

**UMA “DANÇA-MENOR” EM UM  
“CURRÍCULO-DANÇANTE”  
A “MINOR-DANCE” IN A  
“DANCE-CURRICULUM”  
UNA “DANZA-MENOR” EN UN  
“CURRÍCULO-DANZANTE”**

**Resumo:** Este artigo mostra como um “currículo-dançante”, criado a partir de experimentações com dança no território de um currículo em ação, se reinventou e desencadeou outros modos de aprender ao se conectar com uma “dança-menor”, aquela que está nos corpos estudantis e é frequentemente marginalizada no “currículo-maior”. Utilizou-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 apostar em um “currículo-dançante”. O objetivo deste artigo 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*, como o *funk*, a *trap dance* e o *k-pop*. Essa “dança-menor” com um professorar sensível e à espreita de brechas para fazer o movimento acontecer no meio de disciplinas autorizadas ensinadas nas escolas possibilitou quebrar, romper e subverter as regras, a visão de corpo e de dança de um “currículo-maior”. O artigo mostra, 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.

**Palavras-chave:** Dança-menor. Currículo-dançante. Aprender.

Recebido em: 10/07/2023  
Aceito em: 31/08/2023  
Publicação em: 31/08/2023



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v16i2.67279

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

**Carla Char**

Doutora em Educação

Professora da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

E-mail: [carlacharmes@gmail.com](mailto:carlacharmes@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6042-0726>

**Marlucy Alves Paraíso**

Doutora em Educação

Professora da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

E-mail: [marlucyparaíso@gmail.com.br](mailto:marlucyparaíso@gmail.com.br)

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3542-4650>

**Como citar este artigo:**

CHAR, C.; PARAÍSO, M. A. UMA “DANÇA-MENOR” EM UM “CURRÍCULO-DANÇANTE”. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 2, p. 1-20, Ano. 2023. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i2.67279> .

**Abstract:** This article shows how a “dance-curriculum”, created from experimentations with dance in the territory of a curriculum in action, reinvented itself and triggered other ways of learning by connecting with a “minor-dance”, the one that is in student bodies and it is often marginalized in the “major-curriculum”. “Dancing” was used as a methodology, that is: a composition made of cartography + dance and that is inspired both by the studies of Gilles Deleuze and Félix Guattari and by Nietzsche's “Walker” to bet on a “dancing curriculum”. The purpose of this article is to show how a “dance-curriculum” worked when connecting to a “minor-dance” in the territory of a curriculum, following some sounds of hip-hop culture, such as funk, trap dance and k-pop. This “minor-dance”, with sensitive teaching on the lookout for gaps to make the movement happen in the midst of authorized subjects taught in schools, made it possible to break, break and subvert the rules, the vision of the body and dance of a “major-curriculum”. The article also shows that, through this connection, students learn by following the dancing line of pleasure and joy. The argument developed is that a “dancing-curriculum” has become a space of transgression and creation by connecting to a “minor-dance”, enunciating bodies, dance and a curriculum to come.

**Keywords:** Minor-dance. Curriculum-dancing. Learn.

**Resumen:** Este artículo muestra cómo un “currículo-danzante”, creado a partir de experimentos con la danza en el territorio de un currículo en acción, se reinventó a sí mismo y desencadenó otras formas de aprendizaje al conectar con una “danza-menor”, la que se encuentra en los cuerpos de los estudiantes y a menudo es marginada en el “currículo-mayor”. Se utilizó el “dançarilhar” como metodología, es decir, una composición hecha de cartografía + danza, que se inspira tanto en los estudios de Gilles Deleuze y Félix Guattari como en el “Caminante” de Nietzsche para apostar por un “currículo-danzante”. El objetivo de este artículo es mostrar cómo funcionó un “currículo-danzante” conectando con una “danza-menor” en el territorio de un currículo, siguiendo algunos sonidos de la cultura *hip-hop*, como el *funk*, el *trap dance* y el *k-pop*. Esta “danza-menor”, con una enseñanza sensible y al acecho en los huecos para hacer que el movimiento se produjera en medio de las asignaturas autorizadas que se imparten en las escuelas, permitió romper, alterar y subvertir las normas, la visión del cuerpo y la danza de un “currículo-mayor”. El artículo también muestra que, a través de esta conexión, los estudiantes aprenden siguiendo la línea danzante del placer y la alegría. El argumento desarrollado es que un “currículo-danzante” se ha convertido en un espacio de transgresión y creación al conectarse con una “danza-menor”, enunciando cuerpos, danza y un currículo por venir.

