

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉA FRAGA DA SILVA

**Entre processos e performances de crianças criando dança:
arte, corporalidade e experiência na EMIA**

São Paulo

2023

ANDRÉA FRAGA DA SILVA

**Entre processos e performances de crianças criando dança:
arte, corporalidade e experiência na EMIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação

Área de concentração: Cultura, Filosofia e História da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Dias Prado

São Paulo

2023

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

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-3/8204

586	Silva, Andréa Fraga da Entre processos e performances de crianças criando dança - arte, corporalidade e experiência na EMIA / Andréa Fraga da Silva; orientadora Patricia Dias Prado. -- São Paulo, 2023. 200 p.
Silve	Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2023.
	1. Dança e Educação. 2. criança performer. 3. corporalidade. 4. experiência. 5. EMIA. I. Prado, Patricia Dias, orient. II. Título.

SILVA, Andrea Fraga da. **Entre processos e performances de crianças criando dança: arte, corporalidade e experiência na EMIA.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Aprovada em: _____

Banca examinadora

Profa. Dra. Patrícia Dias Prado

Instituição: Universidade de São Paulo - USP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra. Ana Cristina Rossetto Rocha

Instituição:

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra. Ana Maria Rodriguez Costas

Instituição: Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra. Lilian Freitas Vilela

Instituição: Universidade Estadual Paulista - UNESP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra. Jussara Correa Miller

Instituição: Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

*À minha mãe, Edit Fraga da Silva,
pelas nossas infâncias
e para outras infâncias possíveis.*

AGRADECIMENTOS

À EMIA existencial e todas/os que a compõem, nas diversas camadas do tempo, pela possibilidade das inúmeras e constantes iniciações que impulsionaram o desejo de pesquisar e escrever sobre nossa experiência.

Em especial, às crianças, parceiras de pesquisa, companheiras de sonhos e cúmplices de criação e às/aos colegas artistas professoras/res, co-criadoras/es de mundos, pelo que imaginamos, discutimos e realizamos juntas/os.

À EMIA institucional por me acolher também como pesquisadora e à Secretaria Municipal de Cultura pela possibilidade de fazer parte das políticas públicas de formação da cidade de São Paulo.

À Faculdade de Educação, pela oportunidade de fazer parte do Programa de Pós-Graduação.

À CAPES pelo suporte sem o qual não seria possível a realização desta pesquisa.

Às/aos participantes do grupo de estudos “Pesquisa e Primeira Infância: Linguagens e Culturas Infantis” (FEUSP), pelo aprendizado constante e apoio fundamental.

À minha orientadora, por instigar, questionar, compreender, acolher e cobrar na medida certa, com delicadeza e humor, carinho e rigor, exemplo de coerência como educadora de corpo inteiro.

Às professoras doutoras Ana Maria Rodriguez Costas (Ana Terra) e Sandra Mara da Cunha pelas contribuições fundamentais no Exame de Qualificação.

À Uxa Xavier e companheiras do Grupo Lagartixa na Janela, por compartilharmos reflexões em movimento sobre as crianças e infâncias com as quais dançamos.

À Lu Favoreto e às parceiras do CORPOemTEIA de 2019 e 2020, pelos pensamentos e criações do corpo por onde navegamos, responsáveis por tantos *insights* que se entrelaçaram a esta pesquisa.

À Carla Ferro, pela orientação filosófica paralela.

À minha família, pela sustentação de quem sou, por condicionar certos caminhos de onde vim e para onde vou.

Em especial, a quem me acompanha dia a dia na labuta de ser mãe, artista, professora e pesquisadora, acolhendo, apoiando e amando, meu companheiro Ederon e meus filhos, Vitor e Julio.



Figura 1. Desenhos de Luigi Merlino Macedo, 9 anos (EMIA, 2011), utilizados em diversos materiais gráficos do Encontro Criança Criando Dança

RESUMO

SILVA, Andrea Fraga da. **Entre processos e performances de crianças criando dança: arte, corporalidade e experiência na EMIA.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Esta tese de doutorado investiga a criação em dança por crianças, juntamente à artista professora e pesquisadora, como possibilidade de ação artístico pedagógica, na Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo, EMIA, assim como o contexto singular de compartilhamento de suas criações com outras crianças, o *Encontro Criança Criando Dança*. Assumiu-se que as ações, acontecimentos e experiências entre múltiplas conexões contêm o fazer artístico imbricado ao pedagógico, ao considerar o modo de estar de corporalidades crianças, que transitam entre a experiência lúdica e a estética em sua existência cotidiana e extra cotidiana. Ao partir do pressuposto de que as crianças, a seu modo e em diálogo com a cultura adulta, são capazes de produzir culturas infantis e, portanto, de fazer arte, pesquisou-se o processo de um grupo específico de crianças. Problematizou-se a existência de um modo de criação em arte/dança que se faz entre artistas adultos/os e crianças em permanente diálogo, de forma interdependente e a partir da experiência, tanto em seu âmbito singular e subjetivo quanto como possibilidade de acontecimentos compartilhados. A fundamentação teórica busca um diálogo entre os Estudos Sociais da Infância, como a Filosofia, a Antropologia, a Sociologia e a Pedagogia da infância, na interface com as Artes na infância, especialmente a dança, desenvolvendo as noções de corpo/corporalidade, arte/dança contemporânea e criação/iniciação a partir da experiência. A pesquisa se deu por meio da observação participante, por uma abordagem que transita entre a autoetnografia e a etnografia, com inspiração cartográfica, na medida em que amplia o escopo para um campo mais expandido que é o da EMIA, em seus diversos âmbitos. Os materiais levantados pela observação e conversas informais, registrados em caderno de campo, fotos e vídeos (mediante autorização), foram analisados de forma interpretativa, assim como também a documentação pedagógica de anos anteriores de prática da pesquisadora. Procurou-se dar visibilidade à dança que emerge da movimentação das crianças como a atualização de virtualidades, no sentido de danças que já estão ali presentes, não como potenciais, mas como realidades que podem vir a ser atualizadas em dança ou não, dependendo do desejo das próprias crianças, do contexto em que se fazem e da leitura de quem as reconhece. Buscou-se discutir a legitimação das danças das crianças como produção cultural infantil, a partir do momento em que ocupam um espaço artístico público, compartilhando seus processos e performances com outras crianças num encontro em que identidades e diferenças compõem um coletivo comum. Identificou-se uma prática de criar dança junto às crianças sempre a favor de suas investigações e brincadeiras corporais, uma dança que tem mais a ver com modos de existir do que com uma linguagem específica. Para tanto, mostrou-se ser preciso habitar as infâncias e habitar a arte e tornar a criação e o encontro uma ação política.

Palavras-chave: Dança e Educação; criança performer; experiência; corporalidade; EMIA.

ABSTRACT

SILVA, Andrea Fraga da. **Between processes and performances of children creating dance: art, corporeality, and experience at EMIA.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

This doctoral thesis investigates the creation in dance by children, together with the art- teacher and researcher, as a possibility of pedagogical and artistic action, at the Municipal School of Artistic Initiation of São Paulo (*Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo*), EMIA, as well as the unique context of sharing their creations with other children, the Meeting Child Creating Dance (*o Encontro Criança Criando Dança*). We have assumed that the actions, events and experiences between multiple connections contain the artistic makeup intertwined with the pedagogical, when considering the way, the corporeality of children goes back and forth from the playful to the aesthetic experience in their daily and extra daily lives. Based on the assumption that children are capable, in their own way, of producing cultures and, therefore, making art, in dialogue with adult culture, we have researched this process with a specific group of children. We have problematized the existence of a mode of creation in art/dance that takes place between adult artists and children in permanent dialogue, interdependently and based on experience, both in its singular and subjective scope and as a possibility of shared events. This theoretical foundation seeks a dialogue between the Social Studies of Childhood, such as Philosophy, Anthropology, Sociology and Pedagogy of childhood, related to the Arts in childhood, especially dance, developing the notions of body/corporeality, contemporary art/dance and creation/initiation based on experience. The research was carried out through participant observation, through an approach that transitions between autoethnography and ethnography, with cartographic inspiration, insofar as it broadens the scope to a more expanded field than that of the EMIA, in its various scopes. We analyzed the materials collected by observation and informal conversations, recorded in field notebooks, photos and videos (with authorization) in an interpretative way, together with the pedagogical documentation collected from previous years by the researcher. An attempt was made to give visibility to the dance that emerges from the movement of children as the updating of virtualities, in the sense of dances that are already present there, not as potentials, but as realities that can be updated in dance or not, depending on the desire of the children themselves, in the context in which they are performed and the reading of those who recognize them. We sought to discuss the legitimation of children's dances as a child's cultural production, from the moment they occupy a public art space, sharing their processes and performances with other children in an encounter in which identities and differences make up a common collective. We have identified a practice of creating dance together with children which always favors their investigations and body games, a dance that has more to do with their way of existing than with a specific language. To do so, it proved necessary to inhabit childhoods and inhabit art to be able to transform creation and encounter into political action.

Keywords: Dance and Education; children performers; experience; corporeality; EMIA.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Desenhos de Luigi Merlino Macedo	
Figuras 2 e 3. Danças de apoios e encaixes entre corpos e coisas.....	88
Figuras 4 e 5. Espaços reinventados.....	90
Figura 6. Corpo e corda como medida.....	92
Figura 7. Dança das raízes.....	92
Figura 8. Dança da escada.....	92
Figura 9. Dançando com o vídeo da dança.....	93
Figura 10. Mais um possível lugar para se dançar.....	94
Figura 11. Jogo de improvisação/ compondo com espaços e coisas.....	95
Figura 12. Jogo de improvisação / compondo relações.....	95
Figura 13. Materiais que conectam.....	99
Figura 14. Catálogo da exposição "Objetos Coreográficos".....	106
Figura 15. Experimentação individual em diálogo com a obra de William Forsythe.....	106
Figura 16. Experimentação em grupo com a obra de William Forsythe.....	107
Figura 17. Catálogo da exposição "Objetos coreográficos".....	107
Figuras 18, 19, 20 e 21. Experimentações em diálogo com a obra de William Forsythe.....	108
Figura 22. "Com qual objeto você mais se sentiu dançando?".....	115
Figuras 23, 24, 25 e 26. Dançando com o conduíte.....	116
Figura 27. "A gente dança se divertindo".....	117
Figura 28. Lua e sua "dança contemporânea bonita".....	117
Figura 29. Escolhas do que levar/ tocar e dançar.....	123
Figura 30. Processo de composição.....	125
Figura 31. Mapeamento das experiências para a composição.....	129
Figura 32. O espaço cênico e a confecção do mapa da composição "Experimentações"	129
Figura 33. Mapa do rodízio do ECCD de 2016.....	142
Figura 34. Chão de papel para dançar, desenhar, escrever - ECCD 2018.....	144
Figura 35. Desenhos e dizeres das crianças compartilham a parede do Centro de Dança com as fotografias de artistas profissionais.....	156
Figuras 36, 37, 38. Dizeres das crianças sobre o ECCD 2019.....	157
Figuras 39, 40, 41. Perguntas elaboradas pelas crianças no ECCD 2019.....	158
Figura 42. Pergunta elaborada pelas crianças no ECCD 2019.....	159
Figura 43. Desenho das crianças durante o ECCD 2019.....	160
Figura 44. Desenho das crianças durante o ECCD 2019.....	160
Figura 45. Desenho das crianças durante o ECCD 2019.....	161
Figura 46. Que espaço é esse? ECCD 2019.....	162

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - A EMIA como rede de iniciações: “Aqui eu posso ser quem eu sou”.	21
1.1 - Trilhas em teia: metodologias de pesquisa e de educação em dança com crianças	30
CAPÍTULO 2 - Fios estruturantes: infância(s), corporalidade(s), arte/dança(s), criação e experiência	39
CAPÍTULO 3 - Em meio à criação, um processo atravessado por muitos: “O fim está no meio e o começo também”	74
3.1 - Improvisação, caos e deriva	78
3.2 - Aula como mosaicos de acontecimentos	83
3.3 - Encruzilhadas na deriva: que direção tomar?	85
3.4 - Pesquisas no parque: o corpo como medida	89
3.5 - Entre coisas e corpos: jogo e composição	94
3.6 - Participação observante: os diferentes modos de participação	99
3.7 - Actantes ensinantes e aprendentes: qual a agência das crianças?	101
3.8 - Celebração que convida: “O que está acontecendo lá fora?”	102
3.9 - Referências que situam: “Ah, então isso é dança!?”	104
3.10 - Artista e professora: juntas e separadas	108
3.11 - Ser ou não ser dança: seria esta a questão?	112
3.12 - Da experiência ao conteúdo: um currículo emergente	113
3.13 - Como falar sobre: “Eu fazia uma dança que eu nem sabia fazer!”	115
3.14 - Criar, compor e compartilhar: ações e acontecimentos em diferentes âmbitos da experiência	119
CAPÍTULO 4 - Em meio ao compartilhamento, encontro entre processos e performances: “Hoje foi o dia mais feliz da minha vida!”	133
4.1 - Encontros com a Dança na EMIA	133
4.2 - O Encontro Criança Criando Dança	135
4.3 - O ECCD de 2019	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS	173
APÊNDICES	186
APÊNDICE 1 - Modelo do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	186
APÊNDICE 2 - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	188
APÊNDICE 3 - Modelo do Termo de Consentimento para uso de Imagem e Voz	190
APÊNDICE 4 - Modelo da Declaração de Propriedade de Informação e de uso de Material e Coleta de Dados	191

APÊNDICE 5 - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Declaração de Concordância e Infraestrutura.....	192
APÊNDICE 6 - Modelo do Termo de Compromisso para a Comissão de Ética em Pesquisa e a FEUSP.....	193
APÊNDICE 7 - Modelo da Declaração de Não Remuneração dos Pesquisadores..	194
APÊNDICE 8 - Roteiro da entrevista com grupos de crianças da EMIA.....	195
ANEXOS.....	196
ANEXO 1 - Programa do ECCD de 2014.....	196
ANEXO 2 - Depoimento de Maercio Maia sobre o ECCD de 2019.....	198

APRESENTAÇÃO

E a gente ia com os pezinhos descalços. Porque eu devo ter usado mesmo um calçado desses que prende o pé só a partir de oito, 10 anos de idade. Antes disso eu andava com meu pé totalmente à vontade no chão. Até jovem, idade já de rapazinho, eu sempre tive a maior liberdade com o meu pé. Não queria ficar prendendo ele. Nós, os meninos que cresceram comigo, cresciam com o pé livre. Pé solto. Agora as pessoas vivem todo mundo com o pé preso. A gente andava de pé livre. Pé livre, cabeça livre. A gente andava pisando na pedra, pisando no chão. A gente ia por dentro da água metendo o pé, assim, no fundo e a gente sabia que o fundo era de matéria orgânica que estava podre, de material que estava ali. Aquelas coisas que caiam de folha, de mato. Ou se o chão era de areia, ou uma laje de pedra. A gente ia pegando isso tudo de sensação. Era o nosso pé que ia lendo o chão pra gente. A gente estava aprendendo. Então, nós aprendemos tateando. Tateando o mundo, tateando a terra [...] Essas práticas todas eu sinto que uso hoje. Às vezes eu estou, sei lá, numa reunião, numa situação diferente na política, numa situação que eu tenho que representar a minha família, o meu povo, ou o movimento social que eu estou engajado, ou um interesse de um empreendimento que estou envolvido. E eu tenho que discutir com um camarada, um executivo de uma empresa, ou com um ministro, com um camarada do governo, seja quem for, mas ele tem um ponto de vista diferente do meu. Ali naquele momento que eu estou confrontando aquela situação o menino vem e me dá a mão. O menininho do balaio, da peneira, está lá. É aquele menininho sabido, que chega e fala: ‘Oh, passa a peneira assim, entendeu? Vira o balaio pra lá. Dá um pulo pra trás. Cai de cabeça’ (KRENAK, 2015, p. 192).

Assim como Krenak (2015) chama o menino Ailton a lhe acompanhar em empreitadas difíceis da vida adulta, tateando o mundo com os pés e caindo de cabeça, convoco minha menina a nos introduzir nesse desafio de falar de infâncias, criação, corporalidade e arte.

Penso em minha infância composta de tantas outras infâncias, a dos anos 1970/80, a do interior paulista, a da classe média branca, a das escolas, a dos que vieram antes de mim.

Meu pai, de família brasileira, mãe professora, pai comerciante, único menino com mais 3 irmãs. Sempre compartilhou sua memória de infância, vivida em outro interior de São Paulo, como um período de liberdade e felicidade, de aprontar com a molecada, rua, rio, árvore, estilingue, briga e companheirismo, raras broncas severas do pai e a tristeza de abandonar as “calças curtas”, fim simbólico da infância, para estudar na Capital.

Minha mãe, húngara, filha da elite de Budapeste, que viveu criança tanto os cuidados excessivos da classe alta quanto a dureza da guerra (quando diz ter sentido fome pela primeira vez), raramente contava uma memória feliz da infância. Narrava uma realidade distante, em que precisou assumir responsabilidades ainda muito nova (aos seis anos), durante a guerra, como a de buscar leite sozinha no povoado vizinho; em que foi obrigada a aprender a escrever

com a mão direita sendo canhota e que a fez acreditar que não levava jeito quando quis fazer balé. Ainda assim, ou até mesmo por causa disso, tornou-se pediatra e me incentivou a dançar.

Minha memória da infância contém essas duas faces, por um lado a liberdade da rua numa cidade pequena, de um quintal grande onde brincávamos, além dos cinco irmãos, todas as crianças da vizinhança. E por outro, a responsabilidade, desde cedo, de cuidar das próprias coisas e da arrumação da casa, cumprir horários rígidos e certas formalidades, enfim uma educação diferente das outras crianças com quem convivia, que eu considerava com menos obrigações além de mais protegidas.

Frequentei três escolas de Educação Infantil. Não gostava muito do ambiente da escola, preferia as amizades da rua e minhas brincadeiras solitárias no quintal, adorava explorar os espaços, desde a garagem subterrânea cheia de coisas antigas guardadas, até as árvores, o muro, o telhado. Das brincadeiras coletivas preferia esconde-esconde e pula-cela.

Quarta filha de cinco, tinha consciência da minha condição de criança enquanto observava minha irmã mais velha tornando-se moça, ao mesmo tempo em que a imitava, entendia-me como não ainda adulta. Ali já se iniciava minha pesquisa na vida, passava muito tempo (expandido na minha lembrança) pensando sobre o que hoje posso chamar de existência. Sabia que era criança e, ao mesmo tempo em que desejava e brincava de ser 'mocinha', queria permanecer ali ou aproveitar ao máximo aquele momento, apreciava estar sendo enquanto era.

Junto às experiências reflexivas vivia uma corporalidade inquieta, que gostava de subir nas alturas, ou de caber em cantinhos e se esconder em lugares bem pequenos; que preferia pular do que de correr; que se sentia suspender até o alto do muro como no salto da Mulher Maravilha, imaginava mergulhar no mar do quintal e experimentar no ar a densidade da água, ser minúscula como motorista da pedrinha-carro que transitava no cimento entre as lajotas da varanda. Agigantar-me ou miniaturizar-me, suspender-me além da gravidade, ou imergir em águas profundas eram experiências de imaginação incorporadas que me atravessavam o corpo em devires múltiplos.

Tenho viva a temperatura e força dos pingos grossos da chuva na cabeça, do barro rugoso passado na pele e do cimento quente na sola dos pés. Lembro da exaustão depois da corrida, do medo da queda descendo a ladeira de bicicleta, assim como tenho nítida a sensação de segurança que sentia ao perceber os apoios do meu corpo moldado aos galhos da árvore que me permitia ir cada vez mais alto.

São memórias encarnadas de ações e percepções que moldaram essa corporalidade adulta, que dançam em mim hoje como os pés meninos de Krenak (2015) o acompanham em conferências internacionais. A infância própria vivida pela criança que fui, assim como as

infâncias dos meus pais e da cultura em que cresci imersa forjaram essa adulta que indaga sobre a infância e a arte como lugares habitados por crianças e criações.

Aos seis anos minha mãe me colocou no balé oferecido pela escola - uma escola de freiras que também abrigava um conservatório de música, aonde eu ainda ia aos sábados para atividades de teatro e artes visuais. Morar no interior me dava a liberdade de ir sozinha aos lugares e assim eu frequentei as aulas de balé, que depois migraram para o clube e ainda para uma academia de ginástica recém-aberta na cidade.

A partir dos dez anos passei a viajar para a cidade ao lado, para fazer aulas de balé numa escola de música. Todo o percurso do ponto de ônibus de Pindamonhangaba/SP até o de Taubaté/SP e depois o caminho a pé até a escola era um tempo de devaneio, uma viagem solitária preenchida de indagações e imaginações que me acompanhavam durante a aula e todo o trajeto de volta. Meu corpo já dançava os caminhos. Lembro-me de um professor carioca, de bigode e pernas finas, que dava aula com um cigarro na boca, mostrava as sequências na barra, tranquilo e sem muita explicação. Acredito que a disciplina corporal do balé não me incomodava tanto porque tinha um lugar pontuado na vida que no seu maior tempo se constituía de uma grande liberdade de movimento e de espaços diversificados, de ações e imaginações do corpo. Minha dificuldade maior era a memorização dos “passos”, estava sempre copiando..., mas isso, de alguma forma, permitia-me sentir dançando e não só executando movimentos. Esta talvez seja a razão por trabalhar hoje no campo da improvisação em dança.

Meu percurso na dança, então, se deu formalmente a partir do balé, que imprimiu no meu corpo um modo restrito de dançar do qual só fui me libertar bem mais tarde. Continuei na adolescência com as aulas em Taubaté, já num estúdio de balé onde fiquei até vir para São Paulo. A professora e dona do estúdio tinha um primo que dançava no Rio de Janeiro, numa companhia de dança moderna e o contratava para coreografar nossa apresentação de fim de ano. Na primeira vez em que o encontrei, pediu para que cada uma improvisasse livremente a partir de uma música e me lembro exatamente da sensação de total ignorância corporal. Àquela altura meu corpo já só sabia reproduzir.

No intervalo de um ano, morei de intercâmbio nos EUA onde dancei muito balé. Numa cidadezinha do interior do estado do Oregon, a única escola de dança era de um casal de bailarinos que haviam dançado na Alemanha, ela americana – a bailarina perfeita – e ele polonês – baixinho e não tão perfeito assim. Lá, eu fazia aulas quase todos os dias da semana e me sentia mais livre, mesmo só copiando, pois pareciam mais preocupados com a expressividade e musicalidade do que com encaixes e alinhamentos como estava acostumada.

Acabei fazendo parte do trio da "dança das flautas" no Quebra Nozes. Foi minha experiência mais feliz no balé clássico! Depois que voltei ao Brasil, continuei fazendo aulas de balé, mas fazia também jazz e foi quando caiu em minhas mãos o livro de Thérèse Bertherat (1986) "O corpo tem suas razões: antiginástica e consciência de si". Algo novo foi despertado em mim em relação ao corpo, porém em experiências totalmente individuais, já que o balé e o jazz ainda eram minhas únicas referências em dança.

Nos anos 1980, no interior, o único contato que tive com a dança cênica, além do *Ballet Bolshoi* (companhia russa) a que havia assistido uma vez em São Paulo, foi com o *Ballet Stagium* (companhia paulista de dança), numa apresentação em Taubaté, de um duo neoclássico que apreciei com a avidez da primeira vez e que me fez desejar dançar profissionalmente. Cheguei a prestar vestibular para dança na UNICAMP, mas não passei e acabei desistindo de investir profissionalmente na dança. Entrei em Letras na FFLCH-USP e meus interesses tomaram outros caminhos. Fiz flamenco por um tempo, porém sentia claramente que minha corporalidade era flutuante demais para a força e densidade daquela dança. Foi no último ano de graduação, no entanto, que tive contato com a Técnica Klauss Vianna¹ (TKV) e encontrei um modo de fazer dança que dialogava com desejos e buscas que só então reconheci em minha trajetória.

Além de decidir que era nesse campo que queria trabalhar, também tinha já o desejo de trabalhar com crianças. Terminei então a Faculdade de Letras e me dediquei a essa formação. Fiz parte da única turma que se formou na Escola Klauss Vianna², antes que fechasse (em 1995) e iniciei minha vida profissional na dança com a Cia de Dança Quase Mudo, dirigido por Jussara Miller³ e Marinês Calori⁴ também professoras naquela escola. Prossegui com minha formação em dança contemporânea no Estúdio Nova Dança⁵, em danças brasileiras e Cultura Popular no Teatro Escola Brincante⁶. Os estudos de Laban⁷ caminharam paralelamente, aprofundando-se

¹ Técnica de educação somática da qual tratarei no Capítulo 3.1.

² A Escola Klauss Vianna foi fundada em São Paulo, em 1992, por Rainer Vianna e Neide Neves, a partir da pesquisa iniciada por Klauss e Angel Vianna na década de 1960.

³ Jussara Miller é bailarina, coreógrafa, preparadora corporal e professora de dança contemporânea e educação somática. Pesquisadora e difusora da TKV, publicou o livro "A escuta do corpo: sistematização da Técnica Klauss Vianna", em 2007.

⁴ Marinês Calori é quiropraxista, artista da dança e professora da TKV. Desenvolveu o método Escola de Coluna Somática, onde integra o conhecimento em saúde com a TKV.

⁵ Espaço de ensino e pesquisa em dança contemporânea que formou muitas/os artistas na cidade de São Paulo, de 1995 a 2007.

⁶ <https://www.institutobrincante.org.br>. Acesso em 20/06/2021.

⁷ Rudolf Laban (1879-1958), arquiteto, artista pesquisador, dançarino, coreógrafo e pensador, sistematizou uma forma de entendimento do movimento e da dança abrangendo seus princípios fundamentais, independente de códigos pré-estabelecidos. Suas teorias foram determinantes no desenvolvimento da Dança Moderna e integram grande parte das abordagens contemporâneas de dança.

mais tarde no sentido da educação em dança com Isabel Marques (2010), no Caleidos Arte e Ensino⁸. A dança então passou a ser minha profissão como artista e professora.

Em 1997, fui contratada como professora de dança na Escola Municipal de Iniciação Artística - EMIA⁹, escola vinculada à Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, que oferece a crianças de 5 a 13 anos a iniciação às artes, integrando as linguagens da música, dança, artes visuais e teatro e caracteriza-se por trabalhar a partir de processos artísticos conduzidos por professoras/es que são também artistas. Na EMIA encontrei finalmente as crianças e iniciei com elas uma trajetória de criação e aprendizagem que se constrói até hoje na interface entre arte, infância e educação.

Em minha primeira gravidez desenvolvi um solo a partir da experiência do corpo que se modificava e acolhia dentro de si um outro, com seu próprio movimento e com quem compunha uma dança a dois. “Gestação, um duo” tinha como realização cênica a interação com um cenário virtual interativo, criado com computação gráfica, que se projetava sobre nós e o palco, o qual eu movia com um mouse sem fio (tecnologia acessível na época). Esse cibercenário interativo, criado pela artista Tania Fraga¹⁰, era uma tradução poética da gestação a partir de imagens do ultrassom.

Dessa experiência desdobrou-se minha pesquisa de mestrado em poéticas visuais na Escola de Comunicação e Artes, da Universidade de São Paulo (ECA-USP), que tratava da interação entre as linguagens cênica e visual mediada pela tecnologia computacional. Além do solo inicial, a pesquisa teve continuidade com outros trabalhos em grupo envolvendo a imersão e interatividade em tais cenários, porém com outros temas (SILVA, 2008).

Em toda minha história profissional, as práticas artística e pedagógica estiveram sempre fortemente imbricadas, uma se alimentando da outra e até mesmo fundidas numa mesma ação. Tal permeabilidade entre campos de atuação me levou, com um intervalo de dez anos, do mestrado em Artes ao doutorado em Educação agora. Nesse tempo, afastada da academia, transitei artisticamente pela dança teatro com Patricia Noronha¹¹ e pela performance em espaços públicos para e com crianças, com o grupo *Lagartixa na Janela*¹², do qual faço parte até hoje. Já na área da educação, além de permanecer na EMIA como artista professora, tendo

⁸ Em <https://www.institutocaleidos.com>. Acesso em 20/06/2021.

⁹ Em <http://supervisaodeformacao.prefeitura.sp.gov.br/index.php/emia/>. Acesso em 20/06/2021.

¹⁰ Tania Fraga é arquiteta, artista visual e pesquisadora da arte computacional, com a qual tem desenvolvido diversos trabalhos artísticos em colaboração com artistas da dança. Em <http://taniafraga.art.br/TaniaFraga.html>. Acesso em 20/06/2021.

¹¹ Artista-pesquisadora da dança e do teatro, encenadora, coreógrafa, dançarina-atriz, preparadora corporal, doutora em Artes Cênicas e docente no Departamento de Artes Cênicas, ECA/USP.

¹² Em <https://www.lagartixanajanela.com.br/>. Acesso em 20/06/2021.

passado pela função de coordenadora e diretora, atuei como formadora de professoras/es da Educação Infantil da Rede Pública de São Paulo, no programa “A Rede em rede”¹³.

Uma introdução tão longa da pesquisadora não tem apenas o intuito de uma apresentação, mas de considerar a vida como parte da pesquisa, assim como a corporalidade em auto observação e o olhar para a infância investigadora atravessado pela memória como ferramentas. Como o menino que acompanha o adulto Ailton Krenak, a distância no tempo guarda a proximidade da experiência marcada no corpo. Embora a memória não seja a própria infância, ela compõe a rede de significações e agenciamentos de que se constitui a presente pesquisa.

Como nos lembra Galzerani (2009) sobre Walter Benjamin e a narração de si mesmo em “Infância em Berlim”:

Rememorar para Benjamin significa trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais existentes também no presente, uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro. Ao contrário do mergulho numa espécie de devaneio complacente e infinito do qual o sujeito não mais quer emergir o autor da “Infância em Berlim”, propõe-nos a noção de “despertar”. Noção que implica vontade política de querer ultrapassar a dimensão dos sonhos, sem perder a potencialidade do momento da vigília, quando se está envolto entre o adormecer e o acordar, para transformação desses sonhos em utopias. (GALZERANI, 2009, p. 63).

No caso da minha prática e pesquisa, penso que a memória transita entre passado, presente e futuro na medida em que me possibilita manter uma relação com a infância viva no corpo, o que me conecta às crianças e me permite indagar se as experiências vividas por elas em nossos encontros ficarão impressas como memória em suas corporalidades adultas. Nesse sentido, pergunto ainda se a qualidade da experiência como aquilo que nos passa (LARROSA, 2014) não seria justamente por isso aquilo que atravessa o tempo e permanece na memória.

“*Criança dança. Como? Quando? Onde? Com quem?*” foi o título dado ao projeto desta pesquisa que apresentei para ingressar no doutorado na FEUSP, em 2019. Penso agora, no ato da escrita, como um nome dado pode dar ao que nomeia determinado sentido de existência. Uma escolha sem muita sofisticação, que buscava na urgência do formato a ser seguido - projeto com título – sinceridade e simplicidade, imaginando-se provisório, a ser substituído por algo mais sofisticado quando terminada a pesquisa.

¹³ Programa de formação continuada na Educação Infantil da Secretaria Municipal Educação de São Paulo, que durou de 2006 a 2011.

Mas eis que, como num batizado, o nome já estava dado e o que cresceu a partir dali foi cumprindo o seu desígnio, como alguém que não escolhe o próprio nome, porém vê sua existência colada a ele, seu “nome próprio”. Embora o título não tenha permanecido o mesmo, foi seguindo essas pistas em busca das danças feitas pelas crianças, num percurso que passa pela minha própria experiência junto a elas, que venho desenvolvendo esta pesquisa a partir de uma abordagem etnográfica e autoetnográfica para descrever com lentidão processos de criação artística dentro da EMIA e seu desdobramento na partilha sensível com outras crianças, como possibilidade de experiência significativa por ser agregadora de sentidos a suas criações.

Desse mesmo modo, também acredito que a EMIA guarda em seu nome qualidades que a caracterizam e definem: **E**scola como lugar de educação; **M**unicipal que garante seu caráter público; **I**nicição, não só como começo, mas na implicação de vida e Arte, como criação de si (ROCHA, 2017) e de materialidades diversas nos âmbitos da corporalidade, espacialidade, teatralidade e musicalidade (MACHADO, 2020). O que falta no nome é a infância que habita e dá sentido a tudo que existe ali. Talvez esteja escondida no “**I**” de iniciação, guardando a profunda identificação entre esses termos e então, **E**scola **M**unicipal de **I**nfância **A**rtística explicitaria com mais sinceridade a sua natureza.

É complexo, principalmente num texto acadêmico, aproximar forma e conteúdo ao se falar de arte, criação, corporalidade. Ao mesmo tempo em que penso, reflito, associo, articulo, confronto, meu corpo se move, se deixa afetar pelas ideias, desse modo enquanto me desloco em densidades e temporalidades, variadas percepções se desdobram em pensamento, moldando-se e se reconfigurando em simultaneidade. Isto quer dizer que, ao me dispor a construir conhecimento acerca da corporalidade e criação na conexão entre arte e infância, leio e escrevo com o corpo e faço dessa experiência parte da própria pesquisa aqui apresentada. Nesse sentido, o que foi vivido durante esse tempo junto às pesquisas artísticas com o Grupo Lagartixa na Janela, dirigido por Uxa Xavier¹⁴ e o Grupo de Pesquisa CORPOemTEIA, dirigido por Lu Favoreto¹⁵, atravessou diretamente minha ação pesquisadora entre referências e percepções.

Sim, é possível também tratar da arte por um distanciamento científico, sem dúvida chegaríamos a visões distintas da experiência. Porém, o que se propõe aqui é o desafio de

¹⁴ Uxa Xavier, além de idealizadora e diretora do Grupo Lagartixa na Janela, é professora e formadora de artistas educadoras/es, importante referência no ensino de dança para crianças.

¹⁵ Lu Favoreto é dançarina, professora, coreógrafa e diretora da Cia. Oito Nova Dança. Orienta pesquisas de criação entre corpo, som e movimento, como no grupo CORPOemTEIA, em que além da alusão à trama tecida pela aranha, T.E.I.A. como sigla é entendida enquanto “Território de Encontros Intensivos e Artísticos”.

radicalizar a não distinção entre teoria e prática, em levar a termo a construção de conhecimento com, pelo e no corpo, num entendimento da experiência como:

[...] algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos (LARROSA, 2014, p. 10).

Assim, na ação de pesquisar e escrever percebo que certas concepções e teorias me mobilizam, outras incomodam, a algumas meu corpo é refratário, outras ainda ressoam e desencadeiam conexões e elaborações que beiram a um devaneio lúcido de *insights* diversos.

Quando crio e penso com as crianças, esse fenômeno também acontece em momentos de estados de presença diferenciados, em que compomos com nossas diferenças, entre ambientes e coisas, sonoridades e interações desafiantes. Esse modo de estar presente se refere a estar de corpo inteiro (PRADO, 2015b), vivendo a experiência junto e ciente dos afetos, isto é, estar o mais disponível possível, como afirma Ana Cristina Rocha (2011):

[...] em uma espécie de estado de observação e escuta - estado esse que de certo modo se assemelha ao do artista no ato de criação - por olhos e ouvidos bem abertos pode ele perceber e qualificar os detalhes que podem dar lugar às diferenças e voo às singularidades. [...] E, embora todos os integrantes do grupo exerçam forte e decisiva influência na demarcação e sustentação de um território propício à experiência, é o professor o mestre dos encontros. E é pela qualidade de sua presença que ele pode exercer com propriedade esse papel [...] pois a ele se destinam também o encontro e o acontecimento, através dos quais se renova e se reinventa, em transformação constante, em devir: devir-professor, professor-artista em devir, vive ele o acontecimento como artista ao mesmo tempo em que como professor, junto com os alunos (ROCHA, 2011, p. 137-8).

