linha das formas e das forças, para compreender a possibilidade do pulsar da diferença, para sentir a capacidade de transformação da tristeza e para aprender sobre a força dos devires, que pode nos inspirar na educação” (PARAÍSO, 2013, p. 54).

Chegou a outra turma e senti, de início, uma resistência semelhante à anterior. Então propus a atividade com a bola para aquecer os corpos. Em seguida, comecei a ensinar o elemento *toque* do Contato Improvisação. O toque funciona como um disparador de

movimentos. Por exemplo, um/a dançarino/a apoia seu tronco ou suas mãos (pode ser qualquer parte do corpo) nas costas de outro/a dançarino/a e ambos se movimentam a partir desse contato e das sensações disparadas. Mas os/as estudantes demonstravam constrangimento em dançar desse modo. Estar na quadra implicava ter um público, pois sempre havia uma turma em aula vaga.

Uma coisa é dançar sem um público, dentro de sala de aula, outra coisa é saber que você está sendo observado/a. Volta a questão em que dançar expõe a consciência do nosso movimento, que nem sempre condiz com os ideais que projetamos. Além disso, tocar o corpo do/a outro/a era motivo

para brincadeiras com tapas e socos, ou para mais constrangimento. Então

propus experimentações de movimentos dançantes a partir de aparentes não-

movimentos, como *estátuas*. E, baseada nos estudos de Laban (1978), trabalhei com os diferentes níveis em que se pode dançar: alto, médio e baixo. Dançar no nível baixo é se movimentar no chão ou rente ao chão; dançar no nível médio requer uma flexão dos joelhos e/ou do tronco; e dançar no nível alto é se movimentar de pé ou saltando.

A proposta consistia em: 1) todas/os ficavam em volta de um lugar escolhido como centro. Uma pessoa por vez ia até o centro e fazia uma pose em nível alto, médio ou baixo; 2) A próxima pessoa ia ao centro e escolhia uma parte do seu

corpo para apoiar no corpo da outra pessoa,

trabalhando o elemento *peso*, mas em um nível diferente. Era necessário

observar a estrutura que se formava; 3) Quando todos/as compunham aquela estrutura,



deslizavam até o chão, saindo de um movimento estático, para um movimento fluido; 4) Feito isso, se levantavam lentamente, buscando *fluência no movimento* e tentavam repetir a mesma estrutura. Trata-se de uma repetição que os/as leva a uma nova criação. A fluência no movimento é como falar uma língua fluentemente. A movimentação segue uma continuidade. Essa movimentação não trava, não é interrompida por não saber o que fazer. Se isso ocorre, há uma quebra no fluxo.

Nunca havia feito essa atividade. Improvisei diante dos ânimos dos corpos. Os/as estudantes gostaram e quiseram fazer mais e mais vezes. A proposta funcionou tanto que a experimentei com outras duas turmas do 9º ano naquele mesmo dia e, na mesma semana, experimentei com as turmas do 8º ano. Em cada turma fluiu de uma maneira diferente, levando três estudantes do 8º ano a criar uma outra proposta de dança. Elas sugeriram o que na Dança se chama de *canon*. O *canon* é, basicamente, fazer movimentos sequenciados em que todos dançam a mesma sequência, mas em tempos diferentes. Há diferentes maneiras de dançar em *canon*. No caso da proposta feita pelas alunas, a primeira pessoa vai dançando até um determinado lugar e faz uma estátua no nível que quiser, a próxima passa pela pessoa fazendo essa mesma estátua e, em seguida, cria outra. Outra pessoa passa dançando por essas duas estátuas, fazendo o mesmo gesto, em seguida cria uma terceira e assim por diante. Quando todos/as estão posicionado/as, desmancham a estátua até chegarem ao chão e começam a dançar livremente.



Ser sensível ao caos, abrir para as mudanças e improvisar, transformou o que poderia ser um dia de maus encontros em momentos de interação e alegria. A *aula-experimentação com dança* passa pelos desafios de qualquer outra aula: a instabilidade

dos corpos, ora fechados ora abertos. Trata-se de abrir mão do que impede a criação e a seguir um ritmo que faz o/a professor/a experimentar (CORAZZA, 2012).

aula, matéria em movimento

Assim como quando se dança improvisando com a música, criando a movimentação do corpo ao sentir a batida de um som, senti que precisava me movimentar na aula-experimentação com dança, através do que me tocava a cada instante. Desejava que, de algum modo, algo despertasse os corpos dos/as estudantes, fazendo-os/as *desejar dançar*. Nem todos/as queriam dançar. Assim, passei a atentar ao que despertava o interesse dos/as estudantes, pois não havia nada pior do que vê-los/as entediados/as, indiferentes, surtando, fugindo e/ou frustrados/as com as aulas.

Agucei os sentidos para o território em que me encontrava e, a cada experimentação, sentia movimentos que me desterritorializavam e, de súbito, me reterritorializavam. É preciso equilíbrio e, ao mesmo tempo, fazer uso do desequilíbrio para dançar nesse terreno movediço. Movimento e território estão imbricados e formam uma conexão ritmada (DELEUZE; GUATTARI, 2012b). O ritmo é próprio do movimento; cada movimento acaba por impor um ritmo.

Nesse território novo e dançante, eu parecia tatear no escuro e o desafio continuava, a cada dia: Como daria aulas? Quais seriam os conteúdos? O que ensinaria? Teria que examinar os documentos curriculares? (As aulas não tinham avaliação e os/as estudantes sempre perguntavam se as atividades valeriam ponto, caso contrário, não valia a pena dançar, pois para muitos/as era o mesmo que *pagar mico*). Eles/as participariam das aulas? Teria que fazer planejamentos? As experimentações se reduziriam a ensaios para uma festa? Não sabia o que fazer. Mesmo com medo me tranquilizei dançando. Uma criança, quando com medo, busca refúgio em uma cançãozinha e “[...] ao mesmo tempo que canta, ela acelera ou diminui seu passo” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 122). Ela dança. A dança foi a cançãozinha que me tranquilizou diante do caos das situações inesperadas porque me fez habitar um lugar seguro. Segui experimentando. Dançando, o caos começou a se organizar e comecei a me sentir *em casa*, num processo de reterritorialização. Assim como a poesia é o lugar em que o/a poeta habita (PORPINO, 2018), a dança é um lugar onde habito e as aulas-experimentações seriam um lugar a habitar.

Esse território a habitar, esvaziado do que Corazza (2012, p. 23) nomeia como “aula cheia”, abriu espaço para a criação em meio a estudantes sobrecarregados/as e uma pesquisadora *cheia* de pressupostos em relação a saber o que fazer. A aula-experimentação se fez ao ser esvaziada de “dados”, que determinam “conteúdo” e “didática”, que indicam “modos de subjetivação” e o tipo de sujeito que requer, com definição de “valores e critérios” e “vontade de poder” e, ainda, “[...] indicam a favor de quem e do que é realizado o confronto de forças na aula” (CORAZZA, 2012, p. 24).

Para me sentir *em casa*, tracei um círculo, delimitando um espaço nesse currículo-dançante. Tracei com diferentes processos de criação e expressão em *dança contemporânea*. Essa escolha foi uma obra de seleção (DELEUZE; GUATTARI, 2012b), e foi a maneira que encontrei para não me perder em meio ao caos de infinitas possibilidades em um currículo. Improvisei a partir dessa delimitação, pois improvisar em uma aula não é se entregar a um *laissez faire*. Improvisar “[...] é ir ao encontro do Mundo, ou confundir-se com ele” (DELEUZE, GUATTARI, 2012b, p. 123).

Foi quando decidi, além das experimentações com Improvisação e Contato Improvisação, experimentar a *Videodança* com as turmas do 9º ano. E, para atender ao pedido de Mercedes, faria uma *Composição Coreográfica* apenas com as turmas do 8º ano. Nesse espaço delimitado, na movimentação dos corpos, as aulas devieram musical, expressando qualidades dançantes.

A aula-experimentação com dança se torna musical quando emerge uma expressividade de ritmo, quando apresenta a qualidade de expressão dita dançante. Isso porque o que marca um território é o ritmo dos corpos. Marcar um território é uma ação. Um currículo-dançante territorializa quando devém expressivo, quando uma prática movida no improviso devém dançante.

Uma aula-experimentação com a dança só o é quando trilha os caminhos da improvisação na busca da criação do novo. É como a improvisação na música de *jazz*, em que se toca com base numa melodia ou harmonia conhecida, mas cria-se em cima, de improviso, outras melodias, harmonias e ritmos que, antes da ação do tocar, seriam impensáveis. Impensável porque não racionalizável sem o corpo, mas que se faz na ação de um *corpo-dançante*. O corpo-dançante é um corpo atravessado por afectos e quando em movimentos de dança, improvisa e, do caos, cria o novo, o inédito, o inaudito. A

aula-experimentação com dança é criada no contato com o caos, de onde “[...] nascem os Meios e os Ritmos” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 124). Nesse processo, dancei uma melodia outra a partir do que me afectava. Ter pressa, não ajudaria.

A qualidade ou matéria de expressão que a fazia definir um território era se uma experimentação devinha *dançante*, isto é: se ela envolvia os corpos em dança e produzia alegria, movimento, entrega. Expressar uma qualidade dançante não se trata de desempenhar uma função de artista da dança em formação ou profissional. Trata-se de exprimir pelo corpo os blocos de sensações, os agregados sensíveis que são próprios dessa arte liberar.

dança, um aprender que requer paciência

*Enquanto o tempo acelera e pede pressa
Eu me recuso faço hora vou na valsa
(Paciência – Lenine)*

Na aula-experimentação com dança, a paciência foi uma ação de resistência a não desistir facilmente e a não deixar a tristeza e eventualidades da sala de aula parar um currículo-dançante. A paciência me possibilitou insistir na criação de outras saídas e encarar os desafios que me sobrevinham. Isso porque criar uma aula “não se equaliza com uma adesão sem resistência ou com uma simples rejeição das normas” (CORAZZA, 2012, p. 281). Ser paciente é estar aberta/o a abrir mão de coisas. Mas é também insistir em algo. Isso requer sensibilidade.

Vivi os desafios de oferecer uma experiência com a dança a não dançarinos/as. Essa oferta demandou paciência porque nem todos/as gostam de dançar, assim como nem todos/as gostam de tocar um instrumento, cantar, atuar. Nem todos/as gostam de Português, Geografia, Matemática... É preciso ofertar e observar o que toca, o que mobiliza a diferença em cada um. Para Arnaldo Leite de Alvarenga,⁷ um/a estudante da educação básica tem direito a aprender conteúdos que o/a levem a pensar nas escolhas do seu futuro profissional, incluindo a possibilidade de ser artista. Como a dança era o conhecimento que tinha a oferecer, segui atenta aos movimentos desse currículo-dançante e aprendi a importância da paciência. Esta não é uma espera; antes, é uma ação (PARAÍSO, 2013). Uma ação movida “[...] pela diferença, que tudo metamorfoseia,

⁷ Fala do professor, artista, pesquisador e criador do curso de Licenciatura em Dança da Escola de Belas artes da UFMG, Arnaldo Leite de Alvarenga, durante sua terceira aula de “Dança no Brasil”, no I Simpósio Internacional de Dança *On-Line* (SID), 13 jun. 2020.

para levar vida a um currículo” (PARAÍSO, 2013, p. 196). Para isso, a paciência se torna uma qualidade para ir devagar, desacelerar, não se deixar levar pela angústia, ansiedade ou pressa. Foi quando vi a importância de não me “[...] mexer demais para não espantar os devires” (DELEUZE, 2013, p. 176) e *ir na valsa*.

Passada uma semana, voltei às turmas de 9º ano. Decidi, desta vez, ficar na sala de aula. Nos dias que antecederam minha ida à escola, me encontrei com duas poesias e decidi experimentar compondo dança e poesia. Trata-se da poesia *Transver*, de Diego Miranda, e *Danças*, de Mário de Andrade. Ambas fazem uma relação entre vida, pensamento e dança. Vejamos:

TRANSVER: /v. tr./v. pron./s.m./desvario poético que acomete aqueles que tiram as palavras para dançar.

Cresço,
o que sou
em elos intangíveis.

Comovido,
como ouvido
escuto o silêncio
que não cala.

Sigo,
em passos firmes
outrora mancos.

Gingo,
é a vida que escorre
daqueles que correm
pelo pão - multidão.

Vivo,
morada é mundo
que transpõe as barreiras
do coração

(MIRANDA, 2018, p. 11, vv. 1-18).

DANÇAS

Quem dirá que não vivo satisfeito!
Eu danço! Dança a poeira no vendaval.
Raios solares balançam na poeira.
Calor saltita pela praça
pressa
apertos
automóveis
bamboleios
Pinchos ariscos de gritos
Bondes sapateando nos trilhos...
A moral não é roupa diária!
Sou bom só nos domingos e dias-santos!
Só nas meias o dia-santo é quotidiano!
Vida
Arame
Crimes
Quidam
cama e pança! Viva a dança!
Dança viva!
Vivedouro de alegria!
Eu danço!
Mãos e pés, músculos, cérebro...
Muito de indústria me fiz careca,
Dei um salão aos meus pensamentos!
Tudo gira,
Tudo vira,
Tudo salta,
Samba,
Valsa,
Canta,
Ri!
Quem foi que disse que não vivo satisfeito?
EU DANÇO! [...]
(ANDRADE, 2013, s.p., vv. 1-34).

Levei essas poesias sem saber ao certo o que faria com elas. Comecei com uma *roda de conversa*, que se tornou uma importante estratégia da aula-experimentação com a dança. Fazer rodas não é uma novidade em uma aula. Mas senti necessidade de priorizar esse momento, mesmo correndo o risco de não conseguir experimentar nada. Era um momento de conexão com os/as estudantes, de criar laços afectivos, de praticar a paciência como ação.

Comecei perguntando quais os tipos de artes de que mais gostavam. Destacaram-se desenho, pintura, música, teatro, fotografia, circo, dança, poesia, escrita, leitura, grafite, cinema. Li as poesias e, depois, as escrevi no quadro. Então os/as estudantes começaram a destacar as partes que mais *curtiram*. No decorrer da conversa, passamos a falar sobre a vida como uma dança. Os/as estudantes ouviam atentamente e comentavam timidamente. Apesar da timidez, propus que cada um expressasse com o corpo o que sentia ao ler aquelas palavras. Era um exercício para dançar e transformar a poesia em dança. Travaram. A vergonha misturada com a falta de abertura dos corpos não é uma combinação que potencialize. Dançar, expressar os sentimentos com o corpo, parecia expor as pessoas.

Contudo, não interrompi a proposta. Insisti porque havia algo se movendo. Era preciso esperar o tempo dos/as estudantes para absorverem as poesias, para pensar, sentir e se expressarem ao mesmo tempo. Tive que agir com paciência para não impor um ritmo que pudesse atrapalhar, dispersar e desconectar. Foi preciso agir com sutileza. Continuei conversando e perguntei o que sentiam em relação a estar ali na escola. Ouvi respostas como: tédio, preguiça, suicídio. Perguntei se não tinha algo de que gostassem na escola e um estudante respondeu: “Aula diferente como a sua”, ao que os/as demais concordaram.

Fiquei surpresa, pois no meio artístico estou acostumada a ver quem gosta das minhas aulas, dançar. Ali, os/as estudantes não dançaram, mas disseram gostar da aula. Algo na escola parecia matar os desejos daqueles corpos em dançar a vida, pareciam não conseguir se movimentar de modo sensível. Deleuze (1988, s.p.), afirma que “[...] no desejo não há morte”, há “[...] assassinato”. O que tem matado o desejo desses corpos? Pensei, com base nas respostas deles/as, que poderia ser porque a escola tem se apartado do que dá sentido à vida. Por exemplo, quando lhes perguntei se gostavam de artes, eles/as responderam primeiro com um “não”, porque pensavam se tratar da disciplina de

Artes, e desta a maior parte dos/as alunos/as disse não gostar. Trata-se do privilégio do “currículo-desempenho” (PARAÍSO, 2015), e as Artes podem entrar nessa “fôrma” e deixar de ter sentido quando escolarizada. Mas os/as estudantes expressavam com brilho nos olhos quando falavam das artes de que gostavam. Comecei a pensar se poderia haver uma conexão entre a arte dentro da escola e a arte fora da escola. Por que dentro da escola aquilo de que os/as alunos/as gostam perde sentido e o desejo?

Bateu o sinal e fui para outra sala. Na entrada, um jovem alto, pardo e forte me cumprimentou. Respondi com um sorriso, olhando para cima, devido à nossa diferença de estatura. Entrei na sala e cumprimentei a turma. Em seguida, falei sobre dança e poesia. Fiz semelhante ao que havia feito na outra turma e perguntei o que sentiam ou pensavam ao ler o verso “tiram as palavras para dançar”, do título do poema de Diego Miranda. Alguns e algumas responderam que se tratava de cantar dançando, levaram para o sentido literal. Interagi mais com a turma e fiz a *roda de conversaço*. Quando perguntei o que não gostavam na escola, responderam em uníssonos: “Aula!”. O jovem que me cumprimentou quando cheguei e ficou o tempo todo parado e em silêncio, no canto da sala, próximo à porta, como que à parte da aula, me disse com um olhar sério: “Falta diálogo, a escola não prepara para a vida, não ensina o básico, não faz relação com a vida, como você fez”. Fiquei estarecida! Por alguns momentos pensei que fazer uma relação entre as poesias, a dança e a vida não tivessem surtido efeito algum, pois tinha aquela conhecida sensação de estar falando com as paredes. Mas o que aconteceu é que eles/as entraram em uma dança nômade do pensamento, dançaram sem sair do lugar.

Após esse momento, senti uma abertura e pedi para todos/as se colocarem de pé. Coloquei uma música de fundo e sugeri que dessem as mãos. Juntos/as formamos elos, uma corrente de corpos, e o movimento de um corpo conduzia a movimentação do outro. Foi como quando Deleuze (2013, p. 160) fala das relações de ressonâncias entre a filosofia, a arte e a ciência, e diz que o “importante nunca foi acompanhar o movimento do vizinho, mas fazer seu próprio movimento. Se ninguém começa, ninguém se mexe”. Naquela relação de vizinhança entre nossos corpos, tínhamos que nos movimentar, cada um precisava fazer seu próprio movimento para não deixar a corrente desfazer e a dança parar. O pequeno espaço da sala de aula foi redesenhado. Figuras inusitadas começaram a se formar. Figuras-movimento. Uma poesia corpórea no espaço-tempo na sala de aula.

Dançamos nos esforçando para não desfazer os elos da corrente que se formara. Essa corrente, aos modos da poesia de Diego Miranda, cresceu em *elos tangíveis* e seguiu *entre passos firmes e mancos*, equilibrando e desequilibrando, num esforço para não cair e desfazer os elos. *Gingamos a vida* que corria e escorria de nossos corpos. Suamos, improvisamos, aprendemos a compor juntos. Senti que, com aquela corrente, naquele instante, transpusemos as barreiras de um currículo-maior. Formamos um coração que pulsava na junção de diferentes corpos-dançantes. Tornamo-nos dança. Um devir-poesia!

Em seu *abecedário*, Deleuze (1988, s.p.) diz que, em uma aula, é preciso esperar, pois “[...] obviamente, tem alguém meio adormecido”, mas esse alguém pode acordar misteriosamente “[...] no momento que lhe diz respeito”. Nesse sentido, o que pode produzir corpos-dançantes em uma aula é o que faz alguma conexão com algo que seja do interesse e desejo dos/as estudantes. Diante de um público variado e desconhecido, desgostoso das aulas da escola, precisei criar táticas para me conectar às/aos alunas/os.

Nessa aula-experimentação com a dança, o que parecia não ter afectado os corpos, afectou. De início, o movimento corpóreo foi estático. Mas a pausa faz parte da dança. Mudei meu ritmo. Vi que há movimento mesmo quando, aparentemente, não há. Há dança mesmo quando, aparentemente, não há. Não poderia deixar o tempo de 50 minutos controlar o movimento e a vida que podem pulsar na aula-experimentação com dança por um currículo-dançante. Pulsava dança ali naqueles corpos, *desejo por conexão* com o que dá sentido à vida. Nesse dia, dançamos com o corpo e com as palavras. *Tiramos as palavras para dançar e demos um salão aos nossos pensamentos!* Quem disse que em um currículo, em uma aula, não se pode sentir satisfeito? Em um currículo-dançante com uma aula-experimentação com dança, os corpos dançam! *Mãos e pés, músculos, cérebro... Viva a dança!*

corpos em devir-animal

Foram vários os desafios da aula-experimentação com dança. Nesse processo, aprendi que mais importante do que ver as experimentações com dança funcionando, era possibilitar que aqueles corpos sentissem um pouco de alegria, em um lugar em que o tédio, a apatia, o cansaço e a indiferença pareciam imperar. Havia uma expressão de um *desejo* por viver a escola de outro modo; um desejo por uma outra aula. As/os

estudantes não perdiam oportunidade de brincar, de se jogar no chão, de conversar, correr, rir, abraçar, jogar bola. Esses corpos pediam por movimento porque não parece haver sentido num corpo estático, quieto e sério.