Palabras-clave: Danza-menor. Currículo-danzante. Aprender.

## 1 CONECTAR COM OUTROS SONS

[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]<sup>1</sup>

Reencantar o mundo e os currículos é o que um “currículo-danzante” deseja e faz! Porque reencantar e criar heterotopias, é criar “contraespaços”, lugares outros que coexistem em um mesmo espaço e afirmam a vida na educação. Um modo de fazer movimentar e dançar corpo e pensamento em que se fazem “[...] contestações míticas e reais do espaço em que vivemos [...]” (FOUCAULT, 2013, p. 20-21). Um “currículo-danzante” foi criado ao fazermos experimentações com dança na Escola Sagração da Primavera<sup>2</sup>, com turmas do 8º e 9º ano do ensino fundamental. Criamos como metodologia o

<sup>1</sup> 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).

<sup>2</sup> 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

“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”. Neste artigo, trazemos os resultados de uma pesquisa que investigou “o que pode um currículo com dança”. Trazemos aqui, para apresentar esses resultados, trechos do Caderno de Ensaio da Dançarilha, que funcionou como uma espécie de diário de campo para registrar falas, acontecimentos e sensações que nos atravessaram durante a pesquisa. Essas experimentações nos levaram a fazer as mais diferentes conexões, especialmente com os corpos estudantis que compõem o território curricular pesquisado, o que nos levou a ouvir outros sons e a dançar uma dança outra.

Uma inquietação sobre a dança dentro da escola e a dança fora da escola nos acompanhou no decorrer da experimentação de um “currículo-dançante”. Durante a pesquisa que subsidia este trabalho nos perguntamos 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 nos levou a questionar sobre o que tem sido feito com as artes quando elas ganham um lugar legítimo<sup>3</sup> nos currículos e atravessam os portões das escolas.

Passamos também a interrogar sobre que dança é aceita na escola, que corpo essa dança requer, a que regras se sujeita e que regras impõe. Então vimos essa dança oficializada e formalizada como uma “dança-maior” no território do currículo investigado. Mas, por ver que para os/as estudantes parece ser sempre mais interessante a arte e a dança que está fora da escola, passamos a torcer e a mudar as nossas 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”<sup>4</sup>. Começamos a nos atentar a essa dança, que chamamos por “dança-menor”<sup>5</sup>.

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, vimos 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 nos disse a supervisora Mercedes<sup>6</sup> em entrevista. Uma dança para “arejar as mentes, relaxar e acalmar”, como 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 pesquisadoras de uma instituição de renome, atendendo às normas de um

---

Stravinsky, com primeira coreografia de Vaslav Nijinski, importante coreógrafo e bailarino russo do início do século XX.

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> “Currículo-maior” é “[...] aquele construído em processos interiores ao Estado – trazendo esse selo – e buscando um ordenamento estruturado e padronizado” (PARAÍSO, 2023, p.13). Como afirma Paraíso (2023) “[...] o currículo-maior é estruturado, e busca a generalidade, a reconhecimento, a representação do que já está dado, fixado, reconhecido e autorizado” (PARAÍSO, 2023, p.13).

<sup>5</sup> A “dança-menor” se relaciona diretamente com o que chamamos por um “currículo-menor”. “O currículo-menor é construído em processos de exterioridade ao Estado, por docentes que se abrem a experimentar no cotidiano da escola, conectando-se com a alegria afirmativa de educar e com o desejo de aprender de quem não tolera e nem compactua com o intolerável [...]”. Como explica Paraíso (2013, p.14), exatamente por isso o “currículo-menor” sempre “[...] vira as costas ao currículo maior”.