Dessa experiência emergem as seguintes questões:

- O que temos a aprender sobre as crianças a partir de suas investigações corporais na dança e sobre a dança nas investigações corporais das crianças?
- Que danças fazem as crianças a partir de suas corporalidades?
- Como as crianças entendem ou sentem que dançam?
- Em que medida se faz possível a experiência na criação e na apresentação de dança pelas crianças?
- Que modos de criar dança emergem da parceria entre artistas adultos/os e crianças em seus processos artísticos na EMIA?

- Até que ponto o contexto do *Encontro Criança Criando Dança*, em que as crianças compartilham suas danças entre si, as legitimam como produtoras de culturas?

Nesse sentido, a partir do mergulho na própria experiência, compartilho aqui meu “canto” junto às crianças, como sugere mais uma vez Larrosa (2014):

Há algo no que fazemos e no que nos acontece, tanto nas artes como na educação, que não sabemos muito bem o que é, mas que é algo sobre o que temos vontade de falar, e de continuar falando, algo sobre o que temos vontade de pensar, e de continuar pensando, e algo a partir do que temos vontade de cantar, e de continuar cantando, porque justamente isso é o que faz com que a educação seja educação, com que a arte seja arte e, certamente, com que a vida esteja viva, ou seja, aberta a sua própria abertura (LARROSA, 2014, p. 13).

CAPÍTULO 1. A EMIA como rede de iniciações: “Aqui eu posso ser quem eu sou”.

Na zonal sul da cidade de São Paulo, logo na saída da Estação Conceição do metrô, cercado pelos prédios imensos do Centro Empresarial Itaú, se encontra o Parque Lina e Paulo Raia (mais conhecido como Parque da Conceição, seu antigo nome), que abriga três casas separadas (antigos sítios desapropriados pela prefeitura), onde funciona uma escola de artes para crianças, a EMIA - Escola Municipal de Iniciação Artística. Em 1980, quando foi fundada, a escola ocupava apenas uma das casas, mas a partir de 1999, incorporou as outras duas, onde funcionava antes, provisoriamente a Cinemateca Brasileira, até mudar-se para sua sede definitiva.

Apesar de parque e escola pertencerem a diferentes Secretarias (Cultura e Meio Ambiente), ambos constituem um mesmo organismo vivo para as/os habitantes da EMIA. O mesmo não acontece com as/os usuárias/os do parque que mal sabem que ali existe uma escola - apesar de receber mais de mil crianças durante a semana - justamente talvez, porque não se pareça com o que se espera ver quando se fala em escola.

Sem muros, como casas de família adaptadas, de portas, janelas e varandas que se abrem direto para o parque, acontece uma escola, um espaço onde arte e infância se conectam e se confundem na interação entre artistas professoras/es, crianças, árvores, sonoridades, cadeiras, chão, gestualidades, pedrinhas, piano, balde, barro, escadas, balanço, tecidos, tintas, afetos e burocracias.

Com um corpo docente composto por cinquenta artistas professoras/es¹⁶, em 2019, ano da pesquisa de campo, a EMIA recebia cerca de mil crianças de 5 a 13 anos, no contraturno da escola regular. Na forma como está estruturada a escola, até o presente momento, as crianças passam por aulas¹⁷ que integram música, dança, artes visuais e teatro, com dois (dos 5 aos 7 anos), até quatro (de 9 e 10 anos) artistas professoras/es de linguagens diferentes atuando de forma colaborativa. Aos 11 e 12 anos escolhem uma linguagem de sua preferência. Além disso, paralelamente, podem escolher estudar um instrumento musical, fazer aulas optativas de teatro, dança e artes visuais, fazer parte de um coral, tocar na orquestra e ainda participar de oficinas abertas.

¹⁶ São profissionais com formação e atuação artística (concomitante ou pregressa) que trazem junto ao conhecimento estruturante das respectivas linguagens sua atitude investigativa e criativa para os processos vividos com as crianças. Trata-se, contudo, de um grupo bastante heterogêneo, com formações e modos de atuar diversos.

¹⁷ Na EMIA, apesar de se manter uma estrutura de escola, com divisões por faixa etária e nomenclaturas tais como aluna/o e aula, as experiências que ali acontecem transbordam esses limites. Assim, o que se chama de aula são encontros entre artistas e crianças em processos artístico pedagógicos.

O acesso às vagas na EMIA se dá via sorteio público¹⁸ para crianças de 5, 6 e 7 anos (a não ser para as oficinas abertas que são para qualquer idade e o acesso é por inscrição em ordem de chegada). Assim, desde que entram até se formarem, as crianças vivenciam uma iniciação às artes calcada na experiência, a partir de processos artísticos conduzidos por professores que também são artistas. Mesmo com a proposta de um curso regular - as aulas integradas - não há um currículo prévio e sequencial.

O currículo da escola caracteriza-se, portanto, pela abertura e, assim sendo, emerge a cada encontro e será plenamente visualizado ao fim de cada semestre e de cada ano letivo, de modo posposto, quando os professores relatam e refletem as aprendizagens das crianças nas Narrativas Poéticas da EMIA (CUNHA, 2016, p.18).

Dessa forma, as crianças constroem seu percurso pelas escolhas que fazem ao longo do caminho, considerando suas afinidades e, claro, a disponibilidade das famílias.

Devido a sua efervescência criativa, a EMIA é repleta de ‘acontecimentos artísticos’, tanto em forma de eventos organizados quanto de compartilhamentos informais entre as turmas (EMIA, 2016; ROCHA, 2017). Os processos de criação se evidenciam nesses momentos em composições estéticas diversas. Criação e tradição se mesclam nesses diversos encontros, celebração como na Festa Junina, repertórios eruditos e populares como no ensino dos instrumentos musicais, assim como investigação, invenção e composição entre linguagens a partir de poéticas próprias e construções coletivas. Nesses processos, a ludicidade está sempre presente, já que um dos princípios da escola é o respeito ao modo de ser das crianças.

Na EMIA vive-se arte no cotidiano, a cada porta que se abre ou fresta por onde se espia é possível flagrar momentos de criação.

A arte feita pelas crianças na EMIA questiona os cânones adultos e se mostra de modo vigoroso nas paredes, no chão, nos corredores, nos saguões e banheiros, pende dos tetos e pode ser vista e ouvida para além dos muros e paredes de suas três casas, quando nos imbricamos com seu grande quintal: o parque (CUNHA, 2016, p. 19).

Imersa no parque, que a circunda e acolhe, a escola transborda os limites de suas casas e o ambiente que a constitui faz-se na interação entre os habitantes humanos e não humanos daquele lugar.

¹⁸ Dentre o montante de vagas oferecidas, em 2022, 50% foram destinadas às crianças declaradas indígenas, pardas, pretas ou negras, 20% a crianças oriundas de escola pública e 30% à livre concorrência.

Diferente de espaços construídos e planejados com a intencionalidade educativa a partir de certas concepções e propostas (GANDINI, 1995; FARIA, 2007), foi o acaso que uniu a natureza do parque e o aconchego das casas com a sua ocupação por uma escola de arte para crianças (OLIVEIRA, 2006; FRAGA, 2016). No entanto, esse encontro propício se tornou determinante das experiências vividas ali, deixando de ser apenas ambiente para ser mais um protagonista. Trata-se de um parque público, aberto a qualquer transeunte e, ao mesmo tempo, protegido da velocidade opressiva da cidade, território onde liberdade e proteção se desafiam.

Assim, ao se entrar no parque instaura-se outra temporalidade, em que *áion* (o tempo da experiência) distrai *chronos* (o tempo do relógio) e nas poucas horas em que se permanece ali, há tempo para o papo entre as mães que esperam na varanda, há tempo para brincar nos dois parquinhos com chão de areia e brinquedos de madeira, há tempo para colher folhas secas, galhos e pedras, procurar o saci no bambuzal e correr no espaço de pedregulhos, ou de pintar lentamente, se espreguiçar no chão de madeira, de ouvir e fazer música, de brincar de ser nuvem.

As crianças que frequentam a EMIA vêm de diversas partes da cidade, chegam de metrô, ônibus ou carro, trazidas por pais, mães, avós ou irmãos mais velhos. Trata-se de famílias de classe média em sua maioria, muitas vêm de longe porque conhecem o projeto da escola, outras ficam sabendo pelas escolas do entorno. Mesmo sendo pública e aberta a todas as crianças, não atinge a população de baixa renda do próprio bairro. Assim como acontece com vários serviços da Secretaria Municipal de Cultura espalhados pela cidade, muitos são desconhecidos da população do entorno, ou o acesso é limitado pelas barreiras simbólicas do racismo estrutural que permeia todas as instituições¹⁹.

Em seus 42 anos de existência, a EMIA tem sido abordada, como tema ou como contexto, em diversas teses, dissertações e artigos (FREITAS, 2004, 2013; OLIVEIRA, 2006, 2009; ROCHA, 2011, 2017, 2018, 2019; VILAS BOAS, 2012; ALMEIDA, 2014; FREIXEDAS, 2015; CUNHA, 2017, 2018; BERTOLINI, 2019; OLIVEIRA, 2022). Em cada leitura, cada tempo, cada contexto, aparecem variações que remetem aos múltiplos olhares e vivências de quem fez e faz parte de uma complexa rede de ações que torna a EMIA viva e em constante movimento. São todas descrições a partir de dentro de seu grupo de pertença, que traduzem experiências artístico pedagógicas por diferentes vieses, unidas pelos fios de uma teia de existências compartilhadas.

¹⁹ Nesse sentido, tem havido um esforço crescente das políticas públicas da Cultura, quanto a ações afirmativas antirracistas, com o estabelecimento de cotas tanto para alunas e alunos, quanto para professoras/es, além da expansão de outras unidades da EMIA pelas 4 macro regiões de São Paulo, em 2022.

O tempo comprova que ser a escola inaugurada e regida por um nome que proclama sua natureza de escola e espaço público e como finalidade de existência a iniciação artística, é algo que afeta os seus personagens; e que o desejo de fazer cumprir a possibilidade de desígnio pelo nome apontada, incita a produção de sentidos que atravessam a vida da escola e as suas próprias existências. Coincidentes e também contraditórios, esses sentidos têm provocado atos e produzido significações e construções que têm se articulado e se recriado (ROCHA, 2017, p. 43).

Ana Cristina R. Rocha (2017), como narradora de “Memórias de iniciação artística e criação de si” - título de sua tese de doutorado em que entrevista ex-alunas/os da EMIA, já adultas/os sobre sua experiência na escola - também fala do desígnio do nome EMIA e aponta para a complexidade de produção de sentidos que emerge dos afetos de seus inúmeros ‘personagens’. Eu, então, como mais uma narradora e personagem, ao tentar descrever e refletir sobre a criação artística que acontece na EMIA, penso que esta pode ser vista como uma rede composta por diversas conexões entre actantes (LATOUR, 2012), humanos e não humanos que participam desse processo²⁰. Há tempos que me pergunto: o que define a singularidade da EMIA? O que há de transformador ali que afeta a vida de tantas crianças e adultas/os professoras/es, funcionárias/os, familiares, pesquisadoras/es, visitantes? Como e o que se vive e se aprende ali?

Embora determinante nas ações e acontecimentos analisados, geralmente a EMIA figura como contexto, o lugar onde se dão experiências significativas relativas à educação e à arte com crianças. Nesse sentido, por mais ricas e fiéis que sejam as descrições e definições, costumamos nos referir à Escola enquanto estrutura, ocupada por seres humanos que agem intencionalmente.

No entanto, ao entrar em contato com as teorias de Bruno Latour (2012), Gilbert Simondon (2005) e Tim Ingold (2013), deparei-me com caminhos de entendimento que possibilitaram a construção de outros sentidos para minha experiência de EMIA, por uma perspectiva que não parte de elementos já dados, como pessoas, grupos, ambientes e coisas, mas das relações que se estabelecem entre elas/es. Sendo assim, a EMIA pode ser vista como um complexo de muitas relações, no qual as/os responsáveis pelas ações artístico pedagógicas, que consideramos centrais, são mais múltiplos e diversos do que parecem.

Na Teoria do Ator-rede ou ANT (como é conhecida a *Actor-Network Theory*), Latour

²⁰ Ao horizontalizar as categorias epistemológicas modernas, como sujeito/objeto e natureza/cultura, diferente da ideia tradicional de ator social, “(...) para Latour, ator é tudo que age, deixa traço, produz efeito no mundo, podendo se referir a pessoas, instituições, coisas, animais, objetos, máquinas, etc. Ou seja, ator aqui não se refere apenas aos humanos, mas também aos não-humanos, sendo por esse motivo sugerido ainda por Latour (2001:346) o termo actante” (FREIRE, 2006, p. 55).

(2012) contrapõe-se à definição do social como algo fixo, estável e pré-definido, ou ainda, como contexto no qual ações e acontecimentos se dão. Ao contrário disso, apresenta a ideia de social como construção permanente, ou movimento de reassociação e reagregação, propondo uma sociologia como busca de associações (tipo de conexão entre elementos heterogêneos) em lugar de uma ‘ciência do social’. Nesse sentido, assume também o papel dos não humanos como atores, distribuindo em rede a responsabilidade pelas ações: “Nunca estamos sós ao agir [...] quem e o que está agindo quando ‘nós’ entramos em ação?” (LATOUR, 2012, p. 73). A ação, então, não é transparente e não acontece sob pleno controle da consciência, sendo o ator aquilo que muitos outros levam a agir²¹.

Daí a noção de ‘ator-rede’ como múltiplo, “(...) não como fonte de um ato e sim o alvo móvel de um amplo conjunto de entidades” (LATOUR, 2012, p.75). Sendo assim, a incerteza quanto à origem da ação deve permanecer, pois “(...) o interesse não é decidir quem está agindo e como, mas passar de uma certeza a uma incerteza em relação à ação: determinar o que age e de que maneira” (p. 94).

Dessa forma, tudo o que participa da ação é tido como actante, tanto humanos quanto não humanos, o que traz outra compreensão para elementos que muitas vezes são tidos como meros intermediários, passando a considerá-los enquanto mediadores, que transformam, traduzem, são partícipes da ação. O posicionamento de Latour (2012) reconfigura a sociologia, retirando o foco das estruturas para colocá-lo nas conexões, desestabiliza as certezas quanto ao que se define como grupos, atores, ações, fatos e propõe a lentidão em descrever, seguindo os atores, mapeando as controvérsias e sustentando as incertezas.

Guardadas as devidas dimensões da amplitude do que Latour (2012) analisa no âmbito social, sua teoria me parece propiciar outra forma de compreensão do que acontece na EMIA em termos de criação, ensino e aprendizagem em arte envolvendo a complexidade e mobilidade das ações entre múltiplos actantes. Assim, podemos questionar as tantas certezas quanto a quem ensina o quê a quem, se se ensina, se se aprende, se se cria, se é arte o que se faz, como se variasse apenas o contexto, sendo na maioria das vezes já determinados os responsáveis pelas ações. Em que medida, parque, pedras, pássaros, casas, coisas, passantes, sombras e reflexos, metrô, tempestade, pianos, tambores e cadeiras não são também actantes, parte da rede que envolve encontros que se cruzam com artistas professoras/es, crianças, funcionárias/os, famílias, instituições, políticas públicas? Desse modo, podemos seguir com lentidão os muitos fios que engendram cada ação e acontecimento.

²¹ Optei por não fazer a distinção de gênero aqui por não se restringirem a referências humanas.

Nesse sentido é que indago se a EMIA seria apenas um lugar, um ambiente onde aprendizagem e criação acontecem, ou se pode ser entendida, como na concepção de Latour (2012), como uma rede de conexões entre heterogêneos que agem, onde tudo e todas/os podem assumir o papel de actantes, ainda que em dimensões diferentes.

Como em minha história de EMIA passei por diversos papéis (professora, coordenadora, mãe, representante de professores no conselho, diretora), posso dizer o quanto todas as esferas, artística, pedagógica, política, administrativa, burocrática, de relações profissionais, interpessoais, com as famílias, gestão do parque, Secretaria Municipal de Cultura, etc. estão fortemente imbricadas no que constitui a Escola e seus processos.

Assim, quando assumi sua direção, em 2014, propus como lema “A EMIA somos nós” fortalecendo justamente a ideia de que está nessas relações o que chamamos de escola e não na estrutura da instituição habitada por nós. Na EMIA, as/os artistas professoras/es assumiam diversas funções, como coordenação (eleitas/os pelos pares), assistência artística e pedagógica e até a direção da escola (FRAGA, 2016)²². Permaneci três anos na direção e cheguei a escrever um documento interno intitulado “A EMIA somos nós e nossos nós”. Na época, me referia aos “nós” relativos a questões do nosso relacionamento profissional como interrupções de fluxo, porém hoje usaria essa mesma frase apontando os “nós” também como conexões dessa rede e não mais somente como algo que precisasse ser desatado, diria que somos constituídos de diferentes e incontáveis “nós”.

Essa posição de Latour (2012), que nega a realidade fixa e estável das coisas, pessoas e o que se chama de social, parte de uma concepção antissubstancialista do mundo, que vai além da interdependência entre ambiente e corpos/pessoas, que seria uma concepção ecológica como em Gibson (1979) ou fenomenológica como em Merleau-Ponty (1994) (SAUTCHUK, 2015).

Dentro desta perspectiva, Simondon (2005), inspirador de pensamentos como de Deleuze e Guattari (2011) e do próprio Latour (2012), parte de pressupostos não substancialistas ou dualistas, para afirmar que somos seres em permanente devir, num constante processo de individuação, como resultados parciais e provisórios de relações com o que é pré-individual em cada um/a e, portanto, comum a todas/os. O que propõe, segundo Combes (2014), são novos modos de pensar sobre processo (individuação) e estrutura (indivíduo), e as transformações de um no outro, colocando a relação como constituinte do ser.

²² Esses cargos são por lei de indicação da/o Secretária/o da Cultura, porém, dependendo da gestão, se mais ou menos democrática, eram aceitas as indicações vindas do corpo docente da Escola. Essa situação, no entanto, mudou radicalmente em 2022, a partir da efetivação de uma gestão compartilhada entre a PMSP (Prefeitura Municipal de São Paulo) e uma OSC (Organização da Sociedade Civil) para a contratação de Artistas Educadores, que não permite o trânsito entre essas funções.

O indivíduo seria, então, apreendido como uma realidade relativa, uma certa fase do ser que supõe antes dela uma realidade pré-individual, e que, mesmo após a individuação, não existe sozinha, pois além de a individuação não esgotar de uma só vez os potenciais da realidade pré-individual, aquilo que ela faz aparecer não é somente o indivíduo, mas o acoplamento indivíduo-meio. (SIMONDON, 2005, p. 2).

O pensamento de Simondon (2005) acerca da individuação não se atém ao humano apenas, mas se amplia a todos os seres, diferenciando os vivos dos físicos, estes como os que tiveram sua individuação ‘finalizada’, em contraste com aqueles que mantêm uma reserva pré-individual sujeita a múltiplas individuações ao longo da vida. Ao tomar a formação de cristais como disparador de sua teoria, busca abarcar na complexa filosofia da individuação tanto fenômenos da microfísica quanto aspectos vitais e psicossociais. Fala de uma individuação psíquica, ligada à afetividade, percepção e emoção e sua interdependência de uma individuação do coletivo, apontando para uma realidade transindividual. Como Combes (2014) explica:

O coletivo não é resultante de uma relação; ao contrário, é a relação que expressa individuações do coletivo. Pois, para haver uma relação, deve antes haver uma operação de individuação; deve haver um sistema tensionado por potenciais: “O coletivo possui sua própria ontogênese, sua própria operação de individuação, usando os potenciais carregados pela realidade pré-individual contida nos seres individuados” (IPC, 211; IL, 313-314). [...] O transindividual subjetivo, por consequência, designa os efeitos da descoberta por um sujeito de sua *mais-que-individualidade*, de uma zona em si que se revela *pré-pessoal* e comum (COMBES, 2014, p. 50).

Colocado dessa maneira, o pensamento de Simondon (2005) tenta desfazer os equívocos extremistas de um ‘psicologismo’ de um lado e de um ‘sociologismo’ de outro, ao afirmar que a esfera psicossocial é composta por um sistema de relações e de múltiplas individuações. Ou seja, nega a existência de indivíduo com uma essência já pré-estabelecida, assim como o social como uma realidade posta, já determinada num conceito abstrato e fixo. Dessa forma também, Latour (2012) propõe o entendimento em torno do social, numa crítica à sociologia que não persegue o processo de constituição do que se chama de ‘social’ e seus inúmeros actantes, humanos e não humanos²³.

²³ Apesar de Latour ser criticado por sua ênfase no achatamento do social e na simetrização a priori de todas as agências, existe uma dimensão operatória e de seu sentido humano, no fato de que o ator-rede não é uma entidade ou estrutura, mas um movimento criativo, uma operação genética, o que o aproxima de Simondon. O que os afasta, no entanto, é o fato de Latour deixar em segundo plano a distinção entre o humano e o não humano, enquanto em Simondon há um esforço de compreensão e potencialização da ação humana no mundo (FERREIRA, 2017).

Essa inseparabilidade entre ser e meio apresenta uma constituição de sujeito em devir constante da mesma forma como um social que também se engendra continuamente. Individuações acontecem tanto internamente, como individualização, garantindo a singularidade dos seres vivos, quanto externamente na constituição do coletivo. De qualquer forma:

[...] o único princípio pelo qual podemos nos guiar é aquele da *conservação do ser através do devir* [...] Para pensar a individuação é preciso considerar o ser não como substância, ou matéria ou forma, mas como sistema tenso, supersaturado, abaixo do nível da unidade, não consistindo apenas em si mesmo [...] o ser concreto, ou ser completo, quer dizer o ser pré-individual, é um ser que é maior que a unidade (SIMONDON, 2005, p. 3).

O que tudo isso tem a ver com a EMIA? Poderíamos descrevê-la como um sistema de individuações constantes e infinitas? E se a iniciação fosse vista como processos de individuação na conexão radicalizada entre arte e vida? Entendendo, como na perspectiva de Simondon (2005), a individuação não somente ligada à pessoa, mas justamente ao que não é apenas pessoal ou psicológico e sim ao que se gera a partir das conexões, assim como se forma também o que é social, segundo Latour (2012). Quando se fala em individuação como o processo de constituição dos seres, que não existem a priori, mas a partir das relações, a ideia é sair da centralidade do indivíduo e trazer para as relações e conexões o que os constituem, assim também acontece com a construção do que é coletivo.

Voltando a 2014, quando era diretora, escrevi um texto para nossa revista, intitulado “A iniciação como modo de existência da EMIA” (FRAGA, 2014), fazendo referência à correspondência, entre os vários âmbitos da escola como gestão, ação pedagógica, acontecimentos artísticos, relação com a comunidade e com o parque, como implicadas na mesma experiência de iniciação (contendo várias), vista como um eterno processo de criação (contendo vários). Sem esses referenciais teóricos, intuía o questionamento pelos atores, o foco nas relações e os processos concomitantes de inúmeras iniciações, assumidas como criação, transformação, experiência e aprendizagem.

Penso, portanto, que a iniciação na EMIA pode ser compreendida nesse sentido, dentro de um sistema de individuação, entendida, percebida e vivida como gênese, num movimento de troca contínua e propagação, em que crianças, arte, artistas e escola se formam em constante devir.

Mais de uma vez, em diferentes tempos e situações na EMIA, ouvi de algumas crianças afirmações como “-Aqui eu posso ser **quem** eu sou”, ou “-Aqui eu posso ser **como** eu sou”, que

remetem à possibilidade de uma expressividade autêntica, de corporalidades singulares e performatividades múltiplas que evidenciam essa iniciação de dimensão artística e existencial, como experiência de se tornar, de se perceber ser quem é, ao mesmo tempo em que se pode ser o que quiser, ser junto, criar-se, devir-se. Vejo uma conexão com o depoimento de Julia Salgueiro, artista visual, ex-aluna e ex-professora da EMIA:

Conversando com essa amiga sobre a EMIA, eu disse: “- A gente era ouvido, não era?” E ela: “-Nossa! Eu sempre senti exatamente isso!”. Por mais que se trate de arte, existia também um trato social que não encontrei em outras escolas, em lugar nenhum. Cada um tem seu tempo na roda e é ouvido; não importa o que a pessoa está falando, importa que ela é ouvida. Isso é muito importante em uma escola; e na minha formação foi fundamental - você aprende que todo ser humano tem valor; coisas muito ricas, aprendi aqui. Como? Acho que por isso, por ser ouvido. Sentia que a gente era respeitado por aquilo que fazia, era olhado, às vezes isso na escola formal se esvazia. E poder criar. Criar traz uma coisa a mais para o ser humano (ROCHA, 2017, p. 109-10).

Em ambas as falas, é possível perceber o quanto as experiências das crianças na EMIA vão muito além de atividades artísticas, mas se configuram como atitude de quem habita e convive no território da arte, como conhecimento corporificado em modos de ser e existir junto, no que é pré e trans-individual (COMBES, 2014).

Sob esta perspectiva de individuação podemos pensar então a iniciação artística na EMIA, não como o começo de um percurso, mas como um mergulho na experiência de criação de si, do mundo e da arte, que se faz na construção do comum junto às diferenças. Desse modo, aconteceria no sentido oposto ao que coloca Guattari (1985), quanto à iniciação semiótica das crianças numa formação capitalista já a partir da creche, pois é justamente a possibilidade de se desvencilhar dela, numa ação micropolítica de:

Recusar fazer “cristalizar” a criança muito cedo em indivíduo tipificado, em modelo personológico estereotipado. Isto não significa que se buscará sistematicamente fabricar marginais, delinquentes, revoltados ou revolucionários! Não se trata aqui de opor uma formação a outra, uma codificação a outra, mas de criar condições que permitam aos indivíduos adquirir meios de expressão relativamente autônomos e portanto relativamente não recuperáveis pelas tecnologias das diversas formações de poder (estatais, burocráticas, culturais, sindicais, da comunicação de massa, etc...) (GUATTARI, 1985, p. 55).

Portanto, é no movimento desse complexo de conexões que se configura a EMIA²⁴, entre o onde, o quem, o quê e o porquê. Escola de arte, casa de crianças (CUNHA, 2016)²⁵, como um lugar para se habitar e existir, corroborando com a ideia de Kohan (2007) de que:

Talvez possamos pensar a educação de outra forma. Quiçá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo diferente do que elas são, para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse a crianças e adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios. (KOHAN, 2007, p. 97).

1.1. Trilhas em teia: metodologias de pesquisa e de educação em dança com crianças

Os caminhos da pesquisa espalham-se diametralmente e se unem como numa teia, tendo como ponto de partida o processo vivido com um grupo de crianças entre 7 e 9 anos, do curso optativo de dança²⁶ na EMIA, no ano de 2019, que se liga ao evento *Encontro Criança Criando Dança* (ECCD) como espaço de compartilhamento entre crianças de suas criações artísticas. Desses pontos são puxados fios que se atam a outros tempos e agrupamentos presentes em minha trajetória como artista professora na EMIA e também a edições anteriores do ECCD, por meio da análise de documentação e recortes da memória. São fios interdependentes com os quais pretendo tanto afirmar a possibilidade estética de se criar dança a partir da corporalidade e performatividade das crianças, como a importância de modos outros de compartilhamento das produções artísticas das crianças enquanto experiência significativa para as mesmas e não no sentido de mostra de resultados para outros.

A princípio, a intenção era a de construir uma abordagem etnográfica a partir da observação atenta e minuciosa que desembocaria numa descrição densa de todo processo, buscando o estranhamento do que me era familiar (GEERTZ, 1989; Da MATTA, 1978). No entanto, ao longo da pesquisa notamos que minhas anotações de campo tinham uma forte inclinação em direção à autoetnografia, pois além da reflexividade necessária à atitude pesquisadora, traziam o foco para angústias e questionamentos da própria ação como artista

²⁴ É importante ressaltar que esta forma de existência da EMIA não necessariamente perdura no tempo, já que no intervalo entre as experiências descritas e o momento atual da escrita, muitas mudanças têm ocorrido na gestão da escola, o que interfere diretamente no ambiente e nas relações que promovem as experiências.

²⁵ “EMIA: escola de arte, casa de crianças” é o título do texto de Sandra Cunha no livro de mesmo nome, comemorativo dos 35 anos da escola (FRAGA, 2016).

²⁶ No “mapa artístico pedagógico” da EMIA os cursos optativos de dança, teatro e artes visuais são frequentados paralelamente ao curso regular de linguagens integradas, como forma de oferecer às crianças experiências mais específicas às linguagens artísticas escolhidas.

professora em sua relação com as crianças, além de abarcar uma longa trajetória de auto observação a respeito do que vinha desenvolvendo com as crianças não só naquele ano, mas durante anos de investigação (embora não de forma sistematizada).

Segundo Scribano e De Sena (2009):

O "gesto" autoetnográfico consiste em aproveitar e afirmar as "experiências" afetivas e cognitivas de quem pretende desenvolver um conhecimento sobre um aspecto da realidade a partir precisamente da sua participação no mundo da vida em que esse aspecto se inscreve (SCRIBANO; DE SENA, 2009, p. 5).

Como uma estratégia experiencial, na autoetnografia, o/a pesquisador/a, como parte da cultura que investiga, prioriza e descreve a própria experiência vivida e as variações no modo de lhes dar sentido, envolvendo elementos pessoais e sociais. Nesse tipo de pesquisa qualitativa, além de se lidar com informações privilegiadas, deve-se reconhecer que os tópicos analisados são vistos com mais nuances e complexidade do que poderiam parecer a um observador estranho e apenas apreciativo (SCRIBANO; DE SENA, 2009). O que acontece com quem pesquisa é que:

O reconhecimento de suas próprias experiências o convida a ocupar uma posição não estática, mas dinâmica, e a “brincar” com sua centralização e descentralização na ação. Nessa estratégia há uma “combinação” de autobiografia com etnografia, na qual se utiliza o diálogo, a autoreflexão e a emoção. (SCRIBANO; DE SENA, 2009, p. 7).

Apesar disso, não diria que o foco da pesquisa se atenha à experiência da pesquisadora, mas que se incide também nas próprias crianças e seus agenciamentos, ou seja, aborda justamente o que se constrói entre as crianças e a adulta artista professora. Nesse sentido, a observação participante, como discutida por Ingold (2016), pode elucidar melhor como se realizou a pesquisa. O autor aponta que a observação participante se trata de uma “maneira de trabalhar” em que se constrói junto, num movimento de correspondência.

Praticar a observação participante é, portanto, juntar-se em correspondência àqueles com quem se aprendeu ou entre os quais se estudou, num movimento que, ao invés de voltar no tempo, segue em frente. (INGOLD, 2016, p. 409).

Porém, Ingold (2016, p. 410) discute a diferença entre a observação participante e a etnografia como “(...) sendo a primeira uma prática de correspondência e a segunda, uma prática de descrição”, na qual “(...) a prioridade é deslocada do engajamento para o relato, da correspondência para a descrição, da coimaginação de futuros possíveis para a caracterização

daquilo que já passou”. Faz uma crítica veemente à equiparação entre etnografia e antropologia considerando esta última uma forma de educação, que tem como objeto a própria vida enquanto crescimento e transformação.

Pois os passos da observação participante, como os da própria vida, dependem das circunstâncias, e não avançam rumo a um fim preestabelecido. E envolvem modos de levar a vida e de ser por ela levado, de viver uma vida junto com outros – humanos e não humanos – que reconhecem o passado, atentam para as condições do presente e se abrem especulativamente a possibilidades futuras (INGOLD, 2016, p. 409).

Ainda assim, penso que, ao longo da pesquisa, a autoetnografia não se contrapôs à correspondência da observação participante na medida em que se fez profundamente engajada no que pretendia observar e até mesmo teve, de certo modo, o próprio engajamento como foco da pesquisa. Nesse sentido, existe uma tensão que gera movimento entre o que se descreve reflexivamente e como se age, transforma a partir disso. Talvez pudéssemos até dizer que se trata de uma ‘participação observadora’, invertendo propositalmente os termos, já que o deslocamento se deu de dentro para fora, no sentido de quem observa e descreve criticamente a própria prática.

Para Daniela Versiani (2005, p. 16), a autoetnografia seria “(...) um conceito em construção, sobre o qual não há definições e compreensões estabilizadas”. Um conceito que operaria na interseção entre termos de pares dicotômicos, como “auto” e “etno”, “(...) numa tentativa de criar condições cognitivas de apreensão da relação entre os dois não de modo alternado e/ou oposto, mas sim concomitante, simultâneo, relacional” (GAMA, 2020, p. 191).

No percurso como artista professora na EMIA vivi muitas mudanças em minha prática, enxergando por diferentes perspectivas a forma de atuar com as crianças. As incertezas fizeram-me experimentar diversos caminhos, inúmeras iniciações até compreender melhor a medida entre a falta e a presença de características que potencializavam, ou empobreciam os processos artísticos pedagógicos. Assim, analisar com profundidade um determinado processo, como o do grupo em questão, possibilitou-me enxergar experiências e atitudes à luz de teorias que dialogam com esses modos de operar.

Por muito tempo, me incomodei com as incertezas que me perseguiram quanto à arte e a educação, assim como com os fantasmas das prescrições e modelos da “boa” professora até encontrar pensamentos que legitimassem e tivessem ressonância na nossa prática, minha e de muitas/os na EMIA. Assim, encontros carnavais e teóricos, seja pela via da experiência ou da leitura, me ampararam nessa jornada de investigação e serviram como base interpretativa das

circunstâncias em que emerge a arte/dança feita pelas crianças. São estes: os pensamentos de Marina M. Machado (2010b, 2012), acerca da arte na infância pela lente fenomenológica e seus conceitos da *criança* performer e dos âmbitos artísticos existenciais; os Estudos Sociais da Infância e a Filosofia da Infância, e seus desdobramentos (SARMENTO, 2003, 2005; COHN, 2005; KOHAN, 2007; PRADO, 2009, 2015; PROUT, 2010; CORSARO, 2011); o conceito de experiência de Larrosa (2014); e, posteriormente, o contato com a filosofia da diferença de Simondon (2005), Deleuze e Guattari (2011, 2012) e a leitura contemporânea da Sociologia e da Antropologia por Latour (2012) e Ingold (2015, 2016).

A metodologia, portanto, construiu-se ao longo da pesquisa amparada por pressupostos que aproximam a etnografia, a autoetnografia e a cartografia em certa medida. Como ‘nativa’ do meio e participante das ações estudadas, o exercício do distanciamento reflexivo quanto aos fenômenos vividos e observados, embora artificializado, foi uma busca constante. O estudo mais sistemático, com anotações detalhadas em caderno de campo, análise de registro fotográfico e em vídeo, focalizou o processo de um determinado grupo de crianças no intervalo de um ano letivo, com encontros de duas horas, uma vez por semana.

Trata-se de um grupo constituído por sete crianças²⁷ (na maior parte do tempo), alunas regulares da EMIA. A pesquisa teve anuência das famílias e das próprias crianças e foi aprovada pela comissão de ética da FEUSP e pela Plataforma Brasil. Além dos termos devidamente assinados, o andamento da pesquisa foi compartilhado com as famílias nos momentos de reunião de pais e mães, e com as crianças em diversas situações, tanto de conversas informais quanto de participação direta como pesquisadoras que investigavam a seu modo a própria dança, o próprio fazer. Já que, de acordo com Marchi (2018) em relação à ética em etnografias realizadas com crianças:

[...] os investigadores que realizam pesquisas com crianças pequenas não podem usar o alibi da pouca idade ou da incompetência (limites da linguagem verbal, compreensão e experiência social) para se abster de lhes informar sobre as pesquisas que as envolvem (MARCHI, 2018, p. 739).