Nas aulas-experimentação com dança vi que os corpos que bagunçam, que se mostram entediados e agitados parecem estar em um *devir-animal*, posto que um “[...] animal, farto da imobilidade imposta, evade-se, bufa, fugindo de uma sensação e não de uma coisa” (VALÉRY, 2012, p. 28). Os corpos dos/as estudantes pareciam fugir da sensação de aprisionamento, de enjaulamento da potência do corpo. Um dos estudantes relatou: “A gente fica igual cachorro lá dentro. A gente não pode nem sair pra beber água. Mó chato!”.

As travessuras, os estopins de violência e até agressão podem ser resultado disso, já que o corpo farto da imobilidade “[...] *extravasa-se* em galope e travessuras” (VALÉRY, 2012, p. 29, grifo no original). Descrevo abaixo, algumas cenas que me fazem pensar nesse devir-animal dos corpos.

Cena 1: No dia em que fiz a proposta com estátuas com as turmas de 8º ano, Alisson, uma das meninas, fez uma estátua no nível médio e Emily foi à sua frente e fez uma estátua apontando uma arma feita com a mão direita, em sua testa. Emily abriu um sorriso de satisfação e Alisson sorriu constrangida parecendo expressar: “Fazer o quê?”. Pina me contou que Emily estava em crise e, na terça-feira, após brigar com Alysson, chorou tanto que chegou a vomitar dentro da sala de aula.

Cena 2: Enquanto eu e Pina saíamos da sala das/os professoras/es e nos dirigíamos à sala de aula, Hanna veio até nós e disse que uma outra estudante levou uma faca muito grande para a escola, com o intuito de se matar. Hanna foi socorrê-la no banheiro, e agora ela estava conversando com o vice-diretor Rudolf.

Cena 3: Fui até a sala de uma das turmas do 9º ano, perguntei se estavam bem e responderam: “Não!”. Perguntei se estavam a fim de dançar e a resposta foi: “Sim!”. Estava calor, então os convidei para ir a um pátio. Quando comecei a proposta, alguns/algumas estudantes começaram a se esquivar, a me olhar desconfiados/as, buscando oportunidade para fugir. (*Caderno de Ensaios da Dançarilha*).

Esses corpos que queriam matar e morrer, que surtavam, vomitavam, queriam fugir, não paravam de me instigar. Cenas como essas me mostravam o devir-animal daqueles corpos, com toda a sua necessidade de expressão e fuga de uma sensação ruim. Não só a alegria é um afecto que se extravasa, mas a “raiva”, a “inquietação da alma” (VALÉRY, 2012, p. 29). Segundo Deleuze e Guattari (1977), o devir-animal passa por “zonas de

intensidades liberadas onde os conteúdos se libertam das suas formas” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 21). Nessas zonas de intensidade os corpos expressam a necessidade de liberar algo, de escapar de sensações que os despotencializam.

Na falta de possibilidades de encontrar outra matéria de expressão e/ou na tentativa de encontrar saídas, eclodem a tentativa de morte, a vontade de matar, o choro. Mas há uma potência superabundante nos corpos que pede por liberação e expressão dessa potência. A dança pode entrar no lugar dessa liberação de potência e não para enfatizar uma disciplinarização que poda os desejos, potencialidades e anula a diferença. Isso porque o corpo que dança transgride uma visão de um aprender dicotomizado; uma educação pautada no conteudismo, no racionalismo e na lógica; uma estrutura que faz sentar, acomodar e obedecer; o que se entende por dança em um currículo; e o que se entende por aula tradicionalmente. Transgride um currículo-maior. A seguir, trago um exemplo de como uma aula experimentação com dança pode ser um lugar dessa expressão da potência.

No dia em que estava com a turma de 9º ano que descrevo na Cena 3 acima, era minha segunda aula com eles/as e, na primeira, muitos/as fugiram. Ao ver que, mais uma vez, queriam fugir, sugeri de fazermos uma *roda de conversação*. Sentamo-nos no chão e puxei uma conversa falando sobre “arte e sensibilidade” e todos/as se interessaram. Nessa conversação, conectei a arte com a vida, de como cada arte toca nossos diferentes sentidos, desperta diferentes sentimentos, como pode nos levar para outros lugares, e ver a realidade com outros olhos e sentir de outra maneira. Os olhos brilhavam enquanto me fitavam. Isso, para mim, foi um sinal de interesse e aprovação. Falei baseada nas três formas de pensamento que há para Deleuze (2010; 2013), *arte, filosofia e ciência* e que não há hierarquia entre essas formas de pensar. Mas as artes acabam sendo diminuídas no currículo-maior.

A conversa, embora breve, nos conectou. Falamos “olho no olho”. Aproveitei isso e sugeri uma proposta de sensibilização pelo *olhar*.⁸ Era uma outra maneira de devir-animal, em que se olham, se encaram. Foi um desafio! Não é tarefa fácil olhar alguém nos olhos. Ao som de uma música escolhida pelas/os estudantes, duas pessoas saíam de diferentes lugares e iam ao centro da roda. O encontro se dava, primeiro, pelo olhar.

⁸ Exercício que aprendi com Isabel Marques, no II Seminário dança e resistência e educação: por uma pedagogia dançante, que organizei no ano de 2017, na FaE/UFMG.

Feita essa conexão, as duas pessoas iam até o centro da roda, se cruzavam e trocavam de lugar sem tirar os olhos uma da outra. Enquanto alguns/algumas iam várias vezes, outros/as se recusavam. Só era possível sair do lugar se o olhar se cruzasse com o de alguém. O processo, de início, foi lento. Precisei esperar. Deixei-os/as sentir o momento. O fluxo de corpos cruzando o círculo aumentou. Por fim, todos/as participaram. Sem exceção. O clima foi ficando leve e dançante, eles/as demonstravam que queriam dançar.

Em seguida, fizemos uma atividade de dançar em dupla, em movimento espelhado. Um/a ficava de frente para o/a outro/a e o/a seguia ou o/a conduzia, e quem estava de fora não conseguia discernir quem conduzia quem. Enquanto dançavam, eu colocava as músicas que eu sabia de que gostavam e, mais uma vez, todos/as dançaram! Prestavam atenção em tudo o que eu falava, perguntavam: “Posso fazer esse passo?”. Eu acenava que sim, e sorriam, inclusive os meninos e meninas que estavam querendo fugir no início. Ninguém fugiu, a não ser a timidez e a desconfiança. Não fugiram porque algo naqueles momentos os/as fez permanecer. Não obriguei ninguém a fazer nada. Não pressionei. Deixei todos/as livres. Mas a conversação, as músicas e o fato de poderem incluir suas danças nas propostas, fez com que desejassem participar.



Juntos, os corpos em devir-animal (arredios, entediados, fugidios), começaram a dançar! Bateu o sinal. Palmas, abraços e sorrisos. A turma voltou para a sala enquanto eu segui em direção ao prédio das turmas de 8º ano. Apostei nas *rodas de conversação* e na *apreciação*. Foi assim que consegui ir construindo a aula-experimentação com dança. A “apreciação” da dança é uma maneira de questionar, buscar, criticar, aprender. Trata-se de uma leitura feita “por outra pessoa que não dança aquela dança” (MARQUES, 2010, p. 147). Ao apreciar, por meio do olhar e do escutar, o corpo do/a apreciador/a se envolve e sente a dança.

A força da apreciação ficou evidente no processo de Composição Coreográfica com as turmas do 8º ano. Uma das estudantes, no primeiro dia de ensaio, de repente parou de dançar e me disse: “Eu não vou dançar! Isso tá muito feio!”. Perguntei se ela tinha certeza, pois estávamos apenas começando, por isso poderia lhe parecer estranho. Ela disse que não e sentou brava na nossa frente, com os braços cruzados, semblante sério e com o rosto virado para o lado. No decorrer dos dias, essa mesma estudante que apreciava todos os ensaios, veio toda sorridente e empolgada me perguntar se poderia dançar porque ela mudou de ideia e estava gostando muito da dança. A apreciação, mesmo que desinteressada, a fez sentir a dança e a tirou para dançar. Senti que observar não bastava. Era preciso estar junto, dançando.

dança-diálogo seis: possibilidades de praticar uma aula-desejante

Após escrever sobre a demanda de um currículo-dançante por criar uma aula-experimentação com dança, eu e Dançarilha ficamos em silêncio por algum tempo. Foi ela quem rompeu o silêncio e, olhando nos olhos, me disse:

— Um currículo-dançante demandou a criação de uma aula-experimentação com dança. Mas o que a criação dessa aula te mostrou?

Suspirei profundamente, sustentei seu olhar e lhe disse:

— Uma aula-experimentação com dança é uma aula em que se pode desejar e dançar, que vê corpos em devir-animal como corpos que desejam. Uma aula em que o aprender é desejar sair do lugar, andar, seguir... Isso não tocou apenas estudantes. Tocou a professora Pina também.

Busquei um trecho da entrevista de Pina e li para Dançarilha, pedindo-a que ouvisse atentamente o que ela disse:

Queria que esse dia chegasse: em que a arte estivesse dentro da escola, com projetos abertos à valorização do ser humano, da arte do ser humano! Um currículo em que o estudante possa explorar! Quero que esse dia chegue ainda! Nós não vamos ter tanto aluno tomando remédio. Os casos de depressão aumentaram demais! Esse ano tivemos ao menos uns dez casos só no 8º ano. Crises de ansiedade, de incapacidade, sensação de desespero! Isso tem a ver com lugar fechado, medo, fobias das mais diversas. Alguns não demonstram, mas têm medo e angústia. Muitos desses casos são frequentes. Há muita tristeza na sala de aula. Acredito que a arte pode trazer para nós

essa oportunidade do aluno ficar bem. Se ele ficar bem, ele aprende as outras matérias, sabe? Seria como se fosse um banho de luz para a alma dos alunos... é muito mais do que a técnica! A técnica vem junto, mas é mais que isso. Ao dançar nas nossas aulas, os alunos ganharam um espaço diferente, uma visão diferente. Eu ganhei. As minhas aulas ganharam uma releitura. Já tenho essa tendência de sair um pouco de sala com eles, mas no ano que vem quero pensar em algo a partir da noção de arte. Ainda que eu tenha pouco dessa noção, quero trabalhar porque deu para ver que o aluno precisa respirar, se abrir. Precisa falar, deitar no chão, pôr a mão no outro, se sentir. Só uma *aula* assim pode trazer isso. Seria como se fosse uma cura. (Trecho de Entrevista. *Caderno de Ensaios da Dançarilha*)

Dançarilha, após ouvir todo o trecho da entrevista disse:

— Pina dá o que pensar! Embora ainda sinalize que vê a dança como cura e como um auxílio para aprender melhor outras disciplinas.

— Sim, mas é fato que ela vê a importância do aprender da Arte no currículo-maior, para além do que é contemplado. Levo essa noção de cura para a importância de uma cura epistemológica no currículo! Ela parece vislumbrar um tempo, um povo e um currículo por vir. Respondi.

Então Dançarilha se levantou, e eu fiquei olhando para a tela do computador. Ouvi a chuva que começou a cair. Fui até a área externa e Dançarilha estava com um guarda-chuva. Ela o abriu, fez vários furos e foi com seu guarda-chuva todo esburacado debaixo daquela chuva. Perguntei:

— Por que você fez isso? Não faz sentido!

— É porque o currículo-maior é como esse guarda-chuva. A chuva e o sol que se mostram nessa tarde é o caos. A aula-experimentação com dança é um convite para dançar com a imprevisibilidade em um currículo, a aprender a exercitar a paciência como ação, buscando uma conexão com diferentes corpos. Essa aula possibilitou que um pouco de raio de sol, de gotas de chuva atravessassem o guarda-chuva rígido do currículo-forma. Trata-se de um equilíbrio ao desafiar as intempéries do caos que atravessam a vida e o currículo. Dançar na chuva. Sentir o sol tocar a pele. Respirar. Um pouco de possível. A aula-experimentação com dança, prática importante de um currículo-dançante, segue por esses caminhos tempestuosos, abre brechas para o desejo e faz corpos, em devir-animal, devir corpos-dançantes.

Toda essa movimentação provocada por um currículo-dançante, ensinou que uma aula-experimentação com dança é criação e requer que professor ou professora sejam criadores de possíveis. “Um criador é alguém que cria suas próprias impossibilidades, e ao mesmo tempo cria um possível” (DELEUZE, 2013, p. 171). Trata-se de criar um território e entrar em um ritmo cuja qualidade expressiva é dançante. A aula-experimentação com dança é uma aula-dançante e é também uma aula desejante.

Então decidi dançar com a Dançarilha debaixo do guarda-chuva esburacado. Mas antes, eu disse:

— Espera, vou ligar o som!

— Que som é esse? – perguntou Dançarilha...

uma dança-menor em um currículo-dançante

[Dançar]
como um cão que faz seu buraco,
um rato que faz sua toca.
E, para isso,
encontrar seus próprios pontos de
subdesenvolvimento,
[seu próprio currículo],
seu próprio terceiro mundo,
[sua própria dança]¹

Uma inquietação sobre a dança dentro da escola e a dança fora da escola me acompanhou no decorrer da experimentação de um currículo-dançante. No capítulo em que trato sobre a *aula-experimentação com dança*, me pergunto se haveria a possibilidade de uma conexão entre a arte que se faz dentro da escola e a que se faz fora da escola, já que os/as estudantes da Escola Sagração da Primavera afirmaram continuamente não gostar da arte dentro da escola, e sim da que está fora. Isso me levou a questionar sobre o que tem sido feito com as artes quando elas ganham um lugar legítimo² nos currículos e atravessam os portões das escolas.

Passei também a problematizar que dança é aceita na escola, que corpo essa dança requer, a que regras se sujeita e que regras impõe. Então vi essa dança oficializada e formalizada como uma *dança-maior* no território de um currículo. Mas, por ver que para os/as estudantes parece ser sempre mais interessante a arte e a dança que está fora da escola, que lhe é exterior, passei a torcer e a mudar as minhas perguntas: Qual é a dança que esses corpos estudantis dançam? Que dança chega com eles/as na escola? Isso porque a dança que esses corpos querem dançar, parece quebrar, romper e subverter as regras, a visão de corpo e de dança de um currículo-maior. Comecei a me atentar a essa dança, que chamo por *dança-menor*.

¹ Texto original: “Escrever como um cão que faz seu buraco, um rato que faz sua toca. E, para isso, encontrar seu próprio ponto de subdesenvolvimento, seu próprio patoá, seu próprio terceiro mundo, seu próprio deserto” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 28-29).

² A BNCC (BRASIL, 2017) contempla a Arte na Educação Infantil e nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, dividindo o componente curricular em quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. “Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas” (BRASIL, 2017, p. 193). O seu ensino deve envolver uma prática investigativa, com um fazer artístico que envolve produção, organização, experimentação, desenvolvimento e percepção de uma poética pessoal. A BNCC assegura que esse ensino não pode se reduzir às produções veiculadas na mídia e, tampouco, se reduzir a aquisição de técnicas.

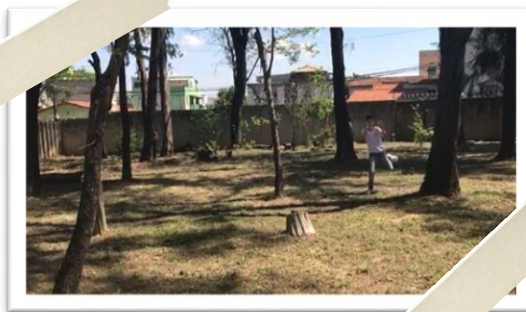
A *dança-maior* é a dança que está na BNCC e demais documentos curriculares, a que é aceita e valorizada dentro de um currículo-maior. Na Escola Sagração da Primavera, vi que a dança aceita era a que contribuía para a disciplina e para vir a ser um corpo harmonioso, capaz de fazer movimentos agradáveis aos olhos de quem vê, para além de “descer até o chão”, como me disse a supervisora Mercedes em entrevista. Uma dança para “arejar as mentes, relaxar e acalmar”, como me disse a vice-diretora Ruth, uma dança “para respirar”, como afirmava constantemente a professora Pina.

Esse currículo-dançante se acoplou à dança-maior, pois conquistou um espaço privilegiado no currículo, com carga horária semanal e dias determinados para acontecer, além de se ajustar aos planos da supervisora e das professoras das turmas pesquisadas e de estar autorizado pela direção escolar, sendo experimentado por uma pesquisadora de uma instituição de renome, atendendo às normas de um comitê de ética de pesquisa, e que se propunha a levar uma dança que tem lugar e prestígio nas instituições artísticas, nos grandes palcos de teatros e em galerias: a dança contemporânea. Pode-se dizer que se tratou de um acoplamento horizontal entre esse currículo-dançante e a dança-maior, que foram se aproximando, se ajustando, se adequando, tornando-se palco para o dançar.

Contudo, ao mesmo tempo que se acoplou a essa *dança-maior*, para funcionar bem, conectando-se ao que movimenta corpo e pensamento e ao aprender com a diferença de cada um/uma, um *currículo-dançante* se acoplou, também, a uma *dança-menor*. Um acoplamento “por baixo” que fez balançar o acoplamento entre um currículo-dançante e a dança-maior, pois parecia provocar movimentos desestabilizantes, de rupturas, quebras, causando, por vezes, surpresa e espanto. Isso porque a dança-menor é a popularmente disseminada; aquela que não depende de escola para ser aprendida, pois é ensinada/aprendida em diferentes espaços. É a dança das redes sociais, dos shows, das ruas, das quebradas, dos bailes, das periferias. A dança-menor é conectada com a cultura *hip-hop*, como o *funk*, a *trap dance* e o *k-pop*. São criadas por jovens e por eles/as dançadas pelas frestas do currículo-maior. Christina Fornaciari (2014, p. 51) tensiona e explicita o conflito que há, na arte-educação, em trazer “outras alternativas de culturas, mais elaboradas” na escola, pois danças como o *funk* os/as estudantes já “dançam o dia inteiro”. Além disso, problematiza: isso seria arte? A autora, em suas próprias palavras, se atreve a ver as potências dessa arte na educação. Também me

atrevi e me atentei a essas outras danças que atravessaram esse currículo-dançante. Afinal, na Escola Sagração da Primavera, os corpos dançam. E dançam assim:

O dançarino, pisando com o pé esquerdo: cruza, abre, cruza, abre. Pisa, pisa. Girando: pisa frente, pisa lado e salta flexionando e subindo as duas pernas para trás, levando o quadril levemente para a frente, enquanto as duas mãos descem e batem entre as articulações coxofemorais. Precisão.



A dançarina, colocando-se de frente, começa a mexer os ombros, articulando-os alternadamente. Os punhos ficam fechados, com os braços recolhidos e próximos ao peito, acompanhando a movimentação. Ritmo.



A dançarina, colocando-se de lado para a câmera, flexiona os dois joelhos, com as mãos sobre eles. O tronco é inclinado para a frente, enquanto o quadril desce para trás, como num agachamento, fazendo movimentos circulares repetidamente, de um lado para o outro, descendo no sentido do chão. Força.



A dançarina se coloca de pé e de lado para a câmera, o joelho direito sobe, deixando a perna no ar. Apoia-se na perna esquerda enquanto a mão direita passa pela coxa em movimentos retilíneos e rápidos, indo e vindo. Em seguida, leva essa mão até os lábios e a beija. Equilíbrio.



O dançarino, de pé, de frente para a câmera, movimentava o quadril seguidamente para a direita e para a esquerda. Velocidade.



O dançarino, de pé, com os dois joelhos flexionados, movimentava as pernas e pés rapidamente de um lado para o outro enquanto as mãos abrem e cruzam rapidamente na frente do corpo. Membros superiores se movimentam sempre na direção oposta ao movimento dos membros inferiores. Coordenação.



Os corpos, saindo detrás das árvores, entram em cena no meio do bosque e dançam juntos, fazendo diferentes movimentos compostos por passinhos, requebradas e sarradas. Dança.



(Passos transcritos de uma Videodança produzida durante as experimentações de um currículo-dançante).

As descrições acima são exemplos de passos que compõem uma dança-menor. Como são produzidas na contemporaneidade, são técnicas contemporâneas de dança, embora consideradas marginais ao que se chama oficialmente por dança contemporânea,³ mas podem compor com o que se chama por dança e/ou dança contemporânea em um currículo. Isso porque a dança contemporânea expressa as urgências de sua geração, escancara a vida das juventudes na contemporaneidade, não camufla. Antes, expõe dores, desejos e alegrias desses corpos que querem criar, que querem se expressar, expõe a vida enfim. Por isso causa estranhamentos e incômodos. Daí a importância de um olhar voltado para a experimentação e para as sensações delas decorrentes, de se conectar a elas, na experimentação de um currículo-dançante.