<sup>6</sup> Os nomes das professoras e supervisora são fictícios e inspirados em artistas da Dança.

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 nos atrevemos e nos atentamos a essas outras danças que atravessaram esse “currículo-dançante”. Afinal, na Escola Sagração da Primavera, os corpos dançam. E dançam assim:

Figura 1 – 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 coxofemoral. Precisão.



Fonte: Print da tela da videodança<sup>7</sup> produzida durante as experimentações de um “currículo-dançante”.

Figura 2: 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.



Fonte: Print da tela da videodança produzida durante as experimentações de um “currículo-dançante”.

<sup>7</sup> 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. As videodanças da pesquisa estão disponíveis em < [curriculodancante.wixsite.com/meusite](http://curriculodancante.wixsite.com/meusite) >. Acesso em: 21 jun. 23.

Figura 3: 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.



Fonte: Print da tela do vídeo dança produzida durante as experimentações de um “currículo-dançante”.

As imagens e 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.<sup>8</sup> Contudo, elas 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, vimos que as/os 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 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 nos 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 (KATZ, 1994). Isso nos 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, chamamos, neste artigo, de “máquinas expressivas”.<sup>9</sup> 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, 2012a, 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”,

<sup>8</sup> Pode-se dizer que danças como o *funk* são marginais à dança contemporânea, assim como a valsa o era antes de fazer parte do balé.

<sup>9</sup> Deleuze e Guattari (2012b) 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 chamamos 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.

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*,<sup>10</sup> com capacidade de se conectar e misturar diferentes sons. Colocamo-nos como *DJ*'s para poder manusear esse currículo metamorfoseado.

Este artigo mostra que o “currículo-dançante” investigado funcionou ao se conectar a uma “dança-menor” no território de um currículo, seguindo alguns sons da cultura *hip-hop*. 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, tratamos do emaranhado que compõe uma “dança-menor”, passando por ritmos da cultura *hip-hop*. Por fim, analisamos o que pode uma “dança-menor” em um “currículo-dançante”, com base em suas características menores: desterritorialização, política e agenciamento coletivo de enunciação.

## 2 “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.

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*<sup>11</sup> –, subverte seu objeto de manifestação artística, seja ele a voz, o toca-discos, a parede, ou o corpo, respectivamente (YUKA, 2007).

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).

Trata-se de 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 as “máquinas expressivas” dançarem na escola pesquisada.

O *hip-hop* é uma transformação das culturas negras nos Estados Unidos, que se espalharam como

<sup>10</sup> *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: 21 jun. 2023.

<sup>11</sup> *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).

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 chamamos por “dança-menor”. Passamos agora a falar desses sons que carregam em seu modo de fazer arte todo um potencial subversivo.

## 2.1 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)<sup>12</sup>*

Nas experimentações com Videodança, uma das danças e das músicas que mais se destacou foi o *funk*: se antes as “máquinas expressivas” 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*. Lembramos que, ainda tão escolarizadas, chegamos a nos perguntar se, como DJ’s de um “currículo-dançante”, poderíamos deixar as “máquinas expressivas” tão à vontade, se não chamariam a nossa atenção por estarmos dando destaque ao *funk* no currículo. Mas as “máquinas expressivas” estavam criando e dançando com alegria, demonstrando interesse em participar e aprender com as propostas de um “currículo-dançante”, então nós sentimos que estávamos no caminho certo. Assim sendo, quisemos que esse “currículo-dançante” se envolvesse e se conectasse com esse som. Precisávamos aprender essa dança.