Num primeiro momento, devo confessar que fui inábil na abordagem ao perguntar para as crianças se concordavam em fazer parte da pesquisa. Mesmo me colocando como estudante no doutorado assim como elas na EMIA, disse de forma que pareciam ser ‘objeto’ da pesquisa, quando falei que me interessava investigar a dança que faziam, criavam. Enquanto a maioria disse que tudo bem, o Carlos (7 anos) disse que não queria “ser pesquisado” e a Bia (8 anos)

²⁷ Os nomes usados são fictícios no intuito de preservar as identidades das crianças.

falou que também não gostaria, que se sentia insegura de “estar sendo observada”. De imediato, me vi tentando explicar melhor, dizendo que não era bem assim, que não estaríamos fazendo nada de diferente, depois percebi que não era esse o caminho, que estaria usando meu poder adulto de persuasão para convencê-las do contrário, então resolvi abordar o assunto novamente em outra ocasião.

[...] a (inter)subjetividade presente no campo da pesquisa deveria deixar o lugar pequeno e marginal que ocupava na parte introdutória das etnografias para ser também objeto de reflexão do investigador relativamente às relações de poder que permeiam o ato investigativo (MARCHI, 2018, p 735).

Logo, experimentei, em outro dia, convidá-las a pesquisarem comigo, como fizemos em seguida indo ao parque medir com o corpo e alguns materiais as distâncias e os tamanhos, para criarmos outras danças a partir daquilo. Ao se perceberem também pesquisadoras - observando, anotando, filmando, discutindo a seu modo - concordaram em participar, quando trouxe de novo o assunto em outra ocasião. A resistência dessas crianças modificou e determinou consideravelmente meu modo de pesquisar com elas, inclusive as duas crianças em questão foram as que mais interferiram, com suas singularidades, em todo o processo, me questionando, desafiando e impelindo a enxergar com outros olhos minhas ações. A questão ao escutar de fato as crianças é o que fazemos a partir disso, como dialogamos com as diferenças e modulamos o adultocentrismo em nossa atitude.

Pude observar que a intersubjetividade, tão cara à etnografia, foi também um foco de investigação em grande parte da pesquisa, considerando a relação entre a adulta professora/pesquisadora e as crianças como corporalidades singulares e suas respectivas performatividades que se afetavam com suas presenças, em aproximações, resistências, desafios e afetividades. As crianças eram convidadas a pesquisar junto, embora com ‘objetos’ de pesquisa parcialmente diferentes, elas as danças virtuais contidas em suas corporalidades em movimento e eu a pesquisa delas junto a mim.

É consenso, entre autores que discutem metodologias de pesquisa com crianças, o fato de que, para além da etnografia, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas utilizados na investigação, esta tem ganhos significativos quando a participação ativa das crianças no processo é solicitada e os seus conhecimentos (visões, perspectivas, pontos de vista), aceitos como genuínos e válidos (MARCHI, 2018, p. 743).

Entre a etnografia com as crianças e a autoetnografia, pesquisava um caminho próprio de criação artística com as crianças. Nesse sentido, a observação participante de fato me

modificou e condicionou ações futuras, como aponta Ingold (2013). Ao analisar as anotações no diário de campo, percebo que a autoetnografia aconteceu concomitantemente, além de não poder deixar de considerar uma história profissional e de vida que se confunde com a da EMIA em mais de vinte anos.

Esse envolvimento com a escola como um todo, na amplitude tanto do tempo quanto das esferas de atuação, de alguma forma me levou a uma atenção, sempre além daquele foco de pesquisa, para os múltiplos âmbitos da EMIA, uma atenção difusa e ao mesmo tempo precisa, mais característica de uma abordagem cartográfica de pesquisa, segundo Kastrup (2015). Nesse sentido, a cartografia também se faz coerente na medida em que se busca investigar a dimensão processual da realidade, considerando que a pesquisadora habita e participa de um mundo/campo/plano comum em construção (KASTRUP, 2015).

O que já acontecia de forma não sistemática sempre que estive na escola, com esta pesquisa de doutorado se aguçou. Meu olhar investigativo e indagador para todas as nossas ações em relação ao fazer artístico pedagógico com as crianças e entre nós, artistas professoras/es e gestoras/es, como ação política intensificou-se e essa complexidade, de alguma forma, compõe o campo expandido desta pesquisa. Portanto, é apenas por questão metodológica e de ordem organizacional que circunscrevo a pesquisa nesse tempo e espaço determinado, pois ela já teve início muito antes disso e se alarga para muito além desse escopo.

[...] a pesquisa de campo não tem momento certo para começar e acabar. Esses momentos são arbitrários por definição e dependem, hoje que abandonamos as grandes travessias para ilhas isoladas e exóticas, da potencialidade de estranhamento, do insólito da experiência, da necessidade de examinar por que alguns eventos, vividos ou observados, nos surpreendem. E é assim que nos tornamos agentes na etnografia, não apenas como investigadores, mas nativos/etnógrafos (PEIRANO, 2014, p. 379).

Além dos registros de cunho etnográfico realizados em 2019, também analisei a documentação (planejamentos, diários de bordo e ‘narrativas poéticas’²⁸) de outros dois anos do mesmo curso optativo, do qual fui professora em 2017 e 2018. Ao revisitar esses processos por meio da documentação foi possível levantar o que na prática se diferenciava pelas circunstâncias e características de cada grupo e o que se mantinha como traço de um determinado modo de operar. Outro material que também serviu de amparo, assim como forma de estudo comparativo foi a dissertação de mestrado de Priscilla Vilas Boas (2012), parceira da equipe de dança da EMIA, que similarmente havia pesquisado o processo de um grupo do curso

²⁸ Como chamamos nossos registros reflexivos dos processos artístico pedagógico de cada semestre na EMIA (CUNHA, 2016).

optativo de dança. Entre um mar de afinidades de princípios e modos de trabalhar, foi possível identificar as diferenças quanto ao ponto de partida para a construção das danças com as crianças.

A Teoria do Ator-Rede de Latour (2012) veio posteriormente a iluminar a leitura do contexto da EMIA como rede de conexões em constante constituição, da qual emergem esses processos, abarcando variados actantes, que inclui os não-humanos. Assim como o processo de individuação, pensado por Simondon (2005), trouxe um olhar ampliado e aprofundado para a experiência de iniciação.

O contato com a perspectiva da improvisação como metodologia de pesquisa de Vida Midgelow (2018), amparada na Prática como Pesquisa (NELSON, 2013), deu-se a partir do exame de qualificação desta tese, apontando para a coerência que se evidenciava entre as ações artística, pedagógica e pesquisadora.

Como dito anteriormente, outro foco que se desdobra dessa pesquisa é o Encontro Criança Criando Dança (ECCD), espaço em que as danças das crianças são compartilhadas entre pares, reunindo grupos de escolas, projetos sociais e de formação da cidade de São Paulo. Em 2019, além do acompanhamento do grupo pesquisado foram analisados vídeos das falas e danças das crianças participantes durante o Encontro, assim como suas escritas e desenhos. Foram também realizadas conversas informais com as crianças, acompanhadas de suas professoras e seus professores, dos demais grupos da EMIA que participaram do Encontro, sobre o processo de criação dos trabalhos que haviam sido apresentados e sobre a experiência de terem participado. Essas conversas aconteceram durante as aulas na EMIA, de forma descontraída e foram gravadas em áudio, com a permissão das famílias e anuência das próprias crianças.

O retorno oral e por escrito de algumas/uns educadoras/es de fora da EMIA que participaram do Encontro, assim como os desenhos das crianças, foram materiais analisados que trouxeram importantes contribuições acerca do impacto daquela experiência para as crianças. Além disso, foi analisada também a vasta documentação existente das 16 edições do ECCD, que vem sendo realizado anualmente desde 2007 (inclusive de forma on-line durante a pandemia, em 2020 e 2021). Que valor tem para as crianças a experiência de compartilhar suas criações e concepções de dança com outras crianças de contextos diferentes dos seus? Além disso, que sentido atribuímos à ocupação pelas crianças de espaços públicos destinados majoritariamente a adultas/os profissionais?

O registro fotográfico se constituiu como um parceiro de pesquisa, “fragmentos congelados” de ações e situações que tinham como foco as corporalidades das crianças em suas

construções estéticas, intenções, expressões e relações que se deixavam ver pelo filtro cultural e subjetivo da fotógrafa-pesquisadora (KOSSOY, 2001). Fora aquelas feitas por outras/os fotógrafas/os em outros tempos, a maioria das fotos foi tirada por mim com o celular durante os processos dos quais era também participante.

As circunstâncias da produção das fotografias, portanto, revelam o desejo de tornar visível e dar visibilidade (GOBBI, 2011) à plasticidade, ousadia e ludicidade das gestualidades das crianças, no contexto de criação artística, evidenciando suas infâncias. No entanto, apesar da busca em apresentar as fotografias como textos imagéticos articulados à escrita, como proposto por Márcia Gobbi (2011), estas também são passíveis da interpretação de outros possíveis olhares.

Da mesma forma, os desenhos e escritas das crianças, produzidas no ECCD e sobre ele, foram considerados como contribuições diretas de suas ‘vozes’ e olhares para a pesquisa, ajudando a revelar “(...) visões mais ricas e aprofundadas das relações estabelecidas em sociedade e mesmo expressões da imaginação infantil que, tantas vezes, passam ao largo do pensamento e da compreensão dos adultos” (GOBBI, 2012, p.140). Ainda no esforço de buscar de toda forma possível dar visibilidade às produções das próprias crianças, algumas contribuições escritas foram mantidas como imagem, considerando suas gestualidades e modos de expressão ali impressas, como carregadas de sentido, além do mero significado das palavras.

No entanto, como os Termos de Consentimento e Assentimento (APÊNDICES 1, 2 e 3) foram obtidos somente das crianças da EMIA e das convidadas apenas o direito de uso de voz e imagem concedido à EMIA, optamos por utilizar somente aqueles desenhos e escritas que não tinham autoria definida, que haviam sido produzidos em ações coletivas dentro do ECCD. Por essa razão, outros dizeres foram transcritos e desenhos descritos, mantendo o compromisso ético da pesquisa, pois embora consideremos a autoria das crianças de total relevância, torna-se impeditivo revelá-la sem os devidos consentimentos e assentimentos das crianças e suas famílias.

Importante salientar que parte significativa desse caminho de pesquisa tem sido a experiência de constante troca com o grupo de pesquisa “Pesquisa e primeira infância: linguagens e culturas infantis” coordenado por minha orientadora, em que metodologias de pesquisa e de ensino com crianças vêm sendo construídas, na interface entre as artes e a Educação Infantil, que buscam subsídios nas Ciências Sociais para conceber as crianças como atorras (ANSELMO, 2018; GOETTEMS, 2019; PAULA, 2020; FONSECA, 2021; ALMEIDA; PRADO, 2021; OLIVEIRA, 2022).

Quanto aos resultados da pesquisa em termos de desocultar uma possível metodologia de trabalho com as crianças, identifico-me com a fala de Donna Haraway “Palavras como ‘metodologia’ são muito assustadoras, você sabe! Em vez de ‘metodologia’, preferiria dizer que tenho modos definidos de trabalhar que se tornaram mais conscientes com o passar dos anos” (HARAWAY, 2015, p.51). Assim, no Capítulo 3, ao tomar os pressupostos da improvisação em dança como procedimento pedagógico, aponto esses modos como “Aula como mosaico de acontecimentos”, “Deriva” e “Caos”.

Sendo assim, espero com essa pesquisa trazer luz às produções das crianças e seus agenciamentos, enquanto corporalidades que dançam e dizem sobre si em suas gestualidades e performatividades. No plano da educação, procuro desvelar possíveis caminhos de criação entre adultas/os e crianças - que tenham como dispositivos a confiança e o diálogo - a partir das questões que surgem do processo de quem pesquisa a própria prática. Assim, também busco evidenciar a possibilidade de uma outra cultura de compartilhamento das artes performativas das crianças, partindo da lógica do encontro e troca entre pares.

CAPÍTULO 2. Fios estruturantes: infância(s), corporalidade(s), arte/dança(s) experiência e criação

Ao propor analisar as danças criadas pelas crianças parto de uma esfera vivida de sua corporalidade que pode estar em seu cotidiano, mas que também pode ser apropriada como experiência estética, em ações junto a adultas/os artistas, professoras/es, educadoras/es. Este olhar, no entanto, não se constrói no vazio, mas parte de determinados entendimentos acerca das infâncias e de lugares da dança no território da arte contemporânea, noções que se cruzam nas corporalidades das crianças e que, na presente pesquisa, se manifestam como experiência em processos de criação.

Assim, a seguir intento discutir tais noções e suas possíveis articulações numa espécie de ‘cama de gato’²⁹ conceitual, em que entrelaço linhas de pensamento diferentes que talvez não coincidam por inteiro, mas que convergem em certos cruzamentos como possibilidade de diálogo.

INFÂNCIAS

A multiplicidade de olhares para a infância e as crianças que a habitam evidencia o quão complexo é esse campo de estudos em que algumas teorias entram em disputa, enquanto outras se complementam.

Historicamente, as imagens de criança que constituíram a concepção de infância modificaram-se consideravelmente, determinando conseqüentemente políticas institucionais, parâmetros educacionais e práticas sociais dentro da cultura ocidental. Philippe Ariès (1986) afirma inclusive que a ideia de infância que se tem hoje foi forjada no século XVIII como uma invenção da modernidade, naturalizada no âmbito da família e da escola. Tebet (2019) ao propor uma cartografia da infância nos dá um panorama dessas visões a partir das “imagens de criança”.

No âmbito da filosofia, as imagens de criança pensadas por Platão, na Grécia antiga, apresentam as ideias: de possibilidade (crianças poderiam ser qualquer coisa no futuro); de inferioridade (como as mulheres, estrangeiras/os e escravizadas/os em relação ao homem adulto cidadão); de superfluidade (a infância não era necessária à Polis) e de material político (a utopia

²⁹ Donna Haraway (2015) usa a figura do jogo da ‘cama de gato’ (em que se entrelaça um barbante entre as mãos em diferentes configurações) como metáfora da possibilidade de construção de conhecimento de forma múltipla e por um viés feminista, anti-racista e sem pretensão universalizadora. Aqui, utilizo apenas a imagem como forma de apresentar ideias que se cruzam em certos pontos, mesmo não vindo do mesmo lugar, mas se movimentando como pensamento vivo.

constrói-se a partir da educação das crianças) (KOHAN, 2003). A criança então é valorizada a partir do que virá a ser.

Já em Nietzsche (1991), na voz de Zarathustra, a imagem da criança é justamente a metáfora ligada ao último estágio de desenvolvimento do espírito, em que se é capaz de criar, tendo passado antes pelo do leão (conquista da liberdade ao dizer não), que viria depois do camelo (renúncia e submissão). Nesse caso a criança é apresentada como possível ruptura e criação de novas possibilidades de existência, imagem com a qual se alinha a concepção de devir-criança de Deleuze e Guattari (2012).

Em sua cartografia, Tebet (2019) traz ainda as imagens de criança levantadas por James, Jenks e Prout (1998), antes e depois da emergência da Sociologia da Infância. Antes as imagens eram: da criança má (Thomas Hobbes); da criança boa/inocente (Rousseau); da criança “tábula rasa” (John Locke); da criança inconsciente (Freud); da criança naturalmente desenvolvida (Piaget) e da criança socialmente desenvolvida (Vygotsky), sendo a infância vista ainda como uma etapa a ser superada para se alcançar a vida adulta.

Com a Sociologia da Infância, outras imagens de criança são produzidas, como: a criança produtora de cultura (William Corsaro); a criança como parte da estrutura geracional da infância (Qvortrup); a criança como grupo minoritário (Lenna Alanen e Berry Mayall); a criança como resultado de uma produção discursiva em diálogo com o pensamento de Foucault e das pesquisas de Ariès (1986). Assim, cada uma dessas imagens de criança “[...] configura-se como um regime de verdade específico no interior do qual produz-se um conjunto de práticas institucionalizadas de produção de sujeitos” (TEBET, 2019, p. 139).

Dentro disso, Abramowicz (2007) aponta o quanto certa ideia de infância no ocidente prescreve como devem ser as crianças em relação a seu brincar, sua sociabilidade, estética, higiene, etc., a ponto de não serem reconhecidas como crianças caso não se encaixem nesses padrões. Alguns desses pontos, que definem a infância moderna são: o não trabalho, o brincar, a escola, a interdição à sexualidade e a dependência (da família ou do Estado). Assim define-se como devem ser as crianças e como devem ser educadas para que se tornem adultas/os saudáveis e produtivas/os.

Ou seja, fora dos Estudos Sociais da Infância, que abrangem a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia, a História, a Geografia, etc., o fenômeno infância era tratado principalmente nos campos da Medicina e da Psicologia, tendo como foco o desenvolvimento biológico e cognitivo, e no âmbito social era abordado somente a partir da escola e da família, tendo como parâmetro a necessidade de socialização.

Contrapondo-se a esses modelos, que concebiam as crianças como um vir a ser em

direção a uma suposta completude, totalidade e finalização projetada na/o adulta/o, a Sociologia da Infância trouxe a perspectiva de conceber as crianças a partir da alteridade e não da incompletude, da diferença e não do déficit (SARMENTO, 2003), propondo como ferramentas analíticas: a noção de ator social (PROUT e JAMES, 1990; SARMENTO, 1997), sua agência (PROUT, 2001), as culturas infantis (SARMENTO, 2003, 2005; COHN, 2005; PRADO, 2009, 2015), relação entre pares (CORSARO, 2011), no entendimento de infância como construção social e na forma estrutural de categoria geracional (QVORTRUP, 2010, 2011).

Desse modo, ao ampliar e aprofundar o olhar para as crianças reais, históricas, sociais e culturalmente situadas e não idealizadas, abre-se a possibilidade de se ver o mundo e as relações a partir da perspectiva das crianças. No entanto, é importante se ter em mente que essas imagens coexistem no presente e se embaralham nos modos de vida contemporâneos e suas diversas concepções de educação das infâncias.

Mesmo a própria Sociologia da Infância e suas correntes (SARMENTO, 2008) vem ainda sendo posta em reflexão e revisada por suas/seus pensadoras/es, como é o caso de Alan Prout (2010), que não desconsidera os avanços conquistados pelo campo em termos da criação de um espaço para a infância no discurso sociológico, porém, assume que as bases que os sustentam estão calcados em noções dicotômicas, características da sociologia moderna (estrutura e ação; natureza e cultura; ser e devir), que já não se mostram eficazes para lidar com a complexidade e instabilidade do mundo contemporâneo.

Não se trata tampouco de afirmar que o trabalho baseado nessas oposições não produz novos conhecimentos, e sim de considerar que, como categorias teóricas, elas se tornaram mutuamente exclusivas [...] Desviam a atenção das mediações e conexões entre as oposições que erigem. Assim, excluem tudo o que se situe abaixo delas e entre elas, suprimindo sua dependência mútua e ocultando aspectos importantes sobre o modo como se constroem as infâncias contemporâneas (PROUT, 2010, p.737-8).

Em lugar disso, diz se preocupar mais em:

[...] situar o plano mais fundo onde essas oposições se erigem [...] ou desmoronam. Isso está mais próximo do ator-rede de Latour (1993) ou da noção de rizoma encontrada em Deleuze e Guattari (1988). Nos dois casos, a atenção é direcionada aos materiais e práticas a partir dos quais é gerada e emerge uma infinidade de novos fenômenos, incluindo distinções e dicotomias. Esse é o terceiro excluído que constrói a infância e para o qual sugiro dirigir nosso olhar (PROUT, 2010, p.739).

Para tanto, Prout (2010) sugere voltarmos a atenção para outros fatores como a interdisciplinaridade, o hibridismo do mundo social, às suas redes e mediações, à mobilidade e

à relação entre gerações. Sendo assim, vê a necessidade de se intensificar a interdisciplinaridade dos estudos da infância, incluindo outras linhas contemporâneas da Psicologia e dialogando com as ciências biológicas; assim como reconhecer o caráter híbrido do fenômeno da infância, considerando as ‘redes heterogêneas do social’ como propostas por Latour (1994), que são “(...) simultaneamente reais, como a natureza, narradas, como o discurso, e coletivas, como a sociedade” (LATOURE, 1994). Nesse sentido, pensar em termos de redes e mediações, como propõe a Teoria do ator-rede, pode mostrar-se mais eficaz do que a partir da dicotomia ação/estrutura, já que considera atores tanto os humanos (crianças e adultos/os) como os não humanos (artefatos e tecnologias), que se apresentam em todos os tamanhos, pequenos como as crianças e grandes como o Estado ou a mídia. A questão é “(...) saber que rede produz uma forma particular de infância ou de criança” (PROUT, 2010, p. 741).

A partir da ideia de mobilidade, Prout (2010) também traz a questão dos fortes fluxos entre fronteiras, da existência de “infâncias transnacionais”, intensificando as conexões entre o local e o global, numa sociedade pluralista, em que “(...) as crianças são confrontadas com uma série de valores e perspectivas concorrentes, complementares e divergentes dos pais, da escola, da mídia, da sociedade de consumo e de seu círculo de relações” (p. 743). E por fim, leva em conta a relação entre gerações como algo inacabado, contingente e emergente das interações entre vários elementos e não só entre estruturas estanques, enfatizando a condição tanto de crianças quanto adultos/os como devires parciais.

Dentro dessas relações encontra-se ainda o trânsito e as variações, a partir do conceito de trajetória de vida, que engloba tempo histórico (gerações e coortes), tempo individual (história da vida e biografia) e tempo institucional (carreiras, sequências e transições). A linguagem do hibridismo, da rede, da mobilidade e da reunião, portanto, é “(...) mais propensa a sustentar a desestabilização e a pluralização tanto da infância quanto da idade adulta que marcam nossa época” (PROUT, 2010, p. 749).

Apesar de promover avanços em relação ao lugar passivo e impotente a que estava relegada a infância antes de sua condição sociológica, torna-se importante o movimento de se questionar as estruturas tão fortemente edificadas pela modernidade, já que a infância existe também, justamente, como aquilo que nos escapa, nos surpreende e se mostra ainda como um enigma inquietante que tentamos (inutilmente) desvendar, como coloca Larrosa (1999):

A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram [...] Não obstante, e ao mesmo tempo, a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento.

Pensar a infância como outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento, esse vazio (LARROSA, 1999, p. 184).

Buscar entender as infâncias e compreender as crianças para se identificar o que produzem como arte/dança, cultura e pensamento, significa ousar nos mover num terreno múltiplo e movediço, e fazer algumas escolhas. Por isso, interessam ideias que movam, espiralem, desloquem, que se encontrem e se misturem, que pulem mesmo correndo o risco de cair. Equilíbrio provisório e risco convivem na corporalidade que dança, assim fazem sentido para a nossa reflexão as noções construídas pelos Estudos Sociais da Infância, que situam, organizam, pesquisam e discutem a condição das crianças no mundo, assim como o conceito filosófico de infância que se refere à experiência que atravessa o humano, irrompe e possibilita a criação.

Em certo sentido, há duas infâncias. Uma é a infância majoritária, a da continuidade cronológica, da história, das etapas do desenvolvimento, das maiorias e dos efeitos: é a infância que, pelo menos desde Platão, se educa conforme um modelo. Essa infância segue o tempo da progressão sequencial: seremos primeiro bebês, depois, crianças, adolescentes, jovens, adultos, velhos. Ela ocupa uma série de espaços molares: as políticas públicas, os estatutos, os parâmetros da educação infantil, as escolas, os conselhos tutelares. Existe também uma outra infância, que habita outra temporalidade, outras linhas: a infância minoritária. Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. [...] É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do “seu” lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos inusitados, inesperados. Somos habitantes dos dois espaços, das duas temporalidades, das duas infâncias (KOHAN, 2007, p. 94).

Seguindo essa lógica, como afirma o autor, uma ideia de infância não exclui a outra, trata-se de linhas que se cruzam e até se confundem, portanto, o propósito não deve ser idealizar uma e combater a outra para se dizer como devem ser educadas as crianças, pois:

A distinção não é normativa, mas ontológica e política. O que está em jogo não é o que deve ser (o tempo, a infância, a educação, a política), mas, o que pode ser (poder-ser como potência, possibilidade real) o que é. Uma infância afirma a força do mesmo, do centro do tudo; a outra, a diferença, o fora, o singular. Uma leva a consolidar, unificar e conservar; a outra a irromper, diversificar e revolucionar (KOHAN, 2007 p. 95).

Sendo assim, a partir dos referenciais sociológicos e antropológicos das estudiosas e estudiosos da infância, chamo para dançar junto a ideia de ‘condição infantil’ proposta por Prado (2015):

Partindo do conceito de condição humana como a soma total das atividades e capacidades humanas, que difere do conceito de natureza humana, discutida por Arendt (1993), concebo a condição infantil também diferentemente de uma noção de natureza infantil, ainda presente e disseminada na literatura, na formação docente e nas práticas educativas, assim como na sociedade mais ampla. A condição infantil refere-se não à universalização ou naturalização da infância, mas ao conjunto de atividades e capacidades das crianças, aquilo que são, como, com quem, onde, por quanto tempo, etc. Refere-se também aos sentidos e significados na construção de seu pertencimento e da alteridade da infância (PRADO, 2015, p. 16).

Ligado a esta noção, há um entendimento acerca das crianças como capazes de interpretar, criar significações para suas percepções do mundo e comunicá-las, porém de modo diverso das/os adultas/os, com formas próprias de compreensão, de representação e simbolização. Portanto, são vistas como produtoras de culturas, as chamadas culturas infantis, que se inserem e interagem com a cultura do meio social em que vivem. Sarmiento (2003) aponta algumas características que identificam diferenças entre as culturas infantis e as adultas, como a necessidade de interatividade com outras crianças; a ludicidade sempre presente em seus modos de se relacionar e compreender o mundo, assim como o trânsito fácil e constante entre realidade e fantasia, que permite a coexistência desses mundos sem que sejam conflitantes. Assim também, a não literalidade e a forma não linear de percepção do tempo, que permite viver o presente em infinitas reiteraões, compõem os traços que definem a alteridade das culturas infantis.

Outra forma de ver os modos de ser das crianças, trazido por Marina Marcondes Machado (2010a) a partir de Merleau-Ponty (1990), é observar a não representacionalidade presente em suas ações, a qualidade onírica da vida cotidiana (que se aproxima da “fantasia do real” de Sarmiento, 2003) e o pensamento polimorfo que se mostra na sua relação com a temporalidade, a espacialidade e as materialidades. Estas características estariam mais fortemente presentes nas crianças pequenas, porém permanecem em graus mais sutis conforme crescem e afloram intensamente em processos artísticos quando vividos a partir da criação. A partir desse lugar, Machado (2010b) desenvolve a ideia da ‘criança performer’ que discutiremos mais à frente.

Apesar da tentativa de abarcar o que poderia haver de comum entre as crianças, tais características não deixam de acolher a possibilidade da ruptura, da criação (KOHAN, 2007), da novidade que nasce com cada criança (LARROSA, 1999) e da infância como experiência:

Entendemos a infância como uma experiência que pode, ou não, atravessar os adultos, da mesma forma que pode, ou não, atravessar as crianças. Nessa perspectiva, a ideia de infância não está vinculada unicamente à faixa etária,

à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa. Vincula-se, portanto, a uma espécie de des-idade. A infância, nesse sentido, é aquela que propicia devires, um vir-a-ser, que nada tem a ver com um futuro, com um amanhã ou com uma cronologia temporalmente marcada, mas com aquilo que somos capazes de inventar como experimentação de outras coisas e outros mundos (ABRAMOWICZ; LECOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 180).

É, portanto, nesse sentido que concebo a infância na dança das crianças, como parte de uma cultura infantil que convive com a adulta e como terreno de criação e experimentação de outros mundos. Nogueira e Barreto (2018), a partir da filosofia de Deleuze e Guattari (1992), que propõe a criação de conceitos, apresentam, por um olhar afroperspectivista³⁰, o verbo infancializar (muito diferente de infantilizar que é o que acontece quando se tenta encaixar as crianças num modelo pedagogizante de infância), como “(...) uma maneira de perceber na infância as condições de possibilidade de invenção de novos modos de vida” (p. 627). Assim, apontam a diferença de tal conceito de infância, que se refere a uma “condição de experiência humana privilegiada”, ou como:

[...] conceito que remete a um estado, ou ainda uma forma de vida que torna possível assumir a instabilidade da vida radicalmente [...]. Neste sentido, a infância (ubuntwana) pode ser interpretada como um elo de ligação entre a ancestralidade, futuridade e viventes. Por ser justamente a presença do passado e do futuro na emergência do presente. Em outras palavras, ubuntwana é a afirmação que, para além dos cinco sentidos (visão, olfato, tato, paladar e audição), existe outro (sentido) que chamamos de infância. Um sentido que estaria mais aguçado nas crianças, mas que não é perdido pelos adultos. Infancializar é ativar a infância em adultos (NOGUEIRA; BARRETO, 2018, p. 631).

Apesar de não entrar na complexidade dessa investigação filosófica, que vai muito além de conceituar a infância, estabelecendo outros parâmetros éticos de apreensão de mundo, nos interessa aqui a concepção de infância como um estado, ou um outro sentido, que está mais aguçado nas crianças, que se revela na suas corporalidades e que tem nas danças que produzem sua versão poética/estética. Nesse sentido, quem sabe a contribuição das crianças à dança não seria justamente a sua infancialização.

Walter Kohan (2007), ao propor pensar a infância como potência do mesmo modo que

³⁰ “(...) cosmovisões africanas, afro-brasileiras e ameríndias demarcadas pela perspectiva da localização que aqui denominaremos de cosmosentidos afroperspectivistas. O termo afroperspectividade emerge da leitura do quilombismo de Abdias do Nascimento (1980), da afrocentricidade sistematizada por Molefi Asante (1987) e do perspectivismo ameríndio proposto por Tania Stolze Lima (2011) (...). Por fim, afroperspectividade significa criar conceitos africanos e indígenas para enriquecer o enfrentamento de problemas que corriqueiramente são pensados por meio de ideias ocidentais” (NOGUEIRA; BARRETO, 2018, p. 628).

Deleuze e Guattari (1996), repete a pergunta de Spinoza (1991): “O que pode um corpo?”, na forma de: “O que pode uma criança?” e responde:

Não o sabemos. Quem sabe a pergunta não seja tão diferente da que interroga o que pode um corpo. Não estamos certos. Mas nesse espaço que a insistência da pergunta abre - e que nenhuma resposta consegue fechar - talvez encontremos forças para desdobrar potências impensadas na infância (KOHAN, 2007, p. 98).

Unindo de fato as duas perguntas em uma, a questão central para pensar a possibilidade de uma dança da infância é justamente ‘O que pode um corpo-criança?’. Buss-Simão, Medeiros, Silva e Silva (2010) também fazem esse percurso de reflexão para se pensar um corpo-infância na educação, traçando um caminho a partir da Sociologia da Infância até a Filosofia para “(...) conceber as crianças e seus corpos como potencialidades, e não mais como uma natureza que precisa ser controlada e moldada” (p. 160).

Para isso, transitam primeiramente pela questão da necessidade de se superar o dualismo que persegue historicamente as concepções de corpo enquanto herança natural ou cultural, a partir de Allison James, Chris Jenks e Alan Prout (2000) “(...) que tanto a infância quanto o corpo estiveram sempre confinados aos reducionismos, ora biológicos, ora culturais, e que agora necessitam ser estudados como unidade biopsicossocial produzida concomitantemente” (BUSS-SIMÃO; MEDEIROS; SILVA e SILVA, 2010, p. 154).

Assim também argumenta Patrícia Prado (2015), ao afirmar que as crianças:

[...] não são somente um conjunto de feixes de características naturais em desenvolvimento no tempo, são também corpos complexos, variáveis e inventivos que circulam, num mesmo momento, por uma esfera natural (etéria) e por uma esfera da história, da cultura - que não se esgota na herança social, como algo acabado ou como objeto estático (PRADO, 2015, p. 71).

CORPORALIDADE

Independente da questão da infância, os estudos acerca do corpo têm cada vez mais assumido um caráter interdisciplinar ou até ‘indisciplinar’, como sugere Christine Greiner (2005), que busca entrelaçar diversas teorias do corpo ao longo da história, passando pela Filosofia, Antropologia, Biologia, etologia, neurociências, psicanálise, teorias da comunicação, para discutir o pensamento que se faz com o corpo e não somente sobre o corpo. Como afirma, “(...) torna-se cada vez mais evidente que o próprio exercício de teorizar também é uma experiência corpórea, uma vez que conceituamos com o sistema sensoriomotor e não apenas

com o cérebro” e ainda provoca que negar tal reconhecimento do corpo “(...) é apenas mais uma das possibilidades de enterrar a discussão no binômio teoria-prática, que nada mais é do que uma extensão do dualismo mente-corpo” (GREINER, 2005, p. 17).

Segundo a autora acima, tem havido um exercício epistemológico nas últimas décadas de evitar o entendimento do corpo como um produto pronto, para entendê-lo como processo: “A diferença entre discutir ‘o corpo’ ou as suas ‘corporeidades’ é a tentativa evidente de estudar ‘diferentes estados’ de um corpo vivo em ação no mundo” (GREINER, 2005, p. 22). Aponta ainda que alguns estudos contemporâneos aproximam-se do pensamento oriental, em que a noção de corpo, como na China, por exemplo, não aparece como substantivo, mas:

[...] descrita de uma forma mais próxima de adjetivos ou até mesmo de “qualidades de existência”, caracterizadas pela descrição de posturas, de atitudes, de gestos, como por exemplo: corpo sentado, corpo em pé, corpo andando, corpo risonho, corpo que chora, corpo em pé, corpo doente e assim por diante (GREINER, 2005, p. 22).

Como explica Greiner (2005) a partir do filósofo japonês Yasuo Yuasa, no Japão e na China, a relação corpo-mente muda através do treinamento do corpo, o que se processa pela cultura (shugyô) e a formação (keikô), partindo de “(...) uma experiência prática, vivida (taiken) que implica num *continuum* mente-corpo em um sujeito e em seus trâmites com o ambiente.” (GREINER, 2005, p. 22). Outro filósofo japonês, Tetsurô Watsuji (1889-1960), estudioso do corpo, já colocava no “entre” o que caracteriza o humano, enxergando-o como nunca separado do ambiente em que vive e não podendo ser compreendido fora das relações que nele se organizam (GREINER, 2005).

Assim também, no perspectivismo ameríndio defendido por Viveiros de Castro (1996), apresenta-se uma ideia de corpo que não se encaixa no lugar da substância.

De acordo com a cosmologia ameríndia, o mundo em processo de constituição por estes povos, não é povoado por corpos separados uns dos outros e do mundo, separados pelo princípio de isolamento, fixação, autonomia e individuação que é peculiar da sociedade ocidental [...] Assim, corpo e alma não são substâncias, mas relações ou posições, e o que um corpo é, depende intrinsecamente de uma perspectiva (MORAIS, 2016, p. 97).