Além disso, durante a pesquisa, vi que os/as estudantes sempre criavam brechas em busca de saídas para o tempo que passavam na escola, e fizeram de um currículo-dançante uma “saída” no território de um currículo, provocando nele, uma

³ Pode-se dizer que danças como o *funk* são marginais à dança contemporânea, assim como a valsa o era antes de fazer parte do ballet.

desterritorialização. Não se tratava da “liberdade”, já que ainda permaneciam na escola, sujeitos aos quadros de horários, seguindo instruções de uma supervisora, uma professora e participando de experimentações com uma pesquisadora que estava na escola. Tratou-se de “uma linha de fuga viva” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 53); que é uma oportunidade para encontrar uma saída. Assim fizeram para expressar seus pensamentos com sentimentos e desejos pelo corpo que dança, com uma dança que os faziam vibrar em intensidade. O fato de dançarem repetidamente e frequentemente me fez ver que era expressão e pensamento em dança porque “é nessa repetição, consciente e sensível, que o gesto amadurece” (VIANNA, 2018, p. 73) e passa a ser expressão de uma ideia. Dança como pensamento do corpo propriamente. Isso me fez ver a característica política dessa dança-menor, pois cria outras possibilidades de mover, de viver e de aprender em um currículo. Isso porque a especificidade da criação de uma linha de fuga pela dança é que esta “não se faz apenas dançando, mas também pensando e sentindo: dançar é estar inteiro” (VIANNA, 2018, p. 32). É uma outra maneira de pensar.

A esses corpos, que expressam suas urgências pelo movimentar de seus pensamentos enquanto dançam, chamo, neste capítulo, de *máquinas expressivas*.⁴ Fazem “do fora um território no espaço”; consolidam “esse território mediante a construção de um segundo território adjacente”; criam seu próprio “terceiro mundo” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 14) e, nesse espaço, dançam uma dança-menor. *Um currículo-dançante foi esse terceiro mundo, um espaço de conexão entre a dança que está dentro e a dança que está fora da escola*. As máquinas expressivas seguem por vielas, ruelas, quebradas, que ficam no entorno do currículo-maior. Estão para o currículo-maior, como a periferia no entorno dos centros e regiões nobres das cidades. Para conectar-se a essas máquinas, esse currículo-dançante se metamorfoseou em máquina, como um *sampler*,⁵ com

⁴ Deleuze e Guattari (2012a) mostram que existem duas máquinas diferentes: máquina do Estado e máquina de guerra. Grosso modo, a máquina do Estado diz respeito ao instituído, a uma visão homogeneizadora e impositora de modos de viver. É o que nesta dissertação chamo por currículo-maior e dança-maior. Já a máquina de guerra, de natureza diferente, se opõe aos termos da máquina de Estado provocando rupturas e mudanças, as des e reterritorializações, que movimentam e criam outras maneiras de viver e aprender em um currículo. Máquina expressiva é um modo de se referir aos/as estudantes como máquinas de guerra no território de um currículo.

⁵ *Sampler* é um equipamento eletrônico com capacidade para armazenar diferentes sons. Estes podem ser reproduzidos em conjunto, criando numa nova composição, ou, ainda, podem ser reproduzidos separadamente, com as mudanças que quem o manuseia, desejar. Fonte: <<https://www.teclacenter.com.br/blog/sampler-sample-sampling-sample-playback/>>; <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Sampler>>. Acesso em: 12 ago. 2020.

capacidade de se conectar e misturar diferentes sons. Coloquei-me como DJ para poder manusear esse currículo metamorfoseado.

O objetivo deste capítulo é mostrar como um *currículo-dançante* funcionou ao se conectar a uma *dança-menor* no território de um currículo, seguindo alguns sons da cultura *hip-hop*. Pretende mostrar, também, que, por meio dessa conexão, estudantes aprendem seguindo a linha dançante do prazer e da alegria. O argumento desenvolvido é o de que um currículo-dançante se tornou um espaço de transgressão e criação ao se conectar a uma dança-menor, enunciando corpos, dança e um currículo por vir. A seguir, trato do emaranhado que compõe uma dança-menor, passando por ritmos da cultura *hip-hop*. Por fim, analiso o que pode uma dança-menor em um currículo-dançante, com base em suas características menores: desterritorialização, política e agenciamento coletivo de enunciação.

do emaranhado que compõe uma dança-menor

Um currículo-dançante, como máquina ou sampler, funcionou ao som de ritmos que se cruzam. Trata-se de um emaranhado da cultura *hip-hop* que entra pelos portões da Escola Sagração da Primavera conectado às máquinas expressivas que parecem funcionar no modo “dança e música”. Os cabos e plugs que compõem essas máquinas se cruzaram com os cabos e entradas de um currículo-dançante. Conectaram-se como se conecta uma caixa de som à tomada. Como se pluga um dispositivo a uma caixa, mesa de som e/ou *sampler* ou, ainda, como se conecta um celular via *bluetooth* a um dispositivo. Visíveis a todos/as ou não, essas linhas/cabos estão ali, cruzando, ocupando e criando espaço.

Afirmo que a cultura *hip-hop* é um emaranhado de diferentes linhas/fios porque é uma multiplicidade, composta por diferentes elementos. Segundo Ana Cristina Ribeiro Silva (2014), desde o marco do seu início nos anos 70, a cultura *hip-hop* é composta por variadas expressões artísticas que continuam se desdobrando, inventando e criando: “esta é uma cultura viva que interage com diferentes realidades sociais, políticas, econômicas, artísticas e culturais” (SILVA, 2014, p. 17). Trata-se de uma manifestação artística e cultural que, dos guetos nova-iorquinos, se proliferou pelo mundo. Essa

cultura, composta basicamente por quatro elementos – MC, DJ, *grafitti* e o *breaking*⁶ –, subverte seu objeto de manifestação artística, seja ele a voz, o toca-discos, a parede, ou o corpo, respectivamente (YUKA, 2007). Essa cultura é diferença.

A proposta dessas diferentes manifestações artísticas trata de “unir entretenimento a uma força de expressão tipicamente urbana e à margem das expressões artísticas convencionais à época” (YUKA, 2007, p. 15). A subversão ou a versão menor dessas artes, veio da necessidade de expressão de grupos minoritários, especialmente imigrantes, negros e latinos que passaram a ocupar e a viver nos guetos de Nova Iorque (YUKA, 2007). Trata-se de uma cultura que “a todo instante está criando, recriando, transformando, agregando, ramificando e se ampliando. Não há como estabelecer limites” (SILVA, 2014, p. 17).

Uma cultura feita especialmente por corpos jovens, estrangeiros, negros e periféricos e por outros que se deixam atravessar por devires: devir-negro, devir-jovem, devir-periférico. Isso porque se movimentam ao ritmo, às danças, às músicas e demais expressões artísticas dessa cultura. Seus modos de se movimentar, dançar, vestir e falar expressam essas qualidades e é esta cultura que dá sentido para os/as estudantes dançar na escola pesquisada.

O *hip-hop* é uma transformação das culturas negras nos Estados Unidos, que se espalharam como força criativa e de vida pelo mundo. Com o advento das mídias e redes sociais o gênero se desvincula do local que marca sua origem histórica e chega insubordinadamente em diferentes países e bairros populares (SILVA, 2014). Daí se prolifera, se alastra, como grama que vai crescendo horizontalmente. Atualmente, cruzando fronteiras pelo mundo, essa cultura cria diferentes modos de expressão, que culminam em outros “sons” como o *funk*, a *trap dance* e o *k-pop*, com as quais um currículo-dançante se conectou e que as chamo por *dança-menor*. Passo agora a falar desses sons que carregam em seu modo de fazer arte todo um potencial subversivo.

⁶ MC ou mestre de cerimônia, é o/a cantor/a; DJ, ou *disquei-jockey*, é responsável por samplear e colocar o som, misturando músicas, ritmos e velocidades diferentes, mas sempre com batidas que colocam para dançar; o *grafitti* é a arte que se faz com tintas *sprays* e cujas telas são os espaços públicos; *breaking* é o nome da dança dessa cultura, que tinha sua personificação nos *b-boys* e *b-girls*, mas já ganhou outros nomes pelas constantes transformações. O que faz dessa uma cultura viva, híbrida, que agrega diferentes linguagens de espaços jovens (RIBEIRO; CARDOSO, 2011).

dançando ao som do funk

*Pra quem não conhece o funk
É com muito prazer que eu me
apresento agora pra você.
Sou a voz do morro,
o grito da favela sou a liberdade,
em becos e vielas.
Deixa o meu funk entrar
Funk-se quem quiser
ao som do funk eu vou
(Funk-se quem quiser, MC Dollores)⁷*

Nas experimentações com Videodança, uma das danças e das músicas que mais se destacou foi o *funk*: se antes os/as estudantes dançavam *funk* apenas nas brechas do território de um currículo, em um currículo-dançante ganhou destaque. Houve tempo para dançar, ensaiar, criar, filmar e, ainda, um momento de apreciação dessas danças por meio de videodanças. Os passinhos, sarradas e requebradas até o chão foram projetados no quadro da sala multimídia, inclusive.

As/os alunos/as fizeram do processo de criação das videodanças uma oportunidade de dançar o *funk*. Lembro-me que, ainda tão escolarizada, cheguei a me perguntar se, como DJ de um currículo-dançante, poderia deixar as máquinas expressivas tão à vontade, se não chamariam a minha atenção por estar dando destaque ao *funk* no currículo. Mas os/as estudantes estavam criando e dançando com alegria, demonstrando interesse em participar e aprender com as propostas de um currículo-dançante, então eu sentia que estava no caminho certo. Assim sendo, quis que esse currículo-dançante se envolvesse e se conectasse com esse som. Precisávamos aprender essa dança.

Em minhas idas e vindas à Escola Sagração da Primavera, desde quando via estudantes da escola no mesmo ônibus que eu – as/os reconhecia pelo uniforme – até quando descia dele, passava pela calçada por entre muitas/os jovens, cruzava uma ruela que parecia ter sido esburacada no meio do enorme quarteirão para, assim, chegar à rua detrás, atravessá-la, e me encontrar com o grande corpo que é a Escola Sagração da Primavera, parecia ouvir uma voz sussurrando ao meu ouvido, me convidando a “ver” e “me ligar” ao que via.

Prazer, eu sou o Funk! E me tornei corpo porque me fundi a outros corpos que dão vida a mim. Por onde vão, me levam. Ou sou eu que os levo? Já não sei mais. Mas seguimos juntos, ao dormir, ao acordar,

⁷ Extraído do livro *Funk-se quem quiser* (LOPES, 2011).

ao colocar o uniforme, a mochila nas costas e o fone nos ouvidos. Seguimos juntos ao caminhar, sentar e levantar, nas batidas de pés e movimentação de pernas, nos movimentos de mãos, e nos pequenos gestos. Pegamos ônibus, descemos do ônibus, cruzamos becos, ruelas, atravessamos a rua e entramos pelo portão da escola. Na escola, tentam me parar. Mas como me calar se sou voz e grito e liberdade? Não me querem lá, mas esses corpos me deixam entrar. Estou na escola. Sou escola. *Funk-se quem quiser!* (Caderno de Ensaios da Dançarilha)

Vi que o *funk* não só está na escola, mas faz escola, porque se compõe com as máquinas expressivas que, por sua vez, compõem o território de um currículo. Desde os primeiros até os últimos dias em que estive na Escola Sagração da Primavera, foram frequentes falas como as que mostro abaixo.

“Quero *funk!*”; “eu gosto de *funk!*”; “Eu gosto de dançar, gosto de *funk* e gosto de ballet também”. “Professora, deixa eu usar *funk* pesadão?”; “Professora, a gente pode fazer passinho?”; “Professora, pode fazer sarrada?”; “eu gosto de rebolar a raba até o chão”. “Professora, estou te enviando uma Videodança que o Kevinho fez. Ele tá com vergonha de te enviar porque é com *funk* de baixo calão”. (Caderno de Ensaios da Dançarilha)

Em uma das turmas do 9º ano fiz a seguinte pergunta: “O que te faz dançar?”. Ouvi as seguintes respostas: “sexta-feira”, “reciprocidade”, “dinheiro”, “música”, “festa”, “férias”, “comida”, “bora!” (ir embora da escola), “bala”, “doce”, “batida”, “MGT (músicas que se misturam)”, “grafite”, “poesia”, “pichação”, “funk”. Em uma outra turma do 9º ano pergunto o que gostam e o que não gostam na escola. Os/as estudantes respondem que gostam de “música”, “dança”, “desenho”, “literatura”, “poesia”, “teatro”, “pintura”, “amigas/os”, “jogar”, “esportes”, “ouvir música e dançar *funk*”. (Caderno de Ensaios da Dançarilha)

Essas são falas que me fizeram ver que o que gostam na escola está sempre relacionado ao que toca o corpo, ao que lhes dá alegria, prazer e sentido. O *funk* aparece frequentemente relacionado à música e à dança. De um jeito ou de outro, esse som está lá. Isso se deve ao fato de que “essa prática musical é, atualmente, uma das maiores manifestações de massa de nosso país e está diretamente relacionada aos estilos de vida e experiências da juventude de periferias e favelas” (LOPES, 2011, p. 202). Sendo de periferia, “o funk ultrapassa as barreiras físicas, espalha-se pela cidade e faz com que a presença das favelas seja mais visível ainda” (LOPES, 2011, p. 204). Cruzando fronteiras, no caso do Brasil especialmente dos morros/favelas/comunidades do Rio de Janeiro, o tão conhecido e polêmico *funk* carioca atravessa as montanhas de Minas

Gerais e chega à escola pesquisada. Esse é o *funk* que os/as estudantes da Escola Sagração da Primavera curtem e tornaram visível nesse currículo-dançante.

Segundo Camila Campos (2018),⁸ o *funk* tem um ritmo que faz dançar, mas, ao mesmo tempo, provoca sentimentos distintos que vão do encantamento com as batidas – que fazem os/as estudantes considerarem essas as músicas boas para dançar –, à repulsa pelo teor das letras que, diferindo-se do *funk* raiz, cujo teor e foco é político no sentido de abordar temas étnico-raciais e sociais (LOPES, 2011; CAMPOS, 2018), fazem uma suposta apologia do sexo, do tráfico e do mundo do crime. Mas tanto as letras como a estética do *funk* não são causas dos problemas sociais, e sim efeito. Como arte contemporânea, não camufla a realidade, antes a torna visível.

Para Lopes (2011), isso se dá porque há tanto uma glamorização como uma criminalização do *funk*. Desse modo, o *funk* consumido pelas elites, passa a ser aceito, ao passo que o *funk* consumido pela população de periferia, que embala os Bailes *Funk*, é associado diretamente ao crime, o que aponta para um problema estrutural de classe e de raça. O alvo da discriminação é “o funk consumido nas favelas. Essa polarização deixa evidente que o preconceito contra o funk se insere num processo mais amplo de criminalização das favelas e de seus sujeitos” (LOPES, 2011, p. 202). Daí também o preconceito com sua presença no currículo.

Na escola, o *funk* “acaba por atingir um tema recorrente na arte-educação: a desconstrução do olhar mecanizado, a criação de novos modos de existência, muitas vezes ignorando padrões impostos por uma classe média branca, direitista e escravocrata” (FORNACIARI, 2014, p. 51).

Seguindo a linha da desconstrução desse olhar mecanizado, como DJ desse currículo, comecei a apreciar o que se apresentava nas experimentações, como uma matéria intensa dançante que fazia as máquinas expressivas vibrarem. Isso não me permitia interpretação, julgamento de valores ou seguir os caminhos



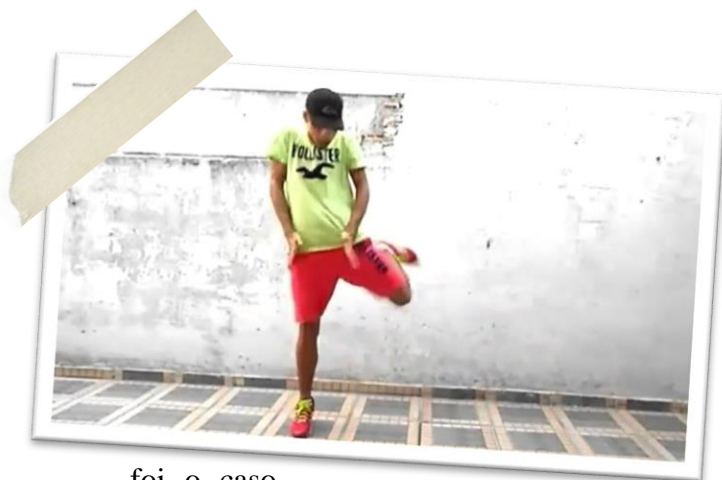
⁸ Pesquisadora do GECC (Grupo de Estudos em Currículos e Culturas) da FaE/UFMG, do qual também faço parte.

supostamente assertivos de uma moral. Trata-se de uma ética de um currículo-dançante. Do contrário, poderia corroborar com a problemática do racismo no currículo, na escola e na sociedade.

Mas essa DJ precisou de coragem e ousadia. Não ouço ou danço *funk*. Curto outras danças e estilos musicais. Como mulher, as letras do *funk* carioca que objetificam mulheres e as que fazem a suposta apologia da violência, de fato, me incomodam. Mas é bem verdade que a batida me envolve e, eu sorria até mesmo quando ouvia um “baixo calão”, especialmente ao assistir algumas videodanças dos/as estudantes. Ficava com essas músicas o dia todo em meus pensamentos, como o *funk* do MC Magrinho, “Senta em mim Xerecão”,⁹ utilizado pelo estudante Kevinho na Videodança que produziu.

Era impossível não me contagiar pelas batidas e ao mesmo tempo não me espantar com o teor das letras. Como afirma Campos (2018), ninguém fica indiferente a esse som. Ele provoca e me provocou também ao se conectar a um currículo-dançante. Precisei me abrir ao que movia aquelas máquinas expressivas. Sem interpretar, apenas experimentar, como dizem Deleuze e Parnet (1998).

O *funk* é uma “cultura de massa”, é uma “reinvenção da diáspora negra” e, “como toda cultura negra, o funk é criativo e estratégico, mas é também vulnerável” (SILVA, 2014, p. 18). Há todo um preconceito no que envolve essas formas de arte e de expressão. Mas



foi o caso.

o foco aqui é em sua capacidade criativa e estratégica. Se fora da escola o *funk* é lazer, trabalho, comunicação, letramento e, portanto, educação (SILVA, 2014), dentro da escola é reinvenção, criação de sentido, liberdade, uma maneira de aprender e criar, especialmente criar dança, como O *funk* é “uma forma de cantar, de

expressar, de construir, de vivenciar e de sentir o mundo” é, ainda, “uma *performance*, uma prática corporal” (SILVA, 2014, p. 19, 20). Se constitui subjetividades e ocupa

⁹ Letra e música disponíveis em: <<https://www.lettras.mus.br/mc-magrinho/senta-em-mim-xerecao/>>. Acesso em: 31 jul. 2020.

lugares importantes na vida dessas máquinas expressivas, haveria de ocupar, também, um espaço em um currículo.

Nas experimentações, vi que o *funk* motiva, alegra, envolve, ensina. Em um currículo-dançante, considerar o *funk* é “considerar as juventudes periféricas com todo seu patrimônio cultural e a sua constante capacidade de reinvenção (SILVA, 2014, p. 19, 205). Silva (2014) fala da importância do *funk* na educação e, inclusive em políticas públicas voltadas para a educação. A pesquisadora fala com foco na “prática musical” e no “letramento”, por meio da qual essas/es jovens produzem e disseminam textos. Amplifico esse olhar para a dança *funk*. Com toda a sua força, leveza, habilidade, coordenação, equilíbrio, alegria e expressividade, é também uma dança importante para quem estuda/ensina/aprende dança na contemporaneidade. Trata-se de ver, sentir e viver a diferença, deixando-se atravessar pelas sensações minoritárias e criativas desse som. Negar isso, seria perpetuar a “contínua exclusão desse segmento dos bancos escolares”, que “também está relacionada com uma visão muito estreita do que venha ser a escrita e a leitura” (SILVA, 2014, p. 19, 205), e acrescento: uma visão estreita do que venha a ser dança, música e arte em um currículo.

As máquinas expressivas que curtem o *funk* leem, escrevem, desenham, pintam, cantam e dançam. São artistas de fato, mas que, quando chegam à escola, são duplamente marginalizadas por tratar da cultura popular negra e por ser um ritmo especialmente significativo entre jovens favelados/as (SILVA, 2014). *Um currículo-dançante funciona ao dizer “sim” ao “Funk-se!”, e por ele se deixar levar.*

dançando ao som da trap dance

Um outro ritmo que tocou nesse currículo-dançante foi o *trap*, por meio da *trap dance*,¹⁰ dança que se faz ao som do ritmo *trap* e cujo conjunto de passos leva o nome de *lit dance* (BRAZ, 2019). *Trap* é um estilo de música do *hip-hop*, que mistura diferentes batidas da música eletrônica. Um estilo que vem crescendo desde os anos 2000 e, com ele, surgiu uma outra maneira de dançar, que mistura movimentos coreografados e de improviso, podendo combinar diferentes estilos das diferentes danças da cultura *hip-*

¹⁰ Para mais informações, ver <<https://www.wikihow.com/Dance-to-Trap-Music>>. Acesso em: 1 mar. 2020.

hop. Contudo, a dança é mais conhecida como *trap dance*. Por isso, me refiro a ela desse modo e não como *lit dance*.