Em nossas idas e vindas à Escola Sagração da Primavera, desde quando víamos estudantes da escola no mesmo ônibus que nós – as/os reconhecíamos pelo uniforme – até quando descíamos dele, passávamos pela calçada por entre muitas/os jovens, cruzávamos uma ruela que parecia ter sido esburacada no meio do enorme quarteirão para, assim, chegar à rua detrás, atravessá-la, e nos encontrarmos com o grande corpo que é a Escola Sagração da Primavera, parecia ouvirmos uma voz sussurrando aos nossos ouvidos, nos convidando a “ver” e “nos ligar” ao que víamos.

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, 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, 2018, p. 94).

Vimos que o *funk* não só está na escola, mas faz escola, porque se compõe com as “máquinas

<sup>12</sup> Extraído do livro *Funk-se quem quiser* (LOPES, 2011).

expressivas” que, por sua vez, compõem o território de um currículo. Desde os primeiros até os últimos dias em que estivemos na Escola Sagração da Primavera, foram frequentes falas como as que mostramos abaixo.

“Quero *funk!*”; “eu gosto de *funk!*”; “Eu gosto de dançar, gosto de *funk* e gosto de balé 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<sup>13</sup> fez. Ele tá com vergonha de te enviar porque é com *funk* de baixo calção” (Caderno de Ensaios da Dançarilha, 2018, p. 9, 10, 64, 65).

Em uma das turmas do 9º ano fizemos a seguinte pergunta: “O que te faz dançar?”. Ouvimos 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 perguntamos 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, 2018, p. 8-10).

Essas falas nos 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 as “máquinas expressivas” curtem e tornaram visível nesse “currículo-dançante”.

Camila Campos (2018)<sup>14</sup> argumenta que o *funk* tem um ritmo que faz dançar, mas, ao mesmo tempo, provoca sentimentos distintos que vão do encantamento com as batidas – que fazem as “máquinas expressivas” considerarem essas 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's* desse currículo, começamos a apreciar o que se apresentava nas experimentações, como uma matéria intensa dançante que fazia as “máquinas expressivas” vibrarem. Isso não nos permitia interpretação, julgamento de valores ou seguir os caminhos

<sup>13</sup> Os nomes das/os estudantes também são fictícios e foram escolhidos por elas/es em entrevista.



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 essas DJ’s precisaram de coragem e ousadia. Não ouvimos ou dançamos *funk*. Curtimos outras danças e estilos musicais. Como mulheres, as letras do *funk* carioca que nos objetificam e as que fazem a suposta apologia da violência, de fato, nos incomodam. Mas é bem verdade que a batida nos envolve e, sorriamos até mesmo quando ouvíamos um “baixo calão”, especialmente ao assistirmos algumas videodanças dos/as estudantes. Ficávamos com essas músicas o dia todo em nossos pensamentos, como o *funk* do MC Magrinho, “Senta em mim Xerecão”,<sup>15</sup> utilizado pelo estudante Kevinho na Videodança que produziu.

Impossível não nos contagiarmos pelas batidas e ao mesmo tempo não nos espantar com o teor das letras. Como afirma Campos (2018), ninguém fica indiferente a esse som. Ele provoca e nos provocou também ao se conectar a um “currículo-dançante”. Precisamos nos 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 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 foi o caso. 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 lugares importantes na vida dessas “máquinas expressivas”, haveria de ocupar, também, um espaço em um currículo.

Nas experimentações, vimos 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. Amplificamos 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 acrescentamos: 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 já que estão em relação com elementos expressivos de criação. Expressam o que uma cultura está produzindo e desejando na contemporaneidade, o que mostra seu caráter político e estético, características da arte e da dança (DELEUZE; GUATTARI, 1977; LEPECKI, 2012). Nesse sentido, por constituir um outro modo de ser, aproximam-se de um “pensamento-artista”, conforme tratamos na última seção deste artigo. São artista no chão da vida. Mas, 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.

## 2.2 Dançando ao som da *trap dance*

Um outro ritmo que tocou nesse “currículo-dançante” foi o *trap*, por meio da *trap dance*,<sup>16</sup> dança que se faz ao som do ritmo *trap* e cujo conjunto de passos leva o nome de *lit dance* (BRAZ, 2019). *Trap* é

<sup>15</sup> Letra e música disponíveis em: <<https://www.letras.mus.br/mc-magrinho/senta-em-mim-xerecao/>>. Acesso em: 21 jun. 2023.