Já a cultura ocidental foi fortemente marcada pela divisão cartesiana que influenciou o pensamento acerca do corpo como separado da alma, como máquina comandada pela mente, mesmo tendo atravessado o confronto de Espinosa (1991), que dissolve essa dicotomia e passado pelas ideias de Nietzsche (1991), que inverte os valores dessa tradição filosófica, trazendo o corpo à frente, não mais submetido à razão, mas como a origem dela mesma.

Podemos dizer, no entanto, que foi Merleau-Ponty (1994), a partir do pensamento fenomenológico, quem mais eficientemente mudou a chave desta concepção binária tanto no sentido de corpo e mente como de natureza e cultura, “encarnando” o corpo no mundo.

Merleau-Ponty (1994) adentra e abarca a experiência do corpo no mundo por meio do estudo da percepção e revela seu “modo de existência ambíguo” entre ser sujeito e objeto ao mesmo tempo. Para o filósofo:

O corpo está no meio das coisas, é uma coisa entre outras coisas, mas, além disto, ele é dotado de reflexividade. O corpo é visto como todas as outras coisas do mundo, mas também é vidente, ou seja, um visível que vê. Mais: o corpo se vê vendo... O corpo é um visível que se faz vidente no interior da visibilidade (CARDIM, 2009, p. 121).

Tal ambiguidade encontra na “carne” aquilo que está entre o corpo e o mundo, tornando-os indivisíveis. Essa carne, no entanto, “não significa matéria, espírito, nem substância, mas refere-se à maneira de ser na aderência ao espaço e ao tempo” como apontam Mendes e Nóbrega (2004, p. 134) evidenciando a condição natural e cultural do corpo.

Enigma do corpo, coisa e medição de todas as coisas, fechado e aberto, tanto na percepção quanto no desejo – não duas naturezas nele, mas dupla natureza: o mundo e os outros tornam-se nossa carne (MERLEAU-PONTY, 2000 *apud* MENDES; NÓBREGA, 2004, p. 134).

Como diz Merleau-Ponty (1994, p.122): “(...) o corpo é o veículo do ser-no-mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles”. Contudo, existe uma intencionalidade no corpo que é a motricidade, uma “intencionalidade original” (p. 192), que se refere a um “eu posso”, e que é ao mesmo tempo perceptiva e motora. Além disso, “Concebida como experiência vivida através do corpo em movimento, a percepção aflora sentidos diversos, o que faz Merleau-Ponty (1994) afirmar que a relação corpo–mundo é estesiológica” (MENDES; NÓBREGA, 2004, p. 134).

Na experiência do corpo próprio, aquele vivido e que percebe, o todo é anterior às partes, como um centro de perspectiva em forma de esquema corporal, que “(...) opera a passagem e a expressão entre o pensamento e o corpo, dá sentido às ordens verbais, é o centro de uma expressividade global, e estabelece uma equivalência entre meus gestos e a totalidade dos outros gestos: o esquema corporal é uma unidade expressiva” (CARDIM, 2009, p. 113-114).

Merleau-Ponty (1994) compara ainda a unidade do corpo próprio à obra de arte, como um “nó de significações vivas” quando diz:

Um romance, um poema, um quadro, uma peça musical são indivíduos, quer dizer, seres em que não se pode distinguir a expressão do expresso, cujo sentido só é acessível por um contato direto, e que irradiam sua significação sem abandonar seu lugar temporal e espacial. É nesse sentido que nosso corpo é comparável à obra de arte (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 209).

As ideias de Merleau-Ponty desencadearam diversas interlocuções com outras/os pensadoras/es, ampliando a concepção de corpo articulada entre Filosofia, Biologia, Antropologia, Psicologia, sedimentando a corporalidade como campo epistemológico. É comum vermos os termos corporeidade e corporeidade serem usados indistintamente, o que acontece com muitas/os autoras/es, contudo o antropólogo Thomas Csordas (2013) diferencia esses conceitos:

[...] a corporeidade é a nossa condição existencial fundamental, a nossa corporalidade (*corporeality* ou *bodiliness*) em relação ao mundo e às outras pessoas. Para a pesquisa em ciências humanas, a corporeidade é ‘um campo metodológico indeterminado, definido pela experiência perceptual, pelo modo de presença e pelo envolvimento no mundo’ (CSORDAS, 1994, p. 12) (CSORDAS, 2013, p. 292).

Parafraseando Barthes (2004), no que se refere à relação entre a textualidade e sua existência física no livro, compreende a corporeidade (campo metodológico indeterminado) como contendo a corporalidade enquanto corpo vivido, que engloba: a forma corporal; a experiência sensorial; o movimento ou a mobilidade; a orientação; a capacidade; o gênero; o metabolismo/fisiologia; a copresença; o afeto e a temporalidade. No entanto, aqui esses dois âmbitos serão tratados ora um, ora outro, transitando entre sentidos e sem uma distinção mais específica dentro do termo corporalidade.

No artigo “Fenomenologia cultural corporeidade”, Csordas (2013, p.292) propõe uma antropologia fenomenológica, contrastando “(...) uma noção de corpo enquanto objeto material à corporeidade como carne compartilhada, mutuamente implicada e nunca completamente anônima que ressignifica o corpo como fonte da existência e local da experiência no mundo” e articula a noção de agência desde Merleau-Ponty (1994), Bourdieu (1996) e Foucault (1977).

Em suma, meu argumento é de que o *locus* operativo de agência está para Merleau-Ponty em nível de existência, para Bourdieu em nível de *habitus* e para Foucault em nível de relações de poder. A modalidade na qual é exercida a agência é para Merleau-Ponty a intenção, para Bourdieu a prática e para Foucault o discurso. O vetor de agência (pois tem uma direcionalidade) é, para Merleau-Ponty, dos nossos corpos para o mundo, no sentido de projetar para dentro de e orientar para o mundo. Para Bourdieu, o vetor é duplo, apontando em direções opostas e recíprocas entre os nossos corpos e o mundo que habitamos e que nos habita. Para Foucault, o vetor é do mundo na direção dos

nossos corpos no sentido de inscrever-se sobre ou incorporar-se em nós (CSORDAS, 2013, p. 293).

No artigo citado acima, o autor examina algumas doenças contemporâneas a partir da corporeidade, no entanto, interessa-nos a maneira como estabelece a relação entre Merleau-Ponty (1994), Bourdieu (1996) e Foucault (1977) no que se refere às dimensões da relação sujeito-mundo. Ao articular essas diferentes perspectivas, traz para a questão da corporeidade uma visão mais ampla e articulada, rompendo ainda mais as dicotomias e evitando os reducionismos. Ao tratarmos mais especificamente das danças produzidas pelas corporalidades infantis, vejo que é possível observar que esses *locus*, modalidades e vetores de agência podem acontecer simultaneamente, mas talvez não com a mesma intensidade em cada contexto. Além disso, dependendo de que perspectiva escolhemos olhar, se pelo viés da existência, do habitus ou das relações de poder, poderemos enxergar mais a intenção, a prática ou o discurso nas forças que atravessam e constroem as corporalidades na relação sujeito-mundo.

Enfim, o corpo tem cada vez mais catalisado estudos de diversas ordens, evidenciando sua natureza biopsicosocial e sua relação totalmente imbricada com o mundo habitado por inúmeros outros corpos, tanto humanos como não humanos. Os biólogos Maturana e Varela (1997), por exemplo, apresentam um conceito de vida que parte do processo denominado autopoiesis, em que um organismo vivo, ou seja, autopoietico, é capaz de se autogerar ininterruptamente. Sua teoria estuda os seres vivos a partir de suas relações com o entorno, propondo o entrelaçamento entre as ações biológicas e os fenômenos sociais, o que de certo modo se aproxima do conceito de individuação de Simondon (2005), só que pelo viés da biologia. Nesse sentido, consideram que o conhecimento é incorporado, pelo fato de sermos corpo, com uma infinidade de possibilidades sensório-motoras e imerso em múltiplos contextos biopsicoculturais. Sendo assim, pode-se dizer que a cognição depende da experiência que acontece na ação corporal (MENDES; NÓBREGA, 2004).

Além deste, existem estudos de diversas disciplinas que trazem para o corpo as propriedades de aprender, pensar, conhecer e criar num fluxo constante e multidirecional com o ambiente (GREINER, 2005). Estes são aspectos que fundamentam uma noção de corpo que mais se aproxima das reflexões aqui construídas em torno das danças criadas pelas crianças no diálogo entre nossas corporalidades e tudo o que compõe o 'meio' EMIA. Nesse sentido, a Educação Somática, tratada mais à frente, torna-se uma abordagem coerente de ensino e aprendizagem em dança, tendo em vista um corpo que aprende, cria seu entorno e se cria a partir dele.

Tensionando ainda mais os fios que tecem essa rede complexa acerca da noção de corpo, não podemos ignorar os pensamentos que têm sido construídos no último século a partir de Foucault (1977) e depois com Deleuze e Guattari (2011, 2012) que questionam a ideia de sujeito a priori, implicada na noção fenomênica de corporalidade, tornando o corpo “(...) um nó de múltiplos investimentos e inquietações”, como diz Santaella (2004).

Coreografando seu pensamento com conceitos como hecceidade, corpo sem órgãos, nômade, agenciamento, devir, máquina abstrata, espaço liso, rostidade, território, rizoma, dobra, linhas molares, linhas moleculares, linhas de fuga, conceitos estes que servem para combater a primazia do verbo ser, Deleuze remete nossa atenção para circunstâncias: em que caso?, onde e quando?, como?, e nunca para essências. Com isso ele desenha subjetividades em movimento e continuamente produzidas (SANTAELLA, 2004, p. 20-1).

Nesse sentido, a atenção para as circunstâncias nos remete não só para as subjetividades que se engendram nos corpos, mas também para as danças das crianças em processos de criação, sobre as quais se indaga aqui pelo quando, onde, como e com quem são concebidas.

Latour (2008, p. 39), grande crítico das definições substancialistas e deterministas, propõe pensar o corpo a partir de sua capacidade de “(...) aprender a ser afectado, ou seja, «efectuado», movido, posto em movimento por outras entidades, humanas ou não-humanas. Quem não se envolve nesta aprendizagem fica insensível, mudo, morto”. Contudo, diz que para isso, torna-se:

[...] fundamental descobrir uma forma rigorosa para descrever este «aprender a ser afectado», pois pretendo contrastar este modelo de aprendizagem com outro modelo que quero evitar a todo o custo e que pode parasitar a minha descrição. Neste outro modelo, há um corpo, correspondente a um sujeito; há um mundo, correspondente aos objectos; e há um intermediário, correspondente à linguagem que estabelece ligações entre o mundo e os sujeitos. Se recorrermos a este modelo, ser-nos-á extremamente difícil tornar dinâmica a aprendizagem pelo corpo: o sujeito está «ali dentro do corpo» como uma essência definida e a aprendizagem não é necessária para a sua existência; o mundo está fora do corpo, ali, e afectar os outros não é necessário para a sua essência (LATOUR, 2008, p. 41).

Embora Latour (2008) afirme uma oposição ao olhar fenomenológico por partir da concretude do indivíduo e centralizar na intencionalidade humana a origem das ações, por outro lado também aponta a importância de se trabalhar com as incertezas, partir das controvérsias e descrever com lentidão, registrar sem filtrar ou disciplinar, para deixar ver as conexões (LATOUR, 2012), o que de alguma forma se aproxima do princípio fenomenológico de descrever e não explicar nem analisar (MERLEAU-PONTY, 1994).

Apesar da radicalização de Latour (2008) no sentido de descentralizar do humano a responsabilidade pelas ações, não compreendo sua concepção totalmente afastada da ideia de um corpo encarnado no mundo, amalgamado à cultura, como pensado por Merleau-Ponty (1994), mas mais como uma provocação em direção a um deslocamento de foco nessa distribuição de agenciamentos.

Desse modo, é possível pensar a corporalidade dentro desse arcabouço das relações, enquanto um processo não terminado e continuamente construído como “(...) um empreendimento progressivo que produz simultaneamente um meio sensorial e um mundo sensível”, como o autor diz ser “adquirir um corpo” (LATOURE, 2008, p. 40). Isso posto, conceber o corpo a partir de sua capacidade de ‘aprender a ser afetado’ parece muito próximo à corporalidade vivida na infância, em que a permeabilidade com o mundo e o polimorfismo do pensamento se fazem tão presentes.

Afinal, como pensar então as corporalidades das crianças no sentido da criação artística? Podemos falar no movimento de ser corpo enquanto se faz corpo em esboços de espacialidades que se reconfiguram continuamente. Ou seja, a criação é intrínseca à experiência da corporalidade enquanto parte fundante do mundo a partir da investigação das próprias motricidades e interações com outras corporalidades e materialidades diversas, semelhantes e distintas como as infâncias.

Machado (2010b, 2012) tem construído um pensamento sobre o modo de fazer arte das crianças como uma forma de existência, calcada em sua corporalidade e em sintonia com os acontecimentos da cena contemporânea. Por um olhar atento a suas maneiras de agir e estar no mundo, lê os fazeres das crianças como atos performativos. Nas interconexões entre as noções de criança, corpo e performer, baseadas na fenomenologia, na ideia de culturas infantis e de performance dentro da arte contemporânea, delinea o conceito de criança performer.

A criança performer é seu corpo total, sua corporalidade; ela é móvel, plástica, modelável polimorfa; seu repertório é rico em teatralidade e musicalidade, nos sentidos contemporâneos dos termos: ela improvisa, ela encarna emoções em seu corpo, ela é capaz de fazer-se partitura enquanto usufrui a paisagem sonora dos lugares em que está, etc. e sua capacidade de uso do espaço tornam presentes as noções de instalação, happening e *performance*, tão caras às artes visuais hoje (MACHADO, 2015, p. 59).

Assim como Machado (2015) vê os dizeres e atuações no corpo das crianças como repletas de teatralidades, observo na plasticidade de seus movimentos ações preenchidas de dança, mesmo que tudo isso seja simultâneo, misturado ao cotidiano e manifestado de forma híbrida. Como artista e professora de dança, é exatamente desse lugar de encontro entre

corporalidades e infâncias que parto para a experiência de criação com as crianças.

Machado (2010b) amplia e aprofunda a relação entre a visão das/os adultas/os sobre as crianças e seus modos agir, assim como ressalta a semelhança entre o modo de ser e estar das crianças com a busca e investigação das/os adultas/os artistas performers contemporâneas/os, ambos alheios à representação e com o olhar imaginativo para o cotidiano. Assim, indaga se “(...) seria a criança passível de imitar a arte performática, ou é o artista que busca o modo de ser e estar da criança e brinca, joga com o corpo, age por motivação intrínseca?” (MACHADO, 2010, p. 122) e afirma ainda o quanto um “(...) ambiente composto por contextos sensíveis, inteligentes, vivos”, junto à atitude atenta da/o adulta/o potencializam a vitalidade dos modos de existir, aqueles já mencionados anteriormente, das crianças, criando inúmeras possibilidades expressivas e criativas já presentes em suas corporalidades.

Assim, é por meio de sua corporalidade que as crianças exercem seus discursos sobre si e o mundo, nos permitindo conhecê-las a partir de seus pontos de vista:

Se é em movimento que a criança pequena pensa, vive, fala, cala, será em movimento que ela nos dirá sobre si: sobre ser criança, alegrias, angústias, pesquisa da forma-conteúdo de sua poiesis. Quando o adulto permite, a corporalidade infantil traça e conduz histórias, mescla dados biográficos factuais e intensa subjetividade, e nos diz muito sobre quem aquela criança é. (MACHADO, 2015, p. 58).

Nesse sentido, concordo com James, Jenks e Prout (2000) que:

[...] não é de surpreender que geralmente apareçam lacunas em descrições sociológicas e antropológicas do corpo e da infância. A lacuna é evidenciada também nas pesquisas etnográficas que buscam contemplar a experiência da infância a partir do ponto de vista das próprias crianças, nas quais o corpo também é uma presença ausente e o foco de atenção está sempre nos discursos das crianças (JAMES; JENKS; PROUT, 2000, p. 155).

Portanto, proponho conceber as corporalidades das crianças como formas de discursos que seguem sua lógica própria, sintaxe que se faz a partir de percepções, investigações e invenções, criando diferenças como rasgos na linguagem adulta. O quanto comunicam tais discursos sem palavras ou junto a palavras sem sentido único? O quanto estamos aptas/os a ler ou ao menos escutar e acolher o que dizem/dançam?

Nesse caso, podemos dizer que o que se entende por corporalidade se aproxima também da ideia de performatividade³¹, tanto no sentido antropológico como artístico de performance,

³¹ Paloma Bianchi (2016) discute as possíveis discordâncias e consonâncias entre corporeidade e performatividade em relação às artes da cena, partindo da origem dos conceitos para apontar sua diferença (o primeiro advindo dos

noções que Machado (2010, 2012) articula reciprocamente ao considerar as crianças como performers e a corporalidade também como um âmbito artístico existencial.

Dessa forma, esta pesquisa de doutorado parte da escuta das corporalidades infantis nos processos de criação em dança, levando em conta a alteridade e o diálogo em relação a concepções de mundo e modos de existência da cultura adulta (PRADO; SILVA, 2020). Além disso, leva em consideração que é nesse território do corpo que se dá a experiência, no sentido descrito por Larrosa (2014), em sua qualidade subjetiva, contextual, provisória, sensível e partindo da lógica do acontecimento.

ARTE/DANÇA

Na continuidade deste fluxo de pensamento, da infância, atravessada pela corporalidade, desembocando na arte, buscaremos esclarecer sob qual perspectiva se faz nosso entendimento de dança. Por um lado, ao enxergar a dança aquém e além de códigos específicos e estilos, podemos entendê-la como linguagem. Isabel Marques (2010) traz uma leitura nesse sentido, partindo das teorias de Laban (1978, 1990) e em diálogo com Valerie Preston-Dunlop (1987).

Na dança, as “coisas que costumam significar algo para alguém em qualquer direção” são: o intérprete, o movimento e o espaço cênico criado pelos eventos de dança. Intérpretes, movimento e espaço cênico são os grandes signos da linguagem da dança, são campos de significação da linguagem da dança. Importante lembrar que o intérprete, o movimento e o espaço cênico são signos “constituídos por” e ao mesmo tempo “produtores de” uma infinidade de outros signos. Intérprete, movimento e espaço cênico são três campos de significação da dança que não fazem sentido até que sejam relacionados, até que encontremos e estabeleçamos relações entre eles, até que compreendamos o nexos entre os signos da dança dançada. Esse nexos aponta para as necessárias relações de coerência entre os campos de significação da dança se quisermos compreendê-la e vivenciá-la como arte. [...] Dessa forma, intérprete, movimento e espaço cênico tornam-se plurais, abertos, fluidos, intercambiáveis e construtores de significados multifacetados. As relações de nexos são maleáveis, abertas, dependentes dos contextos em que ocorrem: elas são social e culturalmente constituídas e historicamente produzidas (MARQUES, 2010, p. 36-7).

Embora haja controvérsias quanto à visão da dança como linguagem, nos interessa aqui o olhar para a dança num sentido mais amplo e, ao mesmo tempo, situado no âmbito da dança artística contemporânea, sem tirar, no entanto, o valor de tantas outras manifestações nos

estudos fenomenológicos e o segundo do pensamento construtivista), e enxergando sua aproximação a partir da definição de performance de Richard Schechner (2006) como se constituindo entre os verbos-ação de *ser*, *fazer* e *mostrar-se fazendo*. Nesse sentido, a corporeidade estaria ligada ao verbo *ser* enquanto a performatividade ao *fazer* e *mostrar-se fazendo*.

diversos contextos socioculturais em que acontecem. Assim, pode-se pensar que o intérprete é o corpo que dança, que nem sempre interpreta algo fora de si mesmo, mas cria no próprio movimento o seu sentido. O espaço cênico é aquele ocupado, desenhado e significado pelo próprio corpo em movimento e a intenção desse movimento que o torna dança.

Helena Katz (2005), a partir da semiótica cultural e de referenciais da ciência cognitiva define a dança como sendo o pensamento do corpo.

Sendo ou não linguagem, o que singulariza a dança é o fato dela ser o pensamento do corpo. Quando o corpo pensa, isto é, quando o corpo organiza o seu movimento com um tipo de organização semelhante ao que promove o surgimento dos nossos pensamentos, então ele dança. Pensamento entendido como o jeito como o movimento encontrou para se apresentar. Ou seja, apenas em alguns movimentos que o corpo realiza sucede o mesmo que quando o corpo está pensando. [...] mas há que se saber desde já que o termo pensamento está aqui empregado para designar uma maneira de organizar informações - uma ação, portanto, e não o que vem depois da ação (KATZ, 2005, s/p.).

Dessa forma, afirma que “(...) movimentos, gestos, passos, tudo pode vir a ser dança. Dependendo de um acionamento adequado, aquela mesma sequência de atividade ósseo-muscular que resulta em um exercício usado como alongamento na aula de ginástica, poderia, então, se efetivar também como dança” (KATZ, 2005, p.116). O que me faz crer que está na intenção e no desejo de ser dança o que torna qualquer movimento (ou pausa) outra coisa que não pura funcionalidade. Dentro deste raciocínio, faz sentido pensar que: “A única característica que une todas as diferentes danças é que seu movimento não tem finalidade outra que não seja a de produzir outro movimento para o corpo dançar. O movimento de dança não serve pra nada só pra dançar” (KATZ, 2011, s/p).

O filósofo José Gil (2004) aproxima-se desse pensamento, embora por outro caminho, ao indagar sobre o gesto e o sentido:

O que é um gesto dançado? Distingue-se de qualquer outro gesto, funcional, ginástico, teatral, lúdico. O que o caracteriza: o fato de nunca ir até ao fim de si próprio. No movimento que o desdobra, retém-se, regressa sobre si e prolonga-se no gesto seguinte. Neste sentido, não tem contorno, tem apenas um em-redor, esquiva-se a seus próprios limites, escapa a si próprio (GIL, 2004, p. 89).

Ainda em relação à atribuição de linguagem à dança, Gil (2004) argumenta que:

Podemos dizer: a dança, por si própria, não significa nada. O gesto dançado, a menos que tenha sido concebido (codificado) para apresentar certa significação precisa, não quer dizer um sentido que a linguagem articulada poderia traduzir de maneira fiel e exhaustiva. O gesto é gratuito, transporta e

guarda para si o mistério do seu sentido e da sua fruição (GIL, 2004, p. 85).

Já que:

[...] o movimento do sentido desposa o próprio sentido do movimento: dançar é, não ‘significar’, ‘simbolizar’ ou ‘indicar’ significações ou coisas, mas traçar o movimento graças ao qual todos esses sentidos nascem. No movimento dançado o sentido torna-se ação (GIL, 2004, p. 78).

Apesar de, tanto José Gil (2004) como Isabel Marques (2010) falarem de linguagem, abordam-na por diferentes perspectivas. Enquanto o primeiro refere-se, mais especificamente, ao gesto dançado comparando-o à articulação da linguagem verbal e sua sintaxe, Marques (2010) considera o movimento um dos ‘campos de significação’ da dança articulado a outros dois: intérprete e espaço cênico, que teriam entre si uma relação de nexos maleável, aberta e dependente do contexto.

Entendo que a necessidade de definição da dança como linguagem está ligada a uma luta importante dentro do campo da educação que envolve sua inclusão e a diferenciação de sua especificidade no ensino da arte como área de conhecimento.

Historicamente, a dança cênica teve sua autonomia construída tardiamente em relação às outras linguagens artísticas e só na modernidade veio a desvencilhar-se da determinância do balé clássico como código e forma única de composição em dança no cenário artístico ocidental. A ideia de uma linguagem não necessariamente codificada da dança, mas construída a partir de noções estruturantes do movimento humano, como na sua relação com o tempo, espaço, peso e fluência, por exemplo, foi desenvolvida por Laban (1978, 1990) e influenciou profundamente a dança moderna e contemporânea do ocidente. Suas ideias chegaram ao Brasil trazidas pela húngara Maria Duschenes³² e incorporaram a formação de muitas/os artistas e professoras/es de dança.

Na Educação, a dança vem cada vez mais conquistando seu espaço como área de conhecimento dentro das artes, saindo do lugar de mera ilustração de festividades, ou atividades ligadas à Educação Física. Dessa forma, ao desconstruir a ideia da mera reprodução de passos e da hegemonia do balé como possibilidade de formação, junto à possibilidade de construção de autonomia dos corpos da/o aprendiz, esse entendimento da dança como linguagem teve um

³² Maria Duschenes (1922-2014), bailarina, coreógrafa e educadora, criadora de uma metodologia própria, foi a responsável por trazer ao Brasil a Teoria do Movimento de Laban e o método Dalcroze Eurhythmics, e influenciou gerações de bailarinos, coreógrafos, professores, psicólogos, terapeutas, pedagogos, atores, artistas plásticos, músicos, entre outros <https://portalmud.com.br/portal/ler/maria-duschenes-e-a-arte-do-movimento>. Acesso em: 20/11/22

papel político relevante para uma concepção de dança mais ampla e emancipatória.

No mesmo sentido do que defende Jacques Rancière (2013) em relação à emancipação intelectual apontando para a liberdade ao considerar a ‘igualdade das inteligências’ e a busca por se traçar e percorrer o próprio caminho, assim também podemos compreender a dança e seu ensino tendo como inspiração a frase mais conhecida de Klauss Vianna “Não decore passos, aprenda um caminho”³³.

No entanto, ao mesmo tempo em que se afirma como uma linguagem autônoma, a dança contemporânea - ou certa dança contemporânea, de perspectiva europeia e norte americana - também se expande e se mistura a outras linguagens e áreas do conhecimento. Em seu livro “Dança temporariamente contemporânea”, Antonio Pinto Ribeiro (1994) aponta como a partir dos anos 1980 o interesse pelo corpo tomou uma proporção imensa na intelectualidade, da Filosofia às Ciências Biológicas, modificando comportamentos e conseqüentemente abrangendo as artes performativas.

Se o comportamento imediato do corpo se pode inscrever numa ordem de comunicação anárquica, uma outra ordem de comunicação era possível quando se investia no corpo como suporte e produtor de sinais. Eram as *Artes do Corpo* - a dança, o canto, a *performance* física, o teatro físico - que nasciam (RIBEIRO, 1994, p. 10).

Por um lado, houve um fenômeno de democraticidade para as Artes do Corpo, saindo de um lugar de elite que ocupavam e se mesclando a tecnologias e meios diversos, deixando emergir produtos como o videodança, por exemplo. Por outro, dentro de um regime mais específico das Artes Cênicas, em se tratando de Pina Bausch³⁴, Anne Teresa de Keersmaeker³⁵, o grupo inglês DV8³⁶, por exemplo, assim como todo movimento da dança cênica europeia da época,

A fisicalidade como fenômeno de comunicação, ora alternativo ora convivente com a narratividade, impôs-se sobre as fronteiras dos gêneros. Onde antes se dizia que acabava o teatro e começava a dança, ou vice-versa -

³³ Slogan da Escola Klauss Vianna, que já serviu até para propaganda de whisky.

³⁴ Pina Bausch (1940-2009), coreógrafa alemã e diretora do *Tanztheater Wuppertal*, foi responsável pelo fortalecimento e difusão da denominada dança-teatro. <http://www.pina-bausch.de/>. Acesso em 20/06/2021.

³⁵ Anne Teresa De Keersmaeker (1960-) é coreógrafa e diretora da companhia *Rosas* em Bruxelas, Bélgica. Suas coreografias exploram uma relação prolífica e meticulosa com a música. <https://www.rosas.be/en/8-anne-teresa-de-keersmaeker>. Acesso em 20/06/2021.

³⁶ DV8 Physical Theatre é uma companhia de dança liderada por Lloyd Newson. O nome DV8 (di-vi-eight) faz uma analogia ao termo em inglês "deviate" que significa desviar, deste modo, a brincadeira com as palavras afirma a proposta do grupo em trabalhar com a diferença, o desvio, a singularidade. Disponível em: <https://www.dv8.co.uk/home>. Acesso em 20/06/2021.

e havia ainda que contar com a fronteira intransponível da música -, veio o corpo num processo de alargamento horizontal confundir os gêneros, ao que se respondeu com soluções como o Teatro-Dança ou o Teatro-Físico. [...] É evidente que tudo isto tem a ver com o pressuposto de que o corpo, para além de sua presença física, está sujeito às várias ideias que sobre esse corpo se possam ter, e sobre as várias utilizações que do mesmo se possam fazer. No caso destas artes o corpo passou a ter o mesmo peso que as ideias. Foi uma grande descoberta desta década (RIBEIRO, 1994, p. 13-4).

Se na Europa o corpo nesse ‘alargamento horizontal’ bagunçou os limites entre as linguagens/gêneros, nos EUA, com o movimento da Judson Church³⁷ questionou-se o lugar de espetacularização do corpo e da dança, buscando-se tanto outras formas de movimento e de composição quanto de comunicação, despida de todo o aparato cênico dos teatros, ocupando as ruas e outros espaços da cidade.

É certo que todo esse percurso é mais complexo do que o descrito acima, no entanto, esta breve contextualização cumpre aqui a função de fundamentar uma noção contemporânea de dança. Nesse sentido, mesmo que a dança cênica possa ser vista a partir de um campo mais específico, ela também faz parte de uma esfera mais ampla da arte, seus movimentos e formas de existência estética contemporâneas, ainda que os tempos históricos não coincidam necessariamente.

Sendo assim, podemos pensar que a necessidade da distinção e definição de fronteiras entre as linguagens artísticas estaria de acordo com um pensamento moderno na arte (embora houvesse a proposta de convergência, era a partir de suas especificidades), o que na contemporaneidade já não tem mais eco, pois se caracteriza justamente pelo hibridismo, pela porosidade e contaminação na dissolução de várias fronteiras, entre linguagens, entre áreas do conhecimento, entre artista e público, entre arte e vida.

Esta busca pela aproximação entre arte e vida já estava presente na modernidade, porém, desdobra-se por caminhos e propósitos diferentes na estética contemporânea. Se no pensamento moderno predominava a utopia como projeto para se modificar a sociedade, ou construir um mundo novo por meio da arte, na contemporaneidade o que se busca é habitar esse mesmo mundo de formas diferentes, construindo novas relações em comunidade e com o entorno (FABRINI, 2015/2016). O embaralhamento entre arte e vida então se radicaliza, como na

³⁷ Nos anos de 1960, a partir da reunião de um grupo de artistas da música, dança e artes visuais em torno de workshops e criações conjuntas, que se realizavam numa igreja (Judson Church) em Nova York, iniciou-se um movimento chamado *Judson Dance Theater*, que buscava romper com a dança moderna vigente experimentando novas ideias estéticas e técnicas. A explosão desses trabalhos, que questionavam hierarquias e traziam ao dançarino o papel também de criador, significou o começo da dança pós-moderna norte-americana, conhecida como Nova Dança, que se desdobrou em outras correntes tanto nos Estados Unidos quanto na Europa.

‘estética relacional’ proposta por Nicolas Bourriaud (2009), na qual a importância da forma artística dá lugar ao que ela promove de diferentes relações no mundo, novas sociabilidades, recuperando o valor da experiência vivida, numa utopia cotidiana e flexível, ou heterotopias, como diria Foucault (2013).

A essência da prática artística residiria, assim, na invenção de relações entre sujeitos; cada obra de arte particular seria a proposta de habitar um mundo em comum, enquanto o trabalho de cada artista comporia um feixe de relações com o mundo, que geraria outras relações, e assim por diante, até o infinito. (BOURRIAUD, 2009, p. 31).

Nesse lugar da arte também se inserem certas manifestações da dança contemporânea, misturadas a outras linguagens e campos do saber, sem códigos específicos ou coreografias pré-definidas, habitantes de espaços outros (como o espaço público) e avessas a representações, como na performance. A partir desse modo de ver a arte/dança é que concebo nas corporalidades das crianças danças em devir, em suas investigações do mundo vivido, pela fisicalidade misturada à imaginação, no encontro com materialidades diversas e outras corporalidades.

Ainda assim, na dança contemporânea convivem diferentes abordagens do corpo que podem aproximar ou distanciar arte e vida, se levada em conta sua performatividade (entendida como um modo de estar no mundo, relativa tanto às relações pessoais, sociais, políticas, culturais quanto artísticas). Jussara S. Setenta (2008) discute a performatividade como parte fundante de determinados modos do fazer-dizer do corpo na dança contemporânea. Considerando, a partir de Austin (1990) e Butler (1997) atos da fala como ação em si e não apenas descrição ou significação de algo fora dela, propõe que a organização da dança em um corpo pode ser tratada como sendo uma espécie de fala desse corpo.

Na dança o corpo deve estar cuidado em sua inteireza, exposto em seus estados transitórios e circunstanciais. Pensar o corpo que dança na performatividade é desconectar-se da ideia de corpo com formas definidas por molduras pré-esquemáticas, que vai dançar organizando criativamente os materiais que já conhece. O corpo performativo é um corpo em estado de “definição” contínua [...] No trabalho com a performatividade, a dança contemporânea vai se manter em um processo contínuo de reconfigurar-se (SETENTA, 2008, p.85).

Apesar de a autora acima não se referir às crianças, vejo que o olhar para a construção da dança contemporânea sob a perspectiva de um fazer-dizer do corpo e sua performatividade dialoga diretamente com o modo como concebo as danças das crianças com quem trabalho e condiz com a visão de que a criança performer é seu corpo total, sua corporalidade, móvel,

polimorfa, que improvisa, encarna emoções, faz-se partitura (MACHADO, 2015). No entanto, se no processo de criação adulto existe a consciência de sua performatividade como intenção estética e política, no caso de processos com crianças está na atitude adulta cocriadora, que enxerga a artisticidade de suas performances, a ação de acolhê-las.

Sendo assim, é possível ver que os modos contemporâneos de se fazer dança ou teatro aproximam-se e se confundem cada vez mais com o que se tenta definir como performance no sentido artístico, além de englobar a performatividade no seu sentido antropológico. Isso faz sentido na medida em que busco evidenciar modos de criar dança junto às crianças que partem de quem são (suas corporalidades), do que fazem (suas culturas infantis) e de como mostram quem são e o que fazem (suas performatividades).

Que modo de atuar como artista professora de dança então acolheria essas corporalidades e performatividades das crianças?

Atando o fio que estrutura a noção de corpo ao de dança nessa perspectiva contemporânea, a Educação Somática vem compor um caminho coerente no sentido do que venho pesquisando em relação aos processos artístico pedagógicos vividos com as crianças. Como parte da minha própria formação como artista e professora de dança, as abordagens somáticas, principalmente a Técnica Klauss Vianna (1990), foram determinantes no desenvolvimento de uma prática artística e pedagógica que parte do corpo e das relações que se estabelecem a partir da sua presença.

A Técnica Klauss Vianna faz parte da Escola Vianna, uma escola de pensamento sobre o corpo, que tem como base o trabalho de pesquisa desenvolvido por Angel e Klauss Vianna há mais de cinquenta anos e, de diferentes formas, tem continuidade no trabalho de um grande número de pesquisadores. A pesquisa dos Vianna ficou conhecida como um trabalho de consciência corporal, e hoje pode ser entendida como arte do corpo e educação somática (MILLER; NEVES, 2013, p. 1).

O conceito de soma para designar o corpo como experiência vivida, no seu aspecto mais amplo e relacional foi proposto por Thomas Hanna, nos anos de 1970, do qual surgiu a noção de Educação Somática para definir certas abordagens de trabalho corporal que partiam da percepção do corpo a partir de si mesmo, na integração corpo-mente em movimento. Segundo Vieira (2015):

Para Hanna (1993), diferentemente da palavra corpo, pura e simples, sugerindo algo estático e sólido, soma era maleável, impregnado da ideia de processo, de estar em constante transformação. O termo, desde as fundações das primeiras disciplinas somáticas, já trazia a perspectiva de olhar para o indivíduo como um todo, englobando e relacionando seus aspectos físicos aos

perceptivos, cognitivos, simbólicos, afetivos (VIEIRA, 2015, p. 136).