Desses passos, os que mais apareceram nesse currículo-dançante foram: *dab dance*,¹¹ *backpack kid dance*,¹² *shoot challenge*¹³ e *roy purdy dance*.¹⁴ Criados por jovens, esses passos têm ganhado repercussão pelo mundo via redes sociais, com milhões de visualizações e, como não poderia deixar de ser, estão presentes na Escola Sagração da Primavera. Seus/suas criadores/as tornam-se celebridades, como Russell Horning, que inventou o *Backpack Kid Dance*, conhecido por dançar com uma mochila nas costas e olhar focado para frente. Horning chegou a participar como convidado de um *show* de Katy Perry, viajou pelo mundo, concedeu várias entrevistas em programas de TV, revistas e se tornou conhecido por celebridades que curtem e compartilham seus vídeos, arrebatando milhares de seguidores em pouco tempo após a divulgação de sua dança no Instagram.¹⁵

Com as redes sociais, essa dança se espalhou pelo mundo. Na dificuldade de encontrar referências para saber que dança era essa, entrevistei Matheus Braz, dono canal no YouTube “EaíBraz, Arte e Dança”, que faz tutoriais sobre a *trap dance* e conta com 130 mil inscritos e mais de 5 milhões de visualizações até o momento. Consegui entrevistá-lo pela sua conta no Instagram, via *direct message*.¹⁶ Em canais do YouTube e contas e *hashtags* no *Instagram*, bem como em outras redes sociais e plataformas digitais, é possível ver a força e a dimensão que essa dança ganhou. *Hashtags* como a *#shootchallenge* no *Instagram* foram criadas e, ali, jovens do mundo todo compartilham seus vídeos com suas danças e incluem os passos da *trap dance* em diferentes coreografias. Outras *hashtags* aparecem também nos vídeos, como *#wakandaforever*, *#breakdance*, *#hiphop*, *#afrodance*, fazendo menção à cultura hip-hop.

¹¹ Para visualizar o *Dab Dance*, acesse <<https://www.youtube.com/watch?v=AXQvMDfDg1U>>. Acesso em: 3 ago. 2020.

¹² Para visualizar o *Backpack Kid Dance*, acesse <https://www.youtube.com/watch?v=LN7yJkYq_aw>. Acesso em: 3 ago. 2020.

¹³ Para visualizar o *Shoot Challenge*, acesse <<https://www.youtube.com/watch?v=1JFYJbD5OYI>>. Acesso em: 3 ago. 2020.

¹⁴ Para visualizar o *Roy Purdy Dance*, acesse <<https://www.youtube.com/watch?v=hvrEqTbSiXc>> e <<https://www.youtube.com/watch?v=wiamDItVxAY>>. Acesso em: 3 ago. 2020.

¹⁵ Instagram: @thebackpackkid. Vídeo disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=BIJA8YKiiOs>>. Acesso em: 3 ago. 2020.

¹⁶ Instagram: @eaibraz. Canal disponível em <<https://www.youtube.com/channel/UCRNKHHoTWE7Y-7IHNaDkQuw>>. Acesso em: 3 ago. 2020.

A *trap dance* era dançada praticamente o tempo todo na escola, talvez pelo fato de não sofrer os mesmos preconceitos que o *funk*. Essa dança contagia a todos/as, é engraçada, divertida. As máquinas expressivas encontravam nessas danças sensação de alegria, diversão e liberdade. Na Escola Sagração da Primavera, vi que um currículo-dançante, por meio das experimentações com Videodança, possibilitou que os/as alunos/as mostrassem tudo o que conheciam e essa maneira gostosa, divertida e cheia de sentido para dançar.

Ao som da música *dancin*, a jovem se coloca na frente e no meio e, sorrindo, faz o *backpack kid dance*, jogando seus cabelos pretos e encaracolados de um lado para o outro. Enquanto isso, dois rapazes se colocam atrás. Os três formam a figura de um triângulo. Ambos, com moletom (mesmo fazendo calor), fazem o *roy purdy dance*. Em meio a efeitos de edição, no refrão da música, os três fazem o *shoot challenge*. Fim do *take*.



Três rapazes vestindo moletom vão em uma parte do bosque que está com o mato mais alto, seus corpos aparecem dos joelhos para cima. Um, de capuz vermelho, fica de costas, outro, mais baixo, de moletom preto, fica no meio e se coloca de lado, e o terceiro, de moletom azul, se coloca de frente. Os três, em fila, fazem, freneticamente o *roy purdy dance*, seguido do *shoot challenge*. Em seguida, o de moletom azul cai e “desaparece” no meio do mato. Eles riem, mas não param de dançar. Fim do *take*.



De moletom marrom e tênis vermelho, um estudante ensaia o *roy purdy dance*. Fim do *take*.



Em uma turma do 8º ano, grupos estão reunidos para montar uma sequência, enquanto conversam, o estudante, na roda, faz o *roy purdy dance* seguidamente. Em seguida, ele e mais dois estudantes fazem o *backpack kid dance* em *canon*. Fim do *take*.



(Passos transcritos de diferentes experimentações de um currículo-dançante)

Essas sequências acompanham diversos outros passinhos, que marcam um modo singular de dançar e expressar dos/as estudantes da Escola Sagração da Primavera. Influenciados/as por esses passos, seguiam criando outros pelos corredores. O interessante era que sempre que me viam chegando, por associarem minha presença à dança, começavam a dançar para mim.

Chego no corredor do 8º ano. Três estudantes me recebem com uma dança engraçada. Peço, por favor, para fazerem novamente para eu filmar, porque achei divertido. Eles se posicionam na frente da grade, inclinam o quadril para frente e o tronco para trás e movimentam a cabeça rapidamente para trás e para a frente, do pescoço para cima, como uma galinha, e se deslocam para frente (Caderno de Ensaios da Dançarilha).



Em momentos como esses, vi que *esse currículo-dançante abria possibilidades para pensar e criar movimentos dançantes com base em sua própria cultura, sua própria língua dançante*. Uma cultura que ensina e diverte ao mesmo tempo.

dançando ao som do k-pop

*hamkke haneun neukkimi joa, neowa
hamkke haneun chumdeuri joa, neowa
I just wanna, wanna, wanna
I really wanna, wanna, wanna
Just dance
**

*Eu gosto do sentimento de estar com você
Eu gosto do sentimento de dançar com você
Eu só quero, quero, quero
Eu realmente quero, quero, quero
Apenas dançar
(Trivia: Just Dance – BTS)¹⁷*

O *k-pop* ou “*pop* coreano” é um outro ritmo da cultura *hip-hop* que se conectou a esse currículo-dançante. O *k-pop* emergiu de um processo de democratização na Coreia do Sul. Segundo Jamie Shinshu Lie (2004), trata-se de um movimento de resistência, bem como um exercício de liberdade de expressão das gerações de jovens deste país. De

¹⁷ Letra e tradução disponível em <<https://www.lettras.mus.br/bangtan-boys/trivia-just-dance/traducao.html#autoplay>> Acesso em: 3 de agosto de 2020.

acordo com o *k-popper* e youtuber K-Dan,¹⁸ o *k-pop* vem das danças tradicionais coreanas (*changaa*) e, em 1910, quando a Coreia foi dominada pelos japoneses, foi proibida de ser dançada porque as letras denunciavam as opressões do colonialismo.

Em 1945, com a divisão do país entre Coreia do Norte e Coreia do Sul, deu-se início a um processo de democratização. Com a Guerra Coreana, tropas norte-americanas se instalaram na Coreia do Sul e a relação entre norte-americanos e sul-coreanos culminou em uma troca cultural. Estilos como o *rock* ganharam força no país asiático. Além disso, falar a língua inglesa passou a ser um movimento de resistência no país, um espaço de “respiração sociolinguística” para os/as jovens sul-coreanos/as (LIE, 2004, s/p). Por isso, todas as letras das músicas *k-pop*, sem exceção, têm frases em inglês.

Nos anos 1990, com a abertura do país para viagens ao exterior, deu-se o marco da 1ª geração¹⁹ de *k-pop*. O grupo *Seotaiji and Boys*, em 1995, levou o *hip-hop* ao país e foi responsável por incluir os trechos em inglês nas músicas, que se tornaram marca do *k-pop*. O maior diferencial nessa nova etapa foram as danças. Os cantores passaram a dançar coreografias contagiantes e muito bem elaboradas. É como se cantar e dançar tivessem se fundido. Todos/as os/as artistas *k-pop*, conhecidos/as como *idols*, devem ser excelentes cantores/as e excelentes dançarinos/as. Antes disso, os cantores não dançavam.

Deu-se início à *cultura idol*, uma cultura que treina e forma “ídolos” que arrebatam multidões. Com altos investimentos, grupos masculinos, como o fenômeno BTS, e femininos, como os de grande fama e influência Twice e BlackPink, foram responsáveis por alavancar a economia do país em tempos de recessão econômica. Com um ritmo envolvente e coreografias que passaram a ser



¹⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mdUwg7INE-w>>. Acesso em: 12 ago. 2020.

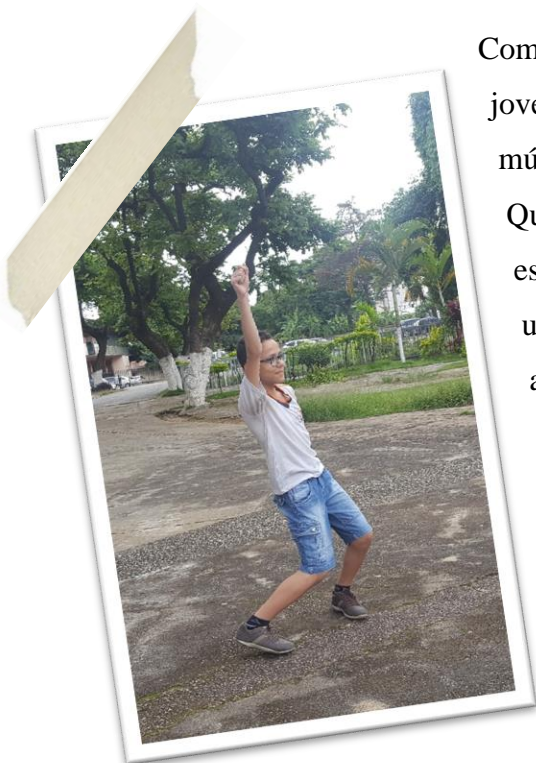
¹⁹ Cada geração do *k-pop* dura 10 anos. A 1ª geração data de 1992-2000, a 2ª geração de 2001-2010 e a 3ª geração, ou “grande onda coreana”, de 2011-2020. Em 2021 será possível assistirmos ao nascimento da 4ª geração do *k-pop*.

dançadas por jovens do mundo todo, especialmente pelo fenômeno das redes sociais, o *k-pop* alcançou e conquistou o mundo. E o sucesso é reconhecido pela força das suas danças. Nelas, é possível identificar passos do *funk* e da *trap dance* também.

O *k-pop* é um híbrido de culturas que mostra a força da mistura de diferentes culturas e raças espalhadas pelo mundo, indo na contramão de um conservadorismo que prefere a não mistura dos povos. No *k-pop*, jovens coreanos/as conquistaram liberdade de expressar seus sentimentos e desejos. A 3ª geração trouxe movimentos sensuais para as performances, bem como a presença de estrangeiros/as e da primeira mulher trans no grupo CL. Uma verdadeira revolução em um país que passou anos imerso no conservadorismo. Essa sensação de liberdade e de expressão é compartilhada pelos/as *k-poppers*, como são conhecidas/os as/os fãs dessa cultura, como se vê na fala de duas estudantes que participaram da pesquisa.

Eu amo dança! Eu acho uma forma de expressão muito boa, principalmente esses grupos de *k-pop* que estão bombando por agora... a forma que eles expressam... tudo que eles sentem numa dança, eu acho incrível!

Ao falar do *k-pop*, uma estudante disse: “A dança, para mim, é tipo uma liberdade, uma libertação... tipo, quando eu danço, eu expresso tudo sem usar palavras”. (Trecho de entrevista. *Caderno de Ensaios da Dançarilha*)



Como essas estudantes, um currículo-dançante cruzou com jovens que só queriam dançar se fosse ao som dessas músicas, se fosse para mostrar as coreografias que sabiam. Quando tocava esse som, conexões eram feitas e os/as estudantes passavam a participar das experimentações de um currículo-dançante com alegria e prazer. Isso aconteceu especialmente nas propostas de Improvisação e nos *encontros dançantes*. Essas músicas estavam entre as mais pedidas. Trata-se de um ritmo que expressa os desejos de uma coletividade jovem que quer dançar junto e quer expressar seus sentimentos em dança. Os movimentos criados instantaneamente mostravam a presença do *k-pop* nas máquinas expressivas. E as

músicas as atraíam para a pista de dança que um currículo-dançante se tornou. No *k-pop*, pode-se afirmar que a dança é uma força que contagia a todos/as os/as *k-poppers*.



o que pode uma dança-menor em um currículo-dançante?

Conectar-se a uma dança-menor, mudou um currículo-dançante e o fez passar a servir para *fins menores*, a criar espaço e terceiros mundos no território de um currículo. É isso que chamo por transgressão e criação. Essa movimentação mostrou que essa é uma dança revolucionária, condição do que é menor. Com base em Deleuze e Guattari (1977, p. 28), afirmo que uma dança-menor apresenta três características que se cruzam, se conectam e movimentam-se mutuamente, a saber: 1) *desterritorialização* de uma dança-maior; 2) a ramificação do individual no imediato *político*; 3) agenciamento *coletivo de enunciação*. Passo a tratar de cada uma dessas características que provocam duplos movimentos.

1. desterritorialização de um currículo-dançante

Em um currículo, os/as estudantes parecem viver, muitas vezes, em becos sem saída, em um território que fala uma língua que não dominam, mas que são obrigados/as a servir e a se moldar. Ficam, muitas vezes, impossibilitados/as de criar, falar, dançar e se expressar por meio de sua própria cultura, por meio de sua própria língua. Vivem como imigrantes em terras estrangeiras, onde o que se deve aprender, assimilar, é sempre

novo, pois o que não falta é conteúdo. Ao mesmo tempo, vivem uma rotina que os faz sentir em uma mesmice, onde nada é novo. Mesmo com conhecimentos novos a cada dia, a sensação é de mesmice. Então, criam linhas de fuga, cujo procedimento para criação é a expressão (DELEUZE; GUATTARI, 1977). Assim sendo, vi a dança-menor como a forma de expressão utilizada pelos/as estudantes como procedimento para a criação de uma linha de fuga em um currículo-dançante.

Quando essa linha de fuga atravessou esse currículo-dançante, desterritorializou a dança por ele proposta. Essa desterritorialização foi um processo de *desescolarização* da dança, fazendo com que a dança-menor assumisse relevância nesse currículo-dançante. Isso porque o que era feito por esse currículo-dançante estava autorizado na escola. Ali encontrou um território e se territorializou. O que entra autorizado na escola, acaba por engendrar toda uma máquina de ensinar, que tem, ainda, como foco, a produção, seguindo a lógica da Modernidade que teve em seus princípios a disciplinarização da sociedade moderna, culminando na “disciplinarização dos corpos”, estabelecendo normas, “como princípio de coerção de ensino, mediante a instauração de uma educação estandardizada” (CASTRO, 2006, p. 68).

Chegamos à contemporaneidade com a escola seguindo valores modernos, o que requereu uma sociedade escolarizada que disciplina saberes. Nessa sociedade escolarizada, há um paradoxo, pois ao mesmo tempo que há uma idealização da liberdade, há também uma da conformação. Trata-se de uma liberdade para ser normal, para seguir um padrão idealizado (CAMBI, 1999). Assim, a Modernidade se constitui em um período de “pedagogização da sociedade, de reorganização e de controle, de produção de comportamentos integrados aos fins globais da vida social” (CAMBI, 1999, p. 201). Opera-se um controle minucioso, de caráter hegemônico. Lamentavelmente, a escola, instituição que se frequenta por anos a fio, da mais tenra infância à juventude, acaba por não fazer sentido àqueles que a compõem, e isso por não se relacionar diretamente com a vida dos alunos, com sua cultura, sua dança, sua língua (CHAR, 2018).

Desse modo, a dança que é autorizada na escola passa por um processo de escolarização. Molda-se para alcançar uma formação idealizada, que segue padrões lidos como normal que, muitas vezes, parece não se importar com o que a escola pede aos corpos de uma sociedade contemporânea. Nesse processo de escolarização, a dança

da escola acaba perdendo a relação com a dança que é feita fora da escola, e perde o sentido para os/as estudantes. Isso fica evidente na seguinte fala de uma das estudantes:

Gosto de dança, mas assim, não desmerecendo, mas, tipo, não essa dança que você apresentou pra gente. Como que eu posso dizer? Não necessariamente aquelas coreografias de *funk* e nem nada. Aquelas danças animadas, americanas, sabe? Eu acho muito legal, eu gosto muito. Tenho muita vontade de aprender. Dança de rua, sabe? Essas coisas. (*Caderno de Ensaios da Dançarilha*)

Outras duas estudantes disseram:

“Isso é dança? Você não vai ensinar ballet pra gente? Eu faço ballet”. Sua colega falou: “É, ela faz ballet”. Minha sensação ao ouvir essas palavras foi: “Você sabe de dança mesmo?”. Havia uma desconfiança no olhar delas, que vinha acompanhadas de braços cruzados. Então eu disse: “Eu também sou bailarina e professora de ballet, mas aqui estamos experimentando elementos da dança contemporânea. É um outro jeito de dançar”. (*Caderno de Ensaios da Dançarilha*)

Vi então duas visões distintas de dança no currículo: uma que era a dança legal, gostosa de dançar, das ruas, e outra uma dança que é clássica, referência de disciplina e faz parte do onírico das pessoas. Inclusive mais comum de ter em algumas escolas, especialmente de Educação Infantil. Ainda assim, essas falas mostraram que precisava atualizar esse currículo-dançante, trazendo o fora, o virtual, para dentro do território de um currículo. Isto é, precisa atualizar.

Mesmo conectada a algo maior (currículo-maior, dança-maior), “uma língua é suscetível de um uso intensivo que a faz correr seguindo linhas de fuga criadoras [...] e formam uma desterritorialização absoluta” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 41). Um movimento de desterritorialização absoluta tomou esse currículo-dançante e apontou para essa dança-menor como uma máquina de expressão. Esse movimento de desterritorialização da expressão culmina em uma ação de resistência. Os corpos vibram com essa dança e chegam a “uma expressão perfeita e não formada, uma expressão material intensa” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 29).

Quando se instaura uma dança-menor, popular, marginal, dentro de algo maior, “se torna realmente uma máquina coletiva de expressão” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 29). Isso porque há uma relação de desterritorialização e resistência. Há uma questão territorial que distingue majorias e minorias, e quando se faz uma máquina coletiva de expressão é porque aconteceu “um movimento de desterritorialização múltipla”

(DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 29). As/os estudantes encontraram sentido nas propostas que fiz porque viram em um currículo-dançante um espaço para isso. Comecei ensinando a dança contemporânea e, claro, isso pareceu estranho para muitos/as. Mas quando esse currículo-dançante se conectou com a dança-menor, passou por um processo de desescolarização da dança. Pois o que importava era mostrar e conhecer todo o potencial criativo e dançantes dos/as estudantes.

A dança-menor une o que está à margem das expressões artísticas da contemporaneidade. Subverte os modos de expressão pois estes expressam sensações de corpos que são minorias: corpos negros, jovens e periféricos. Isso rompe os limites do que é ou não dança no currículo. Trata-se de uma dança que é diferença no currículo.

Se, por um lado, um currículo-dançante passou por processos de desterritorialização, por outro lado, provocou esses mesmos movimentos no território de um currículo. Um exemplo do processo de desterritorialização que esse currículo dançarino provocou foi a mudança na rotina. Mudança esta considerada significativa para as máquinas expressivas. Em entrevista, perguntei aos/às estudantes o que acharam de ter experimentações com dança no currículo. Tive várias respostas semelhantes como as que seguem abaixo.

Todo mundo tomou um susto, né? Porque do nada chega uma pessoa e começa a ensinar pra gente uns passos de dança e tudo mais... Mas, ao mesmo tempo, conseguiu mudar aquela rotina que todo mundo está cansado: da escola, de caderno e escrever...

Foi muito bom, porque tirou a gente da rotina de ficar dentro da sala e foi uma forma da gente se sentir livre através da dança.

Eu achei legal, porque meio que tirou a gente desse caminho de caderno livro e essas coisas, meio que tranquilizou a gente...

Porque essas aulas fora da sala assim são muito boas. Porque tipo, sei lá, sair da rotina de ficar dentro de quatro paredes olhando pro quadro copiando alguma matéria, sabe? (*Caderno de Ensaios da Dançarilha*)

Houve um duplo movimento de desterritorialização. De um lado, *um currículo-dançante teve que se conectar a danças de natureza completamente diferentes das suas*, passando por um processo de desescolarização da dança. De outro lado, *desterritorializou a rotina da escola* que requer, na maior parte do tempo, um aprender dentro de sala de aula, sentado, com caderno e livro, copiando do quadro. Mudar a

rotina no território de um currículo, foi um dos processos mais significativos para as máquinas expressivas.