<sup>16</sup> Para mais informações, ver <<https://www.wikihow.com/Dance-to-Trap-Music>>. Acesso em: 30 jun. 2023.

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

Desses passos, os que mais apareceram nesse “currículo-dançante” foram: *dab dance*,<sup>17</sup> *backpack kid dance*,<sup>18</sup> *shoot challenge*<sup>19</sup> e *roy purdy dance*.<sup>20</sup> 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.<sup>21</sup>

Com as redes sociais, essa dança se espalhou pelo mundo. Na dificuldade de encontrarmos referências para saber que dança era essa, entrevistamos Matheus Braz, dono canal no YouTube “E aí Braz”, que faz tutoriais sobre a *trap dance* e conta com aproximadamente 130 mil inscritos e mais de 5 milhões de visualizações até o momento. Conseguimos entrevistá-lo pela sua conta no *Instagram*, via *direct message*.<sup>22</sup> 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.

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, vimos 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.

<sup>17</sup> Para visualizar o *Dab Dance*, acesse <<https://www.youtube.com/watch?v=AXQvMDfDg1U>>. Acesso em: 30 jun. 2023.

<sup>18</sup> Para visualizar o *Backpack Kid Dance*, acesse <[https://www.youtube.com/watch?v=LN7yJkYq\\_aw](https://www.youtube.com/watch?v=LN7yJkYq_aw)>. Acesso em: 30 jun. 2023.

<sup>19</sup> Para visualizar o *Shoot Challenge*, acesse <<https://www.youtube.com/watch?v=1JFYJbD5OYI>>. Acesso em: 30 jun. 2023.

<sup>20</sup> Para visualizar o *Roy Purdy Dance*, acesse <<https://www.youtube.com/watch?v=hvrEqTbSiXc>> e <<https://www.youtube.com/watch?v=wiamDltVxAY>>. Acesso em: 30 jun. 2023.

<sup>21</sup> Instagram: @thebackpackkid. Vídeo disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=BIJA8YKiiOs>>. Acesso em: 30 jun. 2023.

<sup>22</sup> Instagram: @eaibraz. Canal disponível em <<https://www.youtube.com/@eaibraz>>. Acesso em: 21 jun. 2023.

Figura 4: Em uma turma do 8º ano, após uma experimentação, três estudantes fazem o *backpack kid dance* em *canon*.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Figura 5: Em uma turma do 8º ano, grupos estão reunidos para montar uma sequência, enquanto conversam, um estudante, na roda, faz o *roy purdy dance* seguidamente.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Essas sequências acompanham diversos outros passinhos, que marcam um modo singular de dançar e expressar das “máquinas expressivas” da Escola Sagração da Primavera. Influenciados/as por esses passos, seguiam criando outros pelos corredores. O interessante era que sempre que nos viam chegando, por associarem nossa presença à dança, começavam a dançar para nós. Certo dia, chegamos no corredor do 8º ano. Três estudantes nos recebem com uma dança engraçada. Pedimos, por favor, para fazerem novamente para filmarmos, porque achamos 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.

Figura 6: Estudantes dançam para nós no corredor da escola.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Em momentos como esses, vimos que o “currículo-dançante” abrir 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.

### 2.3 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)<sup>23</sup>*

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 (2012), trata-se de um movimento de resistência, bem como um exercício de liberdade de expressão das gerações de jovens deste país. De acordo com o *k-popper* e *youtuber* K-Dan,<sup>24</sup> 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, 2012, 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 geração<sup>25</sup> 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.

Figura 7: Estudantes dançam K-pop



Fonte: acervo da pesquisa.

<sup>23</sup> Letra e tradução disponível em <<https://www.letras.mus.br/bangtan-boys/trivia-just-dance/traducao.html#autoplay>> Acesso em: 30 jun. 2023.