Hoje, existem várias técnicas e métodos que partem desse princípio e que propõem não só a saúde do corpo que dança como caminhos de aprendizagem que levam à autonomia a partir do autoconhecimento em relação ao meio e ao outro. As abordagens somáticas³⁸ têm acompanhado a formação de grande parte das/os artistas contemporâneas/os da dança, às vezes paralelamente a outras práticas de treinamento, apenas como forma de evitar lesões, contudo, podem ser também estruturantes de outros modos de se fazer dança, a partir de princípios filosóficos, políticos e pedagógicos, como é o caso da Técnica Klauss Vianna (TKV).

A abordagem somática de Vianna para a formação e preparação do artista da dança, implicam uma relação desse sujeito com o mundo. O foco não está apenas na perspectiva da percepção interna do sujeito, nem apenas na perspectiva daquele que o observa (seja ele professor ou coreógrafo), mas na auto-observação e observação, na dialética das relações do soma-corpo com o meio, com seus pares, com a vida cotidiana. Sendo assim, as noções de corpo-espaco-tempo não são apenas trabalhadas como conceitos de dança, mas também, como conceitos a serem problematizados do ponto de vista filosófico, social, antropológico, político e pedagógico. (COSTAS, 2008, p. 3).

Apesar de a “técnica” levar o nome de Klauss Vianna e de ter sido estruturada também por seu filho, Rainer Vianna (1958-95), ela vem sendo constantemente pesquisada e difundida por mulheres como Neide Neves³⁹ (2008), Jussara Miller (2007, 2010), Marinês Calori (2020), dentre outras, além da própria Angel Vianna⁴⁰, que desenvolveu um caminho próprio, difundido na Faculdade que leva seu nome, no Rio de Janeiro, porém, comungando dos mesmos princípios. Estas mulheres debruçaram-se sobre a elaboração e discussão de princípios e procedimentos referentes ao que se tornaria uma técnica específica, no entanto, várias/os outras/os profissionais da dança levam em sua prática artística e pedagógica o trabalho da pesquisa iniciada por Klauss Vianna articulada a outras experiências afins, como Zélia

³⁸ As técnicas e abordagens somáticas são diversas e geralmente estruturam-se a partir da investigação de determinado/a pesquisador/a, como: Técnica Alexander (Friedrick M. Alexander); Eutonia (Gerda Alexander); BodyMindCentering (Bonnie B. Cohen); Feldenkrais (Moshe Feldenkrais); Rolfing (Ida Rolf); Coordenação Motora (S. Piret e M. M. Béziers); Técnica Klauss Vianna (Klauss, Angel e Rainer Vianna).

³⁹ Neide Neves é preparadora corporal e professora. Leciona na graduação em Artes do Corpo e coordena o Curso de Especialização Técnica Klauss Vianna, na PUC-SP. Ligada à Escola Vianna (iniciada por Klauss e Angel Vianna), iniciou, na década de 1980, com Rainer Vianna, a sistematização da Técnica Klauss Vianna, com a qual trabalha há 36 anos.

⁴⁰ Angel Vianna foi bailarina, professora e coreógrafa, parceira de Klauss Vianna em sua pesquisa e criadora de uma metodologia própria, que deu origem à Faculdade Angel Vianna no Rio de Janeiro, responsável pela formação de muitos artistas da cena contemporânea.

Monteiro⁴¹, Lu Favoreto, entre outras/os. Além de ser uma referência brasileira no campo da Educação Somática, é relevante destacar que se trata de uma técnica que nasceu da pesquisa em dança, diferente de outras que vieram da área médica ou da fisioterapia e só depois foram aplicadas à dança (MILLER, 2010).

Quanto à noção de técnica, Miller (2011) também esclarece que, nesse caso, não está atrelada a um propósito de construção de habilidades, mas entendida como processo de investigação, que abarca e se desdobra em criação.

A técnica Klauss Vianna propõe a ação criativa imbricada com a ação técnica. Isto é, o indivíduo em trabalho técnico está em ação investigativa de sua relação com o próprio corpo, com o corpo do outro, com o ambiente/espço e com a sua percepção aguçada no momento presente para a criação de outro momento/movimento. Por isso, podemos falar de um corpo em relação, ou seja, uma atenção do corpo em relação ao todo, ao outro, ao espaço, ao ambiente, numa rede de percepções (MILLER, 2011, p.153).

A Educação Somática, apesar de já bastante difundida no meio das artes e pedagogias do corpo, é ainda alvo de críticas que, segundo Ciane Fernandes (2015, p.11), partem de equívocos como considerar que se constitui de técnicas estrangeiras colonizadoras, o que levaria seus seguidores a serem “culturalmente adestrados”, ao que rebate afirmando que embora suas formações e estruturações tenham origens eurocêntricas:

[...] tais técnicas não implicam formas de treinamento e muito menos em modos de colonização gestual. Pelo contrário, a proposta de repadronização, comum e fundamental a todas as práticas somáticas, vem justamente descolonizar modos limitantes de expressão aos quais nos acostumamos e expandir nossas possibilidades de movimento [assim como] estimular o desenvolvimento de aptidões relacionais e adaptativas a partir da experiência sensorial, através da interação criativa com o ambiente (FERNANDES, 2015, p. 19).

Quanto à crítica de que promoveriam o individualismo, em detrimento do coletivo, Fernandes (2015) argumenta que tais abordagens, mesmo que pautadas na percepção individual, são fundamentalmente relacionais, já que trazem constantemente a atenção ao ambiente e às demais corporalidades, no sentido do cuidado, observação e colaboração. Quanto à TKV, como já afirmado acima, a construção da autonomia do corpo em movimento acontece sempre em relação e o processo pedagógico parte da escuta e do diálogo, na medida em que acolhe os corpos (soma) em suas singularidades e diversidades, apontando um caminho de

⁴¹ Zélia Monteiro é bailarina, professora e coreógrafa. Na base de sua pesquisa criativa e pedagógica está o pensamento de Klauss Vianna, com quem trabalhou por oito anos e a escola clássica italiana, que estudou com Maria Melô (aluna de Cecchetti no Scalla de Milão), de quem foi assistente por mais de dez anos.

aprendizagem pela investigação e convivência.

De forma sistematizada, a TKV compõe-se de dois momentos consecutivos, o Processo Lúdico e em seguida o Processo dos vetores (direções ósseas que impulsionam e sustentam o movimento), no entanto, com crianças trabalha-se primordialmente o Processo Lúdico (MILLER, 2010), que se constrói a partir dos seguintes tópicos corporais:

- Presença: estados de atenção.
 - Articulações: reconhecimento das articulações para gerar movimento.
 - Peso: o diálogo com a força da gravidade. O peso em fluxo de movimento.
 - Apoios: o uso do chão. O movimento que nasce do chão.
 - Resistência: reconhecimento da gradação do tônus muscular
 - Oposições: direções ósseas para gerar espaços articulares e para a projeção do movimento.
 - Eixo global: integração do corpo com a força da gravidade
- (MILLER; LAZSLO, 2018, p. 6-7).

No início da minha prática como professora, recém-formada na TKV com seus desdobramentos em criação e didática⁴², eram essas premissas, nessa sequência, que me guiavam, depois ainda articuladas aos fatores do movimento de Laban em propostas de improvisação. No entanto, ao longo do meu percurso como artista professora na EMIA, foram se imprimindo outras referências no meu corpo, ainda que congruentes com os mesmos princípios, mas que se infiltravam e diluíam o rigor e pureza dessa técnica no meu modo de trabalhar.

O ponto de partida não era mais somente a consciência do corpo, mas a relação com as outras linguagens, os assuntos trazidos pelas crianças, as investigações de outras naturezas e tudo o mais que atravessava os processos artísticos desenvolvidos em parceria com as crianças e outras/os artistas professoras/es. Nesse tempo todo, experiências diversas rechearam meu trabalho com as crianças, de onde a dança emergia por diferentes caminhos, mesmo assim os princípios da TKV me acompanham como um chão que dá suporte na construção do corpo presente, tanto como atitude de escuta quanto de uso de procedimentos didáticos ainda que misturados a outras abordagens.

A construção da presença, por exemplo, é um tópico que sempre fez parte do trabalho com as crianças. Nesse sentido, concordo que:

[...] o estudo da presença com crianças é bastante instigante porque nelas isso

⁴² Formei-me na extinta Escola Klauss Vianna (dirigida por Rainer Vianna), quando a técnica, embora já estivesse estruturada dessa maneira, ainda não havia sido descrita sistematicamente como em Miller (2007), tampouco a formação voltada para a infância. Eu fazia adaptações a partir do que aprendia com as crianças e suas danças. Em 2010, Miller estruturou princípios e procedimentos em relação às crianças, em seu doutorado.

já está evidente pela vitalidade que elas têm de investigar a própria vida, o que intensifica a presença da professora para poder se conectar em aula com as presenças das crianças. (MILLER; LAZSLO, 2018, p. 9).

O estado de atenção do corpo nas crianças geralmente já está lá, mesmo antes do nosso encontro e a questão passa a ser como deixar que este estado que existe na brincadeira livre não se perca, mas se desdobre em investigação de dança.

Assim também, mantenho a atitude de despertar e promover o conhecimento do corpo sem diminutivos ou metáforas infantilizadas (MILLER; LAZSLO, 2018), permitindo que a ludicidade venha da própria investigação do corpo em movimento na relação de concretude da interação com as materialidades disponíveis, de forma que a imaginação brote da percepção, que por sua vez é alimentada pela própria imaginação.

A improvisação como procedimento também permanece constante nas propostas com as crianças:

[...] como investigação e como impulso para criar caminhos de movimento em fluxo de dança. E não só isso: a improvisação acontece também para criar relações, engajando o estado da presença, como um estudo do imprevisível, do estar aqui e agora. É um trabalho para a construção da presença, assim como para sua manutenção (MILLER; LAZSLO, 2018, p. 8).

Sendo assim, presença e improvisação se constroem simultaneamente e de forma interdependente. No caso da minha experiência, a improvisação se desdobra ainda em outras camadas. Existe o jogo que se estabelece entre as crianças a partir da experiência de suas corporalidades no ambiente composto de outras presenças, como das coisas (mobiliário, instrumentos musicais, objetos esquecidos), da paisagem sonora, da luminosidade e dos estímulos propostos por mim, como música, focos de atenção no corpo e na relação com as/os outras/os.

Numa outra camada, existe a improvisação assumida como procedimento pedagógico, que se dá a partir da escuta dos acontecimentos que emergem do encontro e que podem mudar o rumo da aula⁴³. Em algumas aulas integradas, em que atuamos em pares ou com mais artistas professoras/es juntas/os, a improvisação acontece ainda na escuta entre nós no desenrolar dos encontros, definindo entradas e saídas em diálogo com o que surge da interação com as crianças em termos de linguagens artísticas mais ou menos evidentes. O que permite que isso aconteça de forma significativa é o estado de presença do/a artista professor/a (sozinha ou entre

⁴³ Este assunto será tratado mais especificamente no Capítulo 3 desta tese.

outras/os), assim como a confiança na presença das crianças e sua capacidade de pensar/criar/fazer arte.

O corpo que dança é o que se permite a um estado de dança que é diferente para cada sujeito, para cada soma. Portanto, a dança não é algo externo que devemos alcançar, mas é um estado que pode ser construído com procedimentos específicos quando se propõe a ir para a cena, bem como pode já estar “dentro”, como: a dança da criança com sua espontaneidade, a dança de todos os seres-humanos, os somas que querem dançar. Há dança onde se vê dança (MILLER, 2010, p. 124).

Vê-se, portanto, que nesse modo de fazer dança a criação é intrínseca aos processos de percepção e investigação corporal que se desdobram em experiência estética na construção de subjetividades e outras coletividades possíveis. Sendo assim, tecendo com os fios estruturantes das noções de infância, corporalidade e dança, pretendo discutir os processos de criação com crianças, considerando o encontro entre modos de ser, modos de criar e modos de fazer.

CRIAÇÃO

Em tantos anos atuando junto às crianças e a outras/os artistas professoras/es de música, dança, artes visuais e teatro, noto que as ações artística e pedagógica são sobrepostas, poucas vezes alternadas, considerando as diferentes circunstâncias e conjuntos de pessoas. O intuito, portanto, é de entrar mais profundamente no quê e em como as crianças criam em conjunto com artistas que são também professoras/es, validando o caráter estético específico dessas criações. Como se dão as relações entre adultas/os e crianças e entre as crianças com seus pares nesse processo? Como dialogam essas presenças, seus interesses e papéis? Em se tratando da dança mais especificamente, como se configuram as investigações criativas das corporalidades infantis em composições estéticas? E o papel de tudo mais o que compõe o espaço/tempo dos encontros? Que valor é dado às criações das crianças? Seu lugar existe apenas como etapa educativa ou como passível de experiência estética em si?

Penso que existe o risco de se incorrer num desgaste em torno do conceito de criatividade quando se refere ao fazer arte na infância. Por isso me interessa sair um pouco do olhar da educação e também só da arte como campo de conhecimento e espreitar tanto a arte como a educação por um olhar antropológico. Nesse sentido, na aproximação de referenciais teóricos e pontos de vista acerca da compreensão do que pode vir a ser entendido como criação, busca-se desnaturalizar ideias aceitas pelo alargamento desta noção para outros âmbitos que não o somente artístico – considerando ainda que nossa ideia de arte foi forjada num contexto histórico e geográfico específico, ocidental e moderno (OVERING, 2005) – abrindo espaço

para a tentativa de enxergar as crianças e suas criações nesse alargamento, numa perspectiva ao mesmo tempo circunscrita num campo, a EMIA, e aberta a outros entendimentos como composições de agenciamentos diversos⁴⁴.

Da proliferação de sentidos que a noção de criação tem no senso comum até o que sofisticadas teorias antropológicas apontam, é possível conceber o que seja criação a partir de diversos pontos de vista. Como conceito teológico a criação refere-se à origem do universo por meio da ação divina, assim como dar vida aos seres em diversas cosmogonias. Como gênese, a criação também está ligada à geração, à formação ou ainda pode ser entendida no sentido de fazer crescer, educar, nutrir, cuidar. Na cultura ocidental, a noção de criação também está vinculada à ideia de criatividade, como a inventividade de grandes gênios criadores na ciência e na arte. Na contemporaneidade do mundo digital e internético existe ainda a função do ‘criador de conteúdo’, que alimenta de informação as redes.

No entanto, a ideia de criação não faz parte de toda e qualquer cultura. Nas formas de pensamento chinês, por exemplo, a ideia de criador não existe, como aponta François Jullien (2017). Não há narrativas de origem, o mundo nasce e morre todos os dias. Sem a necessidade de se definir uma gênese ou Têlos, no mundo sem começo nem fim, só há processo, travessia. O valor está na viabilidade das coisas e não em sua origem, sendo que vários conceitos se fazem em binômios a partir da relação entre as coisas.

Mesmo no Ocidente, a ideia de criação não é única e tem sua historicidade. Na Idade Média, por exemplo, a noção de criação estava ligada à memória. O gênio era aquele provido de memória, que não era vista apenas como acumulação e era mais valorizada do que a imaginação (CURRUTHERS, 2008). Nesse sentido, o divisor entre criação, ligada à novidade, em contraponto à memória, vinculada à repetição, não procede.

Goldman e Stolze (1999) levantam a necessidade de se rever certos divisores na antropologia, estabelecidos a partir de grandes assimetrias, que deveriam ser evitadas a fim de se estimular comparações a partir do pluralismo e não de generalizações. Assim, ao questionarmos alguns grandes divisores e partilhas estanques - como criação e memória, teoria e prática, técnica e criação, corpo e intelecto, natureza e cultura - podemos abrir espaço para outros regimes de diferenças e repertórios de compreensão. Dessa forma, penso que a distância entre o valor do processo e a obra acabada; a imaturidade da criança e a pretensa completude adulta, ou entre arte e brincadeira na experiência criativa das crianças, talvez possam também

⁴⁴ Essa aproximação se deu a partir da disciplina cursada em 2020, no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – PPGAS/USP, “Semânticas da criação: *ars*, artesanias”, ministrada pela Prof.^a Fernanda Arêas Peixoto.

ser vistos como divisores questionáveis.

Historicamente, podemos ver se desfazerem certos divisores e se criarem outros. No século XVIII, por exemplo, Diderot e D'Alembert (1751), em sua Enciclopédia, abarcam no mesmo verbete, ARTE, artes, ciências e ofícios. Porém, ao mesmo tempo em que rompem com a ideia de genialidade do artista, na medida em que colocam a possibilidade das artes serem ensinadas, também criam a distinção entre as artes liberais e as artes mecânicas. Na história da arte, essa partilha entre as belas artes e as artes aplicadas gera outra partilha, a entre estética e funcionalidade, tensão que ainda persistirá por muito tempo.

Já no final do século XIX, os românticos vão buscar no primitivo, no popular e também numa ideia de infância - manifestações apartadas dos museus e óperas - a autenticidade expressiva como valor para que essas formas de fazer passassem a ser consideradas Arte (FABRE, 2009). Nos anos 1920 e 30, em Viena, Franz Cizek afirma a qualidade estética da arte infantil, promovendo exposições das obras de seus alunos (Wiener Jugendkunst) pela Europa e Estados Unidos (LAVEN, 2006).

Ou seja, os limites do que cabe dentro do conceito Arte são flexíveis e incertos, considerando as variáveis históricas, geográficas e culturais. Quanto ao entendimento da categoria estética na arte, Joanna Overing (2005) questiona a universalidade atribuída a esse conceito apontando seu significado restrito ao contexto do pensamento moderno ocidental, não se aplicando a outras experiências estéticas ligadas ao cotidiano de diferentes culturas indígenas, por exemplo.

Assim, também a ideia de criação na arte pode ser compreendida de forma diversa. Na literatura, por exemplo, T.S. Elliot (1989) contesta a ideia de construção poética como expressão individual, ao afirmar que o poema é sempre plurivocal, pois nenhum poeta escreve sozinho, mas aproxima, associa, condensa, catalisa as vozes de tantos outros de tempos anteriores, não como forma de erudição apenas, mas de consciência do passado. Para ele, a criação poética é uma despersonalização. Poderíamos dizer que a participação na criação literária, que T. S. Elliot, no começo do século XX, atribui aos antepassados, vai se deslocar e se ampliar para outros agentes simultâneos na arte contemporânea, entre espaços, coisas e até o próprio fruidor. Afinal, quem é responsável pela criação na arte? Momentos e processos condensam ou diluem essa responsabilidade, que passa pelo sujeito artista com mais ou menos intensidade, transitando e compondo com intencionalidades, acasos e encontros diversos.

Com o movimento de autonomização da arte na modernidade e o advento da psicanálise, o interesse nos processos de criação se tornou cada vez maior. Proust e Balzac pensavam a criação enquanto criavam e o processo se evidenciava na própria obra. Matisse fotografava seu

processo. Como compreender então a criação? Esta é uma questão que Daniel Fabre (2014) levanta em relação ao processo de Proust e à construção de sua obra. Ao buscar na obra acabada a travessia da criação, descobre-se um escritor que se inventou como obra no cotidiano, construindo uma ficção de si mesmo, numa obra auto reflexiva.

Ainda dentro do arcabouço artístico, surge no final dos anos 1960 na França a crítica genética, que opera justamente na direção de se compreender a obra a partir de seu processo de criação, investigando sua gênese e história de produção. A partir da intenção de “(...) tornar o movimento legível e revelar alguns dos sistemas responsáveis pela geração da obra”, Cecília Salles (1998) afirma que:

No contato com diferentes processos criativos, percebe-se que a produção de uma obra é uma trama complexa de propósitos e buscas: problemas, hipóteses, testagens, soluções, encontros e desencontros. Portanto, longe de linearidades, o que se percebe é uma rede de tendências que se inter-relacionam (SALLES, 1998, p.52).

Considerando a interdependência dos fatores e agenciamentos que compõem o cotidiano da EMIA e que, portanto, fazem parte das ações artístico pedagógicas que ali acontecem, gostaria de espreitar a criação que acontece nos espaços da escola nos momentos de ‘aula’. As situações variam entre: grupos de um para um em aulas individuais de instrumento ou em grupos menores com um/a professor/a; em grupos por idades com duas/dois ou quatro professoras/es de linguagens diferentes e em grupos de idades misturadas e apenas um/a professor/a de uma linguagem específica.

No ato do encontro entre crianças e adultos/os, mesmo que haja um planejamento, diversas ações podem se desencadear, partir de uma ideia do/a professor/a, do tropeço de uma criança, ou vice-versa; do sol que entra pela janela ou da chuva que cai; da abelha que entrou, do chão que afundou, do bambu que caiu e rolou. Nesses contextos, a atuação de fatores não humanos na criação se faz mais evidente e a arte emerge do encontro propício entre as crianças, mais permeáveis ao entorno e menos munidas de intenções e as/os professoras/es, não distintas/os de sua condição de artistas propensas/os a conexões criativas.

Numa aula de dança, por exemplo, como linguagem performativa não atrelada a um código específico, inserida num modo de fazer entendido como contemporâneo, se investiga no corpo/espço/tempo qualidades de movimento em composições estéticas. Acompanhando os modos de agir comuns às crianças na forma de se relacionarem com o mundo, em que pode haver a alteração de uma lógica formal, a não linearidade do tempo, a fantasia do real, a forte interatividade e ludicidade (SARMENTO, 2003), minhas aulas, por exemplo, se configuram

como encontros de fazer dança a partir do que aparecer e se apresentar como mais relevante.

Assim, a partir de uma atenção às corporalidades das crianças e suas performatividades, intencionais ou não, que contemplam as interações com o espaço, as coisas que o habitam, as outras crianças e a musicalidade já presente, intervenho com propostas de música, de outros materiais, de narrativas, de estudos específicos de movimentos e de percepção do corpo. A ordem não é sempre a mesma, ainda que eu venha sempre com propostas possíveis, pode-se começar por qualquer ponto e se desdobrar em tantos outros, como num rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Desse modo, composições emergem a cada encontro, por vezes somente na efemeridade da improvisação do dia, por outras se sustentando em continuidade por vários encontros, na medida em que construímos uma composição maior com a finalidade de se apresentar a um público possível.

As salas geralmente têm um piano, um aparelho de som, banquinhos e às vezes uma mesa desmontável, no entanto, pode ser que haja uma pilha de cadeiras de plástico ao canto, um barril de óleo imenso noutra canto, um bambu esquecido ou outros objetos deixados por turmas anteriores. Essa condição de imprevisibilidade apresenta diferentes oportunidades de interação com espaços e coisas que se desdobram em inúmeras experiências improváveis, como possíveis atualizações de virtualidades já presentes ali.

Frequentemente, as crianças são chamadas pelas coisas, suas corporalidades são convidadas a rolares sobre o barril, a empilharem, subirem e pularem das cadeiras, a saltarem por sobre o bambu, enroscarem-se num conduíte em movimentos sinuosos. Ao se colocarem em cima, embaixo, entre, dentro, em volta das coisas, se encaixarem, manipularem, atirarem, recolherem, envolverem coisas com corpo, não estão somente brincando, mas imbuídas numa investigação corporal que se transborda em dança.

O que faço é orquestrar e compor junto, ao reorganizar o espaço, sugerir encontros, acrescentar ou subtrair objetos e tornar visíveis para as crianças as composições que surgem. As ações como artista e/ou professora são simultâneas e sobrepostas. Por vezes apenas acompanho suas experiências como uma ‘presença próxima’, no sentido de Fernand Deligny (2018)⁴⁵, com receio de que uma interferência muito forte minha, talvez venha a ‘descrificar’ aquelas corporalidades ao tentar estruturá-las numa linguagem pré-vista.

Em outros momentos, a janela toda de vidro, nos chama a sair para o parque num dia

⁴⁵ Fernand Deligny, pensador e educador francês, foi responsável pela criação de uma comunidade de crianças autistas em convivência junto a adultos/os não autistas e não especialistas, chamados por ele de *presenças próximas*. Como essas crianças eram desprovidas de uma linguagem conhecida, essas/es adultos/os também se abstinham da fala acompanhando-as simplesmente nas ações cotidianas e vivendo junto. (MIGUEL, 2015).

ensolarado, então percorremos caminhos entre canteiros, subimos e descemos escadas; uma pia grande de cimento desativada se oferece para ser ocupada, raízes cipó penduradas da árvore esperam para ser suporte de escalada, o vento bate no rosto e mexe a areia, galhos se fingem de chifres, cabelos ou dedos e mãos. Toda sensação, imagem, ocupação ou percurso vivenciados no parque são devires das corporalidades das crianças, que se tornam dança tanto no ato da experiência quanto na memória a ser atualizada em composições posteriores.

Ao analisar as investigações/brincadeiras - porque se confundem e se distinguem indefinidamente no fazer arte infantil - das crianças em seus corpos, de onde emergem composições estéticas, tenho observado que o processo de criação não acontece num contorno específico nem de linguagem (dança), nem de tempo/espço (aula), mas mesclado ao movimento cotidiano. Deligny (2018) observava nas crianças autistas em suas trajetórias e movimentos, o que chamou de 'linhas de errância', que são caminhos e movimentos corporais que não têm um propósito claro, gestos estetizados que fogem do projeto da/o adulta/o. Assim também parece acontecer certas danças das crianças, presentes em suas corporalidades cotidianas, próximas ao modo de ser da criança performer (MACHADO, 2010b), que produzem musicalidades, teatralidades e espacialidades não separadas da vida vivida.

Nesse sentido, as trajetórias e táticas que as corporalidades das crianças inventam no cotidiano, subvertendo os usos das coisas e dos espaços, guardam certa semelhança com a ideia de Michel de Certeau (1998) quanto às práticas criadoras em meio à lógica da organização urbana. Seu modo de criar com o corpo está embrenhado em diversas outras ações do cotidiano. Suas *performances* operacionais e estéticas são às vezes astúcias de sobrevivência poética no massacre da produtividade e cerceamento "educativo" impostos a seus corpos.

No caso de crianças em situação de rua, essa relação é com a necessidade da sobrevivência real, de técnica e esperteza que envolve talento e aprendizado, como no caso da viração (GREGORY, 2000). Trabalhei por um tempo com crianças que viviam em torno do CEAGESP em São Paulo, muitas viviam no Singapura (moradia popular construída no lugar de favelas) da região e algumas passavam grande parte do tempo nas ruas. Impressionavam-me suas habilidades corporais que apareciam nas improvisações de dança, bem diferente das corporalidades protegidas das crianças de classe média da EMIA. Ainda assim, guardadas as diferenças de contexto, trago para a esfera da corporalidade nas danças das crianças uma semelhança de atitude que aparece em seus processos de criação.

Desse modo, seja nas situações cotidianas ou no ambiente permeado de intencionalidade artística e pedagógica, arrisco dizer que existe uma dança virtual nas corporalidades das crianças que se atualiza em determinados momentos, a depender do contexto, do desejo ou

experiência das crianças e do olhar de quem a presencia. Entende-se aqui, o virtual na acepção bergsoniana (DELEUZE, 2012), como a duração do que existe, do que já está ali e que pode se atualizar no presente de diferentes formas.

Em nem todas as culturas assim como em determinadas formas de dança é valorizada a criação ou levada em consideração a corporalidade de quem dança. Ao contrário, em muitas delas o corpo deve ser treinado para reproduzir um determinado tipo de dança, ou ainda uma técnica de um código específico, como o balé clássico, por exemplo, que acabou sendo apropriada como formadora do corpo dançarino em geral.

No caso da EMIA, embora não exista uma abordagem única, a dança pauta-se geralmente no estudo do movimento, passando pela Educação Somática e investigações mais próximas à dança contemporânea. As corporalidades das crianças são respeitadas e o trabalho técnico surge a favor da criação. Em minha prática, especificamente, procuro partir das corporalidades que se apresentam em aula, com suas diferenças e interesses comuns para desenvolver um percurso de criação conjunta. Nossos encontros nem sempre se parecem com aulas e por vezes se assemelham a certo caos (aprofundaremos esse assunto no Capítulo 3).

Metaforicamente, diria que se trata de um ‘caldo’ criativo, onde borbulham vários ingredientes - elementos de pesquisa com o corpo, brincadeiras, movimentos trazidos de outros contextos, ideias, riscos, mapas, narrativas, depoimentos, diferentes materiais, musicalidades diversas, muita interação, corrida, pés na parede, conversas, conflitos, bolinho de gente, etc. - uns derretem, evaporam e desaparecem enquanto outros se tornam cada vez mais consistentes. Desse caldo virtual, pegamos coisas que interessam e vão se formando composições, que organizo (nesse momento, sem dúvida, minha atuação é mais incisiva), colocando em mapas, encadeando momentos e dando uma determinada forma cênica. A ‘coreografia’ que surge, às vezes tem uma narrativa, outras se configura como uma *assemblage* de várias experiências que se juntam por uma coerência interna à composição. A composição estética/poética ‘final’ tem um roteiro que permanece e uma partitura maleável de movimento, geralmente com a participação dos objetos e materiais que fizeram parte da criação.

Penso que a atualização de virtualidades pode definir também como se dá a realização das *performances* apresentadas (em eventos na escola ou nos teatros), pois como a criação acontece dentro de um sistema de relações a partir da experiência das crianças em suas corporalidades, os diferentes contextos convocam também a experiências diferentes e, portanto, desencadeiam diferentes resultados estéticos.

EXPERIÊNCIA

Assim, portanto, processos de criação no caso da iniciação artística como acontece na EMIA, abarcam crianças, artistas professora/es, linguagens e ambientes como criadores e criações a partir da ideia de experiência como:

[...]o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência além da sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com outros. E a existência, como a vida, não pode ser conceitualizada porque sempre escapa a qualquer determinação, porque é nela mesma, um excesso, um transbordamento, porque é nela mesma possibilidade, criação, invenção, acontecimento (LARROSA, 2014, p. 43).

Ao buscar definir a experiência como algo que nos passa, Larrosa (2011) levanta algumas dimensões que a qualificam, como: a exterioridade (junto à alteridade e alienação), que teria a ver com o acontecimento, algo que não depende nós, que não é uma projeção de nós mesmos (o ‘isso’ de “isso que me passa”); a subjetividade (junto à reflexividade e transformação), que se refere ao sujeito da experiência como lugar onde se dá a experiência, que nunca é abstrata, geral ou de ninguém, mas sempre singular, própria de cada um/a e capaz de formar e transformar esse sujeito (o ‘me’ de “isso que me passa”); e ainda, a passagem (e paixão), que teria a ver com o movimento mesmo da experiência, um percurso que passa por mim e passa de mim a outro e do outro a mim, afetando ambos (o ‘passar’ de “isso que me passa”).

Aliados a essas dimensões estariam ainda os princípios da singularidade, da irrepetibilidade, da pluralidade (decorrente da singularidade), da incerteza, da liberdade e novamente da paixão (em contraponto à razão). “Em qualquer caso, seja como território de passagem, como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não tanto por sua atividade, como por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (LARROSA, 2011, p.21).

Em relação à Educação e à Arte, ao se questionar sobre como seria possível apontar para algo e afirmar que se trata de uma ‘experiência’, Lislaine Cansi (2020) discute esse conceito relacionando Jorge Larrosa, Walter Benjamin e John Dewey. Embora seu campo de pesquisa seja outro, o modo como constrói sua compreensão sobre a experiência, a partir desses autores, tem ressonância no que intento dizer acerca dos processos apresentados nesta tese.

Nesse sentido, Benjamin (1994) traz à tona o empobrecimento da experiência na modernidade e sua desvalorização na medida em que não é mais transmitida de um a outro e,

por isso, deixa de ser elaborada e comunicada como aquilo que permanece e possibilita a criação do novo por sua ressignificação.

Dewey (2010) reconhece que há experiências incipientes quando há distração e dispersão em relação ao que se vive, ocasionadas por uma letargia interna ou interrupções externas. Assim, uma experiência em sua inteireza é aquela que pode ser lembrada como singular, como “aquela experiência” e não outra qualquer, por mais simples que seja. Além disso, condiciona a qualidade estética da experiência a sua continuidade, ao encadeamento do que se vive a algo já vivido anteriormente, levando esse fluxo a algo que se completa em certo momento.

No entanto, ainda que caminhe para uma consumação, isto não significa um objetivo estabelecido a priori, mas o resultado de um processo vivido com intensidade e atenção. Para ilustrar que “(...) qualquer atividade prática, desde que seja integrada e se mova por seu próprio impulso para a consumação, tem uma qualidade estética” (DEWEY, 2010, p. 115), dá o exemplo de uma pedra rolando morro abaixo, que encontra o lugar de chegada “(...) como a culminação de um movimento contínuo” (DEWEY, 2010, p. 116).

Dessa forma, a confluência das ideias desses autores permite a “A compreensão de que a experiência passa pelo corpo, que pode ser lembrada como ‘aquela’ experiência, que se caracteriza pela ideia de continuidade e pela possibilidade de ser narrada (...)” (CANSI, 2020, p. 45). Assim, acrescida do atributo de formadora e transformadora de quem a vive, vejo os processos artísticos na EMIA, que compõem a iniciação como criação, profundamente atrelados à experiência.

CAPÍTULO 3. Em meio à criação, um processo atravessado por muitos: “O fim está no meio e o começo também”

No começo era o movimento.

Não havia repouso porque não havia paragem do movimento. O repouso era apenas uma imagem demasiado vasta daquilo que se movia, uma imagem infinitamente fatigada que afrouxava o movimento. Crescia-se para repousar, misturavam-se os mapas, reunia-se o espaço, unificava-se o tempo. Suspirava-se de alívio, pensava-se ter alcançado a imobilidade. Era possível enfim olhar a si próprio numa imagem apaziguadora de si e do mundo.

Era esquecer o movimento que continuava em silêncio no fundo dos corpos. Microscopicamente. Ora, como se passaria do movimento ao repouso se não houvesse já movimento no repouso?

No começo não havia pois começo (GIL, 2004, p.13).

Duas meninas deitadas sobre um barril com a cabeça para baixo balançam para frente e para trás enquanto dizem entre risos: passado, futuro, presente. (Uma cena do Encontro Criança Criando Dança, 2019, Caderno de campo).

Tudo ao mesmo tempo e agora - como se diz popularmente da simultaneidade de acontecimentos e ações - esse doutorado vem se constituindo num tramar de teias que convergiram de pontos distantes para um tempo-espaço comum, o meio, como diz o título desse Capítulo. Meio como ponto central da pesquisa, a criação de dança por crianças, de onde parte e para onde vai. Meio também como ambiente, inseparável da própria experiência de se criar, tanto no sentido de se fazer sujeita/o, quanto de fazer arte. Meio ainda como a imanência das experiências artístico existenciais que vivo como artista, como pesquisadora e como professora junto às crianças⁴⁶.

Assim, inspirada pelas reflexões de José Gil quanto à ontologia/gênese da dança no movimento, levanto a questão da incerteza quanto ao início da dança na movimentação das corporalidades infantis. Onde está a fronteira entre o cotidiano e a arte? Quando o movimento se torna dança? Como acontece a passagem entre brincadeira, investigação e criação? Existem

⁴⁶ A frase que compõe o título faz parte de um texto elaborado por mim durante a pesquisa de corpo, som e movimento com o grupo CORPOemTEIA, investigação artística que acompanhou 'paralelamente' essa pesquisa, onde muitas reflexões se deram em movimento acerca da criação e a questão do tempo da existência e da dança em suas intensidades e durações.

de fato esses diferentes momentos ou tudo faz parte de uma mesma experiência, num contorno adulto delineado como arte?