Conectar-se a uma dança-menor fez de um currículo-dançante um espaço de um aprender com a diferença, um currículo em que se desescolariza a dança, pois conecta a dança dentro da escola com a que está fora da escola e faz vibrar os corpos em intensidade, torna-se um espaço para resistir e aprender em coletividade, como mostro nos tópicos a seguir.

2. é política: resistência no território de um currículo

Quando um corpo se expressa em dança, esse corpo cria. Transforma pensamento em ação, porque é a manifestação corpórea do que pensa e sente. Um corpo que dança cria espaço e sua expressão mostra as urgências que, vistas com outro olhar, atento ao micro, evidenciam outras histórias que se agitam nele. Vidas que se agitam na escola, porque é lá que se encontram em bandos que se expressam dançando.

Assim como em uma língua menor, na dança-menor, tudo é político. A expressão de um corpo remete à necessidade de outros modos de viver a escola e aprender. As danças das máquinas expressivas são como gritos de resistência que eu ouvi com os olhos! A dança-menor é, também, um movimento de resistência no currículo e, portanto, um modo de fazer *política*, pois rompe com um pensamento hegemônico no que diz respeito a dança, arte, cultura, enfim.

Uma dança-menor se difere das danças comumente aceitas nos currículos. É uma resistência no sentido de fazer de si, aos modos de Foucault, uma obra de arte, “ou, como dizia Nietzsche, a invenção de novas possibilidades de vida. A existência não como sujeito, mas como obra de arte; esta última fase é o pensamento-artista” (DELEUZE, 2013, p. 124). Trata-se de resistência a um modelo escolar, ao que é permitido e ao que não é permitido no currículo, ao modo como se pode apresentar e se expressar pela arte. Uma resistência aos modos de ensinar/aprender com foco apenas na produtividade. Uma resistência a aprender somente com livros e cadernos e dentro de sala de aula. Uma resistência à tristeza, pois faz os corpos extravasarem alegria. Talvez seja uma busca dessas máquinas expressivas por um “pensamento-artista” que pensa em contato com o fora, com o que está fora da escola, numa inevitável quebra das normas instituídas, mas que devém produção de sentido e modos de expressão.

Uma “máquina de expressão” ou uma *máquina expressiva* é “capaz de desorganizar suas próprias formas, e de desorganizar as formas de conteúdo, para liberar puros conteúdos que se confundirão com as expressões em uma mesma matéria intensa” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 43). Nesse sentido, no território do currículo da Escola Sagração da Primavera, os corpos das/os estudantes devieram *máquinas expressivas* porque “desorganizaram” as ordens que cerceiam o currículo; “desorganizaram” no sentido de modificar até mesmo as danças propostas por um currículo-dançante. Nesse currículo-dançante, liberaram, por meio de formas ousadas e inusitadas, conteúdos de uma dança considerada questionável para muitos/as. Todavia, é por meio dessa dança que se expressam, aprendem e apontam para “uma nova política – do prazer e não da lei” (FORNACIARI, 2014, P. 52). Uma política pelo prazer de viver e dançar a/na escola, conectando-a à vida, a uma cultura que expressa a vida na contemporaneidade.

Ao se movimentarem aos passos dessa dança outra, essas máquinas expressivas liberavam uma “matéria intensa” que os fazia vibrar, pois essa dança lhes dá sentido, alegria, prazer, sensação de liberdade, como afirmou uma das estudantes: “Ah foi muito bom a gente dançar, se divertir um pouco e ter um pouco de felicidade!”. E um duplo movimento aconteceu aí: essas máquinas expressivas, aprenderam com um currículo-dançante ao subverterem-no. Afinal, já que um currículo-dançante as colocou para dançar, ocuparam o espaço criado por ele para dançar da maneira que queriam. É todo um “agenciamento maquínico cujas partes são independentes umas das outras” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 57), mas que se atraem pela dança, se conectam, se complementam e se modificam mutuamente.

3. do agenciamento que transborda o indivíduo

Compor com a dança-menor, fez com que tudo em um currículo-dançante adquirisse um valor coletivo, enunciando corpos, uma dança e um currículo por vir. Em um currículo-dançante, a dança-menor evidenciou essa característica, a partir da consciência da importância de aprender em coletividade. Numa sociedade individualista, o trabalho coletivo é uma forma de resistência. Esse foi um aprender que se deu ao transgredir e criar em um currículo-dançante.

Perguntei aos/às estudantes:

— O que vocês aprenderam com as experimentações com dança?

— Primeiro foi trabalhar junto, né? Porque olha aqui que harmonia, gente! Coisa linda! (risos)

— É, na verdade, desde pequenas, a gente estudou juntas, mas a gente nunca teve uma relação de amizade. Foi depois da Videodança que a gente se aproximou mais!

— Inclusive, a Rosa, eu tinha um ranço eterno da cara dela, aí depois que a gente fez trabalho mudou. Sou mais amizade.

— Eu aprendi a trabalhar em grupo.

— Trabalhar em grupo, ter novas experiências...

— Aprendi a não xingar.

— União.

— Respeito com as pessoas

(Caderno de Ensaios da Dançarilha)

Tive respostas semelhantes em outros grupos.

— Eu convivi mais com os meus colegas, me conectei mais... e foi top!

— A experiência de dançar juntou todas as turmas, e fez com que tivesse mais harmonia entre todos nós.

— Eu achei que a sala ficou mais unida.

— A gente aprendeu a viver em harmonia entre a nossa sala, porque antes, tipo, não era muito igual é hoje, a gente não fazia isso [ficar em roda, juntos/as, conversando], agora a gente faz... mó bom!

— Eu aprendi o trabalho em equipe, a ter mais paciência, a entender a opinião dos outros... perceber que nem tudo o que você pensa é certo. Se uma pessoa pensa de outra forma, você tem que respeitar a opinião dela.

— Trabalho em equipe.

— Mas a gente não vive aprendendo isso na escola?

— Não.

— Qual foi a diferença, então? Perguntei.

— É muito ruim porque nunca dá certo!

— Nunca dá certo porque a matéria é chata e a gente não tá querendo saber da matéria, e os colegas também não estão, por isso os trabalhos nunca dão certo. Sempre alguém faz mais coisas que o outro e tal. Mas esse todo mundo participou igual, fez junto... foi bonitinho!

(Caderno de Ensaios da Dançarilha)

Trabalhar coletivamente, praticar a alteridade e o dissenso foi o que vários/as estudantes afirmaram ter aprendido ao ocupar um currículo-dançante. A professora Pina confirmou isso:

Muitas vezes eles são confusos, eles brigam..., mas eu achei essa experiência diferente [...] e com certeza houve uma mudança, um crescimento mesmo dos adolescentes em termos de organização, de trabalho em equipe. [...]. Só com esse formato que a gente tem, da sala

de aula, não dá pro aluno visualizar essa participação, assim, sabe? Esse carinho, com essa participação mais dinâmica, sem ser chato. Porque às vezes a gente vai fazer um trabalho na sala de aula: tem equipe? Tem. Mas é um xingando o outro, tem um liderando, o outro não fala. Nessa outra proposta que você trouxe, não, foi assim: “espera aí, todo mundo vai falar!”. Então eles desenvolveram essa habilidade de colaborar uns com os outros e de respeitar as dificuldades que eles têm, de reconhecer o outro... eu achei a questão corporal e a questão mesmo da dinâmica da atividade, de falar assim “Deixa! Eu faço isso. Fulano faz aquilo.” Eu achei que eles cresceram muito! [...] A arte é democrática demais! A arte não pôs ninguém melhor que o outro, porque estava todo mundo começando, e eu achei que traz essa noção também: nós estávamos todos começando o tempo todo. Foi mais um valor que eles ganharam. De ver que todo mundo tem talento, todo mundo é bom. Achei que, principalmente pra turma onde os grupos são mais individualistas, que depois de uma certa altura, eles perceberam que precisam um dos outros... A arte mostra isso. A gente precisa, porque a correria da sala de aula, alguns valores, esse tanto de conteúdo, essa “aula quadrada”, não dá.
(*Caderno de Ensaios da Dançarilha*)

“A arte não pôs ninguém melhor que o outro”, “a arte é democrática demais”, disse Pina. Transfiro isso para um currículo-dançante que movimentou a arte da dança na Escola Sagração da Primavera: *um currículo-dançante não pôs ninguém melhor que o outro e é democrático*. As falas dos/as estudantes e da professora Pina me fazem ver a estreita relação que há entre arte e política e um currículo-dançante conecta esses elementos no aprender que se dá no espaço por ele criado.

A relação coletiva, o aprender democrático, considerando o dissenso, faz ver que esse aprender é político. Isso porque “arte e política são entendidas cada vez mais como atividades coconstitutivas uma da outra” (LEPECKI, 2012, p. 43). Lepecki, com base em Rancière, afirma que o dissenso é o elemento que conecta arte e política. Isso porque o “dissenso produz a ruptura de hábitos e comportamentos, e provoca assim o debandar de toda sorte de clichês: sensoriais, de desejo, valor, comportamento, clichês que empobrecem a vida e seus afetos” (LEPECKI, 2012, p. 43, 44). O dissenso, diferente de consenso, opera com a lógica da diferença. O termo usado pelos/as estudantes é “respeito”, mas vejo para além disso, pois respeito poderia remeter a tolerância.

Um currículo-dançante ao se conectar com a dança-menor movimentou um aprender que é político, pois sai da esfera do indivíduo e transborda para o relacionamento coletivo. Em outras palavras, sai de uma esfera particular e salta para uma esfera pública. Por meio de experiências estéticas com a dança, as máquinas expressivas se

abriram para a potência dos corpos, para o que pode o corpo que dança, que é afectado por essa arte. E a dança está estreitamente ligada à política, em diferentes aspectos como “efemeridade, precariedade, a identificação entre produto do trabalho e ação em si, a redistribuição de hábitos e gestos, o aumento de potências”. Além disso, a dança opera “como uma epistemologia ativa da política em contexto” (LEPECKI, 2012, p. 45, 46).

Lepecki faz uma pergunta conectando dança e cidade que transmuto para a relação dança, currículo e escola: podem a dança, o currículo, a escola, afirmar “um movimento para uma outra vida, mais alegre, potente, humanizada e menos reprodutora de uma cinética insuportavelmente cansativa, se bem que agitada e com certeza espetacular?” (LEPECKI, 2012, p. 49) A resposta é que, por meio de um currículo-dançante, isso foi possível. Mudou a movimentação de corpos na escola, seu modo de aprender, bem como sensibilizou os corpos ao forjar “os meios de uma outra consciência e de uma outra sensibilidade” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 27).

dança-diálogo sete: corpos, danças e currículos por vir

Após Dançarilha e eu dançarmos seguindo esses diferentes sons, olhamos para o muro do quintal, pegamos *sprays* e começamos a dançar pintando o muro, fazendo um mapa de nossos movimentos dançantes.

A conexão com uma dança-menor fez de um currículo-dançante um espaço para transgredir e criar!

A dança-menor em um currículo-dançante desescolariza a dança!

Conectar a dança que está dentro da escola, com a que está fora, faz com que o aprender siga a via do prazer e da alegria!

A dança-menor é pensamento dos corpos desses/as estudantes!

É um modo de fazer política, de resistir frente à tristeza, à mesmice e ao cansaço.

Devém aprender com a diferença, faz democracia por meio de ações micropolíticas, que se dão nas relações entre estudantes em si, e entre estudantes e professores/as.

Um currículo-dançante ensina, mas aprende uma dança-menor e aponta para uma reformulação do que é dança, corpo e currículo a partir das potências dos corpos!

Enuncia danças, corpos e currículos por vir!

Então nos colocamos a apreciar uma dança...

compor, criar e dançar

*Existe muita coisa
que não te disseram
na escola
Cota não é esmola
Experimenta nascer preto na favela pra você ver!
O que rola com preto e pobre não aparece na TV
Opressão, humilhação, preconceito
A gente sabe como termina,
quando começa desse jeito...
Bia Ferreira*

Existe muita coisa que não nos disseram na escola, bem como existe muita coisa que não nos disseram sobre a escola. Concordo com Bia Ferreira que muitas coisas não nos disseram na escola e ainda insistem que não sejam ditas. É isto o que um currículo-dançante faz: diz o que outros currículos não disseram, faz o que outros não fizeram. Não por ser “o tal”, mas por se importar, por ser menor e político. Entre as formas que querem impedir muitos dizeres, que diz respeito às vidas menores, e a tensão das forças que impulsionam para a vida em um currículo, ousou dizer que muita coisa pode e deve ser dita na escola. Um currículo-dançante diz o não-dito na escola e faz o não-feito, ao colocar corpos-dançantes para compor, criar e dançar.

Neste capítulo, mostro o que um currículo-dançante faz quando se conecta com as formas e forças do território de um currículo. Um dessas formas foi a elaboração de uma coreografia. Essa forma me incomodou, e se tornou um *signo* para mim que eu teria que decifrar para com ele aprender. Mas um currículo-dançante me fez ver que, a despeito da forma, o que se experimenta, conectado ao vivo da vida, como a luta antirracista, por exemplo, ganha forças que desencadeiam devires e movimentam um aprender inesperado.

Pelo fato de procurar introduzir a noção de diferença nas experimentações, a proposta de criar uma coreografia me pareceu, de início, contraditória. Uma captura do que eu almejava experimentar, pois parecia trazer a dança, mais uma vez, a serviço de uma prática pedagógica, tornando-a instrumental. Antes de experimentar um currículo-dançante, via a composição coreográfica apenas em seu aspecto utilitário no currículo.

Além disso, a presença de coreografias em festas nas escolas não me parecia algo novo. Eu mesma já trabalhei em escolas da educação básica como professora de dança e já elaborei várias coreografias. Por ser algo comum para mim, cotidiano em meu trabalho, pensei que isso não traria nada de inédito para a minha pesquisa e que não tinha o que aprender. Ledo engano! Entre as formas e forças do território de um currículo, tudo pode acontecer! Argumento neste capítulo que um currículo-dançante, ao compor com uma música e com a luta antirracista, fez do processo de composição coreográfica um acontecimento, devindo aprender, alegria e expressão que se dá entre as formas e forças do território de um currículo. Essa música nos acompanhará no decorrer do texto, não como epígrafes necessariamente, mas como um som que toca ao fundo desta leitura e nos envolve com sua força retinta.

No tópico a seguir, trago como o processo de composição coreográfica tocou, por exemplo, a inteligência e a emoção de uma estudante. Em seguida, apresento o que cartografei do público que assistiu à apresentação. Trago então, o que os/as estudantes disseram ter sido a experiência de dançar uma coreografia para um público em uma festa da escola. Por fim, mostro o que uma professora-apreciadora viu o que um currículo-dançante faz.

um currículo-dançante toca a emoção de uma estudante

*... Desde pequena fazendo o corre pra ajudar os pais
Cuida de criança, limpa casa, outras coisas mais
Deu meio-dia, toma banho vai pra escola a pé
Não tem dinheiro pro busão
Sua mãe usou mais cedo pra poder comprar o pão
E já que tá cansada quer carona no busão
Mas como é preta e pobre, o motorista grita: não!
E essa é só a primeira porta que se fecha
Não tem busão, já tá cansada, mas se apressa...*

Mesmo no corre que é a rotina de uma escola, há sempre possibilidades de criar, de movimentar e assim, tocar algum coração dormente. Deleuze, em seu *abecedário*, afirma que “uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência” (DELEUZE, 1988, s.p.). O que se experimenta em um território composto por aulas, pode provocar a inteligência dos/as estudantes, ao atingir suas emoções porque atinge diretamente o que interessa àquela/e aluna/o, ainda que seja algo que se julgue comum em um currículo.

Quando comecei o processo de composição coreográfica, muitos/as estudantes que dançavam em todas as experimentações de Improvisação e de Contato Improvisação, se fecharam. Disseram sentir vergonha, que dançar de improviso era muito diferente de dançar para a escola toda. Ao passo que outros/as viram como a oportunidade de viver um sonho, de se realizar por nunca ter dançado nas festas da escola, como me disse Morgos, uma estudante do 8º ano: “Estou muito animada para dançar! A gente nunca participou da Festa da Consciência Negra. Ficava triste porque a gente não participava de nada, só os ‘protegidos’”. Perguntei quem eram os “protegidos”, e Morgos disse que eram as turmas de 9º do EF e 1º ano do EM. Foi quando entendi que, normalmente, essas eram as turmas selecionadas na escola para dançar. Então, ter essa oportunidade no 8º ano, a animou.

Havia uma estudante, Izy, que nunca participava das experimentações. Ficava sempre quieta, sentada num canto, com semblante sério e com os braços cruzados. Não demonstrava interesse algum por nada. Certo dia, lhe perguntei porque não participava, e ela me disse que não gostava de dançar e, além disso, sentia vergonha. Muitos/as tímidos/as, aos poucos, foram se soltando, experimentando e dançando, mas essa estudante parecia inacessível.

No dia em que levei a primeira proposta para montar a coreografia, Izy mudou. Abri várias possibilidades para os/as estudantes participarem. Além de dançar, poderiam atuar como assistentes de coreografia, cenógrafos/as, figurinistas, atuar fazendo registros fílmicos e fotográficos dos ensaios e do dia da apresentação, auxiliar na escolha da música, além de se responsabilizarem por resolver outras demandas que surgissem. Izy demonstrou tanta vontade em ver uma coreografia acontecer que, a partir daquele dia, se dedicou com afinco à produção, atuando nos bastidores. Ela não queria dançar como intérprete, mas queria produzir, queria fazer dança! Isso a despertou.

Junto com outras duas colegas, Elfa e Sansão, após bater o sinal para o intervalo, em vez de sair correndo como todos/as, Izy ficou na sala de aula, com entusiasmo, me dizendo as várias ideias que teve para a participação da turma na coreografia. Eram ideias de cenas, de músicas... seus olhos brilhavam e eu pude ver, pela primeira, um sorriso no rosto daquela jovem negra. Ela e as outras duas colegas se empolgaram. Nesse dia, Izy se prontificou a criar um grupo de WhatsApp para a escolha da música e para organizar os ensaios e tudo o que fosse necessário. Além de auxiliar com a música,

faria registros fílmicos e fotográficos dos ensaios. Passaria a auxiliar no som e no que fosse necessário. Também seria ela a responsável por filmar a coreografia no dia da apresentação.

Embora em uma função por trás das câmeras, Izy se tornou uma das estudantes mais comprometidas e envolvidas em todo o processo de composição. Não perdeu nenhum ensaio e demonstrava alegria em tudo o que fazia. Sua presença se tornou significativa para mim. Enquanto alguns/algumas estudantes ora ensaiavam, ora desanimavam, ou faziam outras coisas, Izy permanecia firme e convicta em seu papel. Uma presença que me ajudou a não desistir quando, em um determinado momento, poucos/as estudantes dessa turma se comprometeram a dançar e outros/as começaram a usar o tempo de ensaio para, mais uma vez, “matar aula”. Afinal, muitos/as estudantes se mostravam exauridos com tudo o que a escola lhes oferecia e, por isso, eu não queria criar uma coreografia. Não queria que a experimentação de um currículo-dançante fosse mais uma atividade obrigatória. Enfim, todas as noites, após nossas tardes de ensaio, Izy enviava as fotos e vídeos feitos por ela naquele dia. Devo os registros que tenho dessa etapa da pesquisa a Izy.

Nesse tempo, além dos registros, Izy compartilhou links de músicas, enviou vídeos de coreografias de Danças Afro-Brasileiras¹ que assistia no YouTube, contribuindo na criação de passos. Esse processo coreográfico tocou a inteligência de Izy. Seu olhar mudou, sua potência em aprender com a arte da dança foi aumentada e continuou assim até o final do semestre, mesmo depois do dia da apresentação, o que a fez dançar nos encontros posteriores à festa. No dia da apresentação, Izy filmou tudo e enviou para mim. Depois o compartilhei com Rudolf, o vice-diretor da escola, que solicitou para enviar à Secretaria de Educação. O trabalho de registro de Izy fez com que a experiência com a coreografia na Escola Sagração da Primavera se estendesse e alcançasse um outro público, ganhando proporções que eu jamais havia imaginado.

De fato, o assunto de interesse de Izy era “outra coisa” em relação à dança e ao dançar. Mas era dançar, pois movimentou seu corpo e pensamento, fez uma coreografia acontecer ao entrar em um devir corpo-dançante. Seu olhar por trás da câmera, era dança. As pesquisas que fazia de música e passos na internet eram dança. Apreciar e registrar os ensaios, opinar em momentos de criação, tudo isso, era Izy dançando.

¹ Danças cujas raízes são africanas e/ou da diáspora negra.

Tocar o coração de um/a estudante não é uma questão de participar de tudo, “mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente” (DELEUZE, 1988, s.p.). Participar dos bastidores de uma produção artística foi o que conveio a Izy, foi o que a tocou e a fez desejar aprender com a dança e a colocou em movimento, que a alegrou, bem como alegrou a mim e a toda a Escola, chegando na Secretaria de Educação. Um currículo-dançante, por meio de uma coreografia, fez transbordar o currículo formal, que é o dos planejamentos e das atividades preparadas pelos/as professores/as, bem como o currículo turístico (SANTOMÉ, 1995), que é o que faz com que determinados conteúdos e temas sejam contemplados esporadicamente no currículo, em datas especiais e festas, por exemplo. Izy, por meio de um currículo-dançante, deveio artista da dança, já que passou a pensar e a agir como uma produtora de arte.