<sup>24</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mdUwg7INE-w>>. Acesso em: 30 jun. 2023.

<sup>25</sup> 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 foi possível assistirmos ao nascimento da 4ª geração do *k-pop*.

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 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, 2018, p. 167).

Importante verificar que um “currículo-dançante” cruzou com jovens que só queriam dançar se fosse ao som dessas músicas e se fosse para mostrar as coreografias que sabiam. Conexões foram feitas e as “máquinas expressivas” participaram das experimentações de um “currículo-dançante” com alegria e prazer. Isso aconteceu especialmente nas propostas de Improvisação e nos “encontros dançantes”, que foram as entrevistas coletivas feitas ao final da pesquisa. Essas músicas estavam entre as mais pedidas. Trata-se de um ritmo que expressa os desejos de uma coletividade jovem participante da pesquisa que quiz dançar junto e expressar seus sentimentos em dança. Os movimentos criados instantaneamente mostraram a presença do *k-pop* nas “máquinas expressivas”. As músicas as atraíram para a pista de dança que um “currículo-dançante” se tornou. O *k-pop*, no “currículo-dançante” investigado, fez da dança uma força que contagiou a todos/as os/as *k-poppers* e abriu brechas no currículo da escola para fazer corpos se movimentarem e desejarem.

### UMA “DANÇA-MENOR” EM UM “CURRÍCULO-DANÇANTE” E A ENUNCIÇÃO DE UM “CURRÍCULO POR VIR”

Conectar-se a uma “dança-menor”, mudou um “currículo-dançante” e o fez se dedicar a “fins menores”, a criar heterotopias, suas próprias “[...] utopias localizadas” (FOUCAULT, 2013, p. 20), espaços que têm “[...] como regra justapor em um lugar real vários espaços que, normalmente, seriam ou deveriam ser incompatíveis” (FOUCAULT, 2013, p. 24) no território de um currículo. É isso que chamamos 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), afirmamos 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. Passamos a tratar de cada uma dessas características que provocam duplos movimentos.

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, assim, 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, que em Deleuze

e Guattari é uma saída para a liberdade, “[...] não se trata de *liberdade* em oposição a submissão, mas apenas de uma linha de fuga, ou melhor, de uma simples *saída* [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p.12. Destaque dos autores). Assim sendo, vimos a “dança-menor” como a forma de expressão utilizada pelas “máquinas expressivas” 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, 2018, p. 187).

Outras duas estudantes disseram:

“Isso é dança? Vocês não vão ensinar balé pra gente? Eu faço balé”. Sua colega falou: “É, ela faz balé”. Nossa sensação ao ouvirmos essas palavras foi: “Vocês sabem de dança mesmo?”. Havia uma desconfiança no olhar delas, que vinha acompanhados de braços cruzados. Então uma de nós disse: “Eu também sou bailarina e professora de balé, mas aqui estamos experimentando elementos da dança contemporânea. É um outro jeito de dançar” (Caderno de Ensaios da Dançarilha, 2018, p. 167).

Trata-se de duas visões distintas de dança no currículo: a dança de rua, que era a dança gostosa de dançar, e o balé, referência de disciplina e que faz parte do onírico das pessoas. Pode-se dizer que o balé é a dança mais comum de ter em algumas escolas, especialmente de Educação Infantil. Ainda assim, essas falas mostraram a necessidade de atualizar esse “currículo-dançante”, trazendo o fora, o virtual, para dentro do território de um currículo.

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 maiorias 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 “máquinas expressivas” encontraram sentido nas propostas que fizemos porque viram em um “currículo-dançante” um espaço para isso. Começamos 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. O que importava aí era mostrar e conhecer todo o potencial criativo e dançantes das “máquinas expressivas”.

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 porque faz conexões heterogêneas diferenciando-se o tempo todo.

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-dançante” provocou foi a mudança na rotina. Mudança esta considerada significativa para as “máquinas expressivas”. Em entrevista, perguntamos às “máquinas expressivas” o que acharam de ter experimentações com dança no currículo. Tivemos 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, 2018, p.47).

