

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**GIOVANA BARBOSA DA SILVA**

**O QUE PODE UM CORPO?  
MOVIMENTOS DESEJANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS DE  
AFETOS NO ENCONTRO DA DANÇA COM CRIANÇAS E FUNCIONÁRIOS DE  
UM CMEI**

VITÓRIA – ES  
2013

**GIOVANA BARBOSA DA SILVA**

**O QUE PODE UM CORPO?  
MOVIMENTOS DESEJANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS DE  
AFETOS NO ENCONTRO DA DANÇA COM CRIANÇAS E FUNCIONÁRIOS DE  
UM CMEI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na Linha Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

Orientadora: Profa. Dra. Janete Magalhães Carvalho.

VITÓRIA – ES

2013



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

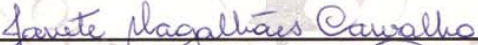
**GIOVANA BARBOSA DA SILVA**

**O QUE PODE UM CORPO?  
MOVIMENTOS DESEJANTES NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: EXPERIÊNCIAS DE AFENTOS NO  
ENCONTRO DA DANÇA COM CRIANÇAS E  
FUNCIONÁRIOS DE UM CMEI.**


Dissertação apresentada ao  
Curso de Mestrado em  
Educação da Universidade  
Federal do Espírito Santo  
como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Mestre  
em Educação.

Aprovada em 23 de Setembro de 2013

**COMISSÃO EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
**Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**

  
\_\_\_\_\_  
**Professor Doutor Carlos Eduardo Ferraço**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**

  
\_\_\_\_\_  
**Professora Doutora Tânia Mara Zanotti Frizzera Delboni**  
**Universidade de Vila Velha**

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES  
Telefone: (27) 4009-2547/Fax: 4009-2549 / E-mail: ppgeufes@yahoo.com.br

Vitória – ES

2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Setorial de Educação,  
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

Silva, Giovana Barbosa da, 1974 -  
S586q O que pode um corpo? movimentos desejantes na educação infantil : experiências de afetos no encontro da dança com crianças e funcionários de um CMEI / Giovana Barbosa da Silva. – 2013.  
95 f. : il.

Orientador: Janete Magalhães Carvalho.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Currículos. 2. Dança. I. Carvalho, Janete Magalhães, 1945-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

## AGRADECIMENTOS

“O que seriam dos meus sonhos se o teu espírito não habitasse em mim?”

A Deus: presença misteriosa, experiência de amor. Agradeço-te por sustentar minha vida e fundamentar em mim a fé e a alegria por meio dos encontros que faço.

À Irani (mamãe) e à Laura (mana): somos três, somos fortes!

Ao meu pai Laurides, que sempre valorizou a importância dos estudos em nosso lar e na vida.

Sou grata ao CMEI – crianças e funcionários –, que compartilharam seu cotidiano comigo. Foram eles que possibilitaram a realização desta pesquisa.

Aos amigos da Turma 25-Mestrado. Turma “Bodas de Prata” do PPGE, como costumávamos dizer em nossas “sociais”... Compusemos alegremente muitos bons encontros. Como me apaixonei por vocês!

Ao grupo de pesquisa, coordenado por nossa orientadora (Profa. Dra. Janete Carvalho Magalhães), a riqueza que é o nosso coletivo reunido. Especialmente agradeço a Pri, Clarinha, Rizzi e Richard a força, os olhares doces, os sorrisos, abraços e beijos quando, por causa do adoecimento da mamãe, a caminhada tornou-se aparentemente mais difícil pra mim.

À sensibilidade da banca examinadora no acolhimento deste trabalho:

Ao professor Ferraço, cujos seus apontamentos nas aulas e ainda durante a qualificação desta pesquisa deram-me as pistas que orientaram muitos dos meus percursos na escrita. Você é um brilhante enredo que encontrei no mestrado e no samba. Obrigada!

À professora Janete, hábil e sensível orientadora. Gentil ser humano. Sorriso de criança, curiosa filósofa. Uma vida! Sou vaidosa de tê-la como orientadora. Sempre serei.

À professora Tânia Delboni, de quem guardo comigo a admiração pela competência e elegância com que move suas atividades intelectuais e o convívio com os amigos do grupo de pesquisa. Que honra, que prazer você ter aceitado o convite de compor essa banca desde o primeiro instante!

Ao amigo Orlando, primeiro leitor com olhar sobre a qualidade da escrita e da língua portuguesa desta dissertação ainda no estágio de sua qualificação.

À Gabs e Alexandre, amigos que se dispuseram de forma afetiva a colaborar com suas habilidades: tradução (abstract) e formatação do texto.

À Clarice, obrigada por cuidar tão bem da minha mãezinha, enquanto o mestrado me convocava. Esse tipo de gratidão não tem fim...

Ao leitor, do qual espero possíveis diálogos e mobilizar a educação de modo a produzir desejo, criação, solidariedade e abertura com as novas linguagens.

*É uma bela loucura: falar. Com isso o homem  
dança sobre e por cima de todas as coisas.*

(Nietzsche)

## RESUMO

Esta pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Vitória – ES. Teve como foco cartografar/acompanhar os movimentos do desejo, nas narrativas de um pensar-currículo, atravessados nos agenciamentos dos corpos com a dança e que mobilizam os processos de constituição da Educação Infantil em um CMEI. Esses movimentos nos permitiram problematizar o que podem as relações de *affecto* ao corpo (coletivo) nesse ambiente educacional, percorrendo as trilhas de territorialização/desterritorialização da dança. A pesquisa compõe-se pelas narrativas das crianças e profissionais em meio aos movimentos de dança que emergem no cotidiano do CMEI e pelo movimento de experienciar uma montagem de teatro-musical com os funcionários como fruto de nosso encontro. Dessa forma, foi-nos possibilitado perseguir os modos pelos quais esses sujeitos mobilizam o currículo pela expressão do desejo, e questionar como se apropriam da experiência com a dança para pensar o currículo. Priorizamos, assim, investigar o movimento de contágio dos corpos por meio da dança, para percebermos as traduções e atualizações do currículo que são produzidas pelos alunos e funcionários do CMEI. A pesquisa em cena, junto com as crianças-alunos e funcionários no cotidiano do CMEI, revelou a variedade dos passos que coreografam o bailado dos saberes e as práticas que compõem o currículo dessa educação, impondo-nos, assim, a necessidade de colocar em evidência as alianças e invenções que surgem das formas de ser e estar na escola, pelo encontro do corpo com a dança, permitindo-nos perceber, nas miudezas do bailado cotidiano, modos de afirmação da vida, de um currículo que escapa ao controle do instituído e que se faz potencialmente inventivo, artístico, dançante, movimentando o desejo, o pensar.

**Palavras-Chave:** Corpo. Agenciamento. Dança. Currículo.



## ABSTRACT

This research took place in a CMEI (Municipal Center for Early Childhood Education), in Vitória – ES. It focused on cartographing/ following the movements of desire in the curriculum-thinking narratives crossed by agencements of bodies in dance, which mobilize the formation processes of Early Childhood Education in a CMEI. Such movements let us problematize what *affection* relations can do the (collective) body in the learning environment along trails of territorialization/deterritorialization dance. The research is composed by children's and professionals' narratives among the dance movements that emerge in the CMEIs everyday life and also by the movement of the experience of mounting a musical play with the CMEI's professionals as a product of our meeting. Thus, we were allowed to pursue the ways in which the subjects mobilize the curriculum by the expression of desire, and question how they appropriate the experience of dancing to think the curriculum. Therefore, we emphasized the investigation of the contagious movement of bodies through dance. By doing so, we were able to realize the translations/updates in the curriculum that are produced by students and professionals from the CMEI. The research on stage, together with the children/ students and professionals of the CMEIs everyday life, revealed the variety of steps that choreograph the ballet of knowledge and practices which compose this education's curriculum. This imposes the need to put in evidence the alliances and inventions which emerge from the ways of being in school by means of effects of dance on the body, letting us notice, in the minuteness of the everyday life ballet, modes of affirmation of life, a curriculum that escapes the control of the instituted, and which is done in a potentially inventive, artistic, dancing, moving the desire, the thinking.

**Key-words:** Body. Agencement. Dance. Curriculum.

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagens 1 e 2:</b> “Dançarina ajustando sua meia-calça”, obra de Toulouse-Lautrec; e criança do CMEI-EXPRESSAR, Grupo II, nos bastidores da festa cultural.....	16
<b>Imagens 3 e 4:</b> “Dançarina sentada”, obra de Toulouse-Lautrec; e criança do CMEI-EXPRESSAR, Grupo II, nos bastidores da festa cultural.....	16
<b>Imagens 5 e 6:</b> “Le Moulin de La Galette”, obra de Toulouse-Lautrec; seguida pelo primeiro encontro com os funcionários .....	21
<b>Imagem 7:</b> Grupo Corpo – dança-teatro, performance 2005 no CEFD-Ufes.....	22
<b>Imagens 8 e 9:</b> Vivências corporais em dança e ginástica geral – Projeto Expressar – CMEI .....	23
<b>Imagem 10:</b> Teatro Musical “O Rato” .....	25
<b>Imagens 11 e 12:</b> Encontros em dança com crianças e funcionários.....	27
<b>Imagem 13:</b> Imagem do filme Cisne Negro .....	28
<b>Imagens 14 e 15:</b> Grupo V em aula no pátio; e “Ballet de Papa Chrysanthème”, por Toulouse-Lautrec.....	35
<b>Imagens 16, 17 e 18:</b> Professoras nos bastidores da festa cultural do CMEI-EXPRESSAR .....	36
<b>Imagens 19 e 20:</b> Professor e crianças selecionando música para aula no pátio.....	46
<b>Imagens 21 e 22:</b> Pas-de-deux. “No Moulin Rouge, as duas dançarinas”, obra de Toulouse-Lautrec; e casal de crianças dançando .....	47
<b>Imagem 23:</b> Professora que costura sonhos .....	51
<b>Imagens 24 e 25:</b> Dança do baião.....	52
<b>Imagens 26 e 27:</b> Menino e pendrive .....	53
<b>Imagens 28, 29, 30 e 31:</b> Crianças brincando de dançar .....	54
<b>Imagem 32:</b> Aparelho de som (bancada do pátio).....	55
<b>Imagem 33:</b> “Dança de Chocolate no Bar Aquiles”, por Toulouse-Lautrec.....	57
<b>Imagens 34 e 35:</b> Dança de Parintins .....	62
<b>Imagens 36 e 37:</b> Dança do pau de fitas.....	66
<b>Imagem 38:</b> “Pés de bailarina” (criança).....	68

<b>Imagem 39:</b> Devir coletivo .....	69
<b>Imagens 40 e 41:</b> Devir coletivo: online.....	72
<b>Imagens 42, 43, 44 e 45:</b> Devir coletivo: encontros.....	73
<b>Imagens 46 e 47:</b> Devir coletivo e crianças.....	75
<b>Imagens 48, 49, 50, 51, 52 e 53:</b> Figurino, adereços etc. ....	76
<b>Imagens 54, 55 e 56:</b> Roteiro etc. ....	78
<b>Imagens 57, 58, 59 e 60:</b> Alianças devir coletivo .....	79
<b>Imagens 61, 62, 63, 64, 65 e 66:</b> Estreia do devir coletivo.....	81
<b>Imagens 67 e 68:</b> “Dança no Moulin Rouge”, obra de Toulouse-Lautrec; e apresentação do musical do devir coletivo.....	84
<b>Imagem 69:</b> “Dançarina em seu camarim”, obra de Toulouse-Lautrec.....	85

## LISTA DE SIGLAS

AEI	Assistente de Educação Infantil
ASG	Auxiliar de Serviços Gerais
ASO	Auxiliar de Serviços Operacionais
CEFD	Centro de Educação Física e Desportos
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
EF	Educação Física
GEI	Gerência de Educação Infantil
GVI	Grupo VI
Lesef	Laboratório de Estudos em Educação Física
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PMV	Prefeitura Municipal de Vitória
PMV	Prefeitura Municipal de Vitória
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
PPGE	Programas de Pós-Graduação em Educação
PPGPSI	Pós-Graduação em Psicologia Institucional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
Seme	Secretaria Municipal de Educação
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo

## SUMÁRIO

<b>PRELÚDIO</b> .....	<b>14</b>
<b>OS BASTIDORES</b> .....	<b>16</b>
<b>1 PRIMEIRAS PALAVRAS, OU DAQUILO QUE A GENTE VAI OUVINDO E QUE NOS TRANSFORMA</b> .....	<b>22</b>
1.1 A DANÇA, O CORPO E A EDUCAÇÃO: PROVOCANDO ENCONTROS .....	28
1.2 ENCONTRANDO OS DISCURSOS OFICIAIS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO: ELES DANÇAM? .....	37
1.3 AGENCIAMENTO: UMA APOSTA PRA QUEM NÃO QUER DANÇAR SOZINHO .....	44
<b>2 MOVIMENTOS-NARRATIVAS: QUANDO O MÉTODO SE DESENHA NAS COREOGRAFIAS DO COTIDIANO</b> .....	<b>48</b>
2.1 AS CRIANÇAS, A FAMÍLIA, OS FUNCIONÁRIOS E SEUS DESEJOS QUE DANÇAM .....	50
2.1.1 “Tia, onde compra um desse?” .....	51
2.1.2 O príncipe-bailarino.....	57
2.1.3 A mãe da menina-índia-dançarina do Grupo VI.....	60
2.1.4 A professora da dança do pau de fitas.....	64
2.1.5 “Só a bailarina que não tem” .....	67
2.2 DEVIR COLETIVO: FUNCIONÁRIOS EM MOVIMENTO.....	69
2.2.1 Corpos que dançam, palavras que movimentam currículo.....	74
<b>3 “O CURRÍCULO QUE DANÇA”: UM CONCEITO EM POTÊNCIA, ENTRE MUITOS BAILADOS E RITMOS</b> .....	<b>82</b>
<b>4 GRAND FINALE</b> .....	<b>85</b>
<b>5 REFERÊNCIAS</b> .....	<b>90</b>
<b>ANEXO A – Letra da música Ciranda da Bailarina (Chico Buarque)</b> .....	<b>95</b>

## PRELÚDIO<sup>1</sup>

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 & 8...1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 & 8... Girou, saltou...

O tempo da dança é medido por compassos de música, que refletem ou não uma técnica para se dançar, mas, sobretudo, se realiza nas intensidades dos movimentos dos corpos que se contagiam em meio às possibilidades de expressão.

Vamos entrar na dança do CMEI-EXPRESSAR<sup>2</sup>. Que música o envolve? Que coreografia se produz?

Com quantos passos se faz um currículo?

No CMEI-EXPRESSAR, todo dia, em algum espaço, havia um som ligado. E assim se viam espalhados crianças, funcionários e muito, muito movimento. Movimento de gente que parece querer alargar o chão dos corredores que estão por cima e por baixo do prédio, abrir janelas que não dão pra fora, e sair a encontrar o pátio pra onde todos querem correr – como se só ali fosse possível aumentar o volume da vida, e criar ritmos, e ser solo, ou simplesmente compor com o corpo de baile (coletivo) de todos os dias.

Foi por isso que me detive em ficar dias espiando somente o pátio. Um lugar potencialmente repleto de sons, paredes que são muros-cenários, enredos que contam sobre crianças e adultos, narrativas que se tramam em muitos passos.

A professora, que ensaiava a “dança do pau de fitas” para a apresentação da festa cultural do ano, pergunta ao professor de Educação Física que se aproxima: *Professor, você vai usar aqui? Eu tenho que fazer o ensaio agora, ou daqui a pouco não consigo fazer mais.* Ela teme que as crianças não se concentrem por muito tempo na coreografia que propõe.

E continua com a turma: *Vamos relaxar para fazer o ensaio.*

---

<sup>1</sup> É uma pequena obra musical que antecede uma dança, ou balé.

<sup>2</sup> Nome fictício para o CMEI onde foi realizada a pesquisa.

Um dos meninos desvia-se para mim e diz: *Tia, eu sei fazer balé de menino*. E desenvolve alguns passos do seu balé rapidamente a minha frente, sorrindo.

A pedagoga encontra-me no corredor: *Você esteve no ensaio do Grupo II? Tem um menino que tem um gingaaado. Se colocasse um tambor na mão daquele menino, você ia ver o Carlinhos Brown... Igualzinho! Um barato!*

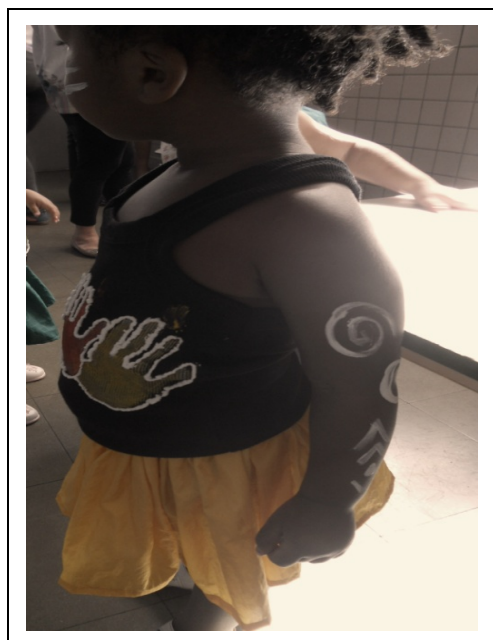
Um grupo das Assistentes de Educação Infantil (AEIs) que estava indo para onde eu seguia curiosa de ver o pequeno “Carlinhos Brown”, não resiste: *Giovana, quando você vai fazer alguma coisa com a gente? Vai ter dança? A gente queria fazer uma apresentação na semana da criança. Você ajuda a gente?*

Os fios desta pesquisa estavam por todo lugar. E me convidavam: a girar com a dança do pau de fitas que a professora tentava ensaiar com as crianças no pátio; a ser plateia dos pequenos solistas que surgiam fazendo “*balé de menino*” ou gingando aos dois anos de idade ao som do ritmo afro; e também a me unir ao corpo de baile que crianças e funcionários compunham nos *tempos-espacos* da escola, criando possíveis pelo agenciamento com a dança, forjando linhas de fuga, potencializando forças inventivas no cotidiano ou não.

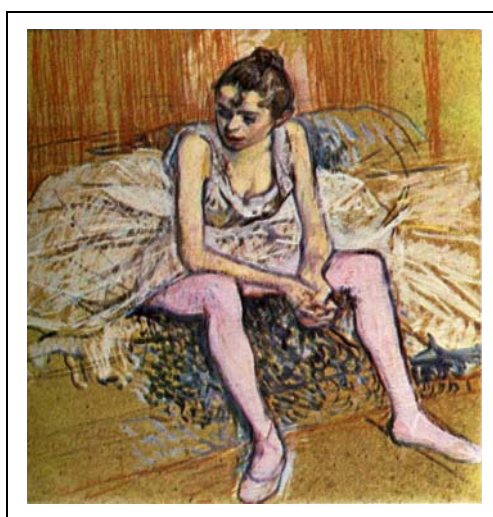
Assim entrei na dança do CMEI-EXPRESSAR: percebendo, neste meu primeiro movimento, que sua dança é feita de muitos ritmos e passos. No entanto, dependendo do ritmo ou do passo que os sujeitos dançam, é composta uma variedade de bailados, é expressa uma variedade de desejos.

Com quais deles dançar?