Um currículo-dançante fez ver que, mesmo quando algo que aparenta ser uma fôrma no currículo, uma captura, pode se encontrar com as forças que despertam os/as estudantes e os/as impulsionam ao aprender. Ao se conectar com as formas e forças do território de um currículo, um currículo-dançante pode fazer com que algo aparentemente fechado e/ou predeterminado, transborde devires, desencadeando um aprender com a diferença de cada corpo, pois pode produzir desejo. E o desejo é força que conduz ao aprender.

Isso pareceu possível ao ver o processo coreográfico criado a partir de diferentes agenciamentos/conexões, aberto aos fluxos, ao que potencializa os/as estudantes e ao imprevisível. Nessa coreografia-conectável o/a coreógrafo/a torna-se um/a agenciador/a, alguém que auxilia a ajustar todas as ideias e proposições e a coreografia se faz por meio de um processo colaborativo; e o/a intérprete também pode criar. Quem assume outras funções, como de produtor/a, cenógrafo/a ou figurinista, por exemplo, também está diretamente envolvido/a no processo coreográfico. Aprecia o processo criativo, pensa melhor no que precisa criar dentro da sua função e contribui com a criação de modo geral.

a força da apreciação de uma coreografia em um currículo

*Chega na escola, outro portão se fecha
Você demorou, não vai entrar na aula de história
Espera, senta aí, já, já dá 1 hora
Espera mais um pouco e entra na segunda aula
E vê se não atrasa de novo! A diretora fala*

*Chega na sala, agora o sono vai batendo
E ela não vai dormir, devagarinho vai aprendendo que
Se a passagem é 3,80 e você tem 3 na mão
Ela interrompe a professora e diz, 'então não vai ter pão'
E os amigos que riem dela todo dia
Riem mais e a humilham mais, o que você faria?
Ela cansou da humilhação e não quer mais escola
E no Natal ela chorou, porque não ganhou uma bola*

20 de novembro, o dia da festa! Chego à escola. Enquanto um professor-DJ colocava músicas, a quadra começou a encher de professoras/es e estudantes que começaram a dançar. Estavam todas/os muito alegres e assim ficaram por um bom tempo, dançando juntos/as e curtindo a festa. De repente, uma das professoras que estava trabalhando na organização subiu ao palco, pegou o microfone e chamou a atenção de todos/as porque iam começar as apresentações especiais. Mas as/os professoras/es e estudantes que estavam dançando começaram a gritar “Mais um! Mais um! Mais um!”. Queriam continuar dançando *funk*. Então a professora-apresentadora disse: “Ó, hoje é a comemoração da Consciência Negra e vocês estão saindo do contexto aí!”. Para ela, tocar *funk*, em vez de fazer parte do contexto, por ser parte de uma cultura da Diáspora Negra Brasileira, saía do contexto. Mas estava a maior diversão! Ficou difícil controlar. Então ela apresentou um cantor, o chamou pelo nome e disse: “Ele irá cantar músicas que homenageiam Mandela. Então vamos aplaudi-lo!!!”. Poucas palmas. Uma sensação de desânimo pareceu tomar conta daqueles corpos que, há pouco, estavam dançando alegremente.

O convidado-cantor começou a tocar seu violão em ritmo bem lento. Hanna, uma das estudantes que estava o tempo todo ao meu lado, toda arrumada e animadíssima, após a professora falar “vamos prestigiar esse cantor tão especial que está aqui”, me disse, com expressão de brava: “Especial pra ela!”. Então perguntei: “Por quê? Você não gostou?”. E Hanna respondeu: “Eu não! Música de velho! Eu não sou velha!”. E continuou: “Pelo menos isso vale ponto, né?”. A apresentação musical acabou e eu vi que nada é especial em uma escola se não se conectar aos desejos e à cultura e língua dos/as estudantes. Deu-se início às apresentações de dança. Tinha um total de quatro coreografias com turmas do 1º ano do EM e a apresentação de *Cota não é esmola*, coreografia que fiz junto com as turmas de 8º ano, que ficou por último na ordem das apresentações.

Quando chegou a nossa vez, os/as estudantes se posicionaram. Dei um sinal para o professor-DJ soltar a música e começou. Enquanto ouvíamos “Existe muita coisa que

não te disseram na escola. Cota não é esmola. Experimenta nascer preto na favela, pra você ver. O que rola com preto e pobre não aparece na TV”, os/as estudantes iam entrando em cena, atravessando a quadra com cadernos e livros nas mãos, até chegarem aos seus lugares e começarem a dançar juntos/as. O público ficou todo em volta, assistindo de olhos arregalados, enquanto, por meio da dança, estudantes denunciavam o racismo na sociedade que interfere diretamente no acesso à educação, ao alto som da música e da incrível voz de Bia Ferreira.



Os passos eram simples, bem como a coreografia, mas traziam elementos das Danças Afro-Brasileiras e da *trap dance*. No momento da música que diz “nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai”, formaram-se grupos que iam levantando alguns/algumas dos/as dançarinos/as acima de suas cabeças, como quando fizemos nas experimentações de CI. Quando a música dizia “vamos reinar igual Zumbi, Dandara”, os/as estudantes negros/as se colocaram em pé, em posição de destaque e de autoridade.



Os/as estudantes, agora dançarinos/as, fizeram tudo com entrega, energia!

Gritaram nas partes que escolheram fazer isso. Encenaram, foram ao chão, levantaram, fizeram vários desenhos coreográficos em cena e, no final, se dirigiram à frente, onde tinham deixado os cadernos e livros em determinada parte da coreografia, olharam para o público e disseram: “Cota – não – é –



esmola!”.



A escola ovacionou a coreografia! Cheguei a ficar constrangida. A professora-apresentadora pegou o microfone e começou a parabenizar as turmas e a mim. A supervisora Mercedes não aguentou, subiu ao palco, pegou o microfone e começou a falar o quanto estava orgulhosa das turmas de 8º ano. Os/as estudantes vinham me abraçar, dizendo ter conseguido, e o quanto estavam felizes com isso. Alguns e algumas se gabaram, dizendo que tinha sido a melhor coreografia. Estavam curtindo um momento de glória na escola. Uma das estudantes me disse: “A nossa coreografia é a melhor porque nada a ver dançar música da Shakira. O que isso tem a ver com consciência negra? Nós estamos dançando a realidade, o que acontece na vida!”. Dançar a vida, a realidade, para os/as estudantes, era fazer melhor, porque deu sentido. Eu ficava olhando sem saber o que fazer e dizer. Eu só sorria, abraçava e agradecia, porque não esperava viver aquele momento com a escola toda assistindo. Fiquei impactada com a força dos/as estudantes dançando e como a escola sentiu isso e expressou por meio de aplauso, assovios e gritos de alegria.

Então cruzei a quadra lotada para buscar meu *pen drive* e uma professora negra, com um turbante colorido, e uma blusa branca escrita “mulher de luta”, me perguntou: “Você que é a professora Carla?”. Eu disse: “Sim”. Ela me falou: “Parabéns! Olha, fechou, fechou com chave de ouro. Fechou não: aconteceu! Aconteceu! Isso foi incrível! Foi maravilhoso!”. Essas palavras me atravessaram com uma força que não consigo explicar. Ouvir isso de uma mulher negra, de luta, me fez vibrar! Agradei e

fiquei muito emocionada. Senti que, por meio dessa coreografia, vivemos um devir-negro na Escola Sagração da Primavera, pois essa sensação atravessou e contagiou a todos/as os/as presentes com emoção e alegria.

Trago o devir-negro como as sensações disparadas pela composição música e dança, que traz à tona os problemas que envolvem a desigualdade racial e social do nosso país. Um devir-minoritário que provoca, faz pensar e faz sentir os sofrimentos e os impactos causados pelo racismo. Para mim, foi uma oportunidade de, como mulher branca e pesquisadora, em uma sociedade racista, se posicionar como antirracista. Trata-se de assumir uma responsabilidade e se posicionar contra o apagamento da diferença em si, de ser de origem africana, apagamento dos/as reconhecidos/as como negros/as, nas especificidades da classificação étnica fenotípica no Brasil. Tive a oportunidade de, por meio de um currículo-dançante, fazer ouvir em alto e bom-tom, durante uma festa que reuniu a escola toda, a voz de Bia Ferreira. Essa sim, mulher e negra. Foi um ato político que fez de uma coreografia, um acontecimento que deflagra o racismo e o quanto é importante que isso seja tratado na escola.

Se havia uma festa e uma coreografia a ser feita, ela teria que fazer sentido e conexão com a comemoração dessa data. Um currículo-dançante pôde fazer uma coreografia devir um ato político na escola, mesmo em tempos de polarização política, de tensão com as eleições presidenciais. Como diziam os/as estudantes: “Nós dançamos a vida!”, “Nós dançamos a realidade!”. *Isso é o que um currículo-dançante faz: faz política por meio de uma coreografia, entrando em alteridade por meio dos afectos e perceptos liberados pela composição dança e música e currículo.*

Viver esse momento e ouvir a fala da professora Marlene, me fez ver o momento da apresentação da coreografia como um acontecimento na Festa da Consciência Negra, da Escola Sagração da Primavera. Em entrevista, quis saber o que a tocou, o que tornou aquela coreografia simples, algo tão especial, a ponto de expressar “aconteceu!”.

Marlene² me disse:

Antes da sua apresentação, eram aquelas questões estereotipadas, sabe? Aquela dança com roupa... um desfile que coloca as pessoas caracterizadas...³ ora, eu não sou africana, eu sou afro-brasileira!

² Marlene é professora de Letras, pós-graduada em relações étnico-raciais. Sua luta é tratar desse tema diariamente no currículo, e não apenas em datas especiais. Atua na Escola Sagração da Primavera há 12 anos.

³ Esse desfile fez parte da festa.

Então tem as minhas particularidades. Uma das minhas brigas, porque tem outras mais, é a questão da discussão do 20 de novembro, a questão do pertencimento, o porquê disse e, naquela dança com aquela música, fez acontecer. Aconteceu, porque antes não acontecia. Quando você trouxe a música que falava sobre a questão da cota, com uma dança que não foi estereotipada, nem sexualizada, isso aí, para mim, foi um ganho! Foi uma reflexão, e as pessoas pararam para ver e ouvir. Isso é fundamental! Foi ali, o único momento da feira em que eu vi que aconteceu o que é a proposta para o 20 de novembro, em questão nacional. Aqui, na escola, só aconteceu, de fato, um trabalho que teve um preparo, uma reflexão, com o seu trabalho. Nenhum outro! Nenhum outro, de maneira nenhuma! Muito pelo contrário, né? [...] E foi muito doce, sabe? A apresentação foi pontual. Muitas pessoas ouviram, refletiram... ficaram sem graça. Não sei se vão mudar, mas que fez pensar, fez. (*Caderno de Ensaios da Dançarilha*)

Trago essa expressão da professora Marlene para falar do que aconteceu na apresentação, como um acontecimento. O acontecimento “implica a formação da conexão de heterogêneos, a necessidade do acaso, a surpresa dos devires” (ORLANDI, 2016, p. 11). Um acontecimento se dá no contato do pensamento com o fora. Um *currículo-dançante*, por meio da coreografia *Cota não é esmola, conectou heterogêneos, culturas diferentes entre si, a diferença que envolve cada corpo, cada cor de pele e transformou o acaso de uma festa, de uma pesquisadora na escola, em ocasião oportuna para fazer política, trouxe o fora para dentro da escola*: a história de uma menina negra, de periferia, que se divide entre a vida dura de trabalho e estudos, de preconceito, para conseguir estudar e, em vez de ir para a universidade, acaba tendo que se dedicar a fazer faxinas.

Embora esta pesquisa tenha sido feita em uma escola pública, lá os/as estudantes não eram de periferia. Muitos/as se disseram surpresos/as em saber que tem pessoas que passam tanta dificuldade para estudar e sofrem tanto com o preconceito. Alguns/algumas chegaram a dizer, em entrevista, que não sabiam que o preconceito ainda era tão forte no Brasil, pelo tanto que se fala a respeito e, ainda, que ficaram muito impactados/as em viver isso por meio da dança. Um outro estudante disse ter achado importante dançar por se tratar de algo que não ouviam tanto a respeito, como se vê nas falas abaixo.

Nunca tinha escutado a música, mas eu achei que aquilo não acontecia mais, porque hoje em dia a gente fala muito sobre preconceito, sobre racismo e tudo mais. Mas a história dela me emocionou bastante, principalmente na hora que a gente foi apresentar a coreografia, porque mostrou todas as coisas que ela sofreu. Hoje em dia as pessoas criticam sobre as cotas, falam que racismo é isso e aquilo, que tipo,

não existe, mas ela [a jovem da letra da música], sofreu o racismo. Acho que foi muito emocionante a gente dançar isso.

Gostei de dançar porque a gente se colocou no lugar das pessoas que sofrem preconceito. Eu nem sabia que tinha tanto preconceito assim! Mas foi real, dançamos a realidade das pessoas!

Gostei de participar, foi importante, porque falava sobre o racismo e isso é uma coisa que hoje em dia não se fala tanto.

(Caderno de Ensaios da Dançarilha)

A despeito de ouvir falar ou não sobre a questão do racismo contra negros, ouvir uma música que libera devires e dançá-la, fez com que estudantes entrassem em uma alteridade intensiva, a ponto de se sentirem na pele da jovem da canção. Como disse um estudante: “Dançar a coreografia realmente fez a gente se sentir na pele de uma pessoa que sofre preconceito”. O que para mim, é evidência de um devir-negro. Devir não é imitar. Ninguém imitou a jovem narrada na letra da música. Inclusive muitos garotos dançaram e ninguém precisou se vestir como uma garota, por exemplo. Tampouco precisaram se caracterizar com símbolos do imaginário superficial de muitos/as brasileiros/as sobre o que é ser africano/a. Mas todos/as se deixaram atravessar e sentiram os afectos e perceptos liberados pela música, pela história que ela narrava. Esse devir-negro liberado pela composição música e dança, os/as fez sentir algo diferente do que são, transformando suas maneiras de sentir e pensar, conectando-os a uma outra realidade, a um outro modo de ver e viver a escola. Se sentiram em outra pele.

Jovens serem provocados/as a pensar nisso, por meio da composição música e dança, é muito significativo em uma sociedade cujo racismo é estrutural. Eles/as pensaram e, por meio da dança, agiram. Essa ação foi uma forma de resistência que reverberou mesmo depois da festa, porque, como disse a professora Marlene, fez pensar. Desde os ensaios, estudantes ficavam cantando a música pela escola, saltitantes, empolgados, “não deixe calar a nossa voz, não!”. Levaram a música para as suas casas, a ponto de uma das estudantes me dizer que até a mãe dela não parava mais de ouvir a música. Incomodando uma outra mãe que tem uma religiosidade resistente à cultura e às religiões de matriz africana, porque a letra da música diz *Odara*,⁴ o que fez uma das estudantes se queixar porque ela queria dançar, mas a mãe não queria mais deixar. Todavia, ela ensaiou todos os dias.

⁴ De origem hindu, *odara* significa tranquilidade e paz. Tem importância nas religiões de matriz africana. Fonte: <<https://www.significados.com.br/odara/>>. Acesso em: 22 set. 2020.

Um currículo-dançante faz todo um movimento menor no território de um currículo. Muda a forma estereotipada de tratar outras culturas. É certo que a conexão com a música *Cota não é esmola*, fez toda a diferença. Mas dançá-la, apresentá-la em forma de coreografia, potencializou isso e transbordou por toda a escola. Conectar a forma de uma coreografia com a força da luta antirracista fez um currículo-dançante transbordar devires pela escola. Fez a escola sentir e pensar.

a experiência de dançar em um currículo

*O tempo foi passando e ela foi crescendo
Agora lá na rua ela é a preta do suvaco fedorento
Que alisa o cabelo pra se sentir aceita
Mas não adianta nada, todo mundo a rejeita
Agora ela cresceu, quer muito estudar
Termina a escola, a apostila, ainda tem vestibular
E a boca seca, seca, nem um cuspe
Vai pagar a faculdade, porque preto e pobre não vai pra USP
Foi o que disse a professora que ensinava lá na escola
Que todos são iguais e que cota é esmola*

Depois da festa, queria saber o que os/as estudantes sentiram ao dançar a coreografia *Cota não é esmola*. Queria saber quais as sensações disparadas naqueles corpos por um currículo-dançante na composição dança e música. Para alguns/algumas, é difícil expressar uma experiência em palavras, parecem gaguejar. Mas trago aqui algumas falas que se tornam evidência de que expressar-se por meio da dança em um currículo é viver um acontecimento que faz pensar de outra maneira, pela arte de dançar, mostrando o que um currículo-dançante faz com estudantes que se abrem para esse aprender.

Ah, foi uma nova experiência. Eu nunca me senti atraído pela dança. Aí quando eu vi, eu achei: “Nossa! Que coisa incrível! Os movimentos, a arte... Isso vai muito além porque é uma forma de expressão!”. A gente pôde colocar um sentimento em cada passo da dança... isso é muito interessante. A gente devia ter um dia inteiro só pra dançar e desenhar ou, pelo menos, um currículo extraclasse... e daí se vai ter sexto horário? O importante é ter dança, desenho... tudo isso muito importa! (*Caderno de Ensaios da Dançarilha*)

Um currículo-dançante fez estudantes desinteressados pela dança passarem a apreciar essa arte e a considerá-la muito importante no currículo, ao ponto de sugerir um sexto horário para isso. Mostraram-se dispostos a ficar mais tempo na escola, um lugar que sempre querem fugir, cujo momento mais aguardado é ir embora. Outros/as estudantes disseram:

Gostei muito de participar porque a dança faz você expressar seus sentimentos e traz um sentimento de liberdade. Foi bem emocionante dançar aqui na escola.

Dos oito anos que estudo aqui nessa escola, acho que eu nunca tinha sentido uma experiência diferente como a que a professora mostrou. Assim, o que a gente podia fazer com coisas tão pequenas! A gente estava se expressando pela dança! Eu não tinha esse conhecimento que hoje eu tenho. (*Caderno de Ensaios da Dançarilha*)

Isso é viver um aprender em que corpo e pensamento estão imbricados e dançam. Além disso, foi importante, pois em um lugar que reclamam tanto do tédio, fizeram algo emocionante. Se expressar, fazer coisas pequenas, simples, mas significativas, fez uma estudante se sentir com um conhecimento que ela não imaginava que existia. É isso o que um currículo-dançante faz: traz sensação de liberdade, de conhecimento, de diversão e emoção! Outras expressões me surpreenderam, em um momento da entrevista, como mostro a seguir.

A gente falou de um tema muito importante, que é muito pouco falado, e a gente expressou uma forma... um ódio [uma indignação] durante uma dança!

A sensação de estar lá [dançando para um público] é maravilhosa!

Foi legal que a gente improvisou a coreografia... assim, não foi algo montado desde o início, a gente foi criando aos poucos.

Foi muito legal a participação de todo mundo...

Quando juntou todas as turmas pra dançar, a gente foi e arrasou, cara!

Acho que teve mais união entre as turmas. Foi o oitavo ano inteiro! Aí teve união das salas mesmo, sabe? A gente soltou a nossa liberdade toda durante a música, isso foi muito importante pra gente!

Eu coloquei toda a minha felicidade. Coloquei tudo nessa dança! (*Caderno de Ensaios da Dançarilha*)

Nessa parte da entrevista sem que perguntasse, os/as estudantes começaram a falar da sensação de dançar para um público, de expressar uma indignação por injustiça social, de dançar uma música com tema tão intenso. O trecho em que falam “improvisado”, foi uma criação colaborativa, no qual eu fazia proposições fracionadas de movimentos. Assim, fomos criando a coreografia juntos/as, a cada encontro. Ia para os ensaios preparada com algumas sequências, para otimizar o tempo, mas incluía sugestões, passos e ideias dos/as estudantes, como gritar, por exemplo. Um currículo-dançante uniu as quatro turmas que viram que estavam fazendo algo com grandiosidade. Eles/as

diziam frases como: arrasamos! Foi no primeiro ensaio geral, que pude ver as potências daqueles corpos-dançantes dançando juntos. Eles/as arrasaram mesmo.

sobre o olhar sensível de uma professora-apreciadora

*Cansada de esmolas e sem o dim da faculdade
Ela ainda acorda cedo e limpa três apê no centro da cidade
Experimenta nascer preto, pobre na comunidade
Cê vai ver como são diferentes as oportunidades
E nem venha me dizer que isso é vitimismo
Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo!
E nem venha me dizer que isso é vitimismo
E nem venha me dizer que isso é vitimismo
Não bote a culpa em mim pra encobrir o seu racismo!
E nem venha me dizer que isso é vitimismo*

A professora Pina que não só acompanhou, mas apreciou todo o processo de composição, em entrevista, deixou evidente que um currículo-dançante fez movimentar no território de um currículo, agenciando estudantes, professoras, ensinando, aprendendo, de uma maneira como não esperava ser movimentada. Fez dançar. Ela disse:

Fiquei te observando. Achei você muito disposta, assim... “Ah, vou construir. Tô levando isso aqui. Vou pensar mais um pouco...”. Eu achei que você pensou muito! Construiu, desconstruiu e reconstruiu de novo. [...] Vou falar aqui uma característica que você tem muito legal: você é perseverante numa proposta. Você não desanima. Aí você leva aquilo pra casa, pensa, traz o aluno, apaga, faz de novo. Você é insistente numa ideia até ela ficar boa. Você não é assim: “ah vou fazer mais ou menos”. Não é! Você vai fazer um trabalho, e faz muito bem fechado, bem costurado. É devagarzinho. É com a participação do aluno. Quando as coisas não dão certo, em um espaço curto de tempo, você cria uma outra coisa. Não é todo mundo que tem uma ideia e se não der certo tem uma segunda, uma terceira, uma quarta. Achei você rápida, dinâmica, organizada, disposta, perseverante. (*Caderno de Ensaios da Dançarilha*)

Pelas falas de Pina, vi que um currículo-dançante pode fazer uma pesquisadora em devir-professora se dispor, ter paciência, ir construindo um trabalho colocando os estudantes “no meio”, conectando seus interesses, mostrando sua importância no currículo. Isso dá ânimo, faz insistir e fazer de novo, criar outra coisa quando algo dá errado ou não sai bom como se imaginava. Um currículo-dançante faz uma pesquisadora em devir-professora ser perseverante, resistente. Uma outra característica que Pina destacou foi a humildade.