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. Trata-se de um currículo em que se desescolariza a dança, pois conecta a dança dentro da escola com a que está fora da escola. Isso faz vibrar os corpos em intensidade. Ao conectar a dança na escola com o que está fora dela, esse “currículo-dançante” tornou-se um espaço para resistir e aprender em coletividade.

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.

Em “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 ouvimos 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 maquinico 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.

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”.

Perguntamos 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, 2018, p. 196-197).

Tivemos 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, 2018, p. 181).

Trabalhar coletivamente, praticar a alteridade e o dissenso foi as “máquinas expressivas” 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 vocês trouxeram, 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, 2018, p. 129).

“A arte não pôs ninguém melhor que o outro”, “a arte é democrática demais”, disse Pina. Transferimos 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 das “máquinas expressivas” e da professora Pina nos 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 pelas “máquinas expressivas” é “respeito”, mas vemos 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. Ele 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 afetado por essa arte. 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 transmutamos 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).

Aprendemos, ao dançar esses diferentes sons, que a conexão com uma “dança-menor” fez de um “currículo-dançante” um espaço para transgredir e criar! Aprendemos também que a “dança-menor” em um “currículo-dançante” desescolariza a dança. Conectar a dança que está dentro da escola com a que está fora fez com que o aprender tenha seguido a via do prazer e da alegria porque a “dança-menor”, além de pensamento dos corpos dessas “máquinas expressivas”, é um modo de fazer política, de resistir frente à tristeza, à mesmice e ao cansaço. Essa “dança-menor” devém um 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!

Semelhante ao que Deleuze e Guattari (2010) dizem de um “povo por vir”, um “currículo por vir” é invocado quando um/a professor/a toca o caos, o que está fora do conhecido e já estabelecido no pensamento, e produz arte, ciência ou filosofia. Segundo Deleuze e Guattari (2010), um/a artista ou filósofo “[...] são bem incapazes de criar um povo, só podem invoca-los com todas as suas forças” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 132). Isso porque um “[...] povo só pode ser criado em sofrimentos abomináveis, e tampouco pode cuidar de arte e de filosofia [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 132). Um

“currículo-maior” é criado também com sofrimentos abomináveis e parece não ter tempo para cuidar de arte e de filosofia, não tem tempo para provocar nos/as estudantes o contato com o caos e a produção de pensamento como criação. Todavia, ao se conectar com as forças das artes e da dança especificamente, um “currículo-dançante” invocou um “currículo por vir”, um currículo conectado aos desejos dos corpos e à sua potência sensível e criativa. Foi isso o que um “currículo-dançante” enunciou ao ser colocado em movimento e dançar uma “dança-menor”. Um “currículo-dançante” é um “currículo por vir” e, assim, reencanta o mundo, a escola, a vida enfim.

## REFERÊNCIAS

- 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](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 21 jun. 2023.
- 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](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: 21 jun. 2023.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2013.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Tradução Júlio Castañón 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. 4. Tradução Suely Rolnik. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012a.
- 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, 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.
- FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: N-1 Edições. 2013.
- 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.
- 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: 21 jun. 2023.

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](https://www.tobiashubINETTE.se/hallyu_1.pdf)>. Acesso em: 21 jun. 2023.

LOPES, Adriana C. **Funk-se quem quiser: no batidão negro da cidade carioca**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bom Texto; FAPERJ, 2011.

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.

PARAISO, Marlucy Alves. O “coração” da escola... Um território disputado. In: PARAISO, Marlucy Alves. **Currículos: teorias e políticas**. São Paulo: Contexto, 2023, p. 7-19.

RIBEIRO, Ana Cristina; CARDOSO, Ricardo. **Dança de rua**. Campinas: Editora Átomo, 2011.

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.

VIANNA, Klauss. **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](https://issuu.com/tramasurbanas/docs/acorda_hip_hop)>. Acesso em: 21 jun. 2023.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).