Ainda, inspirada na ideia de rizoma de Deleuze e Guattari (2011, p. 43): “Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda.”, para seguirmos nesse movimento/pensamento proponho começarmos do meio, da própria dança realizada pelas crianças e seus dizeres de corpo e palavras. O momento descrito na última epígrafe que abre este Capítulo é parte integrante da pesquisa discutida aqui, mas a título de começo gostaria de fazer uso de seu aspecto poético e metafórico para apresentar uma dança criada na lógica das crianças.

Em corpos que aderem e se moldam facilmente às coisas,
é no balanço de um barril que a dança vai e vem.

Ora é, ora já não é mais, e ainda assim sempre é.

Pura criançice.

Misto de brincadeira e arte.

Corpos sorridentes que bagunçam parâmetros
apresentam de cabeça pra baixo

passado e futuro desembocando no presente.

Literalidade e metáfora convivem livremente.

Qual o sentido disso?

Nonsense.

Inventou-se que aquilo era uma máquina do tempo,
que virou uma moto e depois um touro rolante!

Onde está a dança?

Tudo acaba onde começa, no miolo da experiência. A arte que já é enquanto se faz e se apresenta, performatividade infantil deslocada e reterritorializada no palco sem ter de ser grande espetáculo. Poderia ser no parque ou no chão de madeira da escola... A apresentação num palco com plateia é apenas mais uma experiência, uma possível atualização de uma dança virtual que habita a corporalidade daquelas crianças. Este é o caso do momento descrito acima, o compartilhamento da composição “Experimentações”, realizada junto às crianças do grupo optativo de dança da EMIA, com um público, também de crianças, no Encontro Criança Criando Dança (ECCD) de 2019.

Escolhi este grupo específico como campo de investigação por poder investigar com mais profundidade a questão da dança produzida pelas crianças, que me é tão cara e que já venho discutindo em fóruns e encontros em torno da dança e infâncias há algum tempo (SILVA,

2020). Trata-se de um grupo que começou com 10 crianças (8 meninas e 2 meninos) e se fixou com 7 (6 meninas e 1 menino), com idades entre 7 e 9 anos.

As aulas optativas, fora as individuais de instrumento, estão entre os raros momentos em que um professor ou uma professora atua sozinho/a na EMIA. Essas aulas, como diz o nome, são opções dentro do Mapa artístico pedagógico da EMIA, bifurcações possíveis da estrada principal do curso regular, marcado pela integração de linguagens (FRAGA, 2016). Existem como escolha para as crianças que desejam ter uma experiência mais mergulhada em determinada linguagem, como o teatro, a dança e as artes visuais, e geralmente culminam em produções resultantes dos processos artísticos, que têm a participação direta das crianças na criação.

Ainda que sejam aulas mais específicas, não deixam de estar impregnadas de diversos signos e elementos que compõem as demais linguagens e que constituem o ambiente da escola e já estão impregnadas nas corporalidades das crianças e das/os artistas professoras/es. O espaço de criação ‘entre’ linguagens artísticas que se constrói na proposta central da escola, borrando as fronteiras e não tendo nem como premissa e nem como propósito produtos específicos dessas linguagens, permeia também os lugares de maior especificidade. Ainda assim as diferenças permanecem.

Assim como em outros anos, meu planejamento para esse grupo era um tanto genérico, prevendo primeiramente o encontro com as crianças e o tempo de se criar uma suposta ‘rotina’ de aula (de dança), como também a construção de um grupo para acolher os interesses das crianças num processo de criação. No primeiro dia, encontro sorrisos e abraços conhecidos, são três crianças (dois meninos e uma menina) que haviam estado comigo no ano anterior, no grupo de 6 anos, outras cinco crianças aguardam para se inscreverem. Embora alguns de nós nos conhecêssemos, não sabíamos quem seríamos no coletivo, considerando que um grupo não existe a priori, apenas pelo conjunto de pessoas, mas se forma no encontro e na convivência das subjetividades em meio a tantos outros fatores determinados pelas relações (COMBES, 2014). Minha apreensão se devia ainda ao fato de ser este o grupo de crianças com quem levaria minha pesquisa e sabia que cada grupo tem sua singularidade que o torna propício a processos mais ou menos fluidos.

Assim, nesse primeiro encontro, conversamos um pouco sobre que dança faríamos, que não seria nem balé nem *hip-hop*, mas uma dança criada por elas. Deslumbradas com o espaço amplo e os objetos, móveis e instrumentos (os pianos e as cadeiras empilhadas), corriam de uma coisa à outra, então deixei que explorassem o lugar e propus que brincássemos de detetive vasculhando cada detalhe da sala. O piano pôde ser tocado para que as/os outras/os se

movessem com o som e congelassem com o silêncio, o que continuou depois com músicas colocadas por mim. Mais alguns jogos relacionados ao espaço e fomos nos conhecendo em movimento, de corpos e interesses.⁴⁷

Com o espaço e tempo para chegarem ali com suas presenças, toda aula tem um preâmbulo em que as crianças brincam livremente conforme vão entrando na sala, tirando os sapatos, enquanto organizo algum material, o som e vejo a chamada. Este é um momento importante do encontro.

Aparentemente desorganizado, é o momento quando as interações acontecem de forma espontânea, algumas crianças vêm conversar comigo, contar alguma coisa, enquanto outras já buscam seus pares de interesses afins, e se há duplas ou trios fazendo coisas diferentes, o que têm em comum é que geralmente estão todas as crianças em movimento. Muitas vezes é desse momento que emergem os assuntos, as brincadeiras, o encontro com as coisas que se desdobram nas construções de dança e no desenvolvimento do resto da aula. Nesse tempo de simplesmente poderem existir juntas/os, observo as corporalidades em movimento, suas performatividades e afinidades, as tendências de cada uma na forma de se relacionar com as outras crianças, como estão suas presenças naquele dia.

Quando trabalhamos a partir do encontro entre as pessoas, precisamos estar atentas/os a como está cada um/a, à singularidade de cada presença para a construção de algo como um estado em comum entre nós (ROCHA, 2011). Diferentemente de um grupo adulto, em que a presença inicial (como na TKV) é construída na ativação da percepção pela atenção, no caso das crianças o estado de presença ideal é justamente aquele da brincadeira (como mencionado no Capítulo 2), em que se está inteira/o na ação, imersa/o e atenta/o. Porém, é necessária uma condução para que esse estado seja compartilhado e um plano de criação se estabeleça.

Aqui, o sentido de plano não se remete a plano de aula, mas se ampara num sentido mais filosófico como o de Plano de Imanência (DELEUZE; GUATTARI, 1992), um horizonte de acontecimentos, um campo onde se criam os conceitos, um mar por onde se navega, um mapa para não se perder no caos (PRADO JR., 1997).

⁴⁷ Na semana seguinte, chegaram mais duas meninas e assim tínhamos um grupo de dez. Ao final do semestre, no entanto, houve algumas desistências, duas meninas foram para o optativo de Teatro e duas outras crianças não poderiam continuar por não terem quem levasse. No segundo semestre, entrou uma menina nova e ficamos em 7 crianças até o fim do ano.

3.1. Improvisação, caos e deriva

Como observadora participante, nesse momento de chegada, me fazia as seguintes perguntas: Como chego (cansada, apressada, ansiosa ou tranquila)? Como chegam as crianças (cansadas, eufóricas, alegres ou desanimadas)? Como está o ambiente (espaço físico da sala, clima, movimentação da escola, do parque)? A atenção ampliada às corporalidades e ao ambiente possibilitava uma qualidade de presença propícia para intervir e propor a composição dos encontros artístico pedagógicos, a que chamamos de aula, como improvisação.

É importante ressaltar que, embora a improvisação na dança em si seja também fundamento dessas aulas, falo aqui da construção da própria aula como improvisação, assumindo-a, portanto, como procedimento pedagógico. Neste sentido, refiro-me a um modo de operar análogo ao que se entende como improvisação no âmbito artístico dentro de certas formas contemporâneas de se fazer dança, que se trata da criação instantânea a partir de um estado de atenção (presença) individual e/ou grupal, a espaços, temporalidades e relações.

Priscilla Vilas Boas (2012), em sua dissertação de mestrado, que teve também a EMIA como campo de pesquisa, discute a potência da improvisação como caminho para a iniciação à dança com crianças e faz uma aproximação da atitude do/a artista improvisador/a à do/a artista professor/a. Eu mergulho nessa experiência de artista-professora-improvisadora, nem sempre propositora, mas articuladora de desejos e potencializadora dos encontros, entendendo que:

[...] a improvisação envolve entrar num espaço e acreditar que algo vai acontecer. Esse algo é comumente desenvolvido através da observação (ou metaforicamente dizendo, pela escuta interna), iniciação, resposta e redirecionamento dentro de territórios de possibilidades mais ou menos abertos. Isso implica numa disponibilidade para ser vulnerável e suscetível, permitindo que o improvisador siga por rotas e perceba caminhos emergentes — para entender e responder àquilo que se torna aparente e que desperta a imaginação (MIDGELow, 2018, p.145).

Assim como vejo na atitude própria da improvisação na dança um caminho para a prática pedagógica, a artista da dança e pesquisadora inglesa Vida L. Midgelow (2018) defende a improvisação como possibilidade metodológica de pesquisa, tanto no âmbito artístico quanto acadêmico. Ao partir da ideia de ‘Prática como Pesquisa’ (NELSON, 2013), preconiza um conhecimento construído de dentro, que evidencie o processo e assuma a prática com um comprometimento crítico.

Se, ao seguir essas linhas de pensamento, a improvisação for entendida como uma característica generativa chave para nossas vidas cotidianas, através da qual nós podemos ser criticamente engajados no processo de des-

familiarização, ela pode ser mais prontamente reconhecida como sendo associada com os processos de pesquisa — permitindo que tanto olhares retrospectivos quanto prospectivos estejam em ação (MIDGELow, 2018, p. 148)

Nesse sentido, a improvisação toma outra amplitude, englobando, além da própria prática artística, a atitude pesquisadora. Vejo aqui um paralelo com a presente pesquisa, na medida em que se desloca um conhecimento do campo da arte para o da pesquisa acadêmica, assim como proponho o mesmo deslocamento para a prática pedagógica.

Ainda assim, reconheço, como afirma Midgelow (2018), que a improvisação pode fazer parte de muitas pesquisas de certa forma, como na vida cotidiana. No entanto, não é vista e assumida com o devido rigor. No mais, me faz pensar que o modo de ser artista não se descola da prática pedagógica e nem da ação pesquisadora, numa coerência entre essas três camadas de uma mesma atuação, levando em consideração, contudo, as perspectivas dos diferentes âmbitos.

Por isso, me coloco como artista-professora-pesquisadora em estado de improvisação, atenta à potência dos encontros que possam ocorrer, entre pessoas, espaços e coisas (corporalidades, espacialidades e materialidades diversas) considerando todos como actantes nesse processo. Isso não significa de forma alguma um despreparo, mas ao contrário, é necessário um treinamento para essa forma de atuar, assim como nas artes performativas, em que a improvisação constitui uma habilidade construída, aprendida e trata-se de uma escolha da/o artista.

Como diz Jussara Miller, em se tratando de crianças, “Mais do que preparar a aula é preciso se preparar para a aula”⁴⁸. Este ‘preparar-se para’ está ligado ao estado de presença, mesmo que não seja para a aula como improvisação, como propus. Para Gouvêa (2012):

O improvisador é um artista da experimentação. Ele sabe que, a cada novo começo, a cada tentativa de criar a dança no aqui-agora, isto é, na duração daquilo que lhe acontece, terá de enfrentar muitos desafios inesperados e arriscados. Para viver esta experiência em sua plenitude, ele se prepara, ou seja, coloca a si mesmo em experimentação contínua e rigorosa. Persistentemente, ele joga com o acaso para compor o diverso (GOUVÊA, 2012, p. 162).

Nesse aspecto, as aulas são um campo de investigação constante em que diversas coisas acontecem simultaneamente, muitas vezes se assemelhando a um caos que parece sem controle. Trata-se, no entanto, de um caos criativo onde habitam diferentes potencialidades, construtivas

⁴⁸ Fala proferida como banca de defesa de dissertação de Milene B. Goettems (2019).

e destrutivas, que podem se desenvolver ou não, tanto na dança quanto na aula, tomadas aqui como planos sobrepostos e concomitantes.

Saber criar as condições para que os encontros potentes aconteçam durante a experimentação a fim de que a dança se faça na composição com o outro é, para mim, um aprendizado dos poderes do corpo tanto num plano individual quanto coletivo. Sem este conhecimento, o improvisador não poderá escolher entre as muitas alternativas compositivas (atuais e virtuais) que surgem a cada momento, aquelas que consistem com o plano de criação da dança. O improvisador permanecerá como que à deriva, ao sabor dos encontros aleatórios, sem afirmá-los. A improvisação, então, não decola e não flui: mantendo-se presa ao caos, ela perde o poder de dizer um mundo, de criar a diferença (GOUVÊA, 2012, p. 67 *apud* VILAS BOAS, 2012, p. 94).

Portanto, o caos criativo é um lugar de potência e risco, assim como também a deriva não se trata necessariamente de um perder-se sem sentido, mas de se descobrir caminhos enquanto se caminha, sem destino definido e sem diminuir a qualidade dos encontros. Mesmo assim, ambos caos e deriva podem também acontecer sem a força da experiência e cair no vazio, é um risco que se corre, porém para deixar que o novo irrompa ou que a diferença se faça é preciso correr o risco. Da mesma maneira, uma aula ‘bem’ estruturada *a priori* também corre o risco do vazio de sentido quando não promove experiências significativas, com intensidade de vida e de criação.

Em relação ao caos no âmbito pedagógico, é possível compreendê-lo de duas maneiras a princípio. Geralmente, é visto como ausência de ordem ou disciplina, mas também pode ser enxergado como potência se:

[...] entendido como condição de possibilidade de criação, como plano múltiplo de produção de sentido. Não é um caos que bloqueia o fazer, mas se torna uma condição desse fazer. O caos como momento que dá origem a algo novo. Caos-acontecimento. Muitas vezes, para evitar o caos entendido como indisciplina, acabamos bloqueando outras formas de ler o que acontece. [...] O acontecimento caotiza a ordem o tempo todo, mas tudo depende de que atitude assumimos diante desse caos e como o entendemos. A disposição, a atitude ou a posição do olhar que cada professor assume perante o caos, permite viabilizar ou bloquear o surgimento de algo novo (COLECTIVOFILOSOFARCONCHICXS, 2018, p.25, 26).

O Coletivo Filosofarconchicxs (2018), ao pensar o ensino de Filosofia nas escolas, analisa essa condição de caos como condição profícua e não impeditora, o que também é verdadeiro no trabalho em arte com crianças. Por este ângulo, filosofia e arte se aproximam enquanto ação criadora, pois se pensar é criar, como diz Deleuze (2006), “a criação artística é

pensamento. Pensar é criar e criar é pensar” (ROCHA, 2017, p. 20). No caso da dança, diria que há maneiras de fazer que são como filosofar com o corpo.

Assim, me pergunto em que medida a dança que parte da corporalidade infantil não é seu pensamento criança, que questiona, afirma, indaga, refuta, com corpos que perguntam ao espaço, aos objetos, corpos que medem, ocupam, transformam. Às vezes, criam conceitos, nomeiam suas experiências, como o “touro rolante”, definição para certo movimento com o barril e a “dança dos mil pés” como a Bia chamou a investigação a partir dos apoios. Quando não em palavras, existem os dizeres do corpo. O que dizem? Como dizem? O que escuto, leio?

De volta ao caos, trata-se de um conceito importante, pois ele é o chão movediço por onde caminho com as crianças. A famosa bagunça, tão característica de um modo de existir coletivo das crianças, não pode ser completamente negada se estamos buscando criar com elas. Mas não é qualquer bagunça que serve. Como diz o Coletivo Filosofarcomchicxs (2018, p.27), “Trabalhar com o caos-acontecimento tem a ver com assumir o cuidado de um cenário, com seus prós e contras, trabalhá-lo sem impor-lhe uma imagem modelo para a qual deve tender”, reconhecendo que nem todo o caos é fundador/criador, se ele proíbe o vínculo com as/os outras/os ou a circulação da palavra ele não serve. Para mim, o caos se torna impeditivo quando se perde o respeito, quando não há escuta ou quando a construção do coletivo é ameaçada e o comum não se produz.

Propusemos a figura do *caos-acontecimento* como um sentido do caos que, longe de ser dicotomicamente oposto à ordem e à disciplina, remete às condições de possibilidade de sentido e criação, e opera a seguir, como dimensão fundadora de qualquer organização posterior da experiência (COLECTIVOFILOSOFARCONCHICXS, 2018, p. 29).

Sua proposição a partir do caos-acontecimento vai muito além da aceitação de uma aparente desorganização, trata-se de uma postura política que juntamente a uma pedagogia pré figurativa, que “(...) produz uma mudança na temporalidade, de um sentido teleológico para um presente que constrói seu(s) próprio(s) sentido(s)”, busca “(...) reformular as condições objetivas e subjetivas para promover o surgimento de novas configurações desejantes” (COLECTIVOFILOSOFARCONCHICXS, 2018, p. 32) na educação de crianças e jovens. Nesse sentido, identifico vários pontos em comum com a maneira como venho trabalhando com as crianças.

No percurso autoetnográfico com essa turma, assumindo as incertezas e as controvérsias, evidenciou-se em minha prática formas recorrentes de atuar, em que vejo presente esse caos-acontecimento. Como já havia começado a descrever, existe sempre o

momento da chegada, quando se constrói um início possível a partir de: quem chega primeiro⁴⁹ e o que traz consigo (um objeto, um assunto, uma brincadeira); como está o espaço (rastros de outras turmas, mobiliário, objetos deixados, luminosidade); o clima (ensolarado, frio, chuvoso) e o encontro comigo (como estou, o que trago como proposta e minhas inevitáveis expectativas).

Todo esse contexto da chegada vai determinando o quê e como vai se desencadear a aula, porém não tudo. Às vezes, há diversos acontecimentos num mesmo encontro, momentos que se esgotam e outros que se iniciam, ora de forma mais estruturada por mim, com propostas diretivas, ora de modo mais orgânico, seguindo um fluxo de ações do grupo (que me inclui). Ninguém tem o domínio total do que vai acontecer, eu tenho potencialmente o controle (do tempo, das decisões, da disponibilidade de materiais, da música), embora haja muita negociação no meio.

Existe uma porosidade/permeabilidade da minha parte em relação ao ambiente e às crianças a que preciso estar atenta. Meu estado de presença é fundamental para as decisões que vão sendo tomadas ao longo da aula/deriva (Caderno de campo, 2019).

A experiência da deriva tal como a do caos também guarda sua ambiguidade, por um lado pode significar um descontrole, desviar o rumo por interferências externas, perder-se, por outro pode se tratar de uma decisão de lançar-se a uma rota indefinida deixando-se levar, não de forma desatenta, por outras percepções. No caso da ‘aula’, aliada ao meu desejo artístico e compromisso pedagógico, entre outras percepções está a escuta dos desejos das crianças. Chamo de desejo não só o que expressam verbalmente, mas o que leio em suas corporalidades. Não se trata também de fazer somente suas vontades, porém de dialogar com seus interesses, trazendo-os para um propósito (imediato) em comum que é fazer dança junto (resumindo a complexidade por traz desta ação).

Essa proposta dialógica nem sempre é entendida de imediato pelas crianças logo que chegam, algumas confundem com impor suas vontades ou fazerem o que quiserem, até que vão compreendendo que a ideia é construir junto, que ser ouvida/o também implica em escutar a/o outra/o. Existe um tempo de depuração dos desejos, de modulação das intervenções, de desenvolvimento das relações, que acontece na medida em que se tece o grupo. Conhecermo-

⁴⁹ As crianças não chegam todas ao mesmo tempo e algumas vezes entram antes de mim na sala, enquanto converso com algum familiar ou com outro/a professor/a que tem algum convite de última hora para fazer. É comum na EMIA compartilhamentos informais de processos artísticos entre as turmas, sem grandes planejamentos, como participar de algo ou assistir a alguma coisa que outro grupo esteja fazendo.

nos faz parte do processo de constituição do coletivo, que não está dado só pelo conjunto de pessoas, como apontado por Simondon (COMBES, 2014). Tateando, testando, conversando, desafiando, avançando e retraindo, enfrentando, resistindo, cedendo, incluindo e excluindo, conhecendo e se deixando conhecer. Assim foi a formação desse grupo, um movimento nem regular, nem homogêneo, mas intenso e oscilante. Das dez crianças iniciais, permaneceram sete, sendo que entre o fim de um semestre e o início do outro, saiu um menino e entrou uma menina.

Narro, em seguida, alguns momentos desses encontros/aulas, apontando o que deles aflora como construção de sentido para os processos de criação com as crianças.

3.2. Aula como mosaicos de acontecimentos

Era um dia de sol e as crianças ainda estavam sondando as/os colegas, a professora e o espaço, entre nós intercalavam-se estranhamentos e busca de afeto em um dos nossos primeiros encontros.

Começamos numa roda girando a caneta no centro e para quem ela apontasse deveria dizer seu nome e o que mais gostava de fazer (proposta minha), provavelmente seguiria para um jogo com os nomes e movimento envolvendo as articulações, seguindo depois seus desdobramentos. No entanto, enquanto isso, alguém veio me fazer massagem nas costas (possibilidade de uma outra direção). Propus então uma roda de massagem, identificando no outro com os dedos o caminho da coluna entre a cabeça e a bacia. Acompanharam tranquilas/os e com curiosidade.

Depois fomos para a posição do tatu-bola (encolhidos com os joelhos no peito virados para o chão) e toquei a coluna de cada um/a, do centro às extremidades. Em seguida, trouxe um exercício dirigido de rolamento no chão com expansão e recolhimento, que chamo de tatu-bola/estrela do mar⁵⁰ e assim atravessaram a sala de duas em duas (algumas crianças com o entendimento no corpo mais fácil do que outras). Só fizemos uma passagem, já que começaram a se dispersar (leve desvio). Ao invés de insistir, resolvi propor que experimentassem em duplas abrir-se como a estrela do mar e fechar-se como o tatu bola em qualquer direção, opondo-se um ao outro. Dei também a imagem do Joquempô⁵¹ (trazida certa vez por uma criança de outro

⁵⁰ As imagens que trago para determinadas movimentações, geralmente, vêm do entendimento que alguma criança trouxe em momentos anteriores, a partir de sua experiência no corpo, não propõem a representação, mas a percepção, acompanhadas do toque e de orientações anatômicas.

⁵¹ Brincadeira de escolha com as mãos, também conhecida como “Pedra, papel e tesoura”. Tesoura (dedos indicador e médio em forma de "V"); papel (mão aberta); pedra (mão fechada). A pedra quebra a tesoura; a tesoura corta o papel; o papel embrulha a pedra. Ganha quem escolher o objeto que elimina o outro. No caso da atividade

grupo), um/a sendo pedra e a/o outra/o papel. Foi bonito de ver como dançaram juntas assim, mas durou pouco (mudança de rumo).

Como o dia estava lindo e o desejo de todas/os de sair era grande, fiz a seguinte proposta, ir ao parque e observar o movimento das ‘coisas’ e também o que sentiam no corpo lá fora, depois brincariam livremente no parquinho. O caminho foi gostoso, demos uma volta maior e fui dando algumas indicações para observarem no começo, sem tornar a pesquisa uma coisa chata se oposta ao prazer de se mover ao ar livre. Como ainda tínhamos muito tempo e estava muito quente, depois de brincarem um pouco no parque, voltamos para a sala. Fizemos um levantamento dos movimentos que observaram (balançar, pular, girar, correr, cavar, escalar, procurar, plantar arrancar, cair) e o que sentiram (vento refrescante, sol quente, sombra fresca, tocar no tronco, na folha) e então improvisaram a partir disso.

Era possível ver as ações e as sensações presentes em seus movimentos. Dançaram com prazer durante uns dez minutos e a aula acabou. “Penso que quero desenvolver o trabalho esse ano atenta e talvez a partir do que sentem e do que faz sentido para elas.” (Caderno de campo, 2019). Sempre trabalhei pelo viés da consciência do corpo, via educação somática, para a construção da dança a partir do movimento vivido como novo, evitando os estereótipos que eclodem numa dança mais livre. No entanto, via que muitas vezes o prazer do movimento se perdia, o sentido da dança se intelectualizava e virava forma ao invés de ser sentido e de fazer sentido. Tenho buscado nos últimos anos acionar esse lugar do prazer nas crianças, não um prazer superficial, mas como experiência estética, da maneira como sentem seus corpos em movimento, assumindo o risco de incorrer em certo espontaneísmo, algumas vezes.

Identifico cinco momentos diferentes nesse encontro, lugares por onde passamos entre proposta e escuta:

1. início proposto por mim: roda com a caneta, nome e o que mais gostam de fazer;
2. direção apontada pela ação de uma criança (massagem nas costas): roda de massagem e toque na coluna;
3. desdobramento intencional em exercício dirigido: tatu-bola/estrela do mar, com leve desvio para experimentação da dança em duplas: Joquempô (pedra/papel em oposição);
4. desejo acolhido e negociado com proposta: pesquisa no parque e parquinho livre;
5. desdobramento intencional em dança a partir da experiência no parque.

proposta existe a transposição para o corpo todo das gestualidades com as mãos, dando ênfase às ações de expansão e recolhimento em relação ao centro do corpo em detrimento de formas representativas.

De trás para frente pode parecer uma aula programada, mas o que encadeou uma ação a outra foi a percepção do que estava acontecendo entre nós e não um projeto prévio. Apesar das transições nem sempre serem tão fluidas e por vezes parecerem mudar o rumo por completo, ao fim constrói-se uma coerência, vinculada aos acontecimentos presentes, de onde são puxados os fios que ligam uma coisa à outra. Um modo de agir construído como prática dentro da EMIA.

Nesse contexto de escola, portanto, embora existam os papéis de professores e aprendizes, as relações se dão de forma mais permeável, em que essas funções se diluem em momentos de criação conjunta. Guardadas as diferenças entre os variados modos de atuar das/os artistas professoras/es, pode-se dizer que as crianças não são agentes a todo momento, mas em grande parte deles. Sua participação em diferentes graus é uma característica do trabalho desenvolvido ali (CUNHA, 2017).

Na realidade, as denominações ESCOLA, AULA, PROFESSOR, ALUNO, por vezes, parecem meras convenções que situam papéis e funções na estrutura social, porém, apesar de continuarmos a usar as mesmas definições essas noções adquirem características bem diversas do convencional na EMIA.

3.3. Encruzilhadas na deriva: que direção tomar?

Certo dia, vinha no metrô refletindo sobre o trabalho corporal com aquelas crianças:

[...] que experiência/conhecimento no/sobre o corpo estamos construindo? Experimentar a sua dança em diversos contextos não necessariamente amplia as possibilidades de criação com o corpo... Preciso trazer algum elemento somático para enriquecer essa experiência, para que haja descoberta de novos caminhos no corpo..., pensei então nos APOIOS como ponto de investigação (Caderno de campo, 2019).

Neste dia, cheguei mais cedo e a Bia já estava à espera. Deu-me de presente duas telas pintadas por ela e levou uma outra para a aula. Conversei com alguns familiares no caminho da sala e quando entrei, ela já estava sentada ao piano com a tela no lugar de partitura... Efeitos de EMIA.

Momento 1: Início da deriva - OBJETOS PARTITURAS

Propus, então, que Bia ‘tocasse’ sua tela para que as/os outras/os dançassem, mas antes olhamos juntas/os o que estava pintado: uma palmeira, uma moita, uma árvore, duas corujas, um papagaio e o sol sorrindo. Comparei aquela paisagem com o parque, “-Vamos dançar como

se esse parque fosse a sala?”. Durou um tempo esse momento só com o piano⁵² e as crianças, não sem antes ter aquela algazarra até o começo de fato. Mas quando é o começo de fato? Para mim o começo já era no metrô enquanto pensava na aula, pegando o diário, conversando com os familiares. Para as crianças talvez fosse o momento em que chegavam ao parque ou entravam na sala... onde é o começo dessa dança no corpo das crianças?

Estavam envolvidas na proposta. Os dois meninos, Carlos e Paulo, fizeram um duo no nível baixo com as mãos sempre juntas, as meninas às vezes se encontravam. Depois a Tina foi ao piano, mas disse que não queria “tocar” o quadro, iria “tocar” as garrafas (3 pets de tamanhos diferentes que estavam numa mesa). Falamos sobre que características que tinham essas garrafas, o que lembravam: “a água” (Paulo), “a reciclagem” (Bia), “o corpo em pé” disse alguém. “A água é deitada”, disse o Paulo movendo-se deitado. A Bia ficou mais tempo deitada em pausa e disse que estava dançando “na sua cabeça”. “Seria plástico derretido?”, perguntei e ela aceitou a sugestão. Dessa vez durou menos tempo e vi que já se desinteressavam. Porém, antes que eu trouxesse outra proposta, alguém já havia aberto a salinha dos materiais⁵³...

Momento 2: Um vento muda o rumo - OBSTÁCULOS e DESVIOS

Aproveitei a oportunidade para propor a ideia do corpo desviando dos obstáculos, que seriam os bambus. Falei de uma das instalações da exposição que visitaríamos (“Objetos Coreográficos” de William Forsythe⁵⁴) e que iríamos experimentar algo parecido. Quando perguntei se sabiam o que era uma instalação, as respostas foram:

“Uma coisa nova que é feita”;

“Uma coisa que já tá lá há muito tempo”;

“Coisa elétrica”.

Havia me esquecido de dizer que era uma instalação de arte!

Nesse momento, fui impositiva tentando explicar o que tinha em mente enquanto brincavam de espada, ou picareta, ou qualquer outra coisa que não fosse bambu. “Eu estou

⁵² Há um piano em cada sala da EMIA e por mais que já estejam acostumadas, trata-se de uma presença que sempre atrai as crianças, literalmente roubando a cena e é difícil nos tornarmos mais interessante do que ele. Por isso tento incorporá-lo na aula muitas vezes.

⁵³ Na sala que ocupamos, existe o acesso a um minúsculo cômodo onde guardamos os materiais de dança: tecidos, elásticos, espaguete, bolas de diversos tamanhos, tatames de EVA, bambus, pequenos instrumentos musicais, etc.

⁵⁴ William Forsythe, dançarino e coreógrafo estadunidense, residente na Alemanha tornou-se conhecido internacionalmente pelo seu trabalho com o *balé* de Frankfurt e mais tarde pela The Forsythe Company. Convidado para produzir instalações arquitetônicas e performáticas, se refere a suas instalações como “objetos coreográficos”, nome da exposição que esteve no SESC Pompéia, SP, em 2019.

trabalhando na mina” (Carlos). Sem dúvida a brincadeira delas era mais divertida do que o que eu estava propondo, mas decidi manter a ideia. Uma escolha na encruzilhada.

No começo foi meio caótico, mexiam os bambus de todos os jeitos, percutiam no chão e umas nas outras (teria sido interessante se a proposta fosse outra, como modos de se mover com o bambu), mas fui dirigindo a brincadeira enquanto acontecia, tirei alguns bambus e revezariam entre ser obstáculo, segurar e passar por eles. Depois propus duplas e ainda dois trios. Nos trios fui indicando que o corpo também podia se tornar obstáculo ao encontrar diferentes apoios (mostrei com meu corpo, apoiando pés e mãos e outras partes de diferentes modos) e ao mesmo tempo fui retirando os bambus.

Momento 3: Uma curva - APOIOS ou “A DANÇA DOS MIL PÉS”

Como alguém passou por cima de um dos banquinhos do piano resolvi colocá-lo no espaço além de mais duas mesas com pernas diferentes. As coisas se convidam a entrar na dança! Comparamos então nosso corpo com aqueles móveis, o que poderia ser nossos pés? Fomos todas/os ao chão deitadas/os e fui mostrando como diversas partes do corpo que se encostavam no chão poderiam ser um apoio conforme deslocássemos nosso peso entre essas partes, como que empurrando o chão, como acontece com os pés na posição em pé.

Qualquer contato que o corpo estabeleça com o chão deve ser considerado suporte, suporte este que provém do solo, ou como transferência do corpo, acionando o movimento com base na pressão dos apoios no chão, ao se espreguiçar, sentar, deitar, ajoelhar, levantar, etc. (MILLER, 2007, p. 67).

Na Técnica Klauss Vianna, a percepção e o uso dos apoios fazem parte do chamado “processo lúdico” ou “o acordar”, quando “(...) o corpo é despertado, desbloqueado, causando a transformação dos padrões de movimento” (MILLER, 2007, p. 52). Propus assim que experimentássemos a dança acontecendo a partir do trânsito entre esses apoios, passando pelo chão e pelos objetos, como se essas outras partes do corpo fossem nossos pés. Ao experimentar no próprio corpo, Bia deu o nome de “A dança dos mil pés”. Nomear a partir da experiência pode indicar uma forma de aprendizagem inventiva (KASTRUP, 2001).

Deslocou-se o foco da preparação para a visita à exposição (desvio dos obstáculos) para a investigação de movimento em relação às superfícies (chão e móveis) a partir dos apoios do corpo, assim como os encaixes e a ocupação dos vãos na composição com os objetos/móveis. Na realidade, manteve-se, mesmo que não intencionalmente, a noção de “objetos coreográficos” que definia a exposição, mas não mais a instalação específica a que me referia

inicialmente. Além disso, minha ideia inicial era mesmo trabalhar com os apoios, que surgiram por outro caminho.

Essa terceira proposta aconteceu como uma investigação mesmo. O Carlos experimentou vários encaixes do corpo com os móveis - parava e me chamava para ver. A plasticidade daquelas composições corpo/objeto eram esteticamente interessantíssimas e para ele pareciam estar sendo percebidas com prazer e fazer sentido enquanto experiência.



Figuras 2 e 3. Danças de apoios e encaixes entre corpos e coisas (arquivos da pesquisadora)

Momento 4: Mais um restinho de vento - QUANTAS DANÇAS CABEM NUMA AULA?!

Poderia ter acabado aí, mas a aula ainda teve mais um momento, ainda que curto, que foi o de acolher o pedido da Bia de mostrar a dança que estava fazendo na outra escola. Como a Lua pediu para mostrar a dela também, assistimos às duas. Codificadas e carregadas de estereótipos, aquelas danças eram contrastantes com o que tinham experimentado momentos antes, no entanto, tudo era vivido no mesmo corpo e tudo era dança, mesmo que partindo de lugares/referenciais distintos.

Quanto ao andamento da aula, foi um revezamento entre caos e organização. Me vi ora cedendo completamente, seguindo as ações das crianças (Bia ao piano), ou impondo minha proposta (bambus como obstáculos). Minha atitude quanto ao que as crianças faziam também variava, às vezes ficando brava, quando via que ultrapassavam alguns limites, como o respeito à integridade das pessoas e das coisas, às vezes deixando a algazarra acontecer, quando percebia que estavam descobrindo possibilidades de interação entre elas, as coisas e os espaços. Comparo essa mistura de acontecimentos a um caldo, que adquire diversas texturas e densidades, sabores e temperaturas, conforme se mexe, um caldo criativo de onde emergem experiências estéticas preciosas em meio à variedade de ingredientes contidos na bagunça (Caderno de campo, 2019).