Você tem humildade pra falar assim: gente, aquele negócio não deu certo, vamos riscar? Achei isso legal, além da humildade de ouvir os outros, de pedir opiniões. Você traz o lado que é seu, que só você que sabe, o lado da sua disciplina, da arte que você trabalha. Mas você tem a humildade de receber as ideias, as mais banais às vezes, com carinho. E anotou o que os alunos sugeriram. Eu achei que essa receptividade faz o amor no trabalho. Põe o aluno no meio, põe o professor no meio, rabisca, faz de novo, sem medo! Você não tem aquela ansiedade, eu vi que você mostrou uma confiança. Você não apavorou, né? “Não, tem que fechar... tem que fechar até a data tal, gente. Tem que apresentar!” O tempo todo você falou assim: “Não. Pensei mais um pouco”, você se organiza pra pensar sem desesperar e consegue construir. Você tem facilidade e ficou um trabalho lindo! (*Caderno de Ensaios da Dançarilha*)

Essas falas de Pina me fizeram ver a força dos devires liberados por um currículo-dançante, que me impulsionou a decifrar o signo da composição coreográfica, me movimentando no *como* fazer. Não sabia, de antemão, que ia fazer algo com quatro turmas, com tantos/as estudantes com desejos diferentes, com corpos diferentes. O interessante é que, muitas vezes, me via sem saber o que fazer, me desesperei em vários momentos, fiquei ansiosa e preocupada com o tempo e, não poucas vezes, achei que não ia dar certo. Mas Pina viu isso com outros olhos. Viu a força do devir-professora e a força do devir-criança que me atravessaram.

Sempre que Mercedes me perguntava como as coisas estavam indo, eu falava: “estou tentando, não está fácil, mas vamos em frente!”, e ela dizia: “tenho certeza que você vai conseguir”. Consegui. Na verdade, conseguimos. Um currículo-dançante pode fazer isso: fazer uma pesquisadora frustrada, receosa, aflita em vários momentos, devir-professora e desacelerar, ir com calma, colocando o/a estudante no meio, ouvindo, anotando sugestões, improvisando, experimentando e criando. Faz uma profissional ter a humildade de ouvir e aprender com leigos no assunto, mas com desejo de criar e compor, sem achar as ideias banais. Há que se experimentar para saber se fica bom. Muitas ideias minhas, não funcionaram, mas muitas ideias dos/as estudantes, sim. Abrir esse caminho não me diminuiu como profissional, pelo contrário, me fez reconhecer e valorizar ainda mais a docência, em especial à docência de um/uma arte-educadora. Esse currículo-dançante me conduziu em uma outra pedagogia, me fazendo ir e vir, movimentar, parar, repensar, fazer, refazer, dançar: uma *pedagogia dançante!* Pedagogia que sempre busquei, como mostro no capítulo *a dança, uma vida*. Essa potência me fez, mais uma vez, vibrar!

dança-diálogo oito: dançar entre formas e forças de um currículo

*São nações escravizadas
E culturas assassinadas
É a voz que ecoa do tambor
Chega junto, venha cá
Você também pode lutar, ei!
E aprender a respeitar
Porque o povo preto veio para revolucionar
Não deixe calar a nossa voz não!
Não deixe calar a nossa voz não!
Não deixe calar a nossa voz não!
Revolução
Não deixe calar a nossa voz não!
Não deixe calar a nossa voz não!
Não deixe calar a nossa voz não!
Revolução*

Após apreciarmos essa dança, Dançarilha me perguntou:

— O que um currículo-dançante te fez ver entre as formas e forças do território de um currículo?

Respondi, animada:

— Um currículo-dançante me fez ver que, no território de um currículo, as coisas não estão dadas, não estão fechadas e que podemos lutar! Por mais que no território de um currículo tenhamos que cumprir com questões obrigatórias, em que, a princípio, não temos prazer ou vontade de fazer, se encararmos como algo que pode abrir possibilidades, tudo pode se transformar. Entre formas e forças... os possíveis! Aprender algo novo, mesmo com algo já tão conhecido, como era a composição coreográfica para mim e para a Escola Sagração da Primavera.

— Isso é pensar de outra maneira! “Não se trata de pensar outras coisas, outros conteúdos da mesma forma, e sim de pensar de outras maneiras”.⁵ E assim aprender... – disse Dançarilha.

— E algo que fez meu pensamento dançar, foi que um currículo-dançante pode fazer uma professora experiente, como Pina, se abrir a aprender e compor uma parceria com uma pesquisadora. Isso foi tão importante que, ao se responsabilizar por montar o cenário, fez estudantes sentirem a importância dos seus desenhos e pinturas; fez sentir

⁵ ASPIS, 2019, p. 15.

tão importantes quanto quem dançou. Gordo, um dos estudantes, disse: “Não dancei. Fiz o cartaz e foi bem legal! Porque a gente pôde demonstrar o que a gente sabe fazer sobre arte, além de conscientizar sobre o racismo”.

Mostrei mais uma vez para Dançarilha um trecho do que Pina disse, a saber:

A gente fez, junto com a dança, os painéis e eles queriam até fazer mais coisas, eles se sentiram à vontade para dar ideias. Eu falei: “Vamos resumir porque senão não dá tempo e também o material é pouco?”. Eles criam! O que a gente propuser eles conseguem realizar com interesse. Eles são muito inteligentes, os adolescentes são muito inteligentes. Se a gente conseguisse a arte presente, essa dinâmica da arte aberta...claro que com a devida capacidade técnica! Eu acho que seria muito legal! Muito mesmo! E foi muito produtivo! (*Caderno de Ensaios da Dançarilha*)

Depois de escutar, Dançarilha disse:

— Pina deu pistas sobre o que um currículo-dançante faz com o signo da composição coreográfica: motiva estudantes em outras áreas que não a dança, incita-os a criar, a ter ideias novas e diferentes, mostra o quanto os/as estudantes são inteligentes e capazes e o quanto a arte é importante no currículo e precisa de profissionais qualificados/as, preparados/as.

— Sim! Um currículo-dançante fez estudantes lamentarem não ter aproveitado mais, porque antes, achavam que a dança não tinha algo de bom a lhes oferecer, como me disse um estudante. Olhe esse registro:

Ah foi legal, mas, particularmente, acho que eu deveria ter aproveitado mais. E repetiu: Eu devia ter aproveitado mais! Então perguntei: É? Devia ter aproveitado mais? E ele respondeu: É... mas fiquei com um pouquinho de vergonha. Então insisti: O que te impediu de aproveitar mais? E ele disse: Eu estava também um pouquinho bolado. Então perguntei: Você se arrependeu? E ele disse: Muito! (*Caderno de Ensaios da Dançarilha*)

E continuei:

— Na escola, no currículo, não nos dizem que a dança pode muito! Não nos dizem que garotos podem dançar, a começar da Educação Infantil, onde tudo fica generificado. Não sei os motivos de ter deixado o estudante bolado (desconfiado) com a dança. Mas

sei que participar, viver tudo o que um currículo-dançante realizou e movimentou, o fez lamentar não ter aproveitado mais, o fez repensar a questão da vergonha de dançar.

— Aliás, a vergonha de dançar na escola foi um sentimento compartilhado por vários/as estudantes, pois dançar traz em si a consciência do movimento e do corpo. Pensar e movimentar traz a sensação de exposição, de nudez. Com o passar do tempo, com o aprender da dança, isso muda, mas leva tempo... – disse Dançarilha.

— Leva, o que mostra que há muito a ser feito nesse território. Sabe, Dançarilha, falas como essas me fizeram ver o quanto a dança ainda é subestimada e estigmatizada no currículo. Mas experimentar um currículo-dançante fez estudantes mudarem de ideia. Fez querer mais, valorizar a dança de cada um/a e, ainda, pedir por mais dança e por mais arte no currículo. Eles/as disseram:

— Eu queria que continuasse, porque eu gostei bastante, achei importante, nós descobrimos várias coisas. Passos que eu nem sabia que existiam, não sabia que tinha outras formas de dançar em que se pode fazer do seu jeito.

— Eu nunca tinha dançado, mas aprendi muita coisa sobre dança que não sabia.

— Tô com ele, achei legal também! Aprendi muitas coisas que não sabia.

— Foram as melhores aulas que tivemos em todas as quintas-feiras...

— Todas as quintas-feiras... quinta-feira foi muito esperada por causa da dança.

Nas turmas do 9º ano, não foi diferente.

— Quero que você venha dar aula para gente ano que vem!

— De preferência duas vezes na semana, quarta e sexta de manhã!

— Acho que ela tinha que dar aula pro 1º ano! (risos)

— Abaixo-assinado!

(Caderno de Ensaios da Dançarilha)

Então Dançarilha falou:

— Diante de tantas respostas envolventes pergunto: O que um currículo-dançante faz?

— Faz estudantes desejarem que a dança seja contemplada o ano todo no currículo, inclusive no Ensino Médio, contrariando o que a BNCC coloca. Faz reconhecerem o aprender que se dá pela dança, a apreciar e valorizar o conhecimento oferecido na escola. Faz uma pesquisadora em devir-professora se movimentar em uma outra pedagogia, apontando para uma pedagogia dançante. E faz de uma coreografia, um ato político, faz pensar a respeito de questões importantes como o preconceito, por meio de devires desencadeados pela arte! Sim, existe muita coisa que pode ser dita, feita e dançada na escola! Novos e milhares modos de dizer, dançar e curricular que estão por vir...

— Nessa experimentação teve algo mais que te marcou? – perguntou Dançarilha.

— Sim! Foi quando perguntei a Sansão, em entrevista, que se mostrou de peito aberto para a dança, se ela gostava de algum tipo de arte, e ela respondeu: “Gosto. Gosto muito de desenhar, e esse ano descobri uma paixão por dança e por teatro que nem sabia que existia em mim. Então, eu amo arte!”. Então, perguntei: “É mesmo? O que te fez descobrir essa paixão?”. Ela respondeu: “a nossa dança. A dança *Cota não é esmola*. Foi isso”. Depois dessa fala, que me fez sentir o relógio parar e o meu coração disparar, era como se nada mais fosse necessário para me mostrar o quanto uma composição coreográfica pode ser força em um currículo. É isso que um currículo-dançante faz e ensina, ao experimentar.


Então eu e Dançarilha seguimos dançando ao som da voz de Bia Ferreira.

*Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai
Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai, ei
Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai
Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai
E é peito aberto, espadachim do gueto, nigga samurai!
É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
É peito aberto, espadachim do gueto, nigga samurai!
É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
É peito aberto, espadachim do gueto, nigga samurai!
Vamo pro canto onde o relógio para
E no silêncio o coração dispara
Vamos reinar igual Zumbi, Dandara
Odara, Odara*

*Vamo pro canto onde o relógio para
No silêncio o coração dispara
Odara, Odara, ei!*

*Experimenta nascer preto e pobre na comunidade
Você vai ver como são diferentes as oportunidades
E nem venha me dizer que isso é vitimismo
Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu ra-cis-mo!
Existe muita coisa que não te disseram na escola!
Cota não é esmola!
Cota não é esmola!
Cota não é esmola!
Eu disse: Cota não é esmola!
Cota não é esmola!
Cota não é esmola!
Cota não é esmola!
São nações escravizadas
E culturas assassinadas
É a voz que ecoa do tambor!
Chega junto, venha cá
Você também pode lutar
E aprender a respeitar
Porque o povo preto veio revolucionar
Cota não é esmola!
Bia Ferreira*

se tiver
A chance
de dizer
COISAS BOAS.

~~Diga!~~ dance 

DANÇAR
e criar em movimento



o que pode um currículo-dançante?

Passadas tantas páginas, sinto um misto de emoções ao pensar em escrever o que pode um currículo-dançante. Isso porque tudo teve início por meio de encontros que fazem dançar, porque fazem pensar e, assim, me impulsionaram a compor com corpos de naturezas diferentes da minha, a fim de saber o que pode experimentações com dança em um currículo. Logo de início, a aposta se confirmou: a dança em um currículo pode criar um currículo-dançante! Pode fazer corpo e pensamento dançarem em criação, devindo um aprender com a diferença em si de cada corpo.

Nesse momento, procurando desacelerar, acalmar minhas emoções e organizar meu pensamento, revisito o Caderno de Ensaios da Dançarilha. Abro, folheio, mas sinto que preciso de um tempo, me levanto para beber água e vou até o corredor externo da minha casa. Sento debaixo do pé de jabuticaba e continuo folheando as páginas do caderno, absorvendo e me lembrando daquilo que vivi. De repente, sinto uma presença que chega suave e senta ao meu lado. Não nos olhamos, apenas miramos a escada abaixo dos nossos pés, o lugar de minha queda. Sorrimos, respiramos fundo, escutamos o silêncio que nos une e que tem som de respiração profunda e de coração batendo forte.

Não é fácil falar. Ainda mais depois de tanto tempo passado, de tanta instabilidade política, de termos sido surpreendidas/os com uma pandemia que colocou o mundo em isolamento, distanciou pessoas, distanciou corpos, mudou a maneira de dançar, mudou a maneira de tocar, de praticar a presença e a escuta. No território de um currículo, criar e experimentar um currículo-dançante requereu esforço pelo toque dançado, pelo sutil, pelo abraço, pelo dançar junto. De repente, tenho que escrever sobre o que pode esse currículo em um contexto de isolamento social, em que as escolas estão com os portões trancados, em que algumas se tornaram ponto de atendimento a pessoas suspeitas e/ou infectadas com coronavírus. Vivemos um tempo em que estar na escola nunca foi tão ansiado por estudantes, professores/as e demais profissionais da educação. Sim, as lágrimas insistem em dançar pelos meus olhos ao pensar nisso.

Escola se tornou uma mistura de perigo e amor. Pelo mundo o desejo por viver a escola é disseminado via redes sociais, mas, por amor às vidas que compõem um currículo, é

necessário, ainda, esperar, distanciar... Isso mostra a necessidade de criar outros currículos, de dançar de outros modos, com corpos que estão por vir. Começo a falar do que pode um currículo-dançante a partir disso.

Dançarilha me olha nos olhos. Ela não fala, mas pergunta com seu olhar.

— E então, pesquisadora-dançarilha, *o que pode um currículo-dançante?*

Respiro fundo, engulo as lágrimas salgadas e começo a dizer vagarosamente.

— Antes de falar do que pode um currículo-dançante, quero dizer que ele enunciou corpos, uma dança e um currículo por vir.

Faço uma pausa... penso e continuo.

— Um currículo-dançante parecia saber que uma grande mudança viria nos milhares territórios de currículos espalhados pelo mundo, pois me fez ver que pode criar possíveis a partir do contato com o caos. Foi isso que ele fez desde que foi acionado. Vivemos o caos, então sim, podemos criar outros modos de fazer um currículo dançar!

— Então mostra! Há de ser alegre e de nos fazer esperar neste tempo de angústias e incertezas que vivemos!

Olhei para o *Caderno de Ensaios da Dançarilha* e me lembrei dos encontros tristes que devieram alegria. Isso potencializou o meu corpo. Levantei-me, desci as escadas e, no lugar que tinha ocorrido a minha queda, em que vivi meu primeiro encontro com Dançarilha, comecei a dançar...

Um currículo-dançante pode provocar encontros entre corpos que desejam fazer dançar. Pode ser acionado por esse desejo e, ao ser acionado, agenciar corpos de naturezas diferentes, com interesses diferentes, formando bandos que se movimentam pelas margens e brechas do território de um currículo para tirar para dançar os corpos dos/as estudantes e, assim, respirar, criar e devir corpos-dançantes. Um currículo-dançante pode abrir caminhos para o novo, pode conquistar e ocupar espaços da escola, alterando sua estética. Pode desencadear devires: devir-artista, devir-criança, devir-amor, devir-professora, devir-negro, devir-menor, mudando estados anímicos,

fazendo transbordar corpos exauridos pela rotina escolar, com sensação de aprisionamento.

Um currículo-dançante pode ensinar a improvisar diante das dificuldades, faz dos encontros tristes, motivos para a criação, para dançar, abrindo-se e seguindo em frente, sempre aberto a outros encontros que alegram e, por isso, aumentam a potência de agir dos corpos. Faz professoras sentirem a necessidade do toque, de pensar o currículo de um modo sensível, agenciando-se com outras professoras para isso se tornar acontecimento. Um currículo-dançante subverte o senso comum de dança na escola e no currículo e procura o contato com o fora, com a dança fora da escola. Faz dançar relações de gênero no currículo-maior!

Um currículo-dançante pode desencadear muitos devires e fazer uma pesquisadora devir-professora, movimentando-a, também em devir-criança, numa dança aos pés do acaso, mudando sua imagem do pensamento. Sim, um currículo-dançante pode nos fazer viver o duplo dos devires! Faz pensar sem pressupostos, faz da improvisação, força para a criação constante. Faz corpos que não querem dançar, sentir ciúmes por não estar dançando e sair batendo portas, parando a pesquisadora para perguntar: “Professora, você não vai mais dar aula pra gente?”. Coloca para mudar de ideia rapidamente, bem como a insistir em uma ideia e a ter paciência. Faz pausas, tira tempo para conversar, para ouvir. Faz olhar nos olhos.

Um currículo-dançante pode fazer criar uma aula-experimentação com dança, movida por desejos: uma aula desejante! Amplia as possibilidades de experimentação com dança: se conecta com a poesia, com as artes visuais, com a música. Este currículo-dançante não dança só! Se agencia com outras artes para proliferar devires e provocar o desejo que impulsiona para o aprender. Faz da Improvisação, do Contato Improvisação, da Videodança e da Composição Coreográfica, forças de criação que, além de o compor, o conectou com uma dança-menor... dos/as estudantes e, assim, se metamorfoseou em sampler para conectar diferentes sons e danças da cultura hip-hop: o funk, a trap dance e o k-pop, movimentando um aprender que segue a linha do prazer e da alegria! Num aprender político que desescolariza a dança, faz política ao mostrar as danças dos/as estudantes, ao mostrar que corpos que dançam uma dança-menor, pensam, aprendem, criam. Faz da dança, um agenciamento coletivo de enunciação que

aponta para corpos, danças e currículos por vir. Corpos, danças e currículos que faltam. Isso porque essa dança-menor é expressão de um pensar de outra maneira.

Um currículo-dançante pode se conectar com música de mulher preta e fazê-la ecoar pela escola, colocando para pensar, transformando o que parecia ser uma captura da dança, uma limitação, uma força que vibra e ecoa, como som de tambor! Faz um devir-negro tocar estudantes que, ao dançar, se posicionam contra o racismo. Um currículo-dançante é antirracista. Um currículo-dançante pode tocar estudantes aparentemente inalcançáveis; sensibiliza; devém espaço de expressão, de um outro modo de aprender e de pensar. Um currículo-dançante pode muito! E pode apontar para uma pedagogia dançante! Pode ser exemplo para resistir, para insistir em criar, insistir a favor da vida, insistir para que a diferença prolifere! Isso é, para este currículo bailarino, dançar no território de um currículo...

Começo a me movimentar lentamente, encontrando o fim dessa dança. Terminei suada, escabelada, com pés sujos, do mesmo modo que estava quando a professora-artista me abraçou e me perguntou, na Faculdade de Educação da UFMG, se eu sabia que, com a dança, estava criando um currículo.

Então, Dançarilha e eu nos olhamos nos olhos, ela se levantou e desceu as escadas. Nossos corpos se encontraram. Com sorriso e lágrimas de esperança, nos abraçamos. Ela então desapareceu nesse abraço. Mas saí dele mais plena, mais inteira, mais completa. Saí me sentindo um grão dançante que se esvai no que se diz, no que vê. Não me sinto só, e me sinto encorajada a fazer mais e mais currículos dançarem. Havendo corpos que desejam e que criam modos de se conectar, dançar e aprender, sempre haverá criação de possíveis... corpos, danças e currículos por vir! Sinto-me Dançarilha.