## OS BASTIDORES<sup>3</sup>



**Imagens 1 e 2:** “Dançarina ajustando sua meia-calça”, obra de Toulouse-Lautrec; e criança do CMEI-EXPRESSAR, Grupo II, nos bastidores da festa cultural



**Imagens 3 e 4:** “Dançarina sentada”, obra de Toulouse-Lautrec; e criança do CMEI-EXPRESSAR, Grupo II, nos bastidores da festa cultural

<sup>3</sup> A coxia, ou bastidores, é o lugar situado dentro da caixa teatral – mas fora de cena – no palco italiano, em que o elenco aguarda sua deixa para entrar em cena em uma peça teatral. Por analogia, é qualquer espaço situado fora de cena, em que os atores aguardam sua entrada na cena.



O trabalho do cartógrafo é feito de muitas entradas; mas é nos bastidores, lugar de suor e preparo, que a gente se acomoda com mais liberdade pra acompanhar o processo todo.

As salas de aula, a sala de movimento, a sala dos professores, os corredores e o pátio revelam os movimentos mais interessantes desse grande bailado. E, embora atento e participe ao mesmo tempo, é ainda ao cartógrafo que fica reservada a seleção da sequência dos passos que de melhor forma levaria os processos desse bailado à cena.

Dos bastidores não se têm pretensões nem domínio sobre o que capturar, nem controle da direção dos sentidos (visão, audição, tato, intuição...) diante da imensidão do campo que se apresenta. “A precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse...” (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, p.10, 2010). Interesse em se lançar, misturar-se à experiência e aos movimentos do campo com os sujeitos, compondo assim registros, contagiando e sendo contagiada, afetando e sendo afetada.

Quando entrei no CMEI-EXPRESSAR, já conhecia aquele território. Lá se tinham ido seis anos de trabalho em meio àquele coletivo, porém a crença nesse cotidiano escolar que se renova, em nenhum momento quis dar assento aos sentidos que pretendiam me afirmar serem o campo e seus sujeitos meus velhos conhecidos.

Optei por seguir compreendendo que pesquisar é um verbo encharcado de vida, que o campo é múltiplo e que dele escorrem velocidades, intensidades, fluxos e ritmos variados. E aprendi que, embora atuando como cartógrafos, não atinamos ao que capturar em meio à imensidão de tudo o que pede passagem e que os bastidores se constituem como um lugar privilegiado àquele olhar que busca entender os processos de composição da cena.

Diante do espetáculo diário, das danças cotidianas imersas no ambiente do CMEI-EXPRESSAR – e que se sucedem independentes da presença do pesquisador – tal qual uma coreógrafa, ficava a me perguntar: que movimentos irei utilizar para compor a paisagem cartográfica?

Para mim, era claro que cada movimento que optasse por trazer a baile colocaria em solo questões em maior ou menor linha de destaque.

Nesse sentido, Rolnik (1993) ajuda-nos a elaborar que, ao habitarmos um campo como espaço-tempo da experiência, e de experimentações, os sentidos são produzidos e ganham evidência a partir das marcas intensivas que afetam o nosso corpo, que o fazem vibrar, deixando rasgos, impondo ritmos, dando desenho e qualidade ao movimento. Tal qual a dança...

Nesta dissertação, a escrita aposta na força da narratividade como recurso para constituição e análise das cenas trazidas do CMEI, afirmando-as como compósitas na configuração singular de um microcaso; uma dentre tantas leituras possíveis. Assim, cada movimento capturado no campo foi tratado utilizando-se técnica clássica<sup>4</sup>, buscando imprimir nele concentração, delicadeza, força e escuta atenciosa de sua música, respeitando seu ritmo e sua origem, esta advinda ora da expressão de um coletivo, ora da voz de uma criança, de uma mãe, de um(a) professor(a), de um(a) pedagogo(a), ou de um(a) funcionário(a); para, desse modo, dançar com ele nos *entres* do cotidiano escolar, com seus saberes, suas práticas curriculares, e, de forma substancial, com seu desejo. Considerando Guattari e Rolnik (2005, p.261):

[...] Por não querer me atrapalhar com definições complicadas, eu proporia denominar desejo a todas as formas de vontade de viver, de vontade de criar, de vontade de amar, de vontade de inventar uma outra sociedade, outra percepção do mundo, outros sistemas de valores.

São estas composições que vêm nos falar do processo cartográfico como um princípio abraçado para a captura dos movimentos do desejo de um pensar-curriculo atravessado nos agenciamentos dos corpos com a dança.

É importante destacar que esta pesquisa não segue um movimento único, ela é composta de três principais *platôs* que a movimentaram, e que em meio aos elementos diversos que nos apontaram acabaram por deter nossa atenção sobre: o que podem as relações de afeto ao corpo (coletivo) nesse ambiente educacional nos movimentos de territorialização/desterritorialização que compõem a dança; os

---

<sup>4</sup> No balé, a técnica clássica define-se por atentar à qualidade do movimento, buscando extrair do bailarino o auge de sua performance corporal.

modos pelos quais crianças e funcionários mobilizam o currículo pela expressão do desejo – questionando como esses sujeitos se apropriam da experiência com a dança para pensar o currículo e ainda ousar investigar, no movimento de contágio dos corpos pela dança, as traduções/atualizações do currículo que são produzidas pelos alunos e funcionários do CMEI-EXPRESSAR.

Assim, na intercessão ou nos bastidores dessas paisagens que diante de nós ganhavam formas, cores, espessuras e projeção, acolhemos os movimentos-narrativas do diário de campo e fomos percebendo, em meio a um “fazer pesquisa” desconhecido, uma microrrevolução no conceito clássico de dança ao incorporarmos à sua performance os desvios potentes dos saberes-fazeres diários do corpo-escola<sup>5</sup>, produtores de deslocamentos e adensamento das experiências desse corpo em meio à vivência curricular; corpo que denominamos, nesta pesquisa, como movimentos “D” de dança.

Ao nos colocarmos em contato com essas cartografias, procuramos subtrair delas as produções de subjetividades, e os agenciamentos possíveis com a dança, capazes de suscitar movimentos produtores de vida na escola, interrogando-nos: o que pode um corpo, em meio aquele contexto?

Diante dessas considerações, desejamos, por meio dos encontros com os movimentos-narrativas ou movimentos “D” de dança, produzir um gaguejar no currículo da Educação Infantil, trazer à tona esses desejos expressos em Dança que se compõem ao mesmo tempo que se desmancham em tantos corpos que fazem desse cotidiano um bailado inédito, repetindo e produzindo diferença, como o próprio ato coreográfico de um bailarino o faz.

A organização dos capítulos desta dissertação pretende conduzir o leitor em suítes<sup>6</sup> de dança, desejando fazê-lo acompanhar os processos de sua composição no plano em que a pesquisa acontece e se desenha na escrita.

---

<sup>5</sup> Compreendendo a escola como corpo, tendo a capacidade de se afetar e ser afetado de muitas maneiras, afirmando assim sua potência (Spinoza, 2009).

<sup>6</sup> Suítes de dança/balé de repertório compreendem a apresentação dos principais trechos/momentos de uma grande composição coreográfica, sem comprometer sua compreensão ou a qualidade da obra.

Dessa forma, o capítulo I apresenta o encontro com o ato de pesquisar e os movimentos indissociáveis da constituição da pesquisa com a história da pesquisadora, trazendo à cena, ainda neste capítulo, como os documentos oficiais (RCNEI/MEC/SEF, PNQEI/MEC/SEB, Educação Infantil: Um outro Olhar/PMV/SEME/GEI, Diretrizes Curriculares Nacionais para educação Infantil/MEC/SEB), a partir da noção de arte na Educação Infantil, dão expressão ao conteúdo da dança. Neste capítulo teceremos comentários sobre as formas discursivas com as quais esses documentos se apresentam, buscando colocá-las em conversa com o conceito de corpo e agenciamento.

O capítulo II apresenta-nos o percurso metodológico da pesquisa. A constituição dos movimentos-narrativas como ferramentas na produção do diário de campo, a potência desses veículos ao trazer à cena “conversas em dança”, o uso desses como possibilidade estratégica de visibilizar os sentidos da dança no acontecer cotidiano do CMEI-EXPRESSAR, bem como na criação de um devir coletivo com os funcionários.

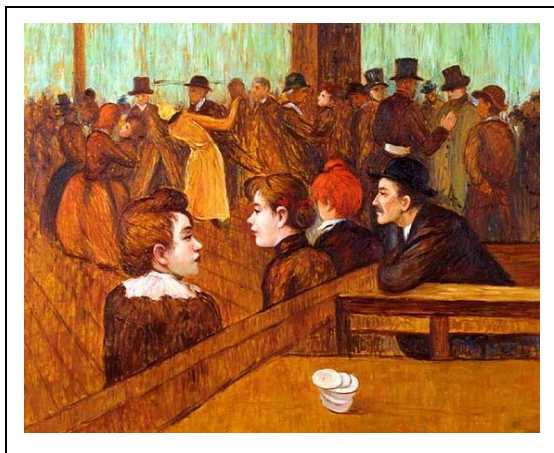
O capítulo III destaca “O currículo que dança”, um conceito em potência disparado pelo movimento da pesquisa. Nesse capítulo, são tecidos diálogos com os teóricos que foram chamados à conversa desde o início da composição deste trabalho.

Na produção escrita desta dissertação, são mantidos em anonimato o nome da instituição, dos funcionários e das crianças participantes. Os nomes aqui utilizados nasceram inspirados pelo próprio processo de cartografar/dançar com esses sujeitos, quando nos colocamos em escuta e nos sentimos implicados com os detalhes do estar em campo.

Os movimentos-narrativas pretendem dar volume e densidade, trazer à cena a expressão deste coletivo, deste corpo-escola.

Embora dispostos de forma didaticamente distintas, para melhor movimentar nosso exercício de análise, eles se engendram e pertencem a uma experiência que só é possível pelo compartilhamento de saberes-fazer e pelos afetamentos de um coletivo que nos mobiliza a compreender seus desejos. Sabemos que as traduções e atualizações a que chegamos, dessa dança-pesquisa, não pretendem uma verdade, mas sim apenas trazer à cena a composição de um currículo-bailado cuja

expressão maior de sua *performance* é a oportunidade de nos perdemos com ele e, contagiados, dançarmos junto com os movimentos do grande corpo que é a escola, seus sujeitos e cotidianos.



**Imagens 5 e 6:** “Le Moulin de La Galette”, obra de Toulouse-Lautrec; seguida pelo primeiro encontro com os funcionários

Esse primeiro encontro com os funcionários, demonstrado na Imagem 6, teve como objetivo convidá-los à participação nas “conversas em dança” que seriam mobilizadas durante a realização da pesquisa no campo.

## 1 PRIMEIRAS PALAVRAS, OU DAQUILO QUE A GENTE VAI OUVINDO E QUE NOS TRANSFORMA

*Rodopios*

Investigar a produção de subjetividades no cotidiano da Educação Infantil foi meu maior interesse ao propor a temática desta pesquisa, pois trago comigo as memórias e os sentidos de uma disciplina chamada “Conscientização Corporal”, oferecida na graduação em curso do Centro de Educação Física da Ufes (CEFD-Ufes), e consequente participação em um grupo de estudos mobilizado pela mesma disciplina, chamado “Grupo Corpo”<sup>7</sup>.



**Imagem 7:** Grupo Corpo – dança-teatro, performance 2005 no CEFD-Ufes

---

<sup>7</sup> Grupo de Estudo “Corpo... nosso de cada dia”, vinculado ao Laboratório de Estudos em Educação Física (Lesef) do CEFD-Ufes, coordenado pela Profa. Dra. Fernanda Lopes Paiva. Abrange estudo e vivências mediadas pelo teatro e a dança que admitem o corpo como lugar de linguagem e expressão.

Durante a estada de três anos nesse grupo, passei a ler Foucault – começando pela temática da docilização dos corpos, com *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 1999). Alguns anos depois, como professora de Educação Física (EF) em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Vitória – ES, passei a questionar que significados as crianças estavam construindo para o corpo com as vivências que eram possibilitadas a partir de minha prática pedagógica com elas dentro da disciplina EF e do Projeto Expressar<sup>8</sup>, além do cultivo de um gosto pessoal pela escuta dos seus multicanais comunicativos.

O Expressar – CMEI é um projeto institucional de dança e ginástica geral que desenvolvo no CMEI, desde 2006, com as turmas do GVI (seis anos), nos turnos matutino e vespertino, com apoio da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Vitória – Seme-PMV. As Imagens 8 e 9 mostram algumas vivências corporais desse projeto.



**Imagens 8 e 9:** Vivências corporais em dança e ginástica geral – Projeto Expressar – CMEI

Sendo assim, instalei em meu ato professoral as primeiras (entre tantas outras que se seguiram) interrogações: “qual o lugar das práticas coercivas e qual o lugar da liberdade na Educação Infantil?”. Com essas questões tentei o mestrado no ano de 2009. Mesmo não sendo aprovada, depois das etapas das entrevistas fui cursar,

<sup>8</sup> Projeto Institucional no CMEI, onde desenvolvo semanalmente aulas de Ballet Clássico e Ginástica Geral, com as crianças do GVI (seis anos), nos turnos Matutino e Vespertino.

como aluna ouvinte, duas disciplinas nos Programas de Pós-Graduação em Educação PPGE-Ufes e Pós-Graduação em Psicologia Institucional PPGPSI-Ufes.

Dessa forma, acessei referenciais que abordavam desde a sociologia da infância até o entendimento de “sujeito” e “instituição” a partir das lógicas pós-estruturalistas de Foucault e Deleuze. Participei de grupos de estudos desses filósofos no PPGPSI e no contato com o Post-Scriptum, artigo produzido por Deleuze, em 1990; percebi que a leitura de mundo desenvolvida por ele era um mecanismo que, além da mobilização que provocava em meu pensamento, apresentava-se como um elo potente capaz de acompanhar-me nas tentativas de descortinar algumas das muitas interrogações que suscitam o cotidiano das práticas pedagógicas de uma professora que atua dentro do universo da Educação Infantil no ensino público.

No ano seguinte, influenciada por esses estudos, alterei minha temática e ampliei o foco da pesquisa, incorporando-a à produção de subjetividades, numa linha de estudos voltada para a investigação do cotidiano no programa de pós-graduação em Educação, entendendo que minhas questões originam-se e localizam-se no currículo que é tecido diariamente “no chão da escola<sup>9</sup>”.

Mas, o que é o processo de escrita em uma pesquisa, além de produzir ciência? “Na maioria das vezes, a escrita científica deixa poucos rastros das inúmeras implicações que a teceram” (MACHADO, 2004, p. 147); não evidenciam, por exemplo, as torções que se passam entre manter o que foi escrito ou ser cordial com os elementos que despontam, e que por vezes nos desestabilizam, nos provocam, mas, sobretudo, rasgam a inércia, incitando o bailado, produzindo a diferença, permitindo o fluxo...

Nesse sentido, a “pesquisa é um dispositivo a se problematizar”, inquieta-nos Larrosa (2012). Como compreender esse modo de interferência sobre a Educação, desabitando o território de suas experiências e sentidos? E ainda diria: por que esvaziar dos escritos as narrativas desses acontecimentos?

Na atitude de estabelecer a delimitação e a problematização que a pesquisa exigia, foi necessária uma abertura aos caminhos novos que dela surgiam, por meio de um

---

<sup>9</sup> Expressão utilizada pela Profa. Dra. Nilda Alves, que designa de que território se fala na pesquisa.



exercício dialógico durante o primeiro momento de orientação e que me encharcaram os horizontes de ideias que não se querem caladas; de perguntas que não basta serem respondidas apenas pela temática anterior: a dos processos de subjetivação – como o movimento da produção de diferenças na educação infantil.

Sendo assim, percebi que a questão tratada, mesmo que de modo ainda não tão claro, sempre me inclinou a querer “tocar no impensado” (FONSECA; GALLI et AL, 2006) da minha experiência com a docência no ambiente da Educação Infantil: a particularidade do corpo como lugar dos “*afectos e perceptos*” (DELEUZE; GUATTARI, 1992), e a potência desses conceitos no (re)criar da linguagem curricular na relação entre os sujeitos do cotidiano. Essa questão emerge de minha caminhada e mais necessariamente se apresenta vinculada aos deslocamentos que se foram constituindo em meus encontros com o Teatro, a Dança, e a Educação Física no CMEI onde trabalho.

A Imagem 10 mostra o Teatro Musical, que foi apresentado sob minha direção, adaptação e montagem, com as Assistentes de Educação Infantil (AEIs) e Estagiárias, dos turnos matutino e vespertino do CMEI, em 2010. O vídeo está disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=z2tC9a9JbFc>.



**Imagem 10:** Teatro Musical “O Rato”

É na trama desse meu ambiente particular de aprendizagem que vejo entrelaçados, nos funcionários e alunos, o desejo, as crenças, as utopias, a interlocução desses corpos que se buscam, numa relação de proximidade que é necessária num cotidiano escolar, em que a criança, percebo, solicita a todo o momento a presença do adulto; que ele brinque com ela, que interaja com suas especificidades. Lugar também onde os adultos sentem suas capacidades aguçadas, num processo que faz com que alunos e funcionários se encontrem na experiência de um cotidiano que sempre se renova.

E se o sujeito constitui-se nos outros, como nos apresenta a ideia de “alteridade” (ROLNIK, 1992), são esses corpos que, nos “bons encontros” de Espinosa (2009), compõem-se uns com os outros, produzindo as alegrias, as potências (DELEUZE, 2002), num movimento silencioso diário de provocar as brechas e rasgar o caos, para que a vida, em seu sentido mais amplo, reafirme-se no interior da escola.

Nos estudos realizados com o grupo de pesquisa coordenado pela professora Dra. Janete Magalhães Carvalho <sup>10</sup>, as questões curriculares do cotidiano da Educação Infantil ganharam fôlego nas discussões e parcerias de trabalho com os colegas, porque elas nos invadem, produzem questionamentos que ecoam na prática docente e, naturalmente, na particularidade da pesquisa – visto o quanto os documentos curriculares oficiais, sobretudo os que dizem respeito à Educação Infantil, ainda solicitam o debate, o pensamento.

Dessa forma, mobilizada pela dança, componente curricular que tanto me convoca a promover encontros coletivos em minha vida e na trajetória docente, tornamos ativos e visíveis, por meio do acontecimento desta pesquisa, os processos de constituição curricular que suscitam movimentos do desejo manifestos pela criança-aluno e pelos funcionários do CMEI, e que nos motiva a refletir sobre o movimento cotidiano escolar, que dança é produzida por estes sujeitos.

---

<sup>10</sup> Projeto de pesquisa em desenvolvimento “Potência das Redes de Conversações e Ações Complexas na Produção do Currículo Praticado no Cotidiano Escolar e as Políticas Curriculares em Ação: Entre Formas, Forças e Modos de Constituição”. Vitória-ES. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ); PPGE-Ufes, 2010-2013. Coordenadora: Profa. Dra. Janete Magalhães Carvalho.



**Imagens 11 e 12:** Encontros em dança com crianças e funcionários

Os afetos engendrados entre os sujeitos praticantes do cotidiano, quase sempre tão presentes na micropolítica, trazem em si uma intensidade inconfundível capaz de permitir diferentes olhares e sensibilidades. Eles se dão nos encontros dos corpos, em ações não fixas, acompanham a dinâmica do ambiente escolar e nos escapam, desafiando-nos a interrogar com Espinosa (2005): O que pode um corpo? O que podem as relações de afeto fazer ao corpo? Ou, ainda, a evitar, com Deleuze e Guattari (1997), definir um corpo por seus órgãos e funções, e sim pela via dos afetos que ele pode compor com o outro, aumentando ou não sua potência de ser e agir.

Por meio do exercício do encontro entre a pesquisa e a produção do novo com a intervenção da dança, este trabalho posiciona-se de forma a “desnaturalizar o olhar” (SCHEINVAR, 2009) sobre os corpos que constituem o coletivo no espaço escolar. Deixando-se afetar e aliando-se às forças que o evocam na composição de uma “vida bonita”<sup>11</sup> na escola, produzindo novas realidades curriculares pelo acolhimento dos movimentos do desejo que a experiência da dança com os sujeitos pode agenciar.

<sup>11</sup> Expressão que se refere à argumentação de Foucault em sua obra *História da Sexualidade 3: o cuidado de si*.

## 1.1 A DANÇA, O CORPO E A EDUCAÇÃO: PROVOCANDO ENCONTROS

*A dança*



**Imagem 13:** Imagem do filme Cisne Negro

**Fonte:** Disponível em: <http://karinapaitach.blogspot.com.br/2011/08/cisne-negro-um-convite-reflexao.html>

Contração, release... Inspirar, expirar, quebrar, levantar, *en l'air, en terre, un rond-jambe*<sup>12</sup>! Pés descalços... Foram necessários muitos anos para que a história proporcionasse mudanças na dança e, por consequência, na liberdade aos bailarinos nas formas de expressar com integridade aquilo que habita seus corpos e se escreve no desenho do movimento. Da rigidez das sapatilhas de ponta e dos balés de repertório recheados de histórias românticas com enredos marcados e, por assim serem chamados de “clássicos”, alguém ousa gritar que o homem não deve abstrair-se da própria realidade, que a vida dança “e não dança conforme a música!”, e que o enredo da vida é por vezes imprevisível, podendo-se dançar de pés descalços...

<sup>12</sup> O balé clássico tem sua origem na França. Essas expressões em francês são vocabulários utilizados por toda parte do mundo onde se dança, e funcionam como um abecedário universal para os bailarinos no desenvolvimento das aulas.

Tocada pela imprevisibilidade da vida do homem, da natureza, das coisas e dos seus atravessamentos, a história do homem muda a dança; a dança sofre um deslocamento: moderniza-se, contemporiza dialogando com a diversidade de arranjos de uma vida que se faz pulsante, presente com seus rascunhos, desvios, particularidades, fluxos, deslizos; e estriamentos, cristalizações, fragmentações, decomposições, recomposições...

A dança que se coreografa da “vida” e sua linguagem universal agora é chamada de “contemporânea” e, assim como a Educação, dança sob a batuta do tempo e... *cambret* (quebra), *release* (recupera), *contraí*, *rond-jambe* (rodar a perna)... Vai arrancando as sapatilhas de ponta e se libertando das velhas concepções e repertórios conhecidos, técnicos, tradicionais que produzem forma, estética, mas também adestram o corpo no espaço.

Esses deslocamentos da dança descortinam belos movimentos que se paralelizam com o pensamento de diferenças que atravessam pessoas e populações que coabitam os espaços escolares... E se a dança fosse a tradução do que conhecemos por Educação, por exemplo? Imagine a Educação com tantos ritmos, tanta transitoriedade cultural, tantas diferenças, tantos alunos, multiplicidade... Palco de muitos! E se a Escola não se deixasse afetar por tantas “artes” transitando em seu interior, e apenas assistisse do alto de sua imponente “arquitetura” a tudo isso sem se deixar mover com a(s) dança(s), elegendo só uma dança dentre tantas, e assim se mantendo *homo-*, *mono-*, única?

Quem vê só a instituição não resiste aos seus encantos e aos discursos que ela produz sem sequer abrir a boca. Basta ser escola, basta ser Educação: a cenografia tradicional, conhecida, desperta confiança... Nesse contexto, triste é ver que as danças variam. Por outro lado, a Educação, na rigidez das diretrizes, muitas vezes torna-se imponente, com poucas brechas para o que se inaugura a todo o momento no interior de seus muros, enquanto os sujeitos (alunos, professores...) bailam nas linhas coreográficas de um tempo que eles desenham. Os sujeitos criam e recriam em meio à força do seu bailado cotidiano.

E a Educação, ela dança? Às vezes, ela dança! E como dança...

Dança uma dança própria, que se quer coreografada a partir das brechas e... desliza. Ou dança na sapatilha de ponta... Ainda no tempo da Renascença! Também dança os repertórios clássicos, conhecidos, previsíveis. E assim vão se matando ora os Cisnes Negros, ora os Cisnes Brancos...<sup>13</sup> das vidas imanentes nos cotidianos das escolas.

Para o entendimento deste estudo, propomos a apresentação inicial da adaptação de um ensaio que escrevi e conservo em meu blog “Pulsões de um corpo em pensamentos”<sup>14</sup>, criado em 2011, como uma possibilidade muito pessoal de armazenar os textos desenvolvidos para avaliação durante o cursar de uma disciplina no primeiro ano do mestrado. Esse ensaio surge de um movimento primeiro, e interior, de dizer um pouco do plano organizacional no qual a escola ainda tende a se prender e que, somado aos processos de escolarização, comum ao tratar-se do ambiente educacional, cria para o corpo – entendido aqui como um coletivo (DELEUZE, 2002), uma espécie de “repertório conhecido”, não se atentando para os movimentos de afecção capazes de compor no conjugar do encontro, outro corpo, mais potente, quem sabe sem órgãos (DELEUZE; GUATTARI, 1996), sem o peso das funções, mas pelo volume dos afetos. “Não sabeis do que sois capazes, no bom como no mau, não sabeis antecipadamente o que pode um corpo ou uma alma, num encontro, num agenciamento, numa combinação” (DELEUZE, 2002, p. 130).

A Educação parece constituir-se a partir de processos dicotômicos que ora validam os modos de composição curricular que ampliam os sentidos da escola dando abertura aos possíveis, à criação de novos mundos que favoreçam as formas de ação dos sujeitos que ali estão, e, assim, desliza; ora detêm-se em critérios discursivos cheios de certezas previsíveis, possíveis de controlar, e que não se orientam de modo a diferir-se das formas instituídas.

Diante disso, partimos para uma aposta na Dança como uma atividade inventiva e agenciadora de encontros no currículo escolar e que, para além de um componente,

---

<sup>13</sup> Os personagens Cisne Negro e Cisne Branco, estão presentes no balé clássico russo “O Lago dos Cisnes”, adaptado para o cinema com o filme “Cisne Negro, 2011”. Nesses personagens são enfatizados os traços de inocência, graça, ingenuidade, leveza, natureza encantadora do Cisne Branco, e a força, malícia, ousadia e a natureza avessa que é personificada no Cisne Negro.

<sup>14</sup> Disponível em <http://pulsõesdeumcorpoempensamentos.blogspot.com/>

ou de um eixo temático, pode-se revelar potente nas atualizações do discurso presente no que a criança-aluno manifesta e o que os funcionários (professores, assistentes de educação infantil, pedagogos, gestores, assistentes administrativos, assistentes de serviços gerais, estagiários...) expressam, e que nessa pesquisa interpretamos como pensamentos que nos movem ou movimentos desejantes – pois, se o “desejo possui como expressão máxima de sua potência a atividade do pensamento” (MERÇON 2009, p. 20), podemos assim associar esse “movimento do desejo” com a realização de um pensar o currículo que se manifesta nas redes de afecções que são tecidas em conjunto, nas relações que se fazem entre os sujeitos.

Ao desenvolvermos este trabalho nesta perspectiva, utilizamo-nos do conceito de “afecção” como “a capacidade de afetar outros corpos e ser por eles afetado sem se destruir, regenerando-se com eles e os regenerando” (ESPINOSA *apud* CHAUÍ, 2005, p.51), crendo na possibilidade do contágio<sup>15</sup> desses corpos em encontros de Dança, realizados no CMEI-EXPRESSAR. Encontros que coreografam conversas. Conversas que se tecem com ideias, com música, com bailado, com contágio entre os corpos. Conversas que nos sequestram da dureza do *chronos* na escola e nos permitam emergir na intensidade do *kairós*, num espaço-lugar praticado (CERTEAU, 2007), onde funcionários e crianças dissolvam as estruturas e funcionalidades que extrapolam seus devires (e aqui encontramos o devir como um movimento de criação, desterritorialização em face do instituído, do curricular oficial, da norma, um devir que explode na escola desenhando-se nas linhas de fuga, reafirmando aos corpos sua singularidade).

Quem sabe, tal encontro entre uma criança e uma professora ou entre uma criança e outra criança ou, ainda, entre uma professora e outra professora possa abrir a escola ao que ela ainda não é, pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da história; tempo de aión, e não somente de chrónos. (KOHAN, 2007, p.98.)

Pois temos, sim, alunos e funcionários compartilhando territórios das estruturas físicas da escola, mas também das experiências de afetos, aprendizagens e

---

<sup>15</sup> Em Gil (2004), a experiência do contágio é compreendida como o momento de criação da profundidade entre interior e exterior da relação entre os corpos, ou entre o corpo e o espaço. O conceito também está relacionado a uma espécie de prolongamento entre pensamento e movimento do corpo com os outros corpos, chegando a um ponto em que o autor chama de osmose, tal a qualidade intensiva do toque à abertura ao plano do contágio.

constituição de si. Essas experiências conjuntas entre alunos e funcionários nos permitem pensar em brechas possíveis como aberturas que desmancham o *chrónos* e produzem ressonâncias inventivas, que querem mostrar-se, fazer-se sentir. Não seria necessário ouvir as ressonâncias desses encontros que produzem vida, significados e recheiam o currículo do cotidiano constituindo a plenitude de um tempo inventivo?

Acreditamos na potência do encontro da dança com os sujeitos pesquisados como um agenciamento que nos possibilite captar o que se passa entre aquilo que é instituído (LOURAU, 2004) pela Educação e aquilo que se manifesta por meio das afecções dos corpos que ali estão; buscando assim, uma linha para a produção de outras formas de pensar-fazer currículo na infância.

Em face da atuação como professora de Educação Física, as primeiras experiências no CMEI indicaram particularidades no trabalho com a criança, exigindo adaptações didático-metodológicas. Entretanto, algumas práticas já existentes nesse local deixavam dúvidas referentes ao sujeito criança, às necessidades de cuidar e educar, ao papel da educação na formação da criança pequena (seis meses a seis anos) e às questões referentes ao corpo, à estética, à cultura e ainda no trato que a instituição lhe confere.

Ao se considerar que a escola vem absorvendo da sociedade parâmetros corporais individualistas, preconceituosos, estetizados e estereotipados (SILVA, 2001) que ocasionam uma sensação de desapropriação da criança de si mesma, de seu corpo e suas possibilidades expressivas, ousamos, com este trabalho, orientar o debate para um encontro com o “Abecedário da dança”, produzindo um espaço próprio com o coletivo, convocando os sujeitos a fazerem bailar seus desejos, suas “paixões alegres” (ESPINOZA, 2009) por meio do movimento dançado. A “dança cria uma intemporalidade própria... evoluindo num espaço sem inércia, nem constrangimentos” (GIL, 1997, p. 68); comunga com o corpo sem órgãos! Esse corpo que se permite ver com a pele, caminhar com a cabeça, respirar com o ventre, cantar com o *sinus* (DELEUZE; GUATTARI, 1996), que substitui a interpretação pela experimentação, assemelhando-se, assim, ao ato coreográfico e de criação do bailarino.



Rodrigo Pederneiras, diretor do Grupo Corpo<sup>16</sup>, em entrevista ao documentário sobre os 30 anos dessa companhia de dança, afirma que “... a intenção do balé nunca é ser descritivo, é pegar mais um sentimento, uma forma, criar volumes que deem a intenção do texto e da música logicamente, mas sem nunca (querer) descrever isso” (Grupo Corpo 30 anos – Uma família brasileira, 2005). Daí, percebemos a possibilidade da Dança: a abertura do corpo à criação e à experimentação de si por meio de um elo dialógico com aquilo que o afeta, povoando-o de intensidades.

**(O corpo)**

**Professora:** *Vocês conhecem as argolas de Ginástica Olímpica? Porque hoje a gente vai brincar de virar segurando nelas.*

**Aluno 1:** *Eu não sei...*

**Aluno 2:** *Sabe, sim! Lembra que quando a gente era bebê, a gente brincava com a tia? A gente era bem pequenininha assim ó (faz com as mãos o tamanho de uma pequena régua). Né, tia?*

**Aluno 3:** *Não era com a tia, era com o tio... (diz, referindo-se ao outro professor de Educação Física afastado há um ano para pós-graduação). Mas, agora ele não tá aqui... Ele tá estudando, né, tia? Lá na escola dele. A escola dele não é igual a esta<sup>17</sup>.*

Essa pequena narrativa foi subtraída de um fragmento de conversação disparado durante uma aula de Educação Física com crianças de quatro anos de idade; é apenas um dos tantos ditos infantis presentes na “caixinha de provocações” que as crianças nos fazem no contato diário com elas no interior do CMEI. As crianças normalmente nos tiram do lugar. Em suas falas em meio ao cotidiano escolar, conversações são tecidas, composições de devires, muitas impressões possíveis, afetos engendrados... Haja capacidade de “tradução”!

Sem dúvida, os olhares, impressões de profissionais, adultos e até pesquisadores dizem apenas parte do que é possível atualizar das conversas cotidianas com as crianças. As experiências pelas práticas de ensino, as relações que se engendram entre profissionais do CMEI e crianças têm-nos reafirmado a urgência de se relacionar com a infância não como idade cronológica, mas como possibilidade afirmativa de pensar (KOHAN, 2005).

<sup>16</sup> Reconhecido Grupo de Dança Brasileiro criado em 1976, vem atuando com o balé contemporâneo, desenvolvendo uma linguagem própria em seus trabalhos, pesquisando diferentes possibilidades corporais e coreográficas. <http://www.grupocorpo.com.br/site/>

<sup>17</sup> Fragmento de uma roda de conversa na aula do Grupo 4, no CMEI.

Esses movimentos do desejo de que trata a pesquisa, essas manifestações de um pensar o currículo, como o fragmento de conversa narrado aqui, são movimentos que se realizam no cotidiano escolar, ocupando os diferentes espaços do CMEI, e são costurados no silêncio da rotina em meio à cumplicidade das relações entre os corpos, afirmando seus modos singulares de ser e viver a Educação na modalidade infantil, modos que nós, professores, como tenho observado, buscamos conceber em sintonia com as crianças, não em um exercício de captura, mas de captar o quanto suas intensidades, suas positivities criadoras “pedem passagem” (ROLNIK, 2006) para o “alargamento aiônico” desse tempo presente repleto de significâncias, que são os anos vividos pelas crianças e profissionais na Educação Infantil.

São aproximações de corpos que se afetam e que nos interrogam: que currículos<sup>18</sup> estão sendo produzidos potencialmente entre os sujeitos nesses encontros? Desconhecemos, no entanto, que o conceito de “coletivo” integra, constitui os seres, podendo ser chamado de “corpo”. Que a escola não sobrevive de danças-solo. Que o que nos potencializa, o que faz de nossa dança diária uma dança coletiva, nunca um solo, são as negociações desses nossos afetos, “que provêm do encontro exterior com outros modos existentes” (DELEUZE, 2002), pela aposta nessa natureza afetante que é inerente a esse próprio corpo-coletivo.

A produção do cotidiano é sempre uma produção coletiva. São produções que se constituem em conexões com os *tempos-espaços*, *saberes-fazer*s que atravessam todos os sujeitos da escola.

Na rotina da Educação Infantil, esse cotidiano é interceptado pela especificidade no trato com crianças muito pequenas (seis meses a seis anos), e essa condição do cuidar-educar mobiliza a responsabilidade de todo e qualquer funcionário sobre a qualidade dos encontros que se fazem com essas crianças; logo, sobre a formação escolar delas.

São crianças e funcionários que compõem o corpo de que trata essa pesquisa, são eles os sujeitos praticantes que criam os modos existentes do cotidiano em que se

---

<sup>18</sup> Compreendendo currículo como “tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar” (CARVALHO, 2013, p.1).

passa este estudo. São eles, na prática desses espaços, que criam e recriam o balé diário, preenchendo o cotidiano de currículos, tecendo encontros entre mundos (da criança e do adulto), entre tempos ora *chrónos*, ora *kairós*. São eles que dialogam e se misturam, afirmando a diferença, singularizando a vida, dando passagem às reinvenções, criando possíveis. E que, sobretudo, nos fazem pensar, com Deleuze (1997), sobre essa vida nunca privada, nunca individualizada, mas calcada na constituição coletiva que ele denomina “corpo”.



**Imagens 14 e 15:** Grupo V em aula no pátio; e “Ballet de Papa Chrysanthème”, por Toulouse-Lautrec

Todos os indivíduos [...] afetam uns aos outros, à medida que a relação que constitui cada um forma um grau de potência, um poder de ser afetado. (DELEUZE; PARNET, 1988, p.78)

Ao nos perguntarmos o que pode um corpo e de que afetos ele é capaz, remetemo-nos imediatamente a Espinosa (2011) e seu pensamento filosófico, que não cessa de se surpreender com o corpo, reforçando-nos a ideia de que os afetos são devires e que estes podem nos enfraquecer, diminuindo nossa potência e decompondo nossas relações, levando-nos à tristeza, ou podem nos aumentar a potência, elevando-nos a manifestações de alegria.



**Imagens 16, 17 e 18:** Professores nos bastidores da festa cultural do CMEI-EXPRESSAR

A partir dos apontamentos de Deleuze e Parnet (2004, p.79), vamos compreendendo também o quanto os poderes estabelecidos nos subtraem o “fazer do corpo uma potência, fazer do pensamento uma potência que não se reduz à consciência”. E é exatamente dos movimentos-narrativas que captamos nessa pesquisa com crianças e funcionários como acontecimentos inquietantes suscitados do cotidiano escolar, que se desenha este corpo de que tratamos; um corpo também lido como coletivo e de onde podemos destacar a potência que existe de com ele fazer o encontro e ser encontrado, afetar e ser afetado, e vê-lo se transformando e nos transformando pelas experiências diárias de contágio no agenciamento com a dança, interceptando as relações de forças, estratégias e táticas do cotidiano no CMEI-EXPRESSAR.

## 1.2 ENCONTRANDO OS DISCURSOS OFICIAIS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO: ELES DANÇAM?

### A educação

*A aquisição da consciência dos limites do próprio corpo é um aspecto importante do processo de diferenciação do eu e do outro e da construção da identidade. Por meio das explorações que faz, do contato físico com outras pessoas, da observação daqueles com quem convive, a criança aprende sobre o mundo, sobre si mesma e comunica-se pela linguagem corporal. (RCNEI/MEC/SEF, 1998, vol. 2, p. 25.*

*A organização dos conteúdos para o trabalho com movimento deverá respeitar as diferentes capacidades das crianças em cada faixa etária, bem como as diversas culturas corporais presentes nas muitas regiões do país. Os conteúdos deverão priorizar o desenvolvimento das capacidades expressivas e instrumentais do movimento, possibilitando apropriação corporal pelas crianças de forma que possam agir com cada vez mais intencionalidade. Devem ser organizados num processo contínuo e integrado que envolve múltiplas experiências corporais, possíveis de serem realizadas pela criança sozinha ou em situações de interação. Os diferentes espaços e materiais, os diversos repertórios de cultura corporal expressos em brincadeiras, jogos, **danças**, atividades esportivas e outras práticas sociais são algumas das condições necessárias para que esse processo ocorra. Os conteúdos estão organizados em dois blocos. O primeiro refere-se às possibilidades expressivas do movimento e o segundo ao seu caráter instrumental. (RCNEI/MEC, 1998, vol3, p.29.)*

*A dimensão subjetiva do movimento deve ser contemplada e acolhida em todas as situações do dia-a-dia na instituição de Educação Infantil, possibilitando que as crianças utilizem gestos, posturas e ritmos para se expressar e comunicar. Além disso, é possível criar, intencionalmente, oportunidades para que as crianças se apropriem dos significados expressivos do movimento (RCNEI/MEC, 1998, vol. 3, p. 30.)*

*Contemplam os princípios estéticos no que se refere à formação da criança para o exercício progressivo da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (PNQEI/MEC/SEB, 2006, vol. 2, p. 31).*

*Garantir o reconhecimento da linguagem corporal e ampliar as possibilidades expressivas do corpo em todos os tempos e espaços dos CMEIs. [...] Favorecer vivências que possibilitem a todas as crianças, independentes de suas condições físicas e cognitivas, manifestarem-se corporalmente em situações de jogos, brincadeiras, dramatizações, enfim, a partir de diferentes formas de representação do mundo. (Educação Infantil: Um outro Olhar/PMV/SEME/GEI, 2006, p. 89.)*

*Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança. (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil/MEC/SEB, 2010, p. 25.)*

Compreendendo a importância da leitura e conhecimento dos documentos curriculares oficiais, na qualidade de norteadores das práticas escolares que são, acima estão os recortes feitos, tendo por critério selecionar apenas os escritos que evidenciam o território discursivo que diz respeito ao tratamento do conteúdo das práticas de expressão corporal e artística na infância – locus em que os documentos oficiais fazem referência à dança.

Nesta oportunidade, é importante acrescentar que ao atuarmos na seleção dos documentos orientadores oficiais da Educação Infantil (de âmbito nacional e municipal) disponíveis, deparamo-nos com certa escassez na exposição dos apontamentos discursivos que se vinculam diretamente às explicitações da dança como temática singular, específica e/ou constituinte de um currículo.

Percebemos de imediato que esses documentos vêm compreendendo a dança como sendo componente dos saberes que dizem respeito às práticas corporais, ao mesmo tempo, como parte constituinte da arte, das experiências expressivas ou denominadas como linguagem corporal da infância.

Essa quase inexistência de uma discursividade que aborde a dança como um componente curricular específico e não como uma temática que pode ser desenvolvida em meio às práticas cotidianas, levou-nos a uma escassez de elementos com os quais pudéssemos confrontar o conceito propriamente da dança – como acontecimento no currículo que é tecido no cotidiano –, sendo que esta se apresenta significada pelas traduções que a ela se faz nos discursos dos documentos.

Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011, p. 163) compartilham conosco que, na abordagem curricular contemporânea, ao pesquisador interessa “a referência a uma realidade concreta a ser compreendida, com todos os limites desse processo” assim, “descreve-se, narra-se, capta-se, busca-se entender o movimento que acontece verdadeiramente num espaço e num tempo dados”.

Isso quer dizer que diante desses embates de significados e sentidos nos propomos, no percurso desta pesquisa, tecer uma análise mediante o que os documentos nos narram e como localizam a dança, mesmo que na relação com estes percebamos pontos de lacuna em que o conceito da dança não aparece, mas se faz presente

diluído sobre outras formas de comunicá-la aos conteúdos de expressão e movimento.

Os referenciais curriculares nacionais e municipais para a Educação Infantil, em quase sua totalidade discursiva, não deixam de capturar a dança, limitando-se a afirmá-la como um componente que deva agregar-se curricularmente às práticas constitutivas da linguagem/expressão corporal da criança, e às experimentações de jogos, dramatizações, e brincadeiras.

Esse sentido, instituído à dança na oficialidade desses documentos, a circunscreve num campo restrito de expressão curricular, bem como a descola de seus desdobramentos possíveis.

É possível bailar?

Ao se considerar os RCNEIs, entre os demais documentos orientadores, entendemos que estes sustentam, em sua narratividade, que a experiência das crianças com as temáticas do movimento, o que inclui a dança, tem por condição contemplar não apenas a dimensão expressiva, bem como chegar a abranger seu caráter instrumental.

O interesse de que esses conteúdos de dimensões artísticas e expressivas modulem-se em práticas pedagogizadas de forma a garantir instrumentos de ação, ou mesmo desempenhem uma finalidade formativa às crianças, destaca para nós o caráter controverso presente nos discursos entre esses documentos. Pois, ao circular por entre suas narrativas, entendemos, em cada uma delas, que, numa definição mais ampla, em uníssono elas declaram o currículo da educação infantil como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças de modo a promover o desenvolvimento integral dos infantes, numa perspectiva em que as especificidades da infância, seus saberes e experiências devam relacionar-se com os conhecimentos cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de modo a promover o desenvolvimento da criança.

É nos escritos de Esteban (2012, p. 119) que legitimamos a importância da natureza dialógica do currículo com o cotidiano em que ele é tecido:

Os diálogos que constituem a vida escolar cotidiana criam/expressam múltiplas possibilidades de percursos, de relações e de conhecimentos e proporcionam *espaçotempos* de deslizamentos que permitem negociações, rupturas, reinvenções e reapropriações.

Sua fala ressalta e ajuda-nos a recuperar, no currículo vivido da educação infantil, seu caráter plural que, ao se distanciar das estruturas curriculares disciplinarizantes e instrumentais das demais etapas de ensino básico, se encaminha de forma a evocar interesses e especificidades da infância, produzindo práticas e saberes que busquem dialogar com ela.

Ao assumirmos um estudo a partir de uma perspectiva pós-estrutural do currículo, entendemos que o “currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos” (LOPES e MACEDO, 2011, p.203). Ao testemunharmos, no vivido, o significado da dança no cotidiano do CMEI, percebemos que esta evidencia variações de composições em meio aos processos que são agenciados nas microrrelações travadas nesse contexto. Vimos, assim, serem desmontadas formas espessas de representação da dança que são constitutivas das narrativas dos documentos oficiais da educação infantil.

Durante a estada de seis anos trabalhando no CMEI em que se passa a pesquisa, tive a oportunidade de conhecer o quanto a dança tem circulado nas salas de aula, nos pátios, corredores e, sobretudo, na promoção dos encontros na escola, e que dizem respeito às capacidades inventivas e de criação do coletivo: nas conversas entre crianças, funcionários, professores, comunidade (família), e ainda nos movimentos de aprendizagem, de formação, dos projetos institucionais e de sala de aula, bem como na informalidade dos festejos e eventos do calendário escolar.

Assim, a dança no contexto do CMEI-EXPRESSAR, para além de uma atividade de criação e contágio entre esses corpos, coloca-se no entre. Ela cria algo entre um e o outro, num espaço comum, impessoal e partilhável (ESCÓSSIA; KASTRUP, 2005) revelando o que podemos designar deleuzianamente “agenciamento”.

Por meio dessas experiências em dança no CMEI, muitos encontros têm sido possíveis, encontros que significam conversas, conversas que não se calam, porque mobilizam os desejos de um pensar-curriculo latente nas crianças e adultos. São conversas que se coreografam alheias ao currículo institucionalizado, como



pensares que se expressam nas redes tecidas pelos sujeitos em meio ao movimento inventivo e agenciador da dança.

Tendo a dança essa qualidade agenciadora e expressiva dos desejos desses sujeitos, no jogo inventivo e coreográfico<sup>19</sup> do cotidiano – “cotidiano que alimenta a pesquisa com currículo”<sup>20</sup> – interceptamos um diálogo com a Educação e nos perguntamos: *Como o currículo dança? Ele dança? Quando dança?*

Onde operam a visibilidade dessas forças inventivas que atravessam as redes de *saberes-fazer*es, os *espaços-tempos*, da escola, mas que se tornam invisíveis na discursividade dos documentos da Educação para a infância?

A partir dessa interrogativa, mergulhamos na experiência de cartografar os movimentos-narrativas das crianças e funcionários do CMEI-EXPRESSAR, pousando o olhar sobre os agenciamentos feitos com a dança, buscando entender por meio desses os modos de viver o currículo constituído pelos sujeitos na singularidade do cotidiano.

Entender esses corpos para além da sua condição física, pela dinâmica que empreendem pelos seus outros modos de existir na escola, possibilitou-nos, em meio ao processo de pesquisa, perceber que os discursos dos documentos oficiais deixam vagar os muitos sentidos da arte pela dança; e que também esses discursos perdem a sua força ao confrontá-los com as experiências cotidianas desses sujeitos.

Foucault (2006) ajuda-nos a confrontar a dureza do campo discursivo, ao nos lembrar que a história encerra em si mesma um espírito de mobilidade, sendo a história um espaço de lutas que, de certa forma, faz balançar os modos de organização da política e de nossa própria vida. A história por si mesma expressa seus jogos de força, de poder e de saber que desafiam os sujeitos a empreender elasticidade ao pensamento e a dispor-se de certas táticas de sobrevivência em meio aos jogos de verdade impostos, reinventando, atualizando formas discursivas, produzindo modos de fazer que deliberem – por que não? – em seu favor.

---

<sup>19</sup> Coreográfico na linguagem da Dança é tudo o que tem a capacidade de compor trilhas ou roteiro de movimentos de um modo artístico.

<sup>20</sup> Expressão utilizada pela Profa. Dra. Inês Barbosa, durante palestra do I Seminário Nupec3, em 9/8/2011 – Ufes.

Podemos ainda problematizar que, por mais significantes que sejam os discursos dos documentos curriculares oficiais, ao nos orientar sobre os possíveis nos “usos” da dança na escola, estes se tratam de registros muito recentes do ponto de vista histórico, pois:

Somente no final da década de 90, que entidades, associações e órgãos governamentais preocuparam-se em incluir as outras linguagens artísticas (Dança, Música e Teatro) nas discussões e documentos oficiais, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados nos anos de 1997-98 pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) (MARQUES, 2011, p. 36).

O documento *Um outro Olhar/PMV/SEME/GEI* destaca a importância das atividades expressivas no contexto da educação infantil de Vitória – ES, a partir do ano de 2006, momento em que o currículo é ampliado ao incorporar as disciplinas de Artes e Educação Física nesse contexto educacional. E, movidos por essa abertura e legitimação curricular, os docentes dessas áreas de conhecimento têm produzido encontros com as linguagens da música, do teatro e da dança, criando formas dialógicas com esses conhecimentos, produzindo sentidos e atualizando práticas de ensino.

Nos últimos anos, percebe-se um interesse mais atento e investigativo sobre os cotidianos da Educação Infantil. Muito se tem pesquisado, analisado e refletido. Esta postura também se manifesta pelo grande número de trabalhos publicados por professores em seminários e encontros de educação das diversas redes públicas de ensino básico, a exemplo do “Seminário de Práticas Seme-PMV”<sup>21</sup>.

Ao atuar neste sentido, os modelos sistêmicos de currículo da educação infantil perdem a força em detrimento da relevância que há no entendimento da complexidade desse espaço escolar pelos sujeitos que o protagonizam, bem como uma compreensão sobre as diferenças produzidas em seu cotidiano, o que visibiliza outros sentidos para o conceito de currículo e aprendizagem.

Carvalho e Rangel (2012, p. 187) ao afirmarem que “pensar que tudo está no mapa significa enclausurar a vida, aprisionar as aprendizagens pela instauração de um

---

<sup>21</sup> Seminário anual, cujo objetivo é trazer para foco a discussão curricular e partilhar as experiências de ensino e aprendizagem dos professores de educação infantil do município de Vitória, sendo o movimento idealizado e mobilizado pela secretaria de educação (Seme).

currículo dogmático”, nos alertam de que devemos estar atentos acerca do plano imanente em que o currículo habita. Isto implica-nos diferir os modos como capturamos seu discurso, pois:

[...] documentos e propostas curriculares devem ser visualizados como textos que se entrelaçam a outros textos (escritos, orais imagéticos, sonoros) e não como ponto de chegada para orientar as mudanças educativas. [...] Na base da produção das mudanças curriculares como materialização de um longo processo relativo há outro tipo de mudança, especificamente aquelas que se referem aos processos de alteridade singularidade, problematização e experimentação dos educadores e alunos no cotidiano escolar (CARVALHO; RANGEL, 2012, p. 187).

É oportuno destacar que, alheio ao instituído, o dispositivo da dança posiciona-se em meio ao currículo do CMEI, propiciando experiências de deslocamento, potencializando vetores de subjetivação diluídos nas “artes de fazer” (CERTEAU, 2007) cotidianas dos sujeitos, no encontro que faz com estes no ambiente da escola.

No período da pesquisa, o CMEI-EXPRESSAR esteve constantemente envolto com atividades de cunho expressivo: festa cultural (julho), quarta cultural<sup>22</sup>, aulas de Educação Física, Arte e preparação para a Semana da Criança (outubro). Nessa fase, observando em particular o dispositivo da dança, foram muitas as oportunidades que tive de presenciar e registrar essa arte atuando como agente de abertura e encontro com o outro, com o mundo. Também assisti à dança sendo ensejada pelos sujeitos, provocando, em muitos momentos, uma reordenação de seu tempo, penetrando, interferindo e habitando os corpos, adensando-os por sua vez para além da lógica produtivista e cronológica do tempo que caracteriza o processo de escolarização.

A atitude de investigar/pesquisar também provoca questionamentos, “que são da ordem da provisoriedade das conclusões e não da estabilidade das certezas”. (FONSECA, 2004, p. 49).

Nos momentos de livre trânsito pelos espaços do CMEI como pesquisadora e professora do lugar, sem me deter a *priori*, muitas vezes pausei o corpo diante dos

---

<sup>22</sup> A “quarta cultural” é o dia da semana que o CMEI-EXPRESSAR para por cerca de trinta minutos suas atividades de rotina, reúne crianças e funcionários no pátio para apreciarem uma programação artística (que envolva o teatro, a dança, a música e/ou o canto) e que tenha sido desenvolvida por uma das turmas. Essa atividade é prevista no calendário pedagógico anual.

movimentos que a escola promovia e refletia: *como podemos viver diariamente essa lógica do tempo cronológico, produtivista, convertendo os conteúdos didáticos de forma a instrumentalizá-los para a formação das crianças e ainda assim produzirmos buracos, interferirmos com afetos, dando a eles outros sentidos e fazendo reverberar, no espaço da escola, experiências que penetrem na vida e produzam desejos nos sujeitos e produzam encontros?*

Sabemos que a presença da arte como conteúdo curricular obrigatório não nos garante a produção de criação no cotidiano escolar. A experiência estética e de invenção é possível em qualquer situação da vida. E é ela que nos destaca da banalidade cotidiana, é ela quem nos captura da lassidão de nossa percepção.

Desejamos, ao nos propormos a análise dos movimentos agenciados pela dança, nos aproximar dessa abertura do corpo de funcionários e crianças do CMEI à experiência de deslocamento, de quebra do corpo catatônico e ver expressa na ação desses sujeitos a dimensão subjetiva da vida; ver verbalizados os desejos/pensares destes sobre o currículo, o que, a nosso ver, já é conceber que por meio desses processos está sendo acionada, de certa forma, outra política cognitiva e de subjetivação na escola.

### 1.3 AGENCIAMENTO: UMA APOSTA PRA QUEM NÃO QUER DANÇAR SOZINHO

O agenciamento é o co-funcionamento [sic], é a simpatia, a simbiose [...] é isso agenciar: estar no meio, na linha de encontro de um mundo interior e de um mundo exterior (DELEUZE; PARNET, 2004, p.69-70).

Esta compreensão de agenciamento da filosofia deleuziana mostra-nos que a força desse conceito põe em conjunto o funcionamento de uma multiplicidade de elementos, mesmo que suas estruturas não estejam ligadas de forma homogênea.

É como fazer uma coreografia acolhendo com simpatia os movimentos que a compõem, valorizando assim diferentes técnicas que se inserem, a dinâmica singular de cada corpo e a diversidade de passos que com ela irá produzir seu desenho, por exemplo.

Entre vozes e corpos que se moviam no transcorrer do cotidiano do CMEI, desejos em expressão:

**Professora:** *Eu vou colocar uma música para vocês dançarem aqui.*

**Crianças:** *Tia, não coloca Patati-Patatá, não!*

**Professora:** *Então eu vou colocar a das “empreguetes”.*

**Crianças:** *Eeeeeee...*

**AEI:** *Não queremos só dançar por dançar na festa para as crianças. Ir lá fazer uma coreografia, mostrar e pronto. A gente quer contar uma história para as crianças com a dança.*

**AEI:** *Eu acho que toda vez que gente vai fazer alguma coisa para as crianças, quando a gente vai ver, foi porque já assistimos num vídeo ou vimos numa revista. E quando a gente vê, já pegamos tudo pronto. Dessa vez não vai ser assim, a gente vai arrasar, com esse nosso musical. Superprodução! Rs.*

**Criança:** *Tia, você bota a música que tá passando de novo?*

**Professora:** *Por quê?*

**Criança:** *Porque eu quero ensinar (a dançar)<sup>23</sup>*

O CMEI é um lugar de muitas narrativas interessantes. Estas surgem de muitas direções e são processadas nas relações entre os sujeitos, nos modos de funcionamento do coletivo, engendrando uma espécie de plano de criação que se dá entre esse coletivo e o agenciamento com a dança.

As razões que nos fazem apostar na dança justificam-se por percebermos neste dispositivo as possibilidades de dar visibilidade aos movimentos-narrativas que funcionários e crianças produzem em seus fazeres no cotidiano, tornando-o um espaço do qual as ideias, os pensares de currículo, podem emergir e serem recriados a partir do agenciamento (como ferramenta conceitual); e também por esse lugar privilegiado que a arte (dança) ocupa. Pois a dança provoca-nos uma mudança na capacidade de percepção, instiga-nos as linhas dos *affectos* e *perceptos*, bem como a dimensão interpessoal de nossa experiência e de nossas capacidades criadoras, sacudindo-nos de nossos pensamentos habituais e

---

<sup>23</sup> Anotações do diário de campo

representativos. Deleuze e Guattari (1992, p. 202) afirmam-nos desta forma o desafio da arte: deslocar-nos, acionar uma outra dimensão da experiência, inaugurar devires outros “fazendo estourar as percepções vividas”.

Podemos assim considerar, neste trabalho, que em cada movimento-narrativa, em cada pensar dos sujeitos pesquisados persiste uma prática inventiva ou de criação como possibilidade agenciada:

O pintor, o escultor, o músico, o escritor precisam, para criar, recortar uma possibilidade, imaginá-la. Ele procede a uma escolha; escolhe na palheta das cores, no material a ser moldado, na cifra da música a ser composta; desenha, pinta, esculpe, inventa, compõe: fixa uma porção específica das infinitas possibilidades virtuais. (MOSTAFA; CRUZ, 2009, p. 105)

Os movimentos-narrativas suscitados do agenciamento com a dança – por meio dos acontecimentos do cotidiano considerando todo o seu entorno –, só foi possível serem cartografados mediante a tessitura dos modos com que o coletivo – o corpo – testemunhava suas experiências em viver o currículo, demonstrando-nos como certos “fazer” do cotidiano escolar podem denotar os pensares dos sujeitos que ali se encontram.



**Imagens 19 e 20:** Professor e crianças selecionando música para aula no pátio

O recolhimento no diário de campo das intensidades dessas experiências vividas nos foi muito ensejado, pois que a aposta inicial está na capacidade, reconhecemos, deste coletivo produzir uma multiplicidade de realidades curriculares no ato de suas relações diárias. Assim, disparamos, pelo olhar sobre esses movimentos-narrativas,

um processo de análise capaz de nos permitir a ampliação do poder de ação da pesquisa por meio desse lugar convidativo, de simpatia e simbiose que a dança promove com o coletivo.

Em Deleuze (2004), somos alertados de que a simpatia é o corpo a corpo, podendo ser físico, psíquico, social... Continua a ser *corpus*! Isso faz persistir o esforço da interação entre estes, o encontro do dentro e do fora, tornando coletiva a produção de enunciados que se valem de multiplicidades, populações, territórios, devires e afetos.

Acompanhar esses movimentos-narrativas no contexto de um CMEI, como é o caso desta pesquisa, é desafiante. Significa mover uma dança acompanhada pelos movimentos da vida, sabendo, no entanto, que esta escapa o tempo todo às formas dadas e que, no pulsar dos desejos dos sujeitos cartografados, leva-nos a compreender o quanto não se submete e afirma-se singular no cotidiano da escola.



**Imagens 21 e 22:** Pas-de-deux<sup>24</sup>. “No Moulin Rouge, as duas dançarinas”, obra de Toulouse-Lautrec; e casal de crianças dançando

<sup>24</sup> Par de dois, no dicionário francês, original do balé clássico.

## 2 MOVIMENTOS-NARRATIVAS: QUANDO O MÉTODO SE DESENHA NAS COREOGRAFIAS DO COTIDIANO

### *Coreografando*

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não mais são conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo (BENJAMIN, 1994, p. 205).

### ***Era uma vez...***

Em nossos encontros com o campo, o simples fato de estarmos em atitude de espreita possibilitava a chegada de um e outro para conversar e narrar.

Assim, caminhamos pelo território de pesquisa durante meses, dispendo-nos à abertura de nos relacionarmos, deixar-nos contagiar e misturar com aquele cotidiano em que a música sempre presente (sala de aula, corredor, pátio...) agia, muitas vezes, como disparador de nossas “conversas em dança”.

Nessa instância, pesquisar tornou-se um verbo a se conjugar diariamente e aprender com suas variações, pois o objeto de pesquisa mostrava-se inicialmente muito desafiante.

Como perceber o desejo, os pensares-curriculares de funcionários e crianças nos movimentos de agenciamento com a dança?

De que materiais se produziria um diário de campo capaz de garantir a realização da pesquisa?

Como criar modos de funcionamento desse trabalho?

E depois de um quase rotineiro “ensaiar” de entradas no campo, enfim os passos tornaram-se tão orgânicos e íntimos ao ato de investigar, que o percurso foi se



constituindo de modo coreográfico com os sujeitos, produzindo movimentos singulares na escuta de suas narrativas, bem como no enlace dos seus corpos com o meu, convidando-me a dançar junto, o que nos levou até mesmo à criação de um devir coletivo.

Era necessário, a essa altura, potencializar as narrativas e os encontros com o bailado desses sujeitos. Havia entre nós a particularidade de que eu, sendo professora do CMEI (mesmo estando de licença-mestrado), também vivia o “pertencimento” àquele lugar, porém isso não era garantia de ter realizada a pesquisa, pois com eles vivia a dualidade de estar implicada e ao mesmo tempo agir com resistência para não ser capturada pela funcionalidade cotidiana da escola.

Ouvia de alguns professores:

*“Giovana, já que você tá aqui, você não me ajudaria a “montar” uma dança com minha turma para a apresentação cultural?”*

*“Vai ter balé para minha turma este ano? As crianças tão doidas pra dançar”.*

*“Interessante que você tá fora do CMEI e assim mesmo eles querem música pra dançar no pátio na hora da aula”.*

De fato, o meu “estar em pesquisa”, não podia estar dissociado do fazer do dia a dia daquela instituição, e os afetos permaneciam envoltos na complexidade das relações do *ensinaraprender*, sobretudo na partilha dos saberes entre nós, professores, mantendo nossas redes de conexões ativas na produção do conhecimento.

Como a dança acontecia na experiência cotidiana entre e com os sujeitos, entendemos que nessa pesquisa não existe um roteiro de ações desenvolvidas no campo, mas situações de encontro entre nós, que acabaram por constituir-se num caminho de escuta das narrativas-movimentos produzidas no contexto. Dessa forma, optamos por trazê-las à cena nesse momento como importante ferramenta metodológica e ainda adiante na articulação destas com a constituição do devir coletivo.

A narrativa nos inspira, faz esse mergulho na vida para descobrir nela algo de novo “[...] assim, seus vestígios estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas,

seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata” (BENJAMIN, 1994, p. 205).

O encontro com os sujeitos pesquisados não se encerra somente nas histórias – que acompanhamos – serem coreografadas em suas “artes de fazer” cotidianas; elas são convites a uma dança acompanhada, elas nos chamam a mover junto, e pelo contágio percebermos seus efeitos e chamados às muitas intenções curriculares que delas se fazem.

## 2.1 AS CRIANÇAS, A FAMÍLIA, OS FUNCIONÁRIOS E SEUS DESEJOS QUE DANÇAM

### *Movimento-narrativa*

**AEI:** *Quando a gente se propõe a fazer uma dança, um musical no CMEI, pra festa do dia das crianças, independente daquilo que vai ser feito, o que a gente mais quer é que aconteça uma certa interação com elas. Pra elas compartilharem mesmo com a gente. Porque a gente vê que nesses DVDs que elas assistem aqui na escola a interação não acontece.*

**Criança:** *Tia, aqui no final dessa dança que a gente fez faltou equilíbrio.*

**Professora:** *Equilíbrio? O que é equilíbrio?*

**Criança:** *Tia, equilíbrio é assim: você abre os braços, abre as pernas e não vai cair.*

Com certeza são muitas as maneiras desses sujeitos de apresentarem seus desejos expressos no movimento cotidiano do CMEI, bem como a dessa pesquisa de apresentar e discutir esses acontecimentos.

A cada movimento-narrativa capturado pelos dados da pesquisa, fazia-se então existir um balé desenhado por muitas vozes e corpos a fazer rodopiar a cabeça de qualquer cartógrafo. Para cada um dos sujeitos mergulhados conosco neste trabalho, parecia haver muito mais a interrogar do que ousar responder.

Queríamos compreender porque o encontro das práticas cotidianas dos sujeitos com a arte (no agenciamento com a dança) possibilitava desfechos, como no caso do príncipe-bailarino<sup>25</sup>, da mãe da menina índia do Grupo VI, da professora da dança do pau de fitas... Pistas de um currículo dançado cotidianamente em linguagens de partilhas e/ou outras harmonias.

### 2.1.1 “Tia, onde compra um desse?”



**Imagem 23:** Professora que costura sonhos

Estou na sala dos professores acompanhando a “professora-que-costura-sonhos”<sup>26</sup> e recebo um pedido do professor de Educação Física pra dividir o momento da aula no pátio com ele e a turma.

O movimento no CMEI estava atípico naquela semana devido à proximidade da “festa cultural”. A sala dos professores havia se transformado numa espécie de

---

<sup>25</sup> Nome fictício para uma das crianças participantes da pesquisa.

<sup>26</sup> Chamamos esta professora assim, porque há anos, durante todas as práticas que envolvem festejos no CMEI, fica acordado entre equipe pedagógica e funcionários que ela sairá de sala de aula para ocupar a máquina de costura em que fará todos os figurinos e adereços necessários às apresentações. A escola mobiliza-se para garantir um espaço de trabalho (ateliê de costura), bem como os planejamentos da sala de aula onde a professora atua.

“ateliê de sonhos” e, tal qual uma companhia de artes, a escola seguia trabalhando dessa forma: professora virava costureira, assistente de educação infantil (AEI), figurinista; professor, cenógrafo/marceneiro; e a diretora, como uma produtora de grande companhia de dança, revezava-se entre telefonemas, reuniões, assuntos da gestão e saídas repentinas, porque “*acabou a chita para fazer o figurino da dança do baião<sup>27</sup> do Grupo V*”.



**Imagens 24 e 25:** Dança do baião

O professor então me pergunta se eu posso apoiá-lo com a turma, porque “*em semana de festa é assim, todo mundo se mistura no pátio e as crianças se agitam*”.

Eu sabia muito bem do que ele estava falando. A qualquer momento o número de crianças se multiplicaria naquele espaço com a chegada de outros professores, e suas respectivas turmas pra fazer o ensaio de suas apresentações.

O ritmo de todos ali ficaria frenético, e com as crianças não se pode perder o zelo, particularmente num lugar que oferece riscos visíveis, como é o pátio do CMEI (lâmpadas expostas, banheiro aberto, muro inacabado, produtos de limpeza espalhados...).

O professor deixa em uma bancada do pátio o aparelho de som ligado, porque sabe que assim atrai a turma para seu campo de visão e interesse. Aproveito para

<sup>27</sup> O baião é um ritmo musical nordestino, acompanhado de dança, muito popular na região Nordeste e Norte do Brasil. O baião utiliza muito os seguintes instrumentos musicais: viola caipira, sanfona, triângulo, flauta doce e acordeon. Os sons destes instrumentos são intercalados ao canto.

oferecer meu pendrive (onde tenho mais de cem músicas de estilos diversos gravados). As crianças adoram, porque têm “a música da novela *Carrocel*”, “*Empreguetes*”, “*Kuduru*”...

A conexão das crianças com o que se toca, com o que está na moda e a agilidade em incorporar tudo isso é impressionante. Elas amam dançar os “passinhos do momento” e acompanham as músicas cantando tudo, por mais vanguarda que nos pareça. Nando se aproxima de mim e, não alcançando a altura do aparelho, pede:

*Bota essa música de novo.*

*Por quê?*, eu pergunto.

*Porque eu quero ensinar (os colegas a dançar).*



**Imagens 26 e 27:** Menino e pendrive

Atendo ao seu pedido de repetir a música. Rapidamente se junta a ele um monte de crianças. E todos dançam uma coreografia cujos passos sabem fazer igual. Nando coloca-se à frente das crianças e conduz o ritmo e os movimentos.

Observo que as crianças particularizam aquela experiência entre elas. E que são fortes, intensas no que se passa e naquilo que elas operam. Elas dançam no chão, na ponta dos pés, saltam, requebram, e interpretam o que dançam com teatralidade.



**Imagens 28, 29, 30 e 31:** Crianças brincando de dançar

O professor sinaliza que acabou o tempo de aula. Aos poucos as crianças se juntam ao professor para o retorno à sala. Nando vai ficando pra trás e sozinho diante do aparelho de som. Aproximo-me então para desligar e ele, de olho no pendrive, pergunta:

*Tia, onde compra um desse?*

*Em papelaria. Por quê?*

O menino não me responde. Espreita ainda como eu vou desconectando o acessório do aparelho de som. Permanecemos em silêncio: eu, Nando e seu olhar desejoso de ter um acessório como aquele.

*Aí dentro tem um monte de música..”;* ele continua o diálogo.

*Tem, respondo.*



**Imagem 32:** Aparelho de som (bancada do pátio)

Já em frente à porta da sua sala de aula despeço-me de sua turma.

Nando corre, abraça-me pela cintura e, apontando para a mão onde trago o pendrive, faz seu apelo:

*Tia, você traz isso outro dia de novo?*

A conversa com Nando ressoa ao longo do caminho de volta ao primeiro piso da escola. De volta à sala dos professores, a professora que costurava-sonhos já não estava mais, encontro-me então por acaso com a professora de Nando fazendo seu recreio, tomamos um café e partilho com ela essa “*diferença*” percebida no pensamento do menino que diante da novidade de um pendrive passa a vislumbrar muitas possibilidades de expressão de seu prazer: mais de cem músicas armazenadas, a dança e o seu devir-professor de “*muitos passinhos*” das outras crianças.

A professora diz que ele “*merece mesmo mais atenção*”, porque é “*curioso*” e “*tem percepção das coisas*”; ainda me fala que “*ele está sempre surpreendendo na sala de aula*”.

Ocorre-nos, então, refletindo sobre a atitude de Nando, que, embora o cotidiano da Educação Infantil apresente-se impregnado dos movimentos de rotina, as práticas cotidianas dos sujeitos revelam que nem tudo está tão certo e definido.

As crianças parecem ter percebido isto muito rapidamente, pois apesar da repetição e toda a docilização sobre seus corpos decorrentes mesmo do processo de escolarização, elas produzem seus escapes, rompem clichês, irrompem diferenças, atuando com seus modos de pensar.

Movimentos do desejo como o de Nando lembram-nos que no cotidiano é possível “praticar” o que não foi “ensinado”, pois, segundo Certeau (2007), em nossas “artes de fazer” cotidianas, sempre haverá desvios e algo a nos escapar o tempo inteiro, sem cessar.

Na fala da professora de Nando, um fio a se tecerem conversações pelo convite à bela obra de Rancière (2010), *“O mestre ignorante”*.

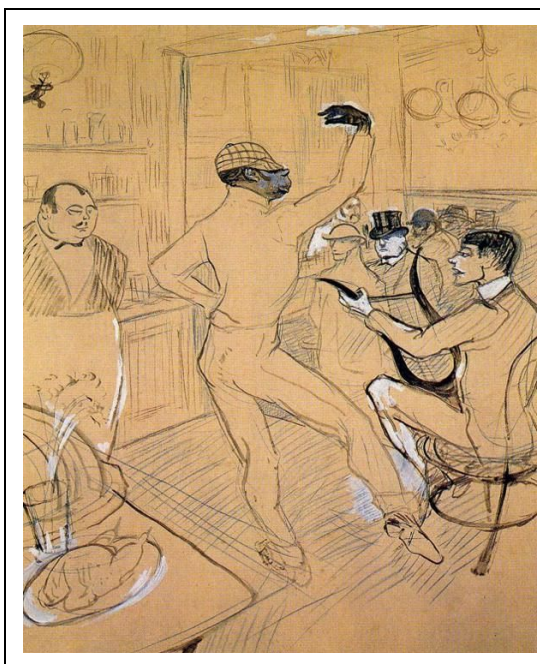
Nesse livro, Rancière, entre tantas provocações às supostas certezas que temos sobre métodos e modelos de ensino, também vem nos propor uma revisão sobre nosso discurso igualitário, colocando-nos o exercício de buscar perceber nos sujeitos seus “outros modos” de pensar sobre a vida. E que não paralisemos em opiniões formadas e/ou clichês sobre as crianças que temos na escola: “o curioso”, “o desatento”, “o esperto”...

Mas, que saibamos que, num currículo que se deseja emancipatório como nos indicam os documentos oficiais da Educação Infantil, todos (crianças e funcionários), a partir dos “bons encontros” que fazem, contribuem igualmente no oferecimento de si para a produção do conhecimento e de sentidos e conseqüente aumento da potência de vida na escola.



## 2.1.2 O príncipe-bailarino

*Movimento-narrativa*



**Imagem 33:** “Dança de Chocolate no Bar Aquiles”, por Toulouse-Lautrec

A história escolar do menino lourinho de seis anos começa com sua inserção no berçário do CMEI. Seus “modos de príncipe” já se revelavam ali, no seu jeito delicado de falar, na sensibilidade para com a música, na forma de se aproximar dos coleguinhas e mais especificamente na proximidade com o universo das fantasias da dança e das fábulas.

Chamava a nossa atenção (professores), sua habilidade em conhecer e identificar-se com todos os contos de fadas em que logicamente elegia-se o príncipe das garotinhas – não que fosse para beijar a princesa, mas vestir a linda capa de príncipe e dançar com ela no grande baile final.

Revirar a caixa de fantasias da sala de aula, aprender a coreografia da “Linda rosa juvenil” e todas as outras do DVD da Xuxa, quase sempre o capturavam dos chamados dos meninos da sala de aula para jogar pião, futebol, participar das lutas e correrias com os guris.

Foi assim que, numa tarde quente de pesquisa, avistei-o no pátio dançando a “última da novela das sete”<sup>28</sup>, com as meninas da sala de aula. Seu modo de dançar, parar, querer explicar “um passinho” e repetir a música para recomeçar o movimento de maneira mais aprimorada marcava seu jeito singular de lidar com a experiência da dança – um jeito que denotava concentração, um certo compromisso estético e sério com o que fazia –, condição que nos mobilizava a olhar para ele sem perder o foco, assim como quem assiste a um solo de dança. Naquele momento, era permitido chamá-lo não só de príncipe como também de bailarino. O príncipe-bailarino solava no chão do pátio para o seu público cotidiano.

Ouvi nos relatos dos professores e pedagogas que a mãe temia sobre sua futura orientação sexual e, portanto, estavam proibidas as brincadeiras de “meninas” e fantasias de vestir e... dançar na escola? Só se fosse “música de Deus”.

*Do lá de cá*, era-nos evidente sua vida pulsante na rotina do CMEI. Bastava vê-lo sempre disposto e participativo. Conseguia elaborar para si estratégias que denotavam sua tentativa de querer alargar o tempo do que lhe proporcionava prazer na escola. Prazer que o ligava a um movimento curioso que ele mesmo compunha repetidamente nas aulas de Educação Física.

Essa criança, todas as vezes que terminava a aula de Educação Física – aula que sempre trazia o aparelho de som ligado no pátio – fugia e era constantemente encontrada no banheiro da escola dançando sozinha toda performática, muitas vezes em poses corporais surpreendentes sobre a pia do lavabo; dançava até sem música. A criança rejeitava insistentemente sair dali para acompanhar a fila dos colegas de volta à sala de aula.

Rejeições à parte, que outras alianças o príncipe-bailarino fazia para praticar essa sua “vida” na escola? Alianças que expressam que espécie de sentido e desejo?

---

<sup>28</sup> “Vida de empregue”, música de sucesso da novela “Cheias de Charme” da emissora Globo.

Que currículo esse aluno nos apontava, colocando-se por meio de uma ação criadora insistente e repetida no cotidiano?

Por outro lado, como permitir a produção de desejos que, como o do menino bailarino, mostrava-se desviante em relação ao funcionamento da instituição e dos sujeitos que ali estavam?

A escola dizia o tempo todo ao príncipe-bailarino que ele tinha que deixar mesmo seu balé pra lá; pois, do lado de fora do seu “palco-banheiro”, uma “fila indiana” de coleguinhas, o professor de Educação Física, uma rotina escolar pautada em horários e velocidades outras o aguardavam para estar de volta à sala de aula.

*Seria a morte do cisne*<sup>29</sup>? A cartógrafa pensava...

A configuração do caso do príncipe-bailarino denota a constituição de si mesmo em meio a um coletivo, que é perpassada pelos exercícios de resistência e variação (empregados pela criança) sobre os modos de ser e agir instituídos pela escola.

Esse caso guia-nos à compreensão sobre a analítica da produção de subjetividades<sup>30</sup> e currículo de Gallo (apud GUATTARI; ROLNIK 1986, p.40-41):

[...] é desde a infância que se instaura a máquina de produção de subjetividade capitalística, desde a entrada da criança no mundo das línguas dominantes, com todos os modelos tanto imaginários quanto técnicos, nos quais ela deve se inserir.

Também auxilia-nos pensar nesse currículo que, num sentido mais amplo, funciona como máquina de subjetivação, pois se:

Os processos de subjetivação passam por assujeitamentos e por resistências, por buscas de processos de constituição de nós mesmos. [...] o currículo é território constituído no qual os processos de subjetivação podem se materializar. É também o conjunto dos agenciamentos coletivos de anúncio, o conjunto das ações dos vários professores e demais membros da comunidade escolar, operando coletiva e concertadamente na produção das subjetividades dos estudantes (GALLO, 2012, p.207, 216).

<sup>29</sup> Referência à cena do balé clássico “A morte do cisne”, coreografado em 1905, por Mikhail Fokine. Quando o cisne morre, morre com ele o sonho e a alma. É um balé que deseja expressar a potência da vida, segundo o coreógrafo.

<sup>30</sup> “O conceito de subjetivação pressupõe que o sujeito é produzido, fabricado, de acordo com determinadas categorias históricas e culturais. Algo que varia, portanto, no tempo e no espaço. [...] Uma subjetividade que é construção, isto é processo de subjetivação, que acontece maquinicamente, na relação com a cultura” (GALLO, 2012, p. 204-208)

Contagiada, misturada ao campo de pesquisa, o estranhamento tornou-se um exercício a se fazer de modo constante e diário na dança com os sujeitos do CMEI. E foi em meio a esse movimento de “colocar-se” na intercessão que pude sentir o imenso desafio que o percurso da pesquisa traz consigo.

Certeau (2007) nos fala que uma mesma paisagem permite diversas composições de lugar, de acordo com as artes de fazer e de dizê-las. Nesse sentido, vimos desenharem-se vários campos discursivos numa mesma tela: o desejo das crianças, o da família e o dos funcionários do CMEI; sendo necessária uma habilidade que permitisse fazer dilatar os desejos que eram cartografados bem à beira do caminho, mas que por sua origem no território do cotidiano não podiam ser tratados como meros fatos, pois nele, como nos sugere Certeau (2011), abrigam a riqueza da palavra dos sujeitos ordinários. Riqueza essa decorrente de uma linguagem que sabe explorar o movimento de partilha, como é o caso da “Mãe da menina-índia-dançarina do Grupo VI”, que contamos a seguir.

### 2.1.3 A mãe da menina-índia-dançarina do Grupo VI

#### *Movimento-narrativa*

“Bate forte o tambor, eu quero é tic, tic, tic, tic, tac (2x)  
 É nessa dança que meu boi balança; e o povo de fora vem para brincar (2x)  
 As barrancas de terras caídas fazem barrento nosso rio-mar (2x)  
 Amazonas, rio da minha vida, imagem tão linda que meu Deus criou (2x)  
 Fez o céu, o mar e a terra, uniu os caboclos, construiu o amor (2x)  
 Bate forte o tambor, eu quero é tic, tic, tic, tic, tac (2x)”  
 (Tic, tic, tac – Música da banda Carrapicho)

“A música foi escolhida a dedo!” diz a professora que comanda a turma de crianças que chegam vestidas à la caboclas, à la indígenas, ou misturadas disso tudo pra dançar a música da banda Carrapicho. “E tinha que ter o boi” no meio da roda, “porque eu falei da cultura de Parintins pra eles, né...”. Orgulha-se a professora.

Na prática diária de pesquisar explorando os percursos dos sujeitos pelo CMEI, nos detivemos no movimento da festa cultural 2012. Ansiávamos, por meio deste movimento, encontrar atalhos que propiciassem elementos para nosso estudo misturando-nos à festa cujo agenciamento com a dança saltava-nos aos olhos.

A dança, nesse contexto do CMEI, era um dispositivo importante e atrativo das famílias para o evento da escola. “*Tem que ter dança, tem que ter as barraquinhas de jogos, comes e bebes*”, dizia uma das pedagogas. “*Senão os pais não vêm, e não trazem as crianças*”.

Os professores engajavam-se semanas antes no projeto da festa que era partilhado entre eles, funcionários (serviços gerais e AElS), diretora e pedagogas de turno. Assim, escolhiam música, o tema e passavam a elaborar as coreografias nos ensaios frequentes com as crianças dentro da sala de aula ou no pátio do CMEI. Dessa forma, os encontros que se deram com estes corpos a partir da implicação da pesquisa, desassossegararam o nosso corpo, forçando-o a mobilizar instrumentos que possibilitassem dar visibilidade às invenções e ritmos diferenciados que funcionários e crianças engendravam no cotidiano, na tentativa de mobilizar *saberes-fazer*es outros capazes de contribuir na constituição de um movimento artístico em torno da festa: coreografia, cenário, figurino...

Percebemos ser reinventadas continuamente a relação desse coletivo com o CMEI e com o currículo, sendo eles protagonistas de ações que nos levavam a vislumbrar a força de um coletivo para “fazer acontecer” por meio da ampliação do seu poder de ação no cotidiano.

Trazer à reflexão a dimensão da força do coletivo por um currículo político-ético-afetivo no cotidiano escolar remete-nos imediatamente a Espinosa, pois, segundo Carvalho (2010, p. 3-5):

A base da concepção de cotidiano como micropolítica se baseia na complexidade e multiplicidade dos encontros dos corpos que pelo *conatus* se esforçam para perseverar e potencializar a vida ativa. [...] ele é apto a afetar e ser afetado de diversas maneiras pelos corpos exteriores, sendo capaz de reter essas afecções, isto é, as modificações nele causadas por essas interações. [...] É no cotidiano escolar que tais processos são enredados e concretizados [...] efetivando-se a dimensão político-ético-afetiva no entrecruzamento de redes de trabalho informativas, linguísticas e afetivas que ocorrem buscando a emergência de outra concepção de público, de coletivo e currículo.

Entre as demandas do dia em que aconteceu a festa cultural, tais como: ajudar a maquiar as professoras; testar o som; procurar os figurinos dos bebês do Berçário I; ajudar a vestir o Grupo IV; e organizar a fila do grupo que ia se apresentar depois da segunda música no pátio, transcorria o movimento cartográfico da pesquisa.

E foi diante de tantos fazeres que fomos agregando parceiros para nosso estudo, parceiros que proporcionaram conversas, que mesmo breves ou a pé de ouvido, não eram menos interessantes.

Foi assim que encontramos a mãe da menina-índia-dançarina do Grupo VI. Ela chega no momento em que começa a festa cultural do CMEI com a filha “toda montada” (cabelo escovado, tinta vermelha cobrindo os olhos até a altura da testa, pés descalços e figurino indígena caprichado). Ela trava um curto diálogo comigo enquanto procura a melhor posição para fotografar a criança dançando:

*Nossa, tia, você acredita que essa menina fez o pai ir ontem à noite para o computador pesquisar (como são) as índias de Parintins? E depois ela me deixou louca porque queria fazer a maquiagem igual à das índias, e fazer prancha pra ficar com o cabelo liso igual ao delas. Eu nunca tinha feito prancha no cabelo dessa menina!, sorri.*



**Imagens 34 e 35:** Dança de Parintins

A expressão “*nossa, tia*”, sobressai como recorrente do entusiasmo com que ela conta e por sua vez experiencia o convite que o CMEI faz à participação da família na escola, mediado pelo evento.

Os elementos na fala da “Mãe da menina índia do Grupo VI”, embora constituídos de poucas palavras, produzem torceduras, permitem desdobramentos “e podem reorganizar o lugar de onde se produz o discurso” (CERTEAU, 2007, p. 64).

Passagens como desse movimento-narrativa originário de uma festa cultural impregnada de movimentos e falas, atravessam o campo relacional da pesquisa e, como passos de dança que se unem à cadência dos corpos, movimentam, chamam a bailar um currículo que evoca a participação da família no cotidiano do CMEI; e de algum modo a acontecimentalizar esse encontro da comunidade com a escola.

Muito se tem reclamado da negligente relação da família e a comunidade em relação ao acompanhamento da vida escolar das crianças no CMEI e ainda sobre a participação nas decisões do conselho de escola. Muitas vezes, eles não aparecem quando convocados, o que obriga a escola a lidar sozinha com as diversas questões que abrangem o campo das especificidades do currículo da Educação Infantil.

Encontrar nas palavras da “mãe da menina índia do Grupo VI” uma narrativa que nos diz da mobilização de uma família em torno do desejo de uma criança de se parecer com uma índia de Parintins, na festa da escola, remete-nos a refletir sobre essa parcela esquecida do currículo que transborda dos muros institucionais de maneiras impensadas, chega à comunidade ou à família, produzindo interferências capazes de fazer vibrar a experiência da aprendizagem de um corpo a outro e – por que não? – afirmar singularidades nas genuínas produções de diferenças coreografadas no cotidiano.

Nessa instância, nos perguntamos: o que pode um currículo?

## 2.1.4 A professora da dança do pau de fitas

*Movimento-narrativa*

A professora do grupo que fez a dança do pau de fitas era só alegria! As crianças “*deram conta da coreografia*” na apresentação delas na festa. E dizia pra mim, retirando-se com o grupo do centro do público:

*“Hoje deu certo! Quando te falei ontem que não precisava ensaiar de novo que a gente ia se aborrecer, é por causa disso: depois que eles (os alunos) aprendem, não adianta insistir que vão começar a inventar moda, a fugir do combinado. Mas, você viu? Eles dançaram direitinho, né... Uma hora tinha que dar certo!”*

Foram mais de três semanas acompanhando a turma da dança do pau de fitas atendendo a um pedido da professora que a ajudasse, pois essa turma “*tava demais*”. O “*demais*” podia “*ser visto*” no envolvimento com as crianças e significava a indisciplina e a falta de atenção delas com a proposta da professora.

Nos ensaios no pátio, elas só queriam saber de desviar a concentração fazendo o corpo dançar o que não estava no roteiro, assim elas inventavam uma roda que não existia, paravam quando não era para parar na música, saltavam mais de dois pulinhos, soltavam as mãos quando era para juntar, corriam quando era para abaixar.... Para a professora e estagiária isso representava o caos, mas mesmo assim as crianças eram convencidas a repetir, repetir, repetir... Até fixar a coreografia que “*adequadamente*” era combinada.

Repetir aumenta-nos a potência?

Repetir?

Só se for para rachar as velhas fórmulas que com força tentam capturar os sentidos da vida, diria Deleuze (2006).

Muitas vezes, tantas, ouvia a professora dizer do cansaço:



*Desisto. Eu até já falei com a Adriana (estagiária), para não trazer eles ao pátio essa semana mais!*

Mesmo assim, ela persistia dias a fio com as crianças no ensaio. E o pátio? Elas nunca deixaram de vir com a estagiária brincar.

Compreendia-se assim que, embora os anos de docência da professora fossem muitos, os sistemas de aprendizagem que as crianças empreendiam nela produziam um desafio, pois a colava em relação com aquilo que parecia fugir ou escapar-lhe:

*Elas (as crianças) não atendem! Queixava-se...*

A análise traz apenas uns fragmentos emprestados da vivência com a professora, estagiária e crianças desta turma, o que denota que havia muitas histórias de desalentos, mas também de alegrias compondo outros vários percursos que podem não ter encontrado expressão na caminhada cartográfica.

Presenciamos muitas vezes a professora recuando-se de seu papel de mestre para viver tantos outros: ao tomar uma criança entristecida no colo e convencê-la a deixar a mãe ir trabalhar e entrar para a sala de aula; chamar para conversar o irmão mais velho de um aluno que adentra a escola batendo no mais novo; sentar com a estagiária e orientá-la sobre questões pessoais e externas à sua vida na escola; ir para junto dos que tinham dificuldade com ficha de letras e reinventar modos que viabilizassem suas aprendizagens.

Talvez fosse necessário outro recurso lá no ensaio da dança. Apostar não na repetição cansativa de um movimento coreográfico pra festa, mas, quem sabe, nas invenções que surgiam da resistência do “repetir-ensaiar” das crianças. Movimento linha de fuga, minúsculo, inventivo.

A educação pelo corpo e os processos de aprendizagem que por aí se dão, assinalam um currículo em que o corpo tem que entrar em uma ordem que o assemelhe ao que se espera de um adulto: um roteiro emblemático de gestos, posturas e formas convenientes de se movimentar. E nos causa grande embaraço nas práticas cotidianas e na orientação sobre nossos *saberesfazeres*.

A criança contrapõe a forma adulta por sua necessidade de inventar.

Seu ponto de partida é a animalidade. Animalidade gestual, animalidade do movimento, animalidade do olhar, a animalidade da exploração. Sua indefesa e seu cuidado e seu descuido. [...] O corpo da criança deve começar, novamente com novidade, a travessia, a experiência. É um corpo que olha e não diz. O Olhar está antes das palavras.[...] Mas o corpo é, sobretudo, fricção, contato, contiguidade, roce, afecção. (SKLIAR, 2012, p. 18)

Por isso, no retorno que fazemos à experiência da professora da dança do pau de fitas, cabe-nos fixar a atenção não nas falas que denunciam o cansaço e a postura de impor uma eficiência docente já quase nervosa.

Podemos compreender, da relação de ensino-aprendizagem empreendida entre ela e as crianças pela montagem da dança, que o pensamento não conhece limites e que, por isso, não há uma noção única a ser ensinada.



**Imagens 36 e 37:** Dança do pau de fitas

### 2.1.5 “Só a bailarina que não tem”

*Movimento-narrativa*

*Tia, você tem filha? Você tem marido? Você mora com quem?*

Marisa me escolhe para conversar enquanto acontece a aula de basquete com o professor, no pátio. Ela, como a maioria das garotas de sua turma, aguarda o momento em que fará aulas de balé no projeto do CMEI. Ficar próxima de mim perpassa a ideia da tia que é bailarina e professora e que irá ensiná-la um dia a dançar balé no projeto da escola.

Em meio ao nosso diálogo, curiosamente, começa a tocar a música “Ciranda da Bailarina”<sup>31</sup>, de Chico Buarque. Ela abandona a conversa e sai correndo pra dançar.

Observo como a música e o sonho coletivo com o balé une as meninas repentinamente. A fuga de Marisa do basquete é acompanhada da fuga de outras coleguinhas.

Eu digo: *Olha lá, professor. Correram da sua aula pra dançarem perto do som.* Ele ri e responde: *Fazer o que? A aula é um convite. Fica aqui quem quer.*

Elas querem colocar a música em seus movimentos inventados. E dançam com passos que expressam literalmente as palavras da música. De longe ficamos assistindo a nossas bailarinas da letra de Chico Buarque:

*“Procurando bem  
 Todo mundo tem pereba  
 Marca de bexiga ou vacina  
 E tem piriri, tem lombriga, tem ameoba  
 Só a bailarina que não tem”*

A música termina. Marisa vem correndo para perto de mim e com a altivez de quem já decifrou o mundo em uma ciranda dançada:

---

<sup>31</sup> Letra na íntegra, no Anexo A, da pesquisa.

*Tia, agora eu sei por que você não tem homem!*

*É? Como?, pergunto.*

*A música... A música da bailarina fala que ela não tem homem...*

*“Todo mundo tem o primeiro namorado  
Só a bailarina que não tem”*

Conversa encerrada, recomponho o mosaico do encontro com Marisa pelo roubo do verso da música de Chico. Registro-o na folha do diário de campo ao lado da fotografia dos pezinhos da menina Marisa, que dançam em relevê<sup>32</sup>.



**Imagem 38:** “Pés de bailarina” (criança)

Já distante do balé da menina, redobramos a atenção sobre a experiência do encontro de seu pensamento com a música “Ciranda da Bailarina”. Esse caso, de certa forma, provoca-nos a percepção sobre realidades que são verdadeiros acontecimentos e que surgem da relação de se fazer pesquisa tendo por sujeito a criança, alertando-nos, ainda, de que é necessário despir-nos de nossas certezas até onde nos é possível, para sermos dignos do acontecimento e, assim, vencer a inércia do corpo pelo movimento de fabricar questões que imprimam força ao pensamento.

---

<sup>32</sup> Movimento de elevar os pés ou em “meia-ponta” na linguagem do balé clássico.

As questões fabricam-se, como qualquer outra coisa. Se não nos deixam fabricar as nossas questões, com elementos vindos de toda a parte, não importa de onde, se apenas nos são “colocadas”, não temos grande coisa a dizer. A arte de construir um problema é muito importante: inventa-se um problema, uma posição do problema, antes de se encontrar uma solução. [...] A finalidade não é dar resposta a questões, mas antes, sair delas (DELEUZE; PARNET, 1996, p.11).

O cenário da pesquisa e as conexões que a menina Marisa fabula no diálogo que estabelece entre seu pensamento e a letra da música criam questões que, entre outras, interroga o currículo sobre o quanto da sua voz – a das crianças – é ouvida. Pois sabemos que essa voz existe, não precisa “ser dada”. Mas, também são vozes inventadas por esses sujeitos nas coreografias de um cotidiano que é fabricado no jogo de dançar com e por meio da *palavrapensamentomovimento* de cada criança.

## 2.2 DEVIR COLETIVO: FUNCIONÁRIOS EM MOVIMENTO



**Imagem 39:** Devir coletivo

O que é um devir coletivo? Deleuze e Guattari (1997) conceituam “devir” como um “nunca imitar”, “nem fazer como”, “nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade”.

A respeito desse “conteúdo próprio do desejo” (Zourabchivili, 2009, p. 48), apostamos como algo possível de ser experienciado em uma grupalidade,

funcionando como um agente marcador de uma temporalidade distinta, a do tempo *áion* – em que se operam a criação, a inventividade e a intensidade dessas qualidades –, sendo essa a concepção de tempo que vem somar-se ao movimento desterritorializante que é composto pela arte da dança.

Partindo do interesse em mobilizar um dispositivo capaz de conectar um grupo e ao mesmo tempo incentivá-lo a deixar-se conduzir pela expressão do desejo, por meio da dança, nomeamos esse movimento singular de encontro como possibilidade de um devir coletivo, no intuito de não deixar silenciar na processualidade da pesquisa “devires que estão sempre presentes em diferentes graus de abertura e potências variadas de criação” (Passos e Barros, 2010, p. 27).

O que nos levou a encontrar um pequeno grupo de AElS do CMEI foi um pedido no sentido de ajudá-las a montar para a semana da criança<sup>33</sup>, um espetáculo de dança.

Conversamos com as pedagogas e a diretora do CMEI que, para isso, organizaram um calendário especial capaz de viabilizar encontros em horários letivos sem prejuízo à rotina de trabalho do lugar, já que as assistentes de educação infantil são funcionárias quase que onipresentes: nós as encontramos na sala de aula com o professor, nas refeições das crianças, acompanhando-as nas idas ao banheiro, pátio, parquinho, nas aulas de informática, Educação Física, Artes e Libras do CMEI.

Falam com prazer, na maior parte do tempo da pesquisa, sobre as “suas crianças”; é perceptível que além das funções do cargo, que também atribui a elas a tarefa de “cuidar” das crianças, participam efetivamente de outras instâncias do movimento cotidiano, o que as torna ainda mais queridas e desejadas pelas crianças que as chamam de tia e relacionam-se com elas como o fazem com os professores.

Unido ao alvoroço de estarmos envoltas com elas no movimento de elaborar uma coreografia para o dia das crianças, interessava-nos ainda registrar como funcionava, no dia a dia, no labor do trabalho, as interferências dessas funcionárias na tessitura curricular. De que forma estavam implicados os seus desejos com os modos de fazer e criar conhecimento no cotidiano do CMEI-EXPRESSAR?

---

<sup>33</sup> O CMEI-EXPRESSAR reserva uma semana do mês de outubro para festividades em comemoração ao dia das crianças, todos os anos.

O primeiro encontro foi realizado na sala de movimento e foi cercado de expectativas. Para as funcionárias, pelo interesse em marcar um outro espaço-tempo no CMEI, onde, por cinquenta minutos, três vezes por semana, durante um mês, elas exporiam suas *fabulações*, dançando e realizando suas *artistagens*. Para a nossa pesquisa significava o espaço de partilha e experimentação com regularidade de tempo e horário marcados para acontecer, uma conquista! Um luxo, mediante a velocidade com que se pratica o cotidiano de um CMEI, cujos sujeitos não param. Onde, mesmo sob portas fechadas, éramos interrompidos o tempo todo entre solicitações de professores, pedagogas, diretora e crianças que chegavam procurando as funcionárias do devir coletivo.

Por elas, fomos confrontados diante de nossa proposta de pesquisa:

*Você vai fazer a dança pra gente, Giovana? A gente tinha pensado em fazer com a música da “Galinha pintadinha...”*

Propus que construíssemos o trabalho em conjunto; que nos interessava o movimento delas em torno do que queriam ver feito. Não lhes faltaria auxílio, mas desenvolver o que desejavam era tarefa delas.

O encontro, então, passou a acontecer e, na construção do caminho que possibilitava o desenvolvimento de suas atividades, já não éramos mais os mesmos; os planos e objetivos do encontro eram colocados por todas e o que começou num grupo pequeno expandiu-se ao agregar as auxiliares dos serviços gerais (ASG), da cozinha (ASO), professora de Libras e estagiárias.

Foi-nos muito interessante notar que, embora o tempo reservado aos encontros parecesse limitador nos seus “cinquenta minutos antes de o CMEI encerrar suas atividades escolares do turno vespertino”, o devir grupo permanecia interessado e disposto à criação de seu trabalho. O encontro tocou e provocou de tal forma os sujeitos que as ações do grupo multiplicaram-se com a criação de um “grupo fechado<sup>34</sup>” numa página de relações sociais na Internet.

---

<sup>34</sup> Este termo é utilizado na página virtual referida. Trata-se de um espaço reservado para diálogos restritos aos componentes do grupo.

Nessa página virtual, para a qual fui convidada a participar, acompanhei discussões que eram travadas sobre a escolha da música, as ações em torno do figurino e cenário e ainda fotografias e gravações que eram feitas pelas funcionárias nos ensaios.



**Imagens 40 e 41:** Devir coletivo: online

Iniciativas como essa denotavam o desejo delas de participação em um cotidiano para além do tempo que a escola lhes proporcionava.

Multiplicidades de um currículo que extrapola as ações cotidianas “permitidas”, constituindo-se por linhas de afecção em que o desejo, a gana e a vontade determinam as forças e os agenciamentos que permitirão concretizar o que se quer, bem como o que as funcionárias esperam/desejam de um currículo.

Nesse sentido, no aprendizado de nossas próprias forças, a compreensão de como é determinado nosso apetite e a atenção àquilo que nos potencializa permitem que os fins que estabelecemos para nós mesmas não se suponham causas, forças que nos movem isoladamente, pois os concebemos como efeitos de nosso desejo. Assim como o desejo não nasce da falta, também não é fruto do fim, mas, ao contrário, determina-o (MERÇON, 2009, p. 161)

No CMEI, nossos encontros realizavam-se nos *temposespaços* planejados e eram momentos de muita animação; conversávamos sobre assuntos diversos, ao mesmo



tempo que eram escolhidas as músicas, os personagens<sup>35</sup>... Eram momentos também em que, de repente, alguma delas fugia da nossa roda de conversa e aparecia com um cafezinho fresco para o coletivo ou com um bebê do berçário no colo, porque a criança chorava à saída da AEI da sala de aula para o ensaio.

Como estava sempre registrando nossos encontros (fotografando, gravando, anotando o diário de campo), vez ou outra elas, muito à vontade com minha presença, faziam pose e diziam: *Vai, Giovana, fotografa essa (pose) pra sua pesquisa!*

E, embora eu já as tivesse reunido e explicado desde o início sobre a temática do nosso estudo, elas sempre estavam perguntando do que se tratava a dissertação.



**Imagens 42, 43, 44 e 45:** Devir coletivo: encontros

<sup>35</sup> A esta altura do encontro, as funcionárias já haviam se decidido em não mais fazer uma coreografia, mas um musical com músicas, texto e personagens.

## 2.2.1 Corpos que dançam, palavras que movimentam currículo

Nossos encontros surpreendiam pelo envolvimento das funcionárias. Antes de começarmos a coreografar as danças, fazia-se necessário conversar. As funcionárias aproveitavam essa possibilidade para sentar no chão e em círculo iam contando o que haviam mobilizado para a apresentação e as últimas ideias para compor o musical; a organização em torno do musical fazia surgir muitas propostas; estas delineavam para nós qual era a concepção de espetáculo geral do grupo.

### O musical, as crianças

Foram levantadas, já durante o primeiro encontro, questões que para as funcionárias eram fundamentais de serem pensadas, pois se tratavam dos recursos que possibilitariam a realização do espetáculo. No entanto, suas exposições extrapolavam a ordem da necessidade dos materiais físicos (figurinos, adereços, música...), espaço de apresentação, coreografias e afins.

Percebemos, no diálogo entre AEl, Estagiária e ASO narrado abaixo, um discurso que relaciona a ideia de um “bom musical” a uma atividade que venha proporcionar prazer ao conectar-se com o desejo das crianças e que também, de algum modo, seja capaz de contribuir para a produção de sentidos e para a aprendizagem delas:

**AEI:** *“Pensando assim na ideia do musical eu fico imaginando o que a gente pode apresentar para as crianças.”*

**AEI:** *“Alguma coisa que mistura a dança das empreguetes.”*

**Estagiária:** *“Ah, empreguetes não! Elas já ouvem isso muito dentro de casa, e aqui na escola, de novo?”*

**AEI:** *“Eu penso diferente. Eu acho que a gente tá esquecendo o principal. Que o nosso interesse aqui é proporcionar prazer para as crianças.”*

**AEI:** *“A gente tem que fazer uma dança, um musical que elas queiram participar, que elas queiram se divertir! Que elas tenham prazer. E se isso tá na mídia, ou se isso não tá, não importa, o que importa é que a gente tá presenteando elas com uma apresentação que elas gostem, que elas participem. E isso pode ser galinha pintadinha ou pode ser empreguete, ou sei lá...”*

**AEI:** “Independente do que a gente for decidir do que a gente for fazer. Vamos inovar. Não vamos pegar a dança pronta do DVD e só...”

**AEI:** “O que a gente quer fazer é uma certa interação com as crianças. Pra elas compartilharem mesmo...”

**ASO:** “Bom seria se as crianças pudessem vir fantasiadas no dia da nossa apresentação também.”



**Imagens 46 e 47:** Devir coletivo e crianças

## Figurino, palco, adereços, convite

Combinadas as discussões que tratavam da mobilização de materiais e recursos para o musical, observamos nas falas das funcionárias uma apropriação maior a cada encontro sobre seus desejos, tornando-os bem expressos em suas narrativas que também evidenciavam a criação de outros novos, mesmo sob condições estratégicas ou de burlas para que se efetivassem.

**Estagiária:** “Dessa vez, nós vamos ter um megaprodução, porque a diretora está muito envolvida, então ela vai liberar a verba pra comprar tudo que a gente precisar.”

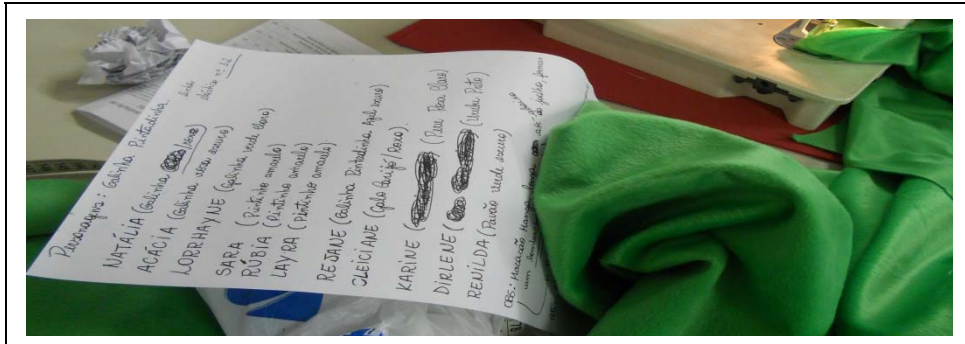
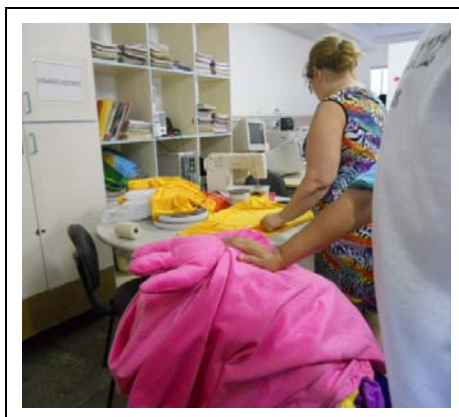
**ASG:** “O palco a gente vai ter que falar com o professor de Educação Física, ele monta, é só pedir!”

**Estagiária:** “Se tiver verba pra fazer os figurinos, as coisas da dança, a gente faz, se não tiver a gente se vira...”

**Estagiária:** “A gente faz de sucata Fia!”

**ASO:** “A gente podia fazer convite para as crianças, meu cunhado tem uma gráfica. A gente pode passar nas salas de aula e entregar uma semana antes. No convitinho a gente pode dizer que a galinha pintadinha vai fazer uma festa de aniversário e vai convidar as empreguetes, sei lá... rs.”

**AEI:** “Legal, mas eu posso fazer os convites, eu tenho programa no meu computador, não precisa de gráfica.”



Imagens 48, 49, 50, 51, 52 e 53: Figurino, adereços etc.

## Roteiro e personagens

Percebemos nas narrativas do devir coletivo a diferença entre o trabalho exercido num cotidiano em que as funções desses profissionais estão sob condições prescritivas de trabalho: AEI é para cuidar das crianças; estagiária é apoio para o professor de sala; ASO deve se responsabilizar pela limpeza... Ao confrontarmos com a imersão desse grupo num movimento completamente desviante, convocador de outras práticas e mobilizador de outros saberes.

Assim, observamos que é exatamente pela possibilidade de “fugir ao prescrito” que esses sujeitos apontam o desejo de possibilidades menos engessadas de trabalho, onde suas atividades profissionais possam ser transformadas, que sofram interferências e que evoquem no cotidiano um currículo inventivo. Por que não?

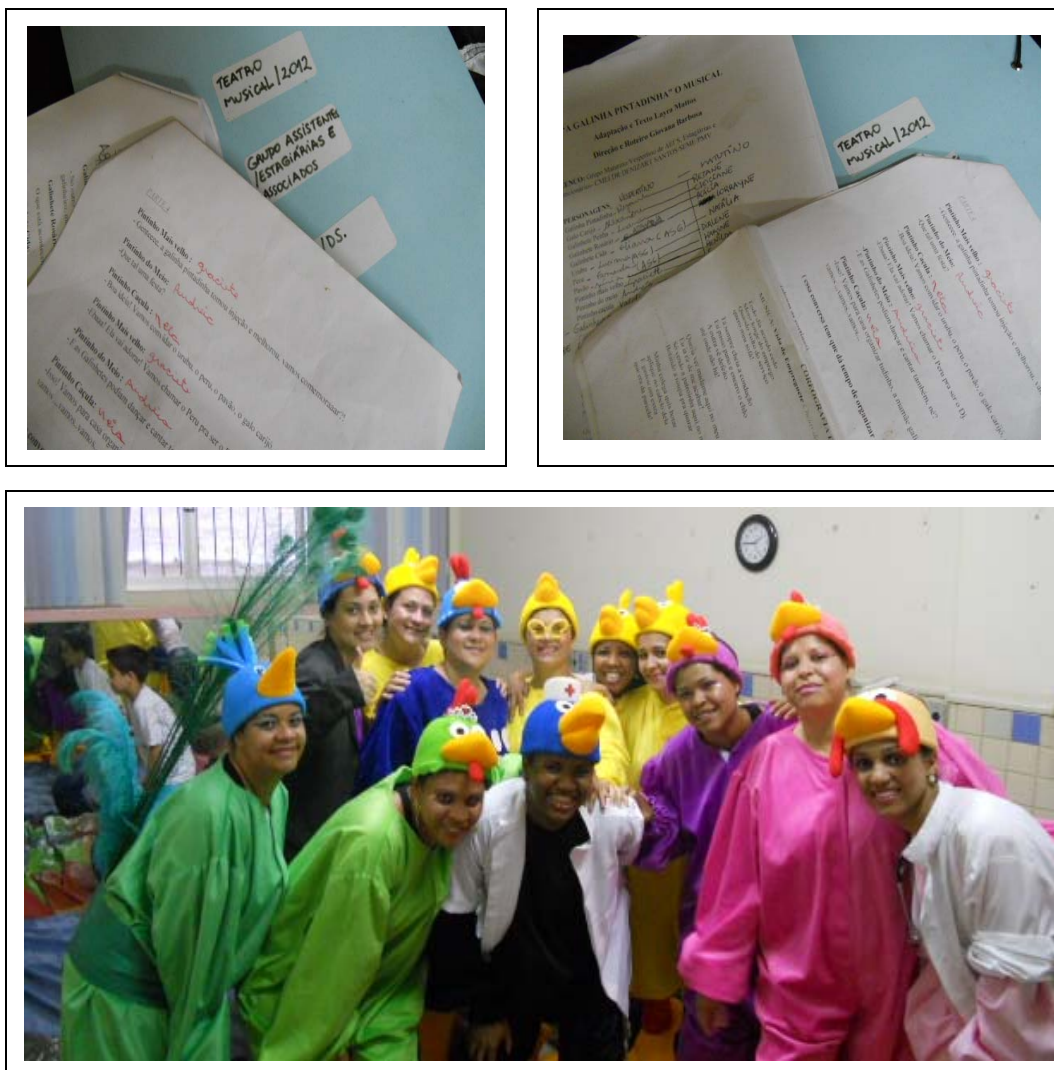
**AEI:** *“Bethânia já deixou no grupo fechado da Internet o texto digitalizado que a gente criou no outro encontro, agora é todo mundo imprimir, porque vai ser o nosso roteiro.”*

**Professora de Libras:** *“A diretora falou que a gente pode imprimir aqui no CMEI, eu já to com o meu”*

**Estagiária:** *“A gente podia deixar uma pasta lá na secretaria com o roteiro, quem quiser vai lá e xeroxa; depois do ensaio a gente deixa lá na sala da pedagoga, que tal?”*

**AEI:** *“Se ninguém quiser fazer a galinhona, a galinha-chefe, eu faço.”*

**ASO:** *“Eu quero ser a empreguete loura, vai ter peruca mesmo, né...”*



Imagens 54, 55 e 56: Roteiro etc.

## Alianças

**Estagiária:** “Leila não tem como vir hoje para o grupo, ela está sozinha com a turma.”

**Professora de libras:** “Gente, horário de informática não é PL (planejamento). A professora tinha que ficar na sala com a turma pra estagiária descer e vir para o grupo.”

**AEI:** “A gente é um grupo bem homogêneo. A gente gosta de estar junto, nós somos pessoas que não temos problemas de relacionamento, nada disso.”

Esses profissionais têm atuado na escola sendo referenciados comumente como “equipe de apoio”: apoio à educação especial (Libras); apoio ao professor (estagiária); apoio ao berçário e cuidados no atendimento à criança até três anos (AEI).

Esse tipo de referência confunde um tipo de trabalho que é constituído pela parceria com os demais segmentos (professores, pedagogos, gestor, secretaria...), ao estabelecer uma certa relação de hierarquia implícita entre esses sujeitos pelas atividades que exercem.

Ao expor nas narrativas suas formas de enfrentamento das questões que desafiavam a realização de seus encontros com o devir coletivo semanal, essas funcionárias apontavam-nos as estratégias que teciam na construção de possíveis no cotidiano, afirmavam de certa forma o desejo de ver afinadas suas atividades pelo diálogo com os *saberesfazeres* constituintes do currículo da escola.



**Imagens 57, 58, 59 e 60:** Alianças devir coletivo

## Estreia

As falas advindas do movimento “devir coletivo” encaminham-nos a refletir a respeito desse currículo que é desejado, mas não oportunizado no cotidiano de funcionárias que são, parecem-nos, invisibilizadas pelo cumprimento específico e rotineiro de suas funções cotidianas no CMEI.

As narrativas do “caso devir coletivo” vêm elevar as experiências escondidas desses sujeitos, permitindo trazer das margens, dos limites, das fronteiras de seus lugares cotidianos, um currículo que na experiência inventiva de funcionários e de uma proposta coletiva de trabalho engendra novos desenhos e configurações que são traduzidas a partir de seus desejos.

Como produzir um currículo sem conversar com os sujeitos (ASO, ASG, AEI, Estagiária, professora de Libras) que estão à deriva na escola?

No início do mês que seguiu depois de completarmos nossos encontros com o devir coletivo, foi realizada a apresentação do espetáculo para as crianças nos turnos matutino e vespertino.

Entre palmas e pedidos da equipe pedagógica, dos professores e das crianças para que repetissem o musical, era-nos perceptível que não só a boca, mas o corpo inteiro das funcionárias sorria.

Entre elas e as crianças – de modo particular – afetos eram trocados em gestos de abraço, querer fotografar, tocar nos figurinos e reconhecer através das máscaras da “galinha pintadinha”, do “galo carijó”, das “empreguetes”... O rosto da “tia” cozinheira, da “tia” estagiária, ASG, ASO.

Cenas como essas no cotidiano colocavam o corpo da cartógrafa a silenciar.

Diante do “bom encontro” proporcionado pela vontade de ação e a força de um coletivo como esse, situa-nos pensar o quanto a potência da vida persiste na sua capacidade de expansão ao se deixar conduzir pela via do desejo.



Possibilidade que nos faz perceber que um currículo é feito de desejos que se fazem visíveis em rostos, corpos, movimentos, expressões... e em dança!



**Imagens 61, 62, 63, 64, 65 e 66: Estreia do devir coletivo**

### 3 “O CURRÍCULO QUE DANÇA”: UM CONCEITO EM POTÊNCIA, ENTRE MUITOS BAILADOS E RITMOS

*“É óbvio que há situações que nos deixam sem palavras, também as palavras não ajudam muito. As palavras apenas evocam as coisas... E aí que entra a dança” (Pina Bausch<sup>36</sup>).*

No encontro com as narrativas-movimentos da pesquisa e a arte de dizê-las, a dança convocava-nos a repensar a respeito da tradição de seu conceito mediante movimentos inventivos que testemunhamos coreografados a partir do enlace entre o dispositivo da dança e o cotidiano do CMEI, provocando torções, revelando currículos e/ou criando outros.

Assim, foi na intercessão ou nos bastidores das paisagens cotidianas do CMEI que diante de nós ganhavam formas, cores, espessuras e projeção, bem como no acolhimento dos movimentos-narrativas, que percebemos em meio a um fazer pesquisa desconhecido, uma microrrevolução no conceito clássico de dança<sup>37</sup> ao assistirmos incorporados à sua performance os desvios-potentes dos saberes-fazer diários do corpo-escola; saberes produtores de deslocamentos e adensamento das experiências desse corpo em meio à vivência curricular.

“Todo conceito tem componentes, e se define por eles. [...] É uma multiplicidade... Não há conceito de um só componente” (DELEUZE, 1992, p. 23).

Entendemos, no entanto, que a dança que se constituiu sobre as paisagens compostas pelos movimentos-narrativas e na constituição do devir coletivo durante a pesquisa, mesmo que passada e repassada como nos ensaios coreográficos de um

---

<sup>36</sup> Pina Bausch (1940-2009). Reconhecida coreógrafa, bailarina, pedagoga e diretora do balé da Alemanha. Conhecida principalmente por contar histórias enquanto dança, suas coreografias eram baseadas nas experiências de vida dos bailarinos e feitas conjuntamente.

<sup>37</sup> A dança é conceituada como arte do movimento ou arte pelo movimento a partir de uma estética. É também considerada na Educação Física como uma prática da “cultura corporal de movimento” – conceito organizador do currículo dessa disciplina.

balé, sabemos, não possibilitarão que seus movimentos nos sejam conhecidos em sua inteireza.

O conceito de dança já não é mais o mesmo, ele, no contexto de uma escola, do CMEI-EXPRESSAR, está repleto de componentes que guardam consigo o indizível, uma encruzilhada de outros que afirmam a imanência e a diferença como possibilidades de um currículo.

Como decidir-se por um currículo inventivo, em que se afirme a imanência e possibilite a diferença, sem deixar-se contaminar pelas línguas novas que saltam na dança do cotidiano colocando a gaguejar o currículo, produzindo outras vozes na Educação?

Gaguejar na própria língua é, no sentido deleuziano, implicar-se na criação do novo e ainda resistir, subverter, o que de certa forma significa inaugurar uma ação micropolítica. As nossas ações cotidianas, tanto na escola quanto na vida, não nos validam qualquer garantia, o que nos orienta a investirmos em processos micropolíticos que nos encaminhem a produzir agenciamentos que possam comunicar nosso desejo, possibilitando o fluir de novas danças, novas referências para o campo do currículo.

Praticar um “currículo que dança” é coreografar com sujeitos num cotidiano que se faz no encontro destes com a vida, num exercício diário de traçar planos que os oriente à constituição de um currículo que dialogue e produza, com eles, sentido. Sentido não único, sentido não fixado. Mas criado, pulsado, como acontece no bailado da dança.

Assim, não há um praticar currículo que não provoque uma ruptura com algo. Que não produza novas condições e possibilidades. Que não realize um bailado aberto, feito de *cambrets*, *chassés*, *rondejanbs*, *cabrioles*<sup>38</sup> e outras dinâmicas nos seus gestos em *allegro*.<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> No dicionário do balé clássico: *cambret* significa quebra do corpo, dobra; *chassé*, movimento de caça; *rondejamb*, giro de perna; e *cabriole*, saltitos aéreos.

<sup>39</sup> O *allegro* é uma palavra italiana, que significa vivaz. No balé clássico, este termo é utilizado para os movimentos rápidos e alegres, como os saltos por exemplo.



**Imagens 67 e 68:** “Dança no Moulin Rouge”, obra de Toulouse-Lautrec; e apresentação do musical do devir coletivo

Logo, “o currículo que dança” convoca-nos a avaliarmos, no balé cotidiano, no dançar das situações vividas, que o currículo não se condiciona às prescrições das narrativas de um discurso que não assume a invenção diária que os sujeitos produzem na dança cotidiana. Mas que encontra, na dança diária, mecanismos de resistências que colaboram na tarefa de assumir a imanência e com ela a produção não só da vida como do conhecimento.

E no convite ao “currículo que dança”, que ele dance conosco, não deixaríamos de dizê-lo sem prescrevê-lo, que: precisamos de tempo na escola. Precisamos parar para pensar e escutar; precisamos perceber nas miudezas do cotidiano as coisas que estão a conversar e nos mostram “*quais desejos estão sendo agenciados*” – ouvi outro dia de uma colega no grupo de pesquisa<sup>40</sup>. Precisamos dançar com os sujeitos uma nova língua. E deixar essa dança repetir-se numa festa cultural, num musical, num movimento qualquer da escola para, então, depois vê-la esgotar-se, para começar outras coreografias a partir do novo.

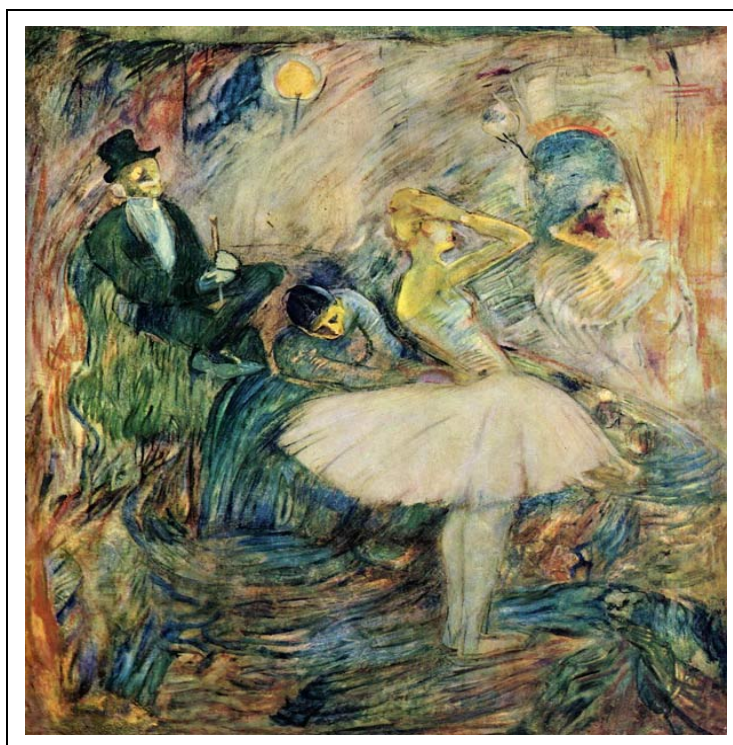
<sup>40</sup> Disciplina “Seminário C”, coordenado pela professora Janete Magalhães Carvalho – PPGE-Ufes.

## 4 GRAND FINALE<sup>41</sup>

### *Do camarim: concentração, criação e sentido*

“A arte é a linguagem das sensações, que faz entrar nas palavras, nas cores, nos sons ou nas pedras” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 208).

Do camarim, quase como acontece nos ensaios de “boca de cena”<sup>42</sup>, o corpo se detém em repassar o bailado do campo: movimentos-narrativas experienciados das conversas confiadas pelos sujeitos no cotidiano do CMEI-EXPRESSAR durante a pesquisa.



**Imagem 69:** “Dançarina em seu camarim”, obra de Toulouse-Lautrec

---

<sup>41</sup> Termo comumente usado como último ato de um balé.

<sup>42</sup> Entrada próxima ao palco principal.

Os encontros tecidos nas caminhadas entre salas, corredores, pátio e durante o tempo programado para estar junto com os funcionários que compunham o dever coletivo, fazem do camarim o corpo da cartógrafa aprofundar seus pliês<sup>43</sup> frente à necessidade de trazer à cena palavras que se expressam nos gestos finais do movimento da escrita.

Buscamos os sentidos dos fragmentos de conversas a baile, cujo contexto é o de um cotidiano em transformação e deslocamento constante – falamos do CMEI-EXPRESSAR. Seus movimentos falam de um percurso e um formato que se fizeram implicados com um modo entre tantos possíveis de se pesquisar.

Portanto, ao se expandirem, esses movimentos fogem à fixação que podemos fazer de um pensamento ou ideia, pois o pensamento não nos está sob controle e a coreografia dos movimentos cartografados perpassou o jogo da criação e da invenção cotidiana de cada sujeito pesquisado no plano em que o ato de pesquisar se deu.

Acreditarmos na potência desses “desejos que dançam”; foi-nos a imperiosa aposta ao nos dispormos em perseguir as linhas que movimentaram a composição deste estudo. Essa atitude auxiliou-nos de forma inevitável a interrogar: que espécie de dança é criada entre a expressão desses desejos e a constituição curricular?

Os encontros que sucederam na realização da pesquisa com as crianças, professores e funcionários, foram nos guiando como pistas por espaços-tempos outros do CMEI, evidenciando-se nas conversas fiadas com os sujeitos, ou vindas exclusivamente deles, como o currículo desliza e dança pela experiência que produzem com o cotidiano.

Os sujeitos pareciam saber que no currículo da escola nem sempre os movimentos são precisos e definidos. Os escapes aparecem, mesmo que na expressão de práticas pedagógicas tão definidas: hora das refeições, aula de Educação Física, aula de Artes, horário de brincar no parquinho e no pátio, recreio, aula de informática, momento da leitura...

---

<sup>43</sup> Movimento de flexionar os joelhos em direção ao chão. Um quase abaixar-se.

Os movimentos-narrativas atuam e falam. Realçam detalhes do cotidiano, relações entre sujeitos significam o espaço, gerando um rodopio de muitas piruetas em nosso pensar.

Seria possível à cartógrafa absorver, contar e colocá-los todos em solo para análise?

Das afirmações advindas de cada personagem da pesquisa nos decorre seu desejo/pensar por um currículo afetivo, produzido pelo encontro dos *saberes-fazer* empreendidos por crianças, funcionários, professores no cotidiano partilhado. Sabemos que a leitura espinosana define *encontro* como uma composição de relações capazes de corresponder a duas espécies de linhas de afecções, as alegres e as tristes, e que estas conduzirão essas relações para um aumento na potência de agir (afetos alegres) dos sujeitos ou não (afetos tristes) (DELEUZE e PARNET, 2004, p.78).

Poderíamos interpretar que essa seria também por parte desses sujeitos a orientação por um aprendizado afetivo: “[...] um aprender afetivo como imagem de um pensar que envolve nossos afetos: um aprender que é entendimento e intensificação de nossa potência de afetar e de ser afetado”, como diz Merçon (2009, p. 28).

A partir de Espinosa, Merçon (2009) associa a ideia de pensamento a afeto; disso podemos ainda chegar à compreensão que “ter uma ideia implica a força do desejo da ideia” (CARVALHO, 2013, p. 3). O movimento cartográfico da pesquisa nos indica, por meio das colocações dos sujeitos, como pelo agenciamento com a dança, que eles penetram o cotidiano acionando ideias que colocam a dançar o currículo e possibilitam a criação de modos inventivos.

Há, nesse fenômeno, pela própria constituição dessa experiência, uma aprendizagem que se introduz potencialmente transformadora, da qual pode emergir uma novidade, uma diferença para o currículo, colocando a “delirar” seus verbos (DELEUZE, 1997).

Os movimentos-narrativas desses sujeitos são como bailados que se esbarram nas artes destes de “fazer dançar o cotidiano”, e nos confirmam, de certa forma, que

cada sujeito tem em mente e exclusividade um currículo captado pela sua diferença de pensar, sem imagem e forma pré-definidas, mas atualizada nas interpretações que fazem das aprendizagens que acessam no cotidiano no CMEI.

Resgatamos, nesse contexto, alguns de nossos personagens; assim, voltamos à Marisa, que à luz de seu pensamento movente<sup>44</sup> relaciona “a bailarina que não tem o primeiro namorado” à sua conversa com a “professora-bailarina sem homem”. Ela parece romper as linhas do clichê que assentam o imaginário e normalmente associam a figura da bailarina (tão qual na letra de Chico Buarque) à imagem representativa da perfeição: *sem pecado, sem sujo atrás da orelha, sem calcinha velha, sem bigode de groselha, sem...* E realiza seu pensar vivendo uma espécie de liberdade de associação e cognição.

Também penso que talvez já se tenha falado muito da máquina criadora que é o pensamento da criança. Sobre o assunto, muitos movimentos filosóficos vêm nos interessando. Mas, o que nos detém a reverenciar “o caso do menino Nando” e o seu querer “ensinar” os colegas (a dançar), não se encerra apenas com a filosofia da infância. Há no solo de sua narrativa um encontro visível entre uma criança, um artefato cultural (pendrive), os colegas, uma professora-pesquisadora, uma conversa e um currículo produzido nas chances que o cotidiano lhes dá. Nele, o discurso enrijecido pelo tempo habitado pelo imaginário de tantos que educam e que afirma “o currículo prescreve e a escola aplica” é transformado pelos acontecimentos engendrados no chão da escola pelos sujeitos, revelando suas múltiplas maneiras de fazer potencializadas nos seus pensares também seus desejos de ser.

As narrativas dos sujeitos problematizam certos modos de subjetivação em curso na constituição curricular e fornecem-nos subsídios para a elaboração de outros discursos capazes de acenar para um currículo que venha abrir espaço para que os sujeitos potencializem sua inventividade e assegurem bons passos, produzindo dessa forma uma coreografia que possa fazer dançar, juntos, a educação e a riqueza da vida presente em cada criança, funcionário e professor em suas múltiplas maneiras de fazer dançar o cotidiano.

---

<sup>44</sup> A expressão “pensamento movente” tem origem na filosofia de Henri Bergson (1859-1941) e designa o pensamento como criação, isento de representações e clichês.



Os movimentos-narrativas (e nestes incluo a experiência do devir coletivo) com os quais frequentemente nos fomos encontrando, como marcas estão impressos e inscritos no acontecer cotidiano desse espaço educativo e desafiam nosso olhar cristalizado a uma busca pela “ruptura das evidências, essas evidências sobre as quais se apoiam nosso saber, nossos consentimentos, nossas práticas” (Foucault, 2010, p. 339), bem como pela insistência em praticar uma nova língua na tessitura curricular.

Ao potencializar esses desvios de língua certamente desejamos ver abertos canais geradores de encontro com novas práticas.

## 5 REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar no campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elisabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARRETO, Lucy e Luiz Carlos. **30 anos Grupo Corpo: Uma família brasileira**. Disponível em [www.paramountbrasil.com.br](http://www.paramountbrasil.com.br), 2005.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**; tradução Sergio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v. 1)

CARVALHO, Janete Magalhães. Cartografia e cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal. (Orgs). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008, p. 121-136.

\_\_\_\_\_. **Espinosa: por um currículo político-ético-afetivo no cotidiano escolar**. In: Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2010.

\_\_\_\_\_. **Currículos entre imagens, sensações e afecções**. Comunicação Oral. In: VII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias. UERJ; RJ, 2013.

CARVALHO, Janete Magalhães; RANGEL, Iguatemi Santos. Currículos, multidão e políticas de narratividade. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Vitória, ES: Nupec-Ufes, 2012.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**; Tradução Ingrid Muller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**; 13. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Espinosa: uma filosofia da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Moderna; 2005. (Coleção logos)

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

\_\_\_\_\_. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

\_\_\_\_\_. **Post-scriptum sobre as sociedades de controle**. Conversações: 1972-1990. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 219-226.

\_\_\_\_\_. A imanência: uma vida... In: VASCONCELLOS, J. & FRAGOSO, E. Â. da R. (Orgs.). **Gilles Deleuze: imagens de um filósofo da imanência**. Londrina: UEL, 1997. p. 15-19.

DELEUZE E GUATTARI. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. Vol. 1.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1996. Vol. 3

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 2002. Vol. 4.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. A pesquisa em Educação no/do/como Cotidiano das Escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal. (Orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008, p. 23-34.

FONSECA, Márcio Alves da. **Do incômodo das imagens à inquietação do pensamento**. Disponível em <http://www.nu-sol.org/verve/verveview1.php?id=6>, acesso em 09 de julho de 2013.

FONSECA, Tânia Mara GALLI, et al. **Pesquisa e acontecimento, o toque do impensado**. In: Psicologia em Estudo, v. 11, n. 3, p. 655-660, set./dez. 2006.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

\_\_\_\_\_. Método. In: **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Estratégia, Poder-Saber. Ditos e escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Trad. de Glória Mariani e Antonio Guimarães Filho. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GRAHAM, Martha. **Memória do Sangue**. Tradução Cláudia Martinelli Gama. São Paulo: Siciliano, 1993.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 7. ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GIL, José. **Metamorfoses do corpo**. Tradução Maria Cristina Meneses. 2. ed. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.

\_\_\_\_\_. **Movimento Total: o corpo e a dança**. Tradução Miguel Serras Pereira. São Paulo: Iluminuras, 2004.

JOSGRILBERG, Fábio. B. **Cotidiano e invenção: os espaços de Michel de Certeau**. São Paulo: Escrituras Editora, 2005 (Coleção Ensaios Transversais; 32)

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia**. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge. **Palavras desde o limbo. Notas para outra pesquisa na Educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa na Educação**. Revista Teias, v. 13. n. 27. p. 287-298. jan./abr. 2012 Currículos: Problematização em práticas e políticas. Disponível em <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path%5B%5D=1138>

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.

LOURAU, René. **Objeto e método da Análise Institucional**. In: ALTOÉ, S. (Org.) René Lourau: analista institucional em tempo integral. São Paulo: Hucitec, 2004.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MERÇON, Juliana. **Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

OLIVEIRA, L. P. A.; OLIVEIRA, M. A. T.; VAZ, A. F. **Sobre a corporalidade e a escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de Educação Física**. Pensar a prática, volume 11, n. 3, 2008.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA, Liliana da; Orgs. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-Intervenção e produção de subjetividade**-Porto Alegre: Sulina, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

ROLNIK, Suely: **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

\_\_\_\_\_. **À sombra da cidadania: alteridade, homem da ética e reinvenção da democracia**, Seção Ponto e Contraponto, do Boletim de Novidades, Pulsional – Centro de Psicanálise, Ano V, n. 41: 33-42. São Paulo, Livraria Pulsional, setembro

de 1992. Disponível em <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/homemetica.pdf>

SCHEINVAR, E. **O feitiço da política pública: escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescente**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

SILVA, A. M. **Corpo, ciência e mercado: reflexão acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade**. Campinas: Editora da EFSC, 2001.

SKLIAR, Carlos. As interrupções no corpo, a atenção, a ficção e a linguagem da infância. In: **Filosofar: aprender e ensinar**. Ingrid Muller Xavier, Walter Omar Khoan (Orgs). Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012

SPINOZA, Benedictus de, 1632-1677. **Ética/Spinoza**; [tradução de Tomaz Tadeu]. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

WENDERS, Win. **Pina Bausch** (documentário), 2011.

**ANEXO**

## ANEXO A

### Letra da música Ciranda da Bailarina (Chico Buarque)

Procurando bem  
Todo mundo tem pereba  
Marca de bexiga ou vacina  
E tem piriri, tem lombriga, tem ameoba  
Só a bailarina que não tem  
E não tem coceira  
Verruga nem frieira  
Nem falta de maneira  
Ela não tem

Futucando bem  
Todo mundo tem piolho  
Ou tem cheiro de creolina  
Todo mundo tem um irmão meio zarolho  
Só a bailarina que não tem  
Nem unha encardida  
Nem dente com comida  
Nem casca de ferida  
Ela não tem

Não livra ninguém  
Todo mundo tem remela  
Quando acorda, às seis da matina  
Teve escarlatina  
Ou tem febre amarela  
Só a bailarina que não tem  
Medo de subir, gente  
Medo de cair, gente  
Medo de vertigem  
Quem não tem

Confessando bem  
Todo mundo faz pecado  
Logo assim que a missa termina  
Todo mundo tem um primeiro namorado  
Só a bailarina que não tem...  
Sujo atrás da orelha  
Bigode de groselha  
Calcinha um pouco velha  
Ela não tem

O padre também  
Pode até ficar vermelho  
Se o vento levanta a batina  
Reparando bem, todo mundo tem pentelho\*  
Só a bailarina que não tem  
Sala sem mobília  
Goteira na vasilha  
Problema na família  
Quem não tem

Procurando bem  
Todo mundo tem...