Podemos dizer que esse “caldo” é o mesmo que aquele caos-acontecimento, de que fala o Coletivo Filosofarconchicxs (2018). Assim como a deriva uma possibilidade de navegação pelos acontecimentos e agenciamentos de diferentes ordens. Embora eu possa seguir o vento, a correnteza ou as direções dadas pelas crianças, sou eu quem deve segurar o leme do barco nessa deriva. Mas como não temos um ponto certo aonde chegar, curvas incertas acabam levando a lugares desejados.

Por isso digo que, nesse caso, aula poderia ser definida como um mosaico de acontecimentos, um espaço/tempo de criação, investigação e transformação, que tem as corporalidades como princípio, as relações como meio e a experiência da dança como finalidade. A ludicidade se impõe como condição, pelo modo de agir das crianças.

3.4. Pesquisas para dançar o parque: corpo como medida

Como já mencionado antes, o parque tem um papel marcante nas experiências que se vive na EMIA como um todo, no entanto, em alguns casos ele se torna mais um actante nos processos do que um simples lugar de acontecimentos. Existe uma vida ali que convida a experimentações, acolhe, mostra-se em entranhas desconhecidas, guarda tesouros arqueológicos de seus múltiplos passantes e habitantes, oferece-se para brincar junto, esconde o sol com as árvores e deixa ver pedaços de céu com seus aviões barulhentos e silêncios de pássaros. Com minhas turmas de dança, já há anos o parque é parceiro de pesquisas, certamente por ter no corpo a experiência de trabalhar em espaços abertos como artista também⁵⁵.

Já em muitas criações com as crianças o parque esteve envolvido. Com este grupo específico tivemos algumas experiências significativas no parque. Depois daquela aula em que havíamos recolhido sensações e movimentos para dançar, fomos ainda mais algumas vezes pesquisar o parque com/pelo corpo. Em uma dessas expedições, saímos à deriva com algumas coisas (corda, luneta de papelão, elástico e um pedaço de tecido) como nossos instrumentos de pesquisa e no caminho (escolhido a cada encruzilhada) foram surgindo distâncias e medidas usando o próprio corpo e as materialidades, como pés passos e a corda esticada.

Primeiro mediram a corda, tinha 38 pés de Lia e, a partir daí, mediam a altura do chão até a árvore torta ou o contorno de uma grande raiz, tendo sempre como referência o próprio corpo. Com o tecido, cobriam, circundavam com o elástico, juntavam-se para medir quantos cabiam e como em bancos e mesas assim como a distância entre uma árvore e outra. O corpo

⁵⁵ Com o grupo *Lagartixa na Janela* do qual faço parte, trabalhamos em praças, parques e ruas em performances para e com crianças.

construindo com e se tornando parte daqueles espaços. Depois vieram os pulos, as corridas e as composições com os galhos, a “dança do Groot” (personagem árvore), o surf na gangorra (Tina), o morcego (Lia pendurada de cabeça para baixo no brinquedo do parque), o voo do “cristo arrebentor” (Carlos em cima do trepa-trepa com os braços abertos).



Figuras 4 e 5. Espaços reinventados (arquivos da pesquisadora)

A ausência de uma lógica formal e a fantasia sobreposta ao real, parte da gramática das culturas infantis (SARMENTO, 2003) davam o tom das experiências corporais a que eu chamava de possíveis danças. Percebia que se eu falasse que era dança antes, alguns faziam ‘dancinhas’ estereotipadas, por isso passei a nomear depois, suas investigações como danças possíveis.

Imaginei que dessas experiências corporais poderíamos criar algo depois, a partir desse movimento do corpo brincando no espaço externo. Será que

conseguimos transportar a sensação de pular, correr ao ar livre pra sala? Construir dança (deveria dar outro nome?) a partir dessas corporalidades? (Caderno de campo, 2019).

Embora a experiência significativa já estivesse acontecendo ali, meus desejos criativos antecipavam possíveis encadeamentos. À pergunta “O que a gente descobriu com a nossa expedição?”, uma das respostas foi “Brincávamos enquanto pesquisávamos”.

Me colocar à deriva descobrindo junto às crianças em suas corporalidades de onde pode vir a dança pode ser visto como colocar-se em estado de pesquisa sempre, aceitar a novidade da descoberta, inventar um caminho enquanto caminho e, nesse sentido, descobrir junto às crianças talvez aquilo que outros já saibam, mas que na experiência delas se torna criação. Será? (Caderno de campo, 2019).

Voltamos ainda algumas vezes ao parque dando continuidade a essa pesquisa lúdica criativa. Em outro dia, medimos a sala com os corpos e coisas e assistimos a vídeos de *Site specific*⁵⁶, para que vissem movimentações de dança contemporânea que partiam de investigações parecidas com as que fazíamos. Outra vez, fizemos mais experimentações com as medidas e fomos mapeando lugares para possíveis danças como: uma pia grande, um banco, o caminho entre os canteiros, escadas, as raízes penduradas de uma árvore. Experimentavam, anotavam no meu caderno, alguns fotografavam com uma câmera mecânica sem filme, outros filmavam.

⁵⁶ O termo *site-specific* (sítio específico) ou arte *in situ* é um termo proveniente das artes plásticas (...) *In situ* que em latim significa ‘no lugar’ designa criações artísticas que se articulam e se compõem ao redor dos diferentes elementos presentes no espaço/lugar/sítio onde acontece. São criações que são indissociáveis de seu lugar de acolhimento e este último se torna um dos elementos principais da elaboração da criação. Por Carmen Morais. <http://nucleoaquimesmo.com/apresentacao/>. Acesso em 05/07/2021.



Figura 6. Corpo e corda como medida (arquivo da pesquisadora)



Figura 7. Dança das raízes (arquivo da pesquisadora)



Figura 8. Dança da escada (arquivo da pesquisadora)

Quando o óbvio fura o planejado

A partir da experiência da aula passada, levantei elementos para investigarmos nos lugares mapeados: apoios, encaixes, caber de outras formas, imitar formas, camuflar-se, ficar um tempo em cada lugar (o que sente?, como vê o parque de lá? o que tem vontade de fazer?) (Caderno de campo, 2019).

Isso é o que havia planejado para um encontro após as investigações no parque, mas antes disso organizei tudo para assistirmos aos vídeos feitos naquele dia, com a imagem projetada na parede. Como receberíamos uma estagiária, seria também uma forma de mostrar a ela o que vínhamos fazendo. Porém, o óbvio do fascínio por luz e sombra aconteceu, e dançar com a própria imagem na projeção se tornou muito mais interessante. Ainda insisti que só assistíssemos como estudo no começo, mas de fato o que foi se configurando naquela aparente ‘zoação’ inicial era esteticamente intrigante e passamos a investir na composição com a projeção, com suas próprias danças, com as sombras.

Talvez essa pudesse ter sido a proposta desde o início, mas tendo surgido do acaso da brincadeira tinha a força da experiência que atravessa, bem mais significativa do que a realização de uma atividade. Ainda assim, as crianças gostaram de se ver dançando, o que as deixou animadas para voltarmos ao parque e escolherem um lugar (a pia grande) onde todas fizeram suas experimentações em solos e duplas e filmaram uma as outras.



Figura 9. Dançando com o vídeo da dança (arquivo da pesquisadora)



Figura 10. Mais um possível lugar para se dançar (arquivo da pesquisadora)

Permitir que o desejo estésico no corpo das crianças aponte caminhos a se seguir significa navegar a favor da experiência, o que por sua vez compõe com o desejo estético da artista professora. Nesse sentido, começamos a vislumbrar um modo de criação que se dá pelo diálogo entre subjetividades.

3.5. Entre coisas e corpos: jogo e composição

A participação das coisas nas investigações corporais das crianças tem percorrido minha experiência como artista professora em diversos processos. Além de funcionarem como conectoras nas interações entre as crianças, são potentes desafiadores do corpo em movimento sugerindo caminhos diferentes, dando contornos outros, propondo desenhos e dinâmicas diversas. Acompanhado dessa relação de fisicalidade há também o imaginário (no sentido do que suscita a imaginação) que se constrói a partir delas, que impulsiona múltiplos devires.

Com esse grupo não foi diferente, apenas mudaram as coisas e o que inventavam com elas, além de como apareceram no processo, mas o encontro entre coisas e corporalidades continuou acontecendo. Os objetos, instrumentos, móveis surgiram em circunstâncias e momentos diferentes, alguns já estavam na sala quando chegávamos, outros eram descobertos pelas crianças na salinha de materiais ou na minha sacola, alguns eram trazidos por mim com um propósito e usados de outra forma.

Assim, em meio a vários caos-acontecimentos surgiram ousadas experimentações e potentes composições com: tatames, pilhas de cadeiras, mesinha de metal, banquinho, pedaço de conduíte, galão de água, barril, caxixis, berimbau, mini-sanfona, banco do piano, cone de

papelão. Aos poucos, conforme as situações se repetiam, fomos criando uma linguagem de jogo que tinha regras muito simples. Os interesses muitas vezes eram diversos, mas isso não era um problema desde que houvesse possibilidade de composição em todos os sentidos, existencial e artístico.

Momento de criação/composição a partir do que está acontecendo, entre investigação e brincadeira, mas com interesses simultâneos diferentes: parede (parada de mão), tatame (tapete mágico), pilha de cadeiras, observação com luneta (suporte de microfone). Regras do jogo: 1) usar o que já estavam investigando com aqueles objetos (barril, tatame, cadeiras empilhadas); 2) não vale falar, nem combinar nada, ninguém manda; 3) pode copiar e dançar junto se quiserem. O silêncio da fala reverteu-se na comunicação pela dança. Alguns mais individualmente, outros juntos. Foi bom de ver os corpos vivos numa dança que aparecia entre frestas de experimentações físicas e brincadeiras (Caderno de campo, 2019).



Figura 11. Jogo de improvisação / compondo com espaços e coisas (arquivo da pesquisadora)



Figura 12. Jogo de improvisação / compondo relações (arquivo da pesquisadora)

A composição no ‘caos’ se dá pela organização do espaço, a música cria o ambiente comum e um estado de dança no corpo, as relações entre as corporalidades (convite, acolhimento, enfrentamento, distância, ocupar sozinho, em dupla, ou em mais um espaço/objeto) estabelece o jogo, ou uma narrativa se constrói. Uma orquestração de diferenças. Não são os mesmos interesses e não há uma imposição a ser seguida (no sentido do movimento), mas existem composições.

Carlos encontrou um galão de água aberto na base e começou a pesquisar seus espaços, enfiando os pés por dentro e depois colocando a cabeça como num capacete. Isso chamou a atenção de todos que começaram a rolar o galão e pular por cima conforme ele passava. Quando percebo um interesse geral por algo, vou apontando possibilidades de pesquisa de movimento com aquilo, o que chamo de dança, indico o uso do corpo todo de formas diferentes além das mãos (para não se tornar pura manipulação) e vou propondo modos de jogar entre elas, que não seja todas disputando o objeto ao mesmo tempo. Bia quis logo organizar mandando, então os lembrei das nossas regras nesses momentos de jogo / pesquisa / improvisação: 1. não ‘mandar’ nas outras; 2. não combinar falando; 3. se comunicar pela ação/dança. A música já desde o início construiu um ambiente mais propício à investigação corporal em que as palavras vão se tornando menos necessárias e um estado de concentração compartilhado vai se fazendo entre todos. Fui colocando então outros objetos que já habitavam o espaço como o barril deitado, uma banquetada estofada e eles descobriram ainda um pedaço de conduíte, um tecido transparente e um “olho de deus” com um fio pendurado e com essas coisas todas foram brincando/investigando/dançando, ora individualmente ora em duplas ou trios. Crianças e coisas se misturavam numa dança simbiótica e uma temporalidade dilatada se fez presente (Caderno de campo, 2019).

Esses momentos são muito preciosos, têm a qualidade da improvisação em que os corpos compartilham do que “Simone Forti descreve como um ‘estado de dança’, onde as sensações fazem um suco com o corpo, encorajando conexões imaginativas que seriam de outro modo impossíveis” (ALBRIGHT, 2003, p. 260 *apud* PENUELA, 2018, p. 626). Com as crianças a improvisação acontece por uma qualidade de presença acionada muito mais pelo estado de ludicidade do que pela atenção ativada pela consciência construída no corpo como acontece com adultos/os. Embora essa atenção também esteja presente nesse momento, os corpos habitam o ‘entre’ brincar e dançar.

No meio do caminho tinha um bambu / tinha um bambu no meio do caminho

O espaço que ocupamos na EMIA é chamado de anexo, trata-se de uma sala grande com chão de tábuas corridas e uma janela de vidro imensa que toma toda a parede e nos convida insistentemente a olhar para o parque ou o parque a adentrar a sala. Como uma casa habitada por crianças que deixam suas marcas, nunca chegamos num lugar neutro e vazio quando

entramos na sala, geralmente há rastros perceptíveis de quem passou por lá antes. O pessoal da faxina faz a limpeza do chão entre uma aula e outra, mas não retira nenhum objeto deixado, já que nessa escola não se sabe o que pode ou não ser jogado fora, restos são material de criação (BENJAMIN, 1984).

Portanto, é comum encontrarmos, além de algum mobiliário diferente, como mesinhas ou banquinhos, objetos grandes como um barril ou menores como um galão de água sem o fundo, um pedaço de conduíte, ou um bambu. Se perguntássemos a essas coisas o que já foram no encontro com as crianças talvez respondessem que já fizeram parte de castelos, foram lunetas, capacetes, túneis, instrumentos musicais, etc. e que permanecem ali em sua “desimportância”, como diria Manoel de Barros (2010), a espera de outros encontros e possíveis infinitos devires.

Essas coisas nunca passam despercebidas pelas crianças e a nós adultas/os professoras/es fica a decisão de negá-las, retirando-as do caminho ou incorporá-las, dependendo do projeto ou ‘não-projeto’ da aula. De certa forma, se retirarmos da intencionalidade humana toda a responsabilidade pelas ações e acontecimentos, como propõe Latour (2012), temos nessas coisas importantes actantes nos processos de criação com as crianças.

Num dia específico, um bambu tinha sido deixado na sala e logo as crianças começaram a brincar de ‘reloginho’ (alguém fica no centro rodando com o bambu, ou pode ser uma corda, enquanto as outras a sua volta pulam conforme passa o bambu por elas). Observei um tempo e depois peguei o bambu, fiz o papel de quem fica no meio e conforme passava com cuidado o bambu via os saltos e quedas como dança. Trocamos de papel, coloquei música e fui propondo que pulassem e caíssem de maneiras diferentes. A brincadeira ia se desdobrando de forma bem interessante, saindo da roda para o espaço, depois com duas segurando cada ponta e se deslocando pela sala enquanto as outras passavam por cima ou por baixo, alternando os níveis, saltando, rolando. Até que alguém se machucou e tudo parou.

Regras construídas

Depois de pequenos atritos e saídas repentinas, sentamos para combinar algumas regras. Com relação ao acontecido com o bambu, falamos da necessidade do cuidado e responsabilidade com o outro. Quanto às saídas da sala, disse que estávamos ali para ‘fazer coisas juntos’, mesmo que fosse uma brincadeira vinda deles, mas não cabia cada uma fazer o que quisesse na hora que quisesse. Este acontecimento assim como alguns outros, que levavam à confusão entre o acolhimento de ideias e desejos com a imposição de vontades individuais, foram discutidos em diferentes momentos no sentido de pensarmos o que se construía como

coletivo. O ‘fazer junto’ foi o que encontramos como critério. Isso não quer dizer que todas precisavam estar fazendo a mesma coisa, desde que o que cada uma fizesse pudesse compor em harmonia com o restante.

Nesse tipo de relação mais democrática e menos hierárquica entre adultas/os e crianças, lidar com os desejos em função do que é comum e não como simples satisfação individual como numa perspectiva neoliberal, é um desafio constante em relação à participação das crianças (BAE, 2015). Em vários outros momentos do nosso percurso, trouxe para as crianças que escutá-las não significava fazer suas vontades, mas acolher o que pudesse compor com o grupo, tanto no sentido estético quanto existencial.

Portanto, não caberiam desejos individuais que não fizessem sentido para as/os demais, ou que nos impedisse de fazermos algo juntas/os, senão não haveria razão para estarmos ali. Ou seja, a liberdade de se fazer o que se desejasse estava circunscrita no propósito comum de investigar e criar corporalmente na invenção de suas danças.

Materiais que conectam

Nesse caso, o bambu foi pendurado no meio da sala e apresentei outros materiais para participarem do jogo, alguns tecidos, uma corda, um elástico e um barbante. A ideia era que trabalhassem com esses materiais pegando um de cada vez ao entrarem no espaço que eu havia delimitado com fita crepe, podendo compor com os outros. Estava imbuída de outra experiência de composição que acabara de viver como artista no grupo Lagartixa na Janela⁵⁷, mas claro que não tinha nenhuma expectativa mais sofisticada quanto a um resultado no sentido daquela proposta, nem era essa a intenção já que não os tinha preparado para isso. As regras que coloquei não foram entendidas e todas as crianças entraram e pegaram os materiais ao mesmo tempo (o que era de se esperar). Confirmou-se assim que regras construídas no jogo fazem mais sentido na criação investigativa do que as trazidas a priori.

Enfim, não insisti naquelas regras e fui conduzindo as investigações que passaram a acontecer entre as crianças e os materiais, que funcionaram como conectores de desejos em comum entre duplas e trios em diferentes composições. Ao analisar o vídeo depois, pude observar com mais detalhe as características dos movimentos das crianças. Na brincadeira com o bambu, como tinha um desafio corporal em jogo, os corpos estavam mais presentes. Mas no

⁵⁷ As experiências minhas como artista vêm junto comigo para os encontros com as crianças, estão impregnadas na minha corporalidade e muitas vezes afloram sem uma intencionalidade consciente e só as identifico *a posteriori*. Neste caso específico, o que estava presente em mim era o “Modo Operativo AND”, sistema de jogo para improvisação coletiva, sistema que emergiu da contaminação recíproca entre a Composição em Tempo Real e a Etnografia como Performance Situada (EUGENIO; FIANDEIRO, 2013).

jogo com os materiais, como entramos direto na brincadeira e experimentação com os objetos, sem um aquecimento e sensibilização do corpo antes, algumas crianças acabaram caindo numa dança sem muita investigação, um tanto estereotipada, mais representando do que sentindo.

Já outras crianças, mesmo na liberdade total, se entregaram à percepção do movimento, à musicalidade, ao espaço enquanto outras ainda exploraram caminhos no corpo, numa relação mais sensorial com os materiais. Outro modo de criação foi pelos desenhos que se faziam entre corpo e material, mais na plasticidade das formas sem tanta preocupação com o encadeamento entre as ações com mais musicalidade, como foi o caso de uma das duplas (Figura 12).



Figura 13. Materiais que conectam (arquivo da pesquisadora)

Desse modo, vê-se que as coisas afetam diretamente os corpos das crianças (LATOUR, 2008) que, por sua vez, afetam as coisas em suas formas, usos e sentidos, reconfigurando-se mutuamente. É como se a dança também habitasse virtualmente as coisas, assim como as corporalidades à espera dessas conexões para se manifestar no entre.

3.6. Participação observante: os diferentes modos de participação

Já me surpreendi muitas vezes com depoimentos de familiares contando tudo o que a criança fazia em casa a partir do que tinha vivido na EMIA, sendo que na escola ela pouco participava de modo explícito. No caso das artes performativas, o que implica fazer parte de, quando se propõe uma atividade corporal? O que se passa nas corporalidades que observam que não se dá a ver?

Uma estratégia que uso quando alguma criança se recusa a entrar numa proposta com o corpo é tornar a observação uma forma de participar, dando-lhe algum objeto para olhar através ou escolhendo um lugar de onde olhar. Isso aconteceu várias vezes com o Carlos nessa turma, ainda assim algumas situações me surpreenderam e me deparei com uma leitura equivocada

acerca do seu interesse ou sua assimilação. Uma delas foi na visita à exposição do Forsythe, composta de instalações na maioria interativas.

Durante a visita, guiada por uma monitora, o Carlos se colocava de lado, de braços cruzados, não só se recusando a participar como reclamando que estava cansado e com fome (tinham acabado de lanchar). Porém, nos encontros que se seguiram na escola, ao contrário do que parecia, se mostrou bastante empolgado, não só falando sobre tudo o que tinha visto como mostrando no corpo o que havia compreendido. Isso torna nítido como, de fato, não nos é possível medir a experiência do outro, nesse caso, pela leitura da participação explicitada na ação corporal, deixando ainda mais nítida a dimensão subjetiva e passiva que Larrosa (2014) atribui à experiência.

Outra situação nesse sentido aconteceu durante uma aula em que eu mostrava uma sequência de movimentos experimentando os diferentes apoios passando pelos níveis baixo, médio e alto. Em um momento mostrei a possibilidade até de saltarmos com o apoio das mãos.

Nessa hora, o Carlos se deslocou para o canto, em cima de um banquinho (seu lugar de observador) e falou “Parabéns, Andréa!”. Depois, conforme eu ia mostrando para as meninas ele ia narrando os movimentos... Quando o chamei pra fazer junto, disse que não sabia, falei então que todos estavam aprendendo e que na dança aprende-se fazendo, é o corpo que pensa. No entanto, quando ele veio enfim fazer junto, não é que seu corpo era o que melhor tinha aprendido a mecânica do movimento!! Além do excesso de autojulgamento que vem junto à sua recusa de experimentar logo de cara, existe uma observação minuciosa das ações, que embora não manifestada no movimento inicialmente, acontece com o corpo! (Caderno de campo, 2019).

Naquela ação, Carlos mostrava que estava atento e que seu corpo estava sendo mobilizado mesmo como espectador, pois como afirma Hubert Godard (2001),

O movimento do outro coloca em jogo a experiência de movimento própria ao observador: a informação visual provoca no espectador uma experiência cinestésica (sensações internas dos movimentos de seu próprio corpo) imediata. As modificações e as intensidades do espaço corporal do dançarino vão encontrar ressonância no corpo do espectador. O visível e o cinestésico, absolutamente indissociáveis, farão com que a produção de sentido no momento de um acontecimento visual não deixe intacto o estado do corpo do observador (GODARD, 2001, p. 24).

Portanto, a observação é uma forma potente de fruição, aprendizagem e participação, mesmo quando se trata do movimento corporal. Isso deve ser levado em conta quando não consideramos que uma criança esteja “participando” de alguma proposta quando está “apenas”

observando, quando julgamos a participação pelo viés da atividade em oposição à passividade e não como possibilidades cambiantes de presença e experiência.

Desse modo, é possível ver que as formas de participação nos processos pedagógicos, por vezes, contradizem as performatividades das crianças, tanto no sentido do corpo imóvel que aparenta não estar presente numa aula que prevê o movimento, quanto do corpo que se move e parece não estar atento em situações de conversa.

3.7. Actantes ensinantes e aprendentes: qual a agência das crianças?

Ideias que modificam a aula

E, então, a cena tinha o barril, o berimbau e duas crianças. Depois de todos terem feito, pedi que comentassem o que tinham visto, então a Bia inventou que eram depoimentos que cada uma dava de trás do barril, como num púlpito. Bem mais interessante do que uma roda de conversa que ela já havia dito que detestava (Caderno de campo, 2019).

A participação das crianças também acontece na construção da aula, aqui no caso, trazendo a performatividade lúdica e imaginativa ao incorporar o barril como cenário daquele diálogo, definindo o espaço e o papel de quem falaria, no lugar da conversa seca e intelectualizada proposta pela adulta professora. O contexto era teatralizado, porém, as falas eram sérias e diziam com sinceridade o que tinham visto nas investigações umas das outras, de forma respeitosa e reconhecendo as diferenças entre elas. Provavelmente, se eu tivesse sugerido isso teria sido forçado, como tentativa de uma ludicidade artificial em forma de atividade. Deixar que a imaginação das crianças se materialize também nesses momentos significa reconhecer e acolher sua condição de performer e possibilitar que experiências aconteçam, plurais e irrepitíveis (LARROSA, 2011).

Professor criança

Enquanto se movia, Carlos ia falando sobre essa dança de experimentação do corpo em movimento, seu discurso era animado e bem articulado, parecia ter descoberto algo, como se ao falar sobre o que estava fazendo compreendesse melhor. Eu estava tão envolvida na interlocução com ele que não consegui gravar ou anotar suas palavras, ele ia completando minhas frases, sem atropelo ou desrespeito, mas como quem estava pensando junto. "Isso mesmo, Carlos!" eu dizia. Em um momento ele propôs: "E se a gente fizesse um caminho pela sala se movimentando de jeitos diferentes?" Então propus de brincarmos que ele era o professor e eu sua auxiliar. Organizei o caminho que tinha proposto e acrescentei uma observação quanto ao uso dos apoios e das articulações (Caderno de campo, 2019).

Comentário de quem participa

“Adoro fazer estrelinha! Não consigo parar!” (Tina). “Pena que o outro professor não deixa...” (Nina) se referindo ao Carlos, que tinha dito que não valia estrelinha porque ele não conseguia fazer e porque era pra descobrir movimentos novos. “Você não planeja nada, né? Deixa a gente fazer o que quer...” (Nina) em relação ao Carlos ser professor. Respondi que não era bem assim, expliquei que tinha planos, mas que se modificavam no encontro com elas (Caderno de campo, 2019).

É importante apontar que a agência relativa às crianças a que me refiro, como ação criadora que modifica e produz efeitos no decorrer dos acontecimentos, encontra-se circunscrita num contexto específico de construção de processos artístico pedagógicos, sem deixar de considerar seu lugar ainda subordinado e dependente na estrutura social⁵⁸. Diríamos que a partir do entendimento desses processos no âmbito da improvisação/deriva, sua agência está no compartilhamento de tomadas de decisão com a adulta artista professora pesquisadora sobre que direção tomar naquele percurso.

3.8. Celebração que convida: “O que está acontecendo lá fora?”

As Festas Juninas na EMIA costumam acontecer como uma grande celebração que ocupa o Parque inteiro. Durante todo o mês de junho o espírito junino povoa o ambiente da escola. As famílias cuidam das comidas (doações) e das prendas (que são confeccionadas por quem espera na varanda) e nós professoras/es da parte artística (música, dança, intervenções e decoração). É o momento em que a Cultura Popular Tradicional se faz mais presente e abre um espaço nos processos artístico pedagógicos das turmas. Participa quem quiser. A partir das escolhas dos repertórios as turmas se agrupam por faixa etária ou por dias da semana e os ensaios acontecem muitas vezes no parque, no ‘Pedrão’ (área grande na frente de uma das casas).

Como o optativo é uma aula paralela ao curso regular (onde muitas vezes as crianças já estão envolvidas em alguma manifestação), costumo convidar o grupo se querem participar quando há algo acontecendo nesse sentido naquele dia. Assim, o convite foi feito no primeiro

⁵⁸ Andrea Szulc (2019) nos chama a atenção para o perigo de se glorificar acriticamente a agência infantil no sentido de corroborarmos com sua trivialização. “Es así que considero relevante insistir en esta reformulación del concepto de agencia, que sitúe la acción social de los niños y niñas en la trama de relaciones de poder intergeneracionales, interétnicas, de clase y género que la condicionan en cada contexto sociohistórico específico (Szulc, 2004a)” (SZULC, 2019, p. 58).

dia de ensaio e todos quiseram participar da roda de Jongo⁵⁹. Como já estávamos num processo a partir da visita à exposição⁶⁰, não deu tempo de preparar as crianças para o Jongo, e entramos direto na roda com as outras turmas. No início estavam um pouco tímidas dizendo que não sabiam dançar, mas logo foram se envolvendo e dançaram todas! As meninas acabaram tocando atabaque e o Carlos fez um amigo de outra turma com quem dançou até o fim (depois me contou todo feliz da sua nova amizade). Na volta à sala, perguntei se queriam aprender melhor os passos, disseram que já sabiam e de fato sabiam!

Na semana seguinte, trabalhamos o movimento do Jongo, o ritmo e mecânica dos passos, mas percebi que o que ficou mesmo foi o deslocamento entre os pares, inteligentemente era o que precisavam para entrarem na roda e interagirem pela dança⁶¹. Na Festa Junina vieram todas e dançaram com muito prazer. O Carlos entrou também no Samba de Roda e dançou livremente do seu jeito, sua dança dançante dentro do contexto da brincadeira coletiva!

Nesses acontecimentos puderam vivenciar com alegria uma das danças tradicionais da cultura popular como experiência de encontro, celebração e rito, ao mesmo tempo em que subvertiam alguns fundamentos/ditames, como os meninos dançando juntos e as meninas tocando o atabaque.

Parte fundamental dessa iniciação que se dá na EMIA está na experiência de estarem imersos em processos e manifestações artísticas de todos os tipos, erudito, popular, contemporâneo ou tradicional, arte pulsante vivida como criação e ludicidade, parte de uma “Pedagogia do encontro” (ROCHA, 2011). “Descobrir a dança e se descobrir pela dança” (nome de um seminário de que participei em Lisboa/PT em 2011), era o que tinha acontecido literalmente com algumas crianças. Assistir ao prazer das crianças em dançarem tanto seus movimentos descobertos quanto uma dança coletiva de celebração era como ver os corpos em sua realização de existência no mundo, na relação consigo, com as coisas, os espaços e as/os outras/os como também os elementos da cultura.

Dança não só como campo de conhecimento em Arte e Cultura Tradicional, não só como conteúdo escolar, mas ambas como experiência de descoberta e celebração. Assim, as manifestações populares da cultura tradicional passam a ter outro sentido para quem não as vive

⁵⁹ O Jongo, também conhecido como caxambu e corimá, é uma dança brasileira de origem africana que é praticada ao som de tambores, como o caxambu. Faz parte da cultura afro-brasileira e influenciou fortemente a formação do samba carioca, em especial, e a cultura popular brasileira como um todo.

⁶⁰ Trata-se da exposição “Objetos coreográficos” de William Forsythe, no SESC Pompeia/SP.

⁶¹ Como este foi um “parêntesis” no processo que vínhamos desenvolvendo, não contextualizei o Jongo historicamente para as crianças como deveria ter feito, respeitando e localizando sua origem africana. Hoje teria feito diferente, consciente da necessidade de reparação em relação à valorização dos fundamentos africanos de grande parte da nossa cultura.

em seu território de origem, atualizam-se naquele tempo-espaço em que memória e invenção atravessam os corpos e constroem relações sem didatizações artificializadas.

3.9. Referências que situam: “Ah, então isso é dança!?”

Assim como os conteúdos, na EMIA, as referências artísticas, além das/os próprias/os artistas professoras/es, emergem a partir dos processos de criação vivenciados com as crianças. No caso da dança, acabamos recorrendo bastante ao vídeo, como quando trouxe para o grupo exemplos de *site specific*, depois das nossas experimentações no parque. No entanto, por vezes surgem oportunidades que não estão diretamente ligadas ao projeto, mas que enriquecerão o repertório cultural das crianças, como é o caso de diversas exposições que costumamos visitar e que, muitas vezes, influenciam fortemente os processos. Neste caso, a exposição do coreógrafo William Forsythe, “Objetos Coreográficos”, no SESC Pompeia, veio oportunamente ao encontro do que já vínhamos experimentando com os diversos objetos em aula. Embora a exposição, composta de instalações interativas, fosse muito interessante, a visita em si com essa turma não foi tão empolgante.

Tivemos azar com a monitoria, uma menina sem muita energia, lenta, que não ativou nas crianças o potencial que a exposição oferecia. Já de início, sua pergunta “Vocês tem alguma relação com a dança?” não atingiu o entendimento das crianças, todas responderam que não! No nosso grupo havia crianças do quarteto e do optativo de dança, ou seja, todas tinham alguma relação com a dança! Por um lado, vejo que a pergunta foi mal formulada - talvez “O que vocês sabem/conhecem de dança?” fosse mais eficiente - por outro, percebi mais uma vez que as crianças da EMIA não nomeiam suas experiências em dança na escola como DANÇA. Será que nos falta nomear o que fazemos como dança? Ou oferecer mais referências para que reconheçam o que fazem na dança? Talvez não identifiquem com muitas outras danças, mas no caso daquela exposição, por exemplo, tudo o que foi mostrado era muito próximo do que as crianças fazem na EMIA (Caderno de campo, 2019).

Quanto ao resto da visita, na minha leitura (talvez já condicionada por essa questão inicial) não parecia ter entusiasmado muito as crianças. No entanto, as reverberações que causou nas corporalidades das crianças foram potentes e surpreendentes, só possíveis de serem vistas nas semanas que se seguiram.

Quando conversamos sobre a experiência na aula seguinte, disseram que tinham gostado muito da exposição. Para minha surpresa não disseram que não tinham gostado de alguma coisa, exceto o Carlos que disse não ter gostado do telão que deformava os corpos das pessoas (até aquele momento eu achava que ele não tinha gostado de nada!). Propus um aquecimento como o de um dos monitores da exposição que era numa roda passar todos os corpos por um bambolê

sem soltar as mãos. Como não tinha bambolê, usamos um círculo feito com dois espaguetes emendados. Foi perfeito, pois entraram de corpo inteiro, experimentando o movimento encadeado das articulações e foram além ainda, se enroscando com o espaguete que, diferente do bambolê, é maleável compondo com a plasticidade dos corpos. Acabamos fazendo um grande nó humano! Logo se lembraram de outra obra da exposição que mostrava dois bailarinos que também se enroscavam entre si, a ponto de se confundir suas partes. Quiseram fazer isso em duplas.

De novo me surpreendi com a compreensão que tinham daquilo que viram, e que na hora não demonstravam. Talvez seja preciso um tempo de assimilação da experiência de ver e depois traduzir no corpo. Só então foi possível ver o que de fato tinha afetado seus corpos (Caderno de campo, 2019).

Depois, ainda mostrei um vídeo do Forsythe dançando um solo de improvisação, que foi incorporado ao percurso com diversos objetos e instrumentos. O vídeo no computador ficava num dos cantos como mais um elemento com o qual interagir (dançar com ele, não necessariamente como ele). As regras do jogo eram: 1. não vale combinar; 2. passar por todos os lugares/ todas as coisas e 3. entrar com o corpo dançante.

Os desdobramentos ainda se seguiram no encontro seguinte:

Carlos chegou animadíssimo, falando que queria dançar, discorreu sobre a dança de experimentar com o corpo formas novas. Quando entramos, tinha um disco grosso de isopor forrado com um cetim vermelho no chão, o Carlos apoiou o corpo deitado nele de forma inusitada, então fui sugerindo que experimentasse outras formas no corpo, assim como outros apoios e ele entrou no jogo, passando de uma pose a outra. As outras crianças quiseram experimentar também. Aproveitei pra lembrar dos apoios que tínhamos começado já a investigar na outra aula, a “dança dos mil pés”. Foi então que ele encontrou a corda e começou a se envolver nela e disse que estava fazendo como o Forsythe num dos vídeos da exposição, ia experimentando encaixes depois de ter amarrado as duas pontas em bancos atravessando parte da sala (Caderno de campo, 2019).

A referência do Forsythe trouxe para o grupo não só uma ampliação de repertório, mas posso dizer que houve uma identificação quanto às investigações que já faziam com os objetos e para algumas crianças um reconhecimento de sua própria dança.

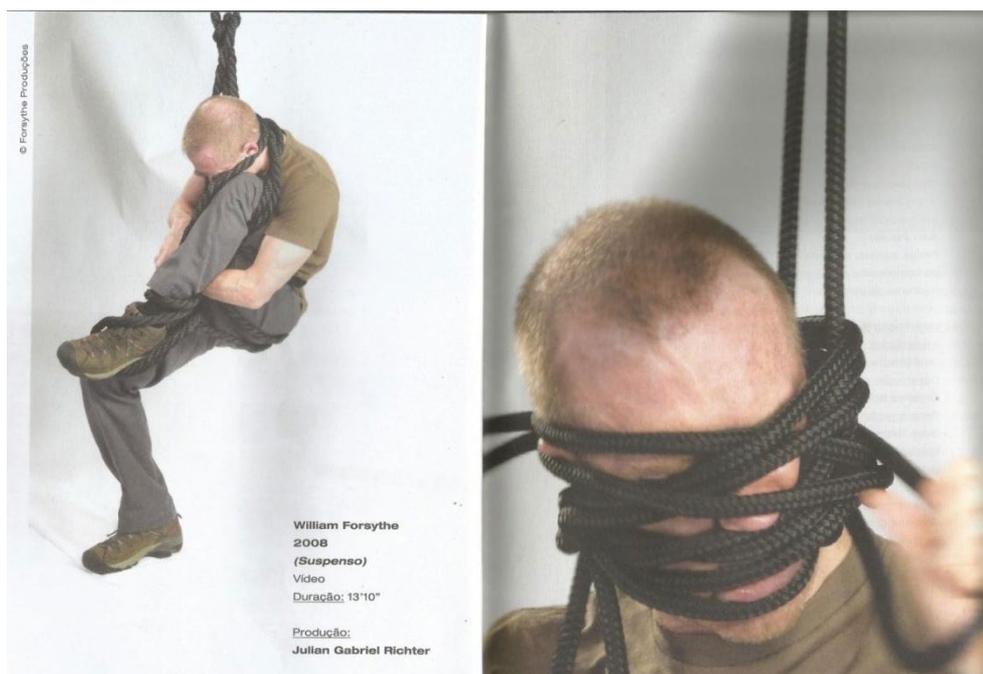


Figura 14. Catálogo da exposição "Objetos Coreográficos" de William Forsythe, SESC Pompeia, 2019



Figura 15. Experimentação individual em diálogo com a obra de William Forsythe (arquivo da pesquisadora)



Figura 16. Experimentação em grupo com a obra de William Forsythe (arquivo da pesquisadora)

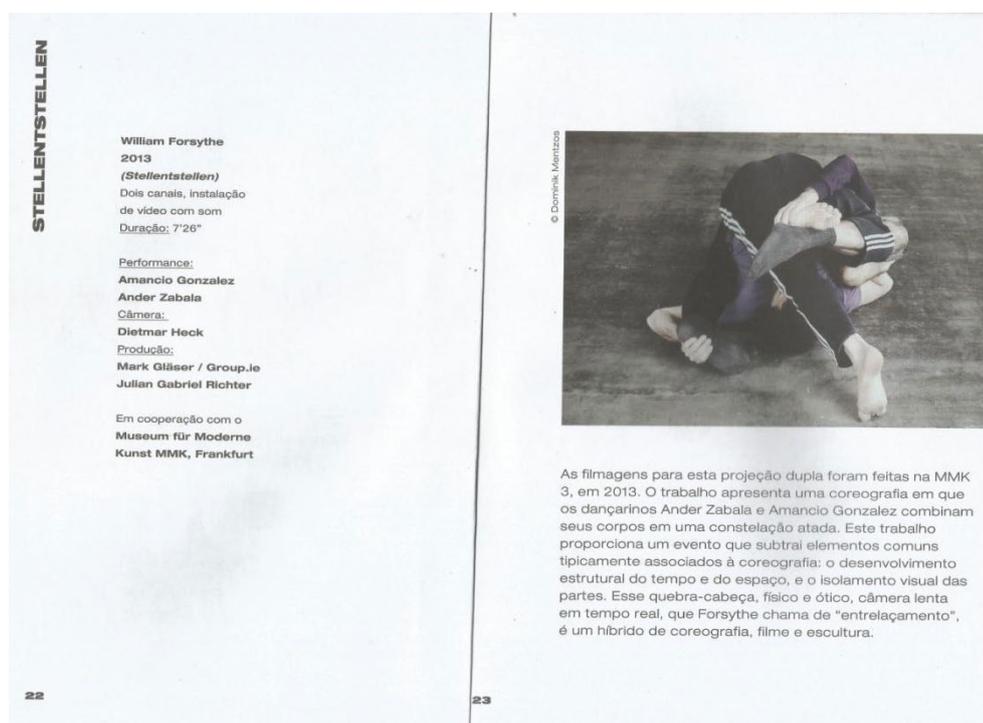


Figura 17. Catálogo da exposição "Objetos coreográficos" de William Forsythe, SESC Pompeia, 2019



Figuras 18, 19, 20 e 21. Experimentações em diálogo com a obra de William Forsythe (arquivos da pesquisadora)

3.10. Artista e professora: juntas e separadas

“Dia frio. Início correria. Parada de mão da Tina com saída em cambalhota, ‘movimento lindo’ para o qual chamei a atenção” (Caderno de campo, 2019).

Quando os movimentos com plasticidade surgem da brincadeira, sem qualquer intenção estética, mas do próprio prazer da motricidade ou desafio acrobático, aponto para sua qualidade estética como forma de ver e perceber o que já está ali e que pode se transformar em dança. Quase como uma forma de inventariar experiências corporais que possam construir naquelas corporalidades uma memória percebida de um possível ‘vocabulário’ para a composição de uma poética.

Pode ser que meu olhar tendencioso valorize demais um aspecto visual da movimentação das crianças e isso é apenas uma parte da dança. Talvez compor com o que já está presente no corpo nesses momentos seja mais um desejo de artista do que uma intencionalidade pedagógica, no entanto acredito que este seja também um possível caminho de aprendizagem. Por esta razão, vejo a necessidade de reconceitualizar o que se define como aula nesse contexto, o que estaria mais próximo de um ateliê de criação. Como definir as

dimensões artística e pedagógica das ações? Será que todas as ações “em aula” contêm essas duas dimensões? Como elas acontecem? Intercaladas? Sobrepostas? Ou totalmente dissolvidas uma na outra?

Na realidade, essas possibilidades convivem e se mesclam na atitude de quem conduz processos artístico pedagógicos. Nesse sentido, uma ação artística pode se tornar pedagógica simplesmente pelo contexto e pela experiência que suscita em quem dela participa. Percebo que quando sou mais artista estou mais próxima das crianças, intervenho de outra forma, mais horizontalmente talvez do que quando me coloco no lugar da professora que ensina, o que também acontece em certos momentos.

De qualquer forma, esses papéis se alternam e se fundem um no outro, como performatividades cambiantes de acordo com a escuta atrelada à improvisação que, segundo Ingold (2007 *apud* MIDGELOW, 2018, p. 148) é generativa, relacional, temporal e “(...) inseparável dos nossos acordos performativos que nos cercam”.

Entre performatividades

Faço aqui um parêntesis para descrever a situação de outro grupo com que trabalhei nesse mesmo ano, um quarteto (com três outras/os professoras/es). Um grupo de crianças muito propenso ao jogo de improvisação, que nos levou a penetrar nesse procedimento abordando-o também como conteúdo artístico. A partir da experiência que foi se construindo entre nós, artistas (da dança, do teatro, das artes visuais e da música), e as crianças a improvisação nessas linguagens foi se sofisticando e se constituindo em verdadeiras *JAMs*⁶² a cada aula⁶³. Por conta disso, achei que deveria, em certo momento, explicitar os movimentos de composição que já estavam acontecendo para que pudessem lançar mão deles conscientemente nas improvisações seguintes. Então surgiu um quinto elemento nesse quarteto, a professora S.N. (abreviação de “Sem Noção”, nome dado pelas crianças), personagem criada entre mim e as crianças, numa performatividade espontânea e divertida, mas que me fez ver como eram percebidas pelas crianças as diferentes atitudes de artista e de professora.

⁶² A expressão vem do Jazz (Jazz After Midnight) quando os músicos improvisavam juntos após um show, e foi apropriada pela dança, principalmente por praticantes do Contato Improvisação. Existem também encontros de improvisação que reúnem artistas de diversas linguagens em composições efêmeras em tempo real que são chamados de JAM.

⁶³ Naquele ano, estava vivendo como artista um processo de pesquisa e criação chamado CORPOemTEIA, orientado por Lu Favoreto, que tinha a improvisação como forma de realização e o corpo, movimento e som como disparadores de criação interlinguagens, envolvendo texto, imagens e voz. Novamente, não há como negar que minha corporalidade carregava fortemente essa marca e mesmo que não houvesse trazido verbalmente essa proposta para o quarteto, ela aflorava em meu modo de atuar como artista professora.

A professora Sem Noção aparecia para explicar as coisas, tinha uma voz irritante, escrevia na “lousa” (papel *craft* grudado na parede) e dava bronca nos alunos. Quando ela surgia, logo assumiam a postura de alunos (como na escola regular), rindo faziam perguntas e davam suas próprias explicações. A personagem apareceu espontaneamente quando sentimos a necessidade de organizar os conhecimentos que estavam sendo construídos ali naquelas experiências de improvisação, explicitar algumas regras para o jogo e evidenciar certos elementos de composição que já aconteciam, mas dos quais não tinham consciência. Acreditávamos que se reconhecessem o que estavam fazendo teriam mais domínio para jogar com aquilo, ou não. Analisando de trás pra frente, vemos que aquele tom professoral só podia mesmo aparecer como personagem, já que não condizia com a forma como nos relacionávamos entre nós, crianças e adultos. A forma autoritária de ensinar estava envolta em teatralidade, tanto que era acolhida com diversão e retrucada com personagens deles mesmos (Trecho da Narrativa Poética desse quarteto, 2019).

Enfim, éramos personagens de nós mesmos, ou de parte de nós nos papéis sociais que incorporamos em outros contextos de escola, metalinguagem da vida performada.

Machado (2015) fala do papel do/a professor/a adulto/a performer em relação ao da criança performer e entendo que tal atitude se refere muito mais a um estado de presença e autenticidade do que de ações premeditadas, construídas em direção a uma teatralidade artificial. Assim também, vejo as/os artistas professoras/es não somente como aquelas/es que exercem profissionalmente uma carreira artística, mas como as/os que assumem com as crianças os desafios da criação de corpo inteiro, colocando à disposição seus conhecimentos e experiências artísticas, ao compartilhar de forma sensível um mesmo plano lúdico e estético. Ou, dizendo de outra forma, trata-se de um modo de ser artista enquanto se ‘está’ professor/a, habitando com as crianças um mesmo lugar artístico existencial (MACHADO, 2020).

Desprendimento de desejos como artista

“Pensei que esse mapeamento do parque para dançar pode ser um caminho a seguir. O corpo como medida também. Preciso selecionar que elementos da dança trazer a partir disso” (Caderno de campo, 2019).

Muitas vezes, faço projetos que não chegam a se concretizar, pois existem apenas virtualmente na imaginação de artista despertada pelas experimentações das crianças, que se desapegam delas facilmente na semana seguinte, como foi o caso do “corpo como medida” citado acima⁶⁴. A ideia vinda daquela experiência era muito boa e já imaginava vários caminhos

⁶⁴ Na performance “Breves partituras para muitas calçadas” do Grupo Lagartixa na Janela (do qual faço parte), tem uma partitura criada justamente a partir de medidas de todo tipo que surgem do corpo, vinda de memórias da infância de uma das intérpretes criadoras. Eu até poderia ter trazido isso como proposta, mas nesse caso surgiu das crianças a brincadeira para a qual fui propondo desdobramentos estéticos. Podemos estabelecer aqui cruzamentos

de investigação e criação, mas as crianças não comungaram do mesmo entusiasmo e logo se desinteressaram. Nessa deriva criativa, devo cuidar para que meus desejos artísticos não se sobreponham aos das crianças, mas dialoguem com eles em direção ao que interessa e faz sentido para elas.

No trabalho integrado também vivemos, por vezes, essa efusão de desejos artísticos em relação ao que as crianças realizam (nesse caso existe ainda a negociação entre nós), e planejamos inúmeros caminhos e desdobramentos possíveis, contudo são desejos que permanecem em suspenso até serem realizados ou não, a partir do próximo encontro com as crianças. Em vista disso, embora se mantenha um estado de criação entre nós como artistas, como professoras/es, condutoras/es dos processos, não realizamos grande parte do que vislumbramos como potencial.

Ainda nesse sentido, existe uma fricção entre as atitudes de artista e de professora em torno do que é interessante esteticamente e o que pode ser mais significativo em termos da experiência vivida pelas crianças.

“Não consigo deixar de ver os desenhos no corpo e as composições no espaço. Será que devo conter a minha criatividade em favor da experiência das crianças?” (Caderno de campo, 2019).

Muitos projetos brotam a cada experiência como placas na encruzilhada que apontam possíveis caminhos. As escolhas são partilhadas com as crianças, no entanto, não deixo de assumir meu lugar, diferente do delas, de quem é responsável, como adulta educadora/professora, pelo todo do processo. Nesse sentido, atuo como organizadora do caos criativo, como provedora de materiais, sonoridades e referências, como condutora dos tempos, como registradora de experiências e como negociadora de desejos, num processo de interdependência com as crianças na criação.

Portanto, a questão não está no fato de se exercer a função de artista ou de professora, mas no modo como agimos em relação aos processos que emergem do encontro com as crianças.

tanto entre infâncias de diferentes tempos e corpos, quanto entre a experiência de artista marcada no corpo e como esta emerge na ação com as crianças.

3.11. Ser ou não ser dança: seria esta a questão?

“- *Olha minha dança!*, disse o Paulo numa movimentação toda performática enquanto jogava um futebol imaginário com o Carlos, que logo em seguida retrucou: - *Eu só tô jogando futebol!*” (Caderno de campo, 2019).

O que nomear de dança? O que se vê ou o que se vive? Não se tratava de enxergar “uma verdadeira coreografia” num jogo de futebol, mas de duas corporalidades brincando de um jogo imaginário e corporificando aquela experiência de formas diferentes, um como dança e outro como o jogo mesmo. Poderia ser também que suas falas tivessem apenas o intuito de me convencer do que estavam dizendo, um querendo agradar e o outro enfrentar, afinal, os dizeres das crianças não podem ser considerados fora de seus contextos relacionais.

A questão é que, junto a isso, indagavam corporalmente e afirmavam verbalmente ao nomearem suas ações. A despeito da necessidade intelectualizante adulta, as crianças investigam e inventam linguagens e conceitos com o corpo, entre verbo e gestualidade. Desterritorializam e reterritorializam experiências. Assim, dentro de uma ideia de rizoma e de devir (DELEUZE; GUATTARI, 2011), trata-se de ser uma coisa “e” outra, ao invés de ser uma coisa “ou” outra, futebol devir-dança, brincadeira devir-arte. Algo parecido com o que os filósofos dizem da relação entre a orquídea e a vespa

Ao mesmo tempo trata-se de algo completamente diferente: não mais imitação, mas captura de código, mais-valia de código, aumento de valência, verdadeiro devir, devir-vespa da orquídea, devir-orquídea da vespa, cada um destes devires assegurando desterritorialização de um dos termos e a reterritorialização do outro, os dois devires se encadeando e se revezando segundo uma circulação de intensidades que empurra a desterritorialização cada vez mais longe. Não há imitação nem semelhança, mas explosão de duas espécies heterogêneas na linha de fuga, composta de um rizoma comum que não pode mais ser atribuído, nem submetido ao que quer que seja significativo (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 26).

Em outro dia, enquanto experimentavam acrobacias livremente, comentei que tudo poderia fazer parte da dança desde que viesse encadeado ao movimento anterior como continuidade, ligado ao desejo/intencionalidade no corpo de dançar. De outro modo, seria só ginástica. Naquele momento, tentava abordar aquelas experimentações pela mecânica do movimento, ainda sem levar em conta seu sentido poético/estético.

Acredito que as danças criadas pelas crianças podem acontecer como conexões de elementos heterogêneos, entre o que descobrem e investigam e o que trazem da sua cultura e de outras experiências de vida. Pode parecer contraditório com a desconstrução de padrões da educação somática (MILLER, 2007, 2010), ou da dança como pensamento do corpo (KATZ,

2005), porém vejo que, ao partirmos da corporalidade das crianças, assumimos o encontro com o que já está impregnado ali e que faz parte de suas culturas. Algumas crianças já têm em sua corporalidade um tanto de linguagens dançadas, como do balé ou de outras danças midiáticas, que se misturam a suas investigações. A questão é como se apropriar desses repertórios de forma criativa. Entramos em diálogo então, proporcionando reflexões, apresentando outras referências, ao mesmo tempo em que oferecemos caminhos para outras experiências corporais, por meio da percepção em direção à descoberta de poéticas próprias e à experiência de uma ‘dança dançante’ - numa analogia à ‘fala falante’ que se diferencia da ‘fala falada’, em Merleau-Ponty (1994), como um ato criativo e em estado nascente.

Assim, minutos depois, como quem entende, faz escolhas e avisa, Bia levanta os braços, numa preparação padrão para dar uma estrela, diz “- Isso é pura ginástica!” e atravessa o espaço numa sequência de estrelinhas. Além de certa provocação, característica daquela criança, vejo nessa situação um modo de pensar também, que entra no diálogo corporal, mesmo que seja na forma de embate ou de colagem. Fazendo novamente referência ao rizoma, a dança pode começar de qualquer ponto que surja como entrada pela experiência que atravessa o corpo. A novidade e o sentido emergem das conexões que se fazem.

Por outro lado, a “Dança dos mil pés”, mencionada anteriormente, foi um momento em que essa mesma criança com sua corporalidade descobria na investigação com os apoios, justamente uma movimentação não padronizada como experiência de dança. Ali poderia se dizer que se configurava uma experiência do corpo sem órgãos (DELEUZE; GUATTARI, 2011), sem hierarquia entre pés e cabeça, onde qualquer parte apoiada no chão cumpria a função de pés, lidando com a gravidade, mil pés, mil platôs, mil possibilidades de uma dança rizomática.

3.12. Da experiência ao conteúdo: um currículo emergente

Para não perder o gancho da des-hierarquização do corpo experimentada pelas crianças, com outro grupo (de cinco anos, em dupla com uma professora das Artes Visuais), trabalhávamos a relação com as árvores do parque de diversas maneiras. Numa delas, brincávamos de ser árvores, mas não pelo estereótipo de imitar sua forma, e sim pela ação de experimentar como diferentes partes do corpo poderiam ser as raízes, que se enterravam no chão ao mesmo tempo em que outras partes em oposição cresciam como troncos e galhos. Assim, tínhamos diversos corpos devir-árvores. De novo, destaco que não se tratava de uma atividade para estudar os apoios e usar a árvore como referência, mas ao contrário, era o desejo

de ser árvore que levava à experiência dos apoios como impulsionadores de possíveis danças. Devo dizer que nessas experiências, a educação somática acontece mais pela percepção direcionada à criação do que à organização do corpo como estrutura, não negando a importância dessa última, mas fazendo rizoma, compondo com ela.

A questão é de onde se parte e onde se pode chegar. Nesse sentido, partimos da experiência vivida em sua intensidade de sentido para as crianças para que a arte/dança emergja como conteúdo e forma. Essas experiências podem ocorrer em lugares e situações não planejadas e nós, reconhecendo ali o potencial estético/poético, dentro desses âmbitos artísticos existenciais, trazemos possíveis conteúdos/elementos das linguagens para apoiar, enriquecer e compor junto àquelas experiências.

Assim, devires compositivos vividos pelas crianças tornam-se experiências de forte expressividade artística. Trago outro exemplo, também com crianças de 5 e 6 anos. Depois de assistirmos à contação da história “A mulher que matou os peixes” de Clarice Lispector (1999), voltando para a sala, as crianças saíram como baratas pelo espaço, depois viraram escorpiões, gafanhotos e todo tipo de animais pequenos. Ali já havia tempos, intensidades, impulsos, desenhos no corpo e no espaço, que acompanhamos com instrumentos de percussão de diferentes timbres, compondo com elas o que eu chamaria de uma dança repleta de teatralidade. Não havia a imitação estereotipada daqueles bichos, mas um devir incorporado, rico esteticamente, cheio de sentido e ao mesmo tempo embebido numa ludicidade espontânea.

Tais experiências não têm como serem planejadas, no entanto, é preciso estarmos atentos ao seu surgimento para se construir a partir delas sentidos estéticos e poéticos que, ao meu ver, se constituem como iniciação artística numa acepção daquilo que irrompe como novidade significativa. Assim se faz um currículo emergente, posposto (CUNHA, 2016) e descontínuo, que eu identificaria ainda com o rizoma, pois não tem começo nem fim definidos, “conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.43).

Apesar da digressão a outros grupos e outros tempos, as experiências estão ligadas por uma mesma teia de significações que compõem, nesse mergulho autoetnográfico, o mesmo campo de pesquisa. Dessa forma, na multiplicidade de linhas que se constitui a EMIA, sou um entre tanto nós, a partir do qual desenvolvo os pensamentos e análises aqui apresentados. Nesse caso, ainda que haja diferenças nas abordagens com as várias idades e integrações, identifico um modo de atuar como artista professora em que essa questão da experiência que antecede as escolhas de ‘conteúdos’ e caminhos a seguir permanece.

3.13. Como falar sobre?: “Eu fazia uma dança que eu nem sabia fazer!”

Apesar do cunho autoetnográfico, um dos intuitos desta pesquisa era também saber das próprias crianças como entendem aquelas experiências corporais a que estava chamando de dança. Nesse sentido, Luciana Hartmann (2020) aponta algumas indicações para se pensar a pesquisa com crianças, como:

[...] disponibilidade do/a pesquisador/a para abandonar o controle central da pesquisa, constante exercício de criatividade, em diálogo com a própria criança, e consciência da instabilidade dos processos (cada contexto é um contexto, cada dia é um dia, cada criança é uma criança). Para além dessas, diria que há outra fundamental: ao invés de respostas fechadas, possivelmente as crianças nos instiguem e desafiem com outras perguntas (HARTMANN, 2020, p. 35).

Embora o diálogo com as crianças não tenha sido previsto de forma estruturada, mas a partir das conversas informais que já existem como parte da prática artística pedagógica, a questão de como perguntar às crianças permaneceu um desafio. Como as próprias crianças me ensinaram, suas melhores reflexões e falas não apareciam nos momentos de sentar em roda para conversar, mas em meio ao movimento de brincadeira e descoberta com o corpo. Mesmo assim, experimentei algumas vezes trazer perguntas como exercício de se experimentar falar sobre o que se faz:



Figura 22. “Com qual objeto você mais se sentiu dançando?” (arquivo da pesquisadora)

“Com qual objeto você mais se sentiu dançando?”

Lia - “Barrilzinho e barrilzão, parecia um barco Viking”

Lua - “Barrilzinho e barrilzão”

Bia - idem

Nina - “Com o pano mole e macio”

Tina - “Barrilzão e ‘olho de deus’”

Carlos - “Conduíte, porque movia as articulações”



Figuras 23, 24, 25 e 26. Dançando com o conduíte (arquivos da pesquisadora)

“O que fazemos nessa aula?” (para a aluna nova)

Carlos - “Muitos movimentos, coisas novas, dança”

Lia - “Muitas brincadeiras e apresentações”

Tina - “Brincadeiras, movimentos e ações”

Nina - “A gente dança se divertindo”



Figura 27. "A gente dança se divertindo" (arquivo da pesquisadora)

“Com o que se parece sua dança?”

Nina - “Com o *slime*” (se referindo à massa molenga de brinquedo).

Bia - “Como a bola fechando e abrindo” (se referindo à bola articulada em dobradiças que usamos em aula).

Alguém disse: "Ginástica".

Lua - “Bonita! Dança contemporânea”.



Figura 28. Lua e sua "dança contemporânea bonita" (arquivo da pesquisadora)

“Pra que dançar?”

Nina - “Pra expressar, pra demonstrar cultura”

Lia - “Pra aprender muitas coisas”

Lua - “Enquanto dançar brincar e não ficar parado”

Outros comentários:

- “O seu corpo que faz a palavra, aí a Bia faz a música” (Carlos tentando explicar a relação entre movimento e música).

- “Eu fazia uma dança que eu nem sabia fazer” (Tina se vendo no vídeo)

Como colocado anteriormente, as perguntas visavam um convite ao exercício de se pensar sobre o que se faz, não necessariamente intelectualizando a experiência, porém, buscando elaborar em palavras a construção de conhecimento que se dava no corpo. No meu lugar de pesquisadora acerca dos processos de se fazer dança com crianças, as perguntas refletiam minha curiosidade em relação a como as crianças entendem ou sentem que dançam e atribuem sentidos ao que fazem.

Observo que as coisas (objetos e materiais) auxiliavam tanto sensorialmente quanto imageticamente a descrição do que experimentavam corporalmente, assim como suas referências anteriores ao identificarem suas danças. Mais do que responder à curiosidade da pesquisadora, acredito que o entendimento e comunicação acerca do que fazem/criam esteticamente faz parte da aprendizagem em arte das crianças - do que havia sentido falta na visita à exposição, como mencionado anteriormente (item 3.8) e que é fomentado nas conversas entre e com as crianças no *Encontro Criança Criando Dança*, abordado no próximo capítulo desta tese.

Em relação ao comentário de Tina, “Eu fazia uma dança que eu nem sabia fazer”, vejo o que Midgelow (2018) chama de “conhecimento-come-processo”, que se desenvolve na improvisação de forma análoga em dança e em pesquisa.

[...] se a improvisação é um modo crítico de investigação (como eu proponho), no qual o conhecer é explorado, gerado e compartilhado, logo, a improvisação em dança tem um papel significativo de realização do nosso entendimento sobre como produzimos conhecimento de formas incorporadas e emergentes, realmente espontâneas (MIDGELOW, 2018, p. 143).

Ao observar a dança que tinha feito, Tina se surpreende ao reconhecer que não a “sabia” *a priori*, pois de fato a estava descobrindo no exato momento em que produzia sua dança. Assim também, sobrepõem-se camadas de investigação e produção de conhecimento, no sentido da

criança que cria instantaneamente e observa posteriormente sua dança criada, junto à pesquisadora que observa e lê todo o processo enquanto ele acontece.

3.14. Criar, compor e compartilhar: ações e acontecimentos em diferentes âmbitos da experiência

Ser é a existência em si mesma. Fazer é a atividade de tudo o que existe, dos quasares aos entes sencientes e formações super galácticas. Mostrar-se fazendo é performar: apontar, sublinhar e demonstrar a ação. [] Performances afirmam identidades, curvam o tempo, remodelam e adornam corpos, contam histórias. Performances artísticas, rituais ou cotidianas - são todas feitas de comportamentos duplamente exercidos, comportamentos restaurados, ações performadas que as pessoas treinam para desempenhar, que têm que repetir e ensaiar (SCHECHNER, 2003, p. 27).

Nessa afirmação, dentro da amplitude e diversificação que o conceito de performance pode atingir, abrangendo ações cotidianas, situações ritualísticas e intenções artísticas, Schechner (2003) resume-o na relação entre ser, fazer e mostrar-se fazendo. Numa aproximação com os processos aqui analisados, diria que ser, fazer e mostrar-se fazendo corresponderiam a diferentes experiências possíveis entre: as investigações das corporalidades nos momentos de aula; a elaboração de composições estéticas/artísticas a partir das experiências vividas; e o compartilhamento dessas composições com um determinado público e num contexto específico. Apesar disso, todas aquelas instâncias estão também presentes nessas situações, como ações, interações e relacionamentos, sempre no *entre*, como afirma Schechner (2003).

O que quero dizer é que, embora todos esses momentos se constituam de atos performativos entre crianças e adultos/os habitando o território da arte, como na ótica de Machado (2010, 2020), cada qual tem sua qualidade de experiência em si como lugares de passagem e parada de um percurso de criação, encadeado num processo de continuidade.

Composição: momento de ligar o passado e o futuro no presente

Sendo assim, ainda que navegando em deriva, há lugares previsíveis no mapa onde aportamos, em que a experiência se insere/se atualiza no tempo e espaço estrutural, o contexto “escola de artes” (EMIA), “curso de dança” (linguagem), que por sua vez partilha um calendário de eventos, que fazem parte da proposta formativa da escola. Visto que a comunicação se mostra como parte integrante da experiência das artes da cena, na EMIA existem vários momentos em que os processos são compartilhados com diversos públicos, que podem ser: outras turmas do mesmo período em apresentações informais, as famílias na mostra de fim de

ano ou ainda crianças de outras escolas ou grupos como no Encontro Criança Criando Dança (ECCD). Com esse grupo participamos de 3 eventos com essas características, o primeiro deles foi o ECCD, depois a Super Semana⁶⁵ e por último o Teatro João Caetano⁶⁶, onde foram apresentadas diferentes atualizações da coreografia *Experimentações*.

Embora a improvisação permaneça ainda como parte da atitude no processo, ao caminharmos para a criação de uma composição estética, a estruturação das experiências vividas, até então, passa a se organizar enquanto coreografia, num sentido mais alargado e abrangente.

Coreografia é sobre fazer escolhas, incluindo a opção de não escolher nada. Ou talvez coreografia seja: organizar objetos na ordem certa que torna o todo maior do que a soma das partes. Ou ainda: O sentido ou lógica a que se chega quando você coloca as coisas uma ao lado da outra e esse acúmulo faz sentido para o público. Esse algo que se acumula parece inevitável, quase indiscutível. Parece uma história, mesmo quando não há história (BURROWS, 2010, p. 40) [...] Eu gosto desse jeito de pensar, pois amplia o conceito de coreografia para além da ideia de uma organização de movimentos. Ademais, o sentido deixa de ser narrativo, expressivo ou simbólico para se tornar um sentido derivado da estrutura (MORAES, 2015, p. 14 e 15).

Pensando assim, um coreografar geral para se chegar a esses momentos de compartilhamento se dá a ver para além do trabalho artístico em si, abarcando aspectos relacionais e operacionais que viabilizem uma continuidade com sentido. Antes de tudo, o convite às crianças e o desafio de despertar nelas o desejo para mais uma experiência de dança. A proposta de participarmos do ECCD, (que aconteceria em outubro) foi trazida dois meses antes, ou seja, com 8 aulas de antecedência.

A Nina era a única que já havia participado de um e contou lindamente o que acontecia no encontro: "A gente toma lanche, brinca, ensaia, apresenta nossa dança e aprende a dança dos outros". Lembrou-se da experiência de ter aprendido a coreografia que uma menina de outro grupo (de fora da EMIA) ensinou, disse até que havia pegado o seu telefone. O Carlos disse que não queria ir, que não sabia fazer nada e tinha vergonha. O restante se animou em participar (Caderno de campo, 2019).

Na aula seguinte, fizemos um inventário de nossas pesquisas/danças realizadas até então para selecionarmos com o que trabalhar a partir do que mais tinha feito sentido para elas, do que as tinha mais afetado e que coloquei na pergunta do que mais tinham gostado de fazer.

⁶⁵ Evento informal dentro da própria EMIA, em que as turmas de um mesmo período se apresentam umas às outras.

⁶⁶ Teatro municipal onde, geralmente, acontecem as Mostras de processos no final do ano.

Mencionaram as experiências no parque, mas como fazer para levar ao teatro? Acrescentei então à pergunta o que de dentro da sala tinham mais gostado. Tocar instrumentos com a dança (berimbau, caxixis, sanfoninha, alfaia) também foi mencionado, junto a dançar com os objetos (tatames, barril, corda). No início o piano também fazia parte, mas depois argumentei que não poderíamos levá-lo para o Encontro, ao que a Tina de imediato respondeu "Mas eu quero dançar aqui então!". Naquele momento me deparei com a possibilidade de as crianças não quererem se apresentar ou participar do Encontro e isso por um instante me paralisou.

E o que eu faço se não quiserem ir ao Encontro? De certa forma percebo que não estou deixando aberta essa possibilidade! Vejo como o discurso do adulto pode ser manipulador... a opção de não ir chega quase a ser pura retórica!! Será? Como encarar uma possível recusa? Será que tenho coragem? Mas será também que essa decisão mais a longo prazo dá para ser tomada só pelas crianças, sendo que geralmente respondem em relação ao que estão vivendo no presente sem saber o que pode ser essa experiência? Caberia a mim colocá-las numa situação determinada que considero potencialmente significativa para elas? Qual a medida entre o que eu acredito poder oferecer às crianças de experiências ricas e o que elas dizem querer ou não? Como elas podem decidir sobre o que ainda não viveram? (Caderno de campo, 2019).

Certamente, não era obrigatória a participação, tanto que a Bia teve sua decisão respeitada de não participar e mesmo assim continuou a fazer parte do processo, porém, tive receio de que o grupo todo pudesse talvez se recusar a participar. Mesmo que aquele convite para o grupo fizesse parte de uma proposta artístico pedagógica da EMIA e do projeto da artista professora, era necessário que fizesse sentido para as crianças, caso contrário, estaria sendo incoerente com o processo dialógico que vinha se construindo até então.

Embora houvesse o compromisso com a organização do evento, deixei que o sentido se fizesse ao longo da experiência de criação/composição, contando com as variáveis que ainda estavam por vir. Assim, os encontros foram acontecendo. Vi que manter a tensão em suspensão e lidar com seus desdobramentos fazia parte da deriva, assim arriscava modulações de descentralização do meu 'adulthood', ponderando e fazendo escolhas sem ignorar minha condição de propositora e responsável.

Dentro do processo artístico pedagógico como um todo, acontecem múltiplos momentos de criação, no entanto, esses encontros de composição e ensaio para uma apresentação - que mesmo sendo um compartilhamento de processo requer certo acabamento - têm um tom diferente. É um momento de escolhas e definições mesmo que provisórias, de tentativas e repetições, de construção conjunta, porém com uma intervenção mais diretiva da minha parte. Pode até parecer contraditório com o processo até então, como uma tentativa de cristalizar a

experiência vivida com intensidade pelas crianças num formato, no entanto, vejo que o modo como habitamos esse terreno aparentemente conhecido pode modificar significativamente seu sentido e se tornar mais uma face da experiência.

Enfim, quando chega esse momento, minha mente passa a criar possíveis dramaturgias a partir de cada imagem que se constrói pela interação daquelas corporalidades em suas performances efêmeras. Minha performatividade então se torna a da coreógrafa que orquestra o caos e dá uma possível organização às investigações corporais das crianças, com respeito e diálogo. Parto do meio, do que já existe e articulo, dou contorno, sugiro relações, proponho músicas, criando junto às crianças.

Na conversa sobre o Encontro disse que tínhamos pouco tempo para organizar/costurar tudo o que vínhamos experimentando numa composição para apresentar [...] Num outro momento, coloquei os objetos (móveis e instrumentos) espalhados pela sala para experimentarem, agora com o foco para selecionar o que era mais interessante. Fui orquestrando a investigação que de início acontecia num caos de movimento e sons, com alguns comandos para pausa e movimento e regras em relação a permanecer muito tempo com cada objeto ("não vale guardar caixão"). Algumas situações coreográficas interessantes já foram aparecendo (Caderno de campo, 2019).

Aos poucos, fui elegendo com as crianças quais objetos ficariam e construindo um roteiro de ações a partir das experimentações que aconteciam em duplas, trios e individualmente e que compunham o espaço cênico de forma alternada ou simultânea. Existia o tatame de EVA lilás que servia de fundo na parede para as paradas de mão e que depois se tornava um 'tapete voador'; o barril que era 'máquina do tempo', 'moto' e 'touro rolante'; a corda vermelha utilizada pelo Carlos; a sanfoninha que fazia parte de um duo; o cilindro de papelão e os caxixis usados pela Lua em sua passagem e por fim o berimbau tocado pelo Carlos com o galão de água cortado na cabeça (que também era objeto com o qual dançava antes).