Haha!

THANKS

AGRADECER
para não esquecer

obrigADA

bandear

*O agradecimento ou a gratidão
é o desejo ou o empenho de
amor pelo qual nos esforçamos
para fazer o bem a quem, com
igual afeto de amor, nos fez
bem*
(SPINOZA, 2017, p. 149)

Bandear: ação de viver em bandos que criam, resistem, amam e, por isso, dançam e fazem dançar. Dançar é um ato que se faz coletivamente. Mesmo em um solo de dança, uma bailarina ou bailarino nunca está só, pois cada um/a é uma multiplicidade. É saber que não se faz nada sozinho, por isso é, também, dar um adeus à solidão, que me visitou assombrosamente no início do mestrado, mas cujas nuvens densas foram se dispersando com a chegada de cada “corpicho” que dançou comigo nessa trajetória in-tensa.

Agradeço a todos/as que compuseram diferentes bandos comigo e me deram forças para seguir nessa dança!

Ao Ricardo, meu amigo, companheiro, marido, namorado, namorado. Meu parceiro e incentivador... pelo amor, pelo apoio, pela paciência constante. Você é sensacional e eu só sei dizer *te amo*. Obrigada!

À minha orientadora Marlucy Alves Paraíso... como diz a canção,¹ é Mar que
*“une todas as coisas / Como eu poderia explicar / Um doce mistério de rio / Com a transparência de
um mar (...) Ela une as quatro estações / Une dois caminhos num só / Sempre que eu me vejo
perdid[a] / Une amigos/as ao meu redor”*.

Agradeço por toda a paciência e generosidade, por ver potencial em mim, acreditar, me encorajar, por me tirar do caos, mas me permitir dançar em direção a ele... Você soube unir todos os meus desejos, para que eu conseguisse encontrar uma maneira de organizar meu encontro com o caos e fazer dele pensamento, dança, pesquisa! Você uniu amigos/as maravilhosos/as ao meu redor, o *bando-mar*. Obrigada por me ensinar a

¹ *Ela une todas as coisas*. Compositores: João Batista Maranhão Filho, Jorge Luiz Sant’anna Vercillo e Jorge Vercillo. Intérprete: Jorge Vercillo.

ser uma professora melhor, uma pesquisadora melhor, uma pessoa melhor! Te levo aqui comigo! No meu coração dançante!

À Rhaisa, que amiga ganhei! Obrigada por estar sempre presente. Por compartilhar o riso e o choro. Pela parceria em cada etapa que passei. Por suportar meus momentos de estresse e desespero. Obrigada por cada abraço, cada encontro. Que bom ter passado esse processo com você! Palavras jamais conseguirão expressar o que sinto. Obrigada, minha amiga tão querida!

Obrigada Dan (Danilo), meu amigo querido, por estar sempre presente e disponível! Pela força, pelo riso, pelos encontros e saídas que me fizeram tão bem! Nessa jornada dançante, você foi uma das parcerias mais alegres e revigorantes. Obrigada por tudo!

Obrigada Glau (Gláucia), minha irmã gêmea, por acreditar em mim, me encorajar, me ensinar, desde a sua chegada inesquecível na minha vida, no bosque da Faculdade de Música da UFMG, em um encontro dançante do grupelho. Como aprendo com você! Não te solto nunca mais!

Obrigada a todas/os do bando-mar (os/as que estão e os/as que por ele passaram) que me receberam com tanta generosidade e carinho quando mais precisei (Ah! Aquela rifa! O que foi aquilo? Bando generoso demais!): Anna Vitória, João, Joyce, Poly, Sabrina, Sandra, Cláudio, Alexandre, Érika, Camila, Maria Patrícia, Jaime, Mazé... Vocês são incríveis! Obrigada por cada leitura!

Obrigada ao GECC – Grupo de Estudos em Currículos e Culturas –, esse grupo de estudos e pesquisas sensíveis no que faz! As pesquisas de vocês fazem toda a diferença!

Obrigada Nê (Neilton), por se dispor a ler os meus textos quando a exaustão começou a me atrapalhar. Suas leituras foram sensíveis e me fortaleceram.

Obrigada ao grupelho – Grupo de Estudos e Ações em Filosofia e Educação, por ser *ins-piração* na minha vida! Cada encontro com vocês me faz vibrar e fez vibrar esta pesquisa.

Obrigada Renata, minha mãe-acadêmica, por ter me ensinado tanto, por ter acreditado em mim. Tem muito de você aqui! Gratidão por toda a vida. *Sou filha de Renata!* Haha.

Obrigada à minha mãe Maria Antonia, a mulher mais linda desse mundo! Ao meu pai Nilton, minha irmã Cassiana (Cá) pelo amor, paciência, por aguentar as milhares de vezes que não pude estar com vocês porque tinha que escrever, escrever, escrever e escrever. À minha sobrinha Vitória que, além disso, me ajudou muito a conhecer e a buscar fontes da *trap dance* e do *k-pop*. Obrigada por isso e pela leitura carinhosa, minha bibi!

À minha sogra Lenil e às minhas cunhadas Polyana (Poly) e Juliana (Ju), por me acolherem em sua casa e serem companhia alegre e revigorante no período de escrita intensa e do isolamento devido a pandemia.

Obrigada Thay e Henrique, pela amizade constante. Pela presença, parceria e companheirismo. Amizade que vai para a vida toda! Vocês são demais!

Obrigada à minha amiga de todas as horas, Elaine do Carmo, pela parceria criativa, sensível e generosa na produção do site, na arte da capa e das seções, na leitura do capítulo *compor, criar e dançar* e em tantos cuidados em minha vida pessoal que ter sua amizade fez toda a diferença. Conte comigo sempre!

Obrigada à Rouse... pela amiga e mulher que você é. Por ser tão importante na minha vida e fazer parte significativa desta etapa da minha vida. Obrigada também à ONG Anjo Sam, que você dirige e da qual ser voluntária foi tão importante para mim, embora na etapa final deste trabalho, eu tenha me ausentado.

Obrigada Ana Clara, pela sua amizade! Você é um presente do mestrado que levo para a vida. Gratidão por toda parceria, pelos encontros e conversas inesquecíveis. A você e a todos/as que perderam um ente querido pela COVID-19, meus mais sinceros sentimentos, meu carinho, meu abraço.

Obrigada às/aos minhas/meus diretoras/es, coordenadoras/es, colegas de trabalho e alunas/os da Fábrica de Artes, do Primeiro Ato Centro de Dança e do Cefart (Centro de Formação Artística e Tecnológica/Fundação Clóvis Salgado). Gratidão especial a Kátia Cupertino, Jéssica Borges e Andreia Marques (Cefart), que, neste ano tão turbulento, trouxeram para mim a força que eu precisava para concluir com êxito este trabalho e seguir em experimentações. Nosso bando foi um sucesso! Que alegria!

Obrigada à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelos dois anos de bolsa de estudos, sem a qual teria sido inviável ter iniciado esse processo.

Obrigada a essa banca tão linda, que tanto admiro e respeito – Angélica Vier Munhoz, Arnaldo Leite de Alvarenga, Jardel Sander da Silva e Renata Pereira Lima Aspís –, pelo aceite, pelas preciosas contribuições e pela ata tão generosa e potente.

Obrigada Deus, a quem, inspirada na personagem do livro *A Cabana*, de William P. Young, e nas lutas das minorias, chamo de Mulher Negra! Obrigada por seu amor, presença e cuidado inigualáveis, e por me sustentar com suas delícias todos os dias! A você, toda a minha gratidão, amor, honra e alegria!

Obrigada à Escola Sagração da Primavera, que se abriu para as experimentações de um currículo-dançante: diretoras, vice-diretores/as, supervisora, professoras e alunos/as. Sem vocês, nada disso teria sido como foi. E que bom que foi assim! Gratidão especial a Pina. Como aprendi com você! Por isso, fiz questão de registrar aqui trechos de sua entrevista tão sincera e emocionante.

Certamente teria mais nomes para colocar, mas para não me esquecer, faço uso das palavras de Vinicius de Moraes para incluir todos/as que contribuíram para que esta “dança” acontecesse: a bênção a “você que une a ação ao sentimento e ao pensamento”.

Sigamos compondo bandos: *dancemos!*

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Mário de. *Poesias completas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013. v. 1.
- ASPIS, Renata P. L. *Ensino de filosofia e resistência*. 2012. 226 p. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 2012.
- ASPIS, Renata P. L. Notas esparsas sobre filosofias da diferença e currículos. *Currículo sem Fronteiras* [on-line], v. 16, n. 3, p. 429-439, set.-dez. 2016.
- ASPIS, Renata P. L. Minorias, territórios: ocupações. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 19, n. esp., p. 63-74, jan.-mar. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647856/15183>>. Acesso em: 25 set. 2020.
- ASPIS, Renata P. L. *Percursos de uma pesquisa*. Fazer filosofia na rua com o corpo: experimentações em resistência. [No prelo, 2019].
- ASPIS, Renata P. L. *Criação de bando como movimento de resistência*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4UJsAPGYsLo&ab_channel=agenciamentos>. Acesso em: 25 set. 2020.
- BARDET, Marie. *A filosofia da dança: um encontro entre dança e filosofia*. Tradução Regina Schöpke e Mauro Baladi. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- BARROS, Laura P.; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. Disponível em: <<https://desarquivo.org/sites/default/files/virginia-kastrup-liliana-da-escossia-eduardo-passos-pistas-para-o-metodo-da-cartografia.pdf>>. Acesso em: 11 out. 20.
- BIATO, Emília C. L. Cores, sabores e texturas: fantasias do corpo em cena. In: RODRIGUES, Carla G. (org.). *Caderno de nota 5: oficina de escrituras*. Pelotas: Editora Universitária; UFPEL, 2013.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 19 set. 2020.
- BRAZ, Matheus. *O que é a trap dance?* [Entrevista cedida a] Carla Char. Instagram: via direct. Contagem, 18 mar. 2019. 1 arquivo .mp3 (5 min.).

BRUM, Leonel B. *Videodança: uma escrita cênica da dança*. 2012. 181 p. Tese (Doutorado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Escola de Belas Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CAMPOS, Camila A. *Currículo com música: essa composição normaliza ou faz dançar?* 2018. 155 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

CASTRO, Edgardo. Leituras da modernidade educativa. Disciplina, biopolítica, ética. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CHAR, Carla. *Dança e resistência e educação: por uma pedagogia dançante*. Monografia. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://www.academia.edu/44321204/dan%C3%A7a_e_resist%C3%Aancia_e_educac%C3%A7%C3%A3o_por_uma_pedagogia_dan%C3%A7ante>. Acesso em: 18 out. 2020.

CORAZZA, Sandra Mara. O que quer um currículo? In: CORAZZA, S. *O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 9-21.

CORAZZA, Sandra M. Noologia do currículo: Vagamundo, o problemático e Assentado, o resolvido. In: CORAZZA, Sandra M; TADEU, Tomaz (orgs.). *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORAZZA, Sandra Mara. *Didaticário de criação: aula cheia*. 1. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2012. 202 p.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Tradução Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

DELEUZE, Gilles. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Transcrição integral do vídeo para fins exclusivamente didáticos. 1988. Disponível em: <<http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2020.

DELEUZE, Gilles. *Espinosa: filosofia prática*. Tradução Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta Editora, 2002.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução Peter Pál Pelbart. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução Luis Orlandi e Roberto Machado. 1. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018a.

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Tradução Mariana de Toledo Barbosa e Ovídio de Abreu Filho. São Paulo: n-1 edições, 2018b.

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Tradução Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonzo Muñoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2, v. 1. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2, v. 5. Tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012a.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2, v. 4. Tradução Suely Rolnik. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012b.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- FORNACIARI, Christina. Tentativas atrevidas: o funk na arte-educação. In: FORNACIARI, Christina (org.). *Corpo em contexto*. Belo Horizonte: Scriptum, 2014.
- FEITOSA, Charles. Por que a Filosofia esqueceu a dança? In: FEITOSA *et al.* (org.). *Assim falou Nietzsche III: para uma filosofia do futuro*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2001.
- FERNANDES, Ciane. *Pina Bausch e o Wuppertal Dança-teatro: Repetição e Transformação*. São Paulo: Annablume, 2007.
- FIGUEIREDO, Gláucia Maria. Imagens embaralhadas: cenas-acontecimentos e geopedagogia. In: AMORIM, Antonio C., GALLO, Sílvio; OLIVEIRA Jr., Wenceslao M. (orgs.). *Conexões: Deleuze e Imagem e Pensamento e...* Petrópolis: De Petrus; Brasília: CNPq, 2011.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- GALEANO, Eduardo. *As palavras andantes*. Porto Alegre: Editora L&PM, 1994.
- GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul.-dez. 2002.
- GARAUDY, Roger. *Dançar a vida*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- GIL, José. *Movimento total: o corpo e a dança*. Tradução Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.
- JÓDAR, Francisco; GÓMEZ, Lúcia. Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 47-57, jul.-dez. 2002.
- KATZ, Helena. *Um, dois, três. A dança é o pensamento do corpo*. 1994. 199 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica, PUC-SP, São Paulo, 1994.

- LABAN, Rudolf. *Domínio do Movimento*. Tradução Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto. 5. ed. São Paulo: Summus, 1978.
- LEPECKI, André. Coreopolítica e coreopolícia. *ILHA*, v. 13, n. 1, p. 41-60, jan.-jun. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-8034.2011v13n1-2p41>>. Acesso em: 23 set. 2020.
- LIE, John. What Is the K in K-pop? South Korean Popular Music, the Culture Industry, and National Identity. *Korea Observer*, v. 43, n. 3, p. 339-363, Autumn 2012. Disponível em: <https://www.tobiashubINETTE.se/hallyu_1.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.
- LOPES, Adriana C. *Funk-se quem quiser: no batidão negro da cidade carioca*. 1. ed. Rio de Janeiro: Bom Texto; FAPERJ, 2011.
- LOUPPE, Laurence. *Poética da Dança Contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.
- MARQUES, Isabel A. *Dançando na Escola*. São Paulo: Cortez, 2010.
- MENDES, Miriam G. *A Dança*. São Paulo: Ática, 1985.
- MINAS GERAIS. *Currículo Referência de Minas Gerais*. 2020.
- MIRANDA, Regina. Dança e Tecnologia. In: SOTER, Silvia; PEREIRA, Roberto. (orgs.). *Lições de Dança 2*. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2000.
- MIRANDA, Diego. *Ensaio poético sobre a teoria das coisas*. São José dos Campos: Diversos Somos Todos, 2018.
- MONTENEGRO, Fernanda. *Prólogo, ato, epílogo: memórias*. Colaboração de Marta Góes. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MUNHOZ, Angélica V. *Coreogeografias*. 2009. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- MUNHOZ, Angélica V. Imagens de um pensamento-dança. *Caderno Pedagógico*, Lajeado, v. 8, n. 1, p. 23-30, 2011a.
- MUNHOZ, Angélica V. Flutuações de um corpo-dança. *Repertório*, Salvador, n. 16, p. 24-30, 2011b.
- MUNHOZ, Angélica V. Currículo entre linhas dançantes. In: MUNHOZ, Angélica V.; COSTA, Cristiano B. da; OHLWEILER, Mariane I. (orgs.). *Currículo, espaço, movimento: notas de pesquisa*. Lajeado: Editora Univates, 2016.
- MUNHOZ, Angélica V. *et al.* Aprender no encontro com o mestre. In: MUNHOZ, Angélica V.; COSTA, Cristiano B. da; OHLWEILER, Mariane I. (orgs.). *Currículo, espaço, movimento: notas de pesquisa*. Lajeado: Editora Univates, 2016.

MURTA, Flor. *Danças contemporâneas: articulando concepções e práticas de ensino*. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

NANCY, Jean-Luc. 58 indícios sobre o corpo. *Revista UFMG*, Belo Horizonte, v. 19, n. 1 e 2, p. 42-57, jan.-dez. 2012.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres*. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia da Letras, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. *Humano Demasiado Humano*. Tradução Paulo Cezar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ORLANDI, Luiz B. L. Elogio ao pensamento necessário. In: ZOURABICHVILI, François. *Deleuze: uma filosofia do acontecimento*. Tradução Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves; SANTOS, Lucíola. Dicionário crítico da educação: Currículo. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2, n. 7, jan.-fev. 1996.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, maio-ago. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/9355/5545>>. Acesso em: 17 maio 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Estudos sobre currículo no Brasil: tendências das publicações na última década. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 95-114, jul.-dez. 1994.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Lutas entre culturas no currículo em ação na formação docente. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 137-157, 1996.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, jan.-jun., 2005.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa* [on-line], v. 40, n. 140, p. 587-604, maio-ago. 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças: diferença, devir-artista da contadora de filmes e possibilidades de alegria em um currículo. In: FAVACHO, André M. P.; PACHECO, José A.; SALES, Shirlei R. (orgs.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: Editora CRV, 2013.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo nômade: quando os devires fazem a diferença proliferar. KIRCHOF, Edgar R; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa V. (orgs.). *Estudos culturais e educação contingências: articulações, aventuras, dispersões*. 1. ed. Canoas: Editora da Ulbra, 2015. v. 1, p. 269-288.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 194-225, jan.-abr. 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan ideologia de gênero. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Carolina (orgs.). *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. p. 23-52.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisar currículos compondo e reterritorializando procedimentos e conceitos. In: CONGRESO INTERNACIONAL ETNOGRAFÍA Y EDUCACIÓN, 5. 2020. *Palestra...* Universidad Salesiana de Quito. Equador: 2020.

PARAÍSO Marlucy Alves; SANTOS, Lucíola Licínio. Dicionário crítico da educação: Currículo. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2, n. 7, jan.-fev. 1996a.

PARAÍSO Marlucy Alves; SANTOS, Lucíola Licínio. O currículo como campo de luta. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2, n. 7, jan.-fev. 1996b.

PARAÍSO, Marlucy Alves; MEYER, Dagmar Estermann. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER; PARAÍSO (orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PÉRET, Flávia. *Mulher-bomba*. Bragança Paulista: Editora Urutau, 2019.

PEREIRA, Paulo José B. *A improvisação integral na dança*. Campinas: Editora Medita, 2014.

PINHEIRO, Tuca. *Tuca Pinheiro – Retratos da Dança*, 19 dez. 2019. 1 vídeo (25:15 min.). Publicado pelo canal Rede Minas. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cMSag11Kfrg>>. Acesso em: 12 maio 2020.

PORPINO, Karenine de Oliveira. *Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética*. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br/>>. Acesso em: 21 jun. 2020.

RENGEL, Lenira P. *Dicionário Laban*. 2001. 146 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

RENGEL, Lenira P. Arte Dança como Tecnologia Educacional I BNCC. In: SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XzsglBbK4yM>>. Acesso em: 4 maio 2020.

RIBEIRO, Ana Cristina; CARDOSO, Ricardo. *Dança de rua*. Campinas: Editora Átomo, 2011.

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina; Ed. da UFRGS, 2006.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

SILVA, Jardel Sander da. Movimento corporal e processos de subjetivação: um olhar através da dança. In: SOUBBOTNIK, Olga M. M. C. de S.; SOUBBOTNIK, Michael A. (orgs.). *O corpo e suas fic(xa)ções*. Vitória: PPGL; MEL, 2007.

SILVA, Ana Cristina R. *Dança de rua: do ser competitivo ao artista da cena*. 2014. 269 f. Dissertação, (Mestrado em Artes da Cena) – Teatro, Dança, Performance, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Tradução e notas de Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. In: *Educação & Realidade*. Gilles Deleuze. Porto Alegre. V. 27. Nº2. p. 47-57. Jul./dez. 2002.

TADEU, Tomaz. Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In: CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TRINDADE, Rafael. Nietzsche: Psicologia do Ressentimento. *Razão Inadequada*. 2016. Disponível em: <<https://razaoinadequada.com/2016/05/25/nietzsche-psicologia-do-ressentimento/#:~:text=Como%20diz%20Nietzsche%3A%20%E2%80%9C%20ressentimento,vez%20mais%20extenuado%20e%20incapacitado>>. Acesso em: 25 set. 2020.

VALÉRY, Paul. *A alma e a dança e outros diálogos*. Tradução Marcelo coelho. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

VALÉRY, Paul. *Degas dança desenho*. Tradução Christina Murachco e Célia Euvaldo. 1. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

VIANNA, Klaus. *A Dança*. Em colaboração com Marco Antonio de Carvalho. 8. edição. São Paulo: Summus, 2018.

YUKA, Marcelo. Muitos falam, pouco conhecem. E o que fazem? In: LEAL, Sérgio José de Machado. *Acorda hip-hop!: despertando um movimento em transformação*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2007. Disponível em: <https://issuu.com/tramasurbanas/docs/acorda_hip_hop>. Acesso em: 25 out. 2020.

ZOURABICHVILI, François. *Deleuze: uma filosofia do acontecimento*. Tradução Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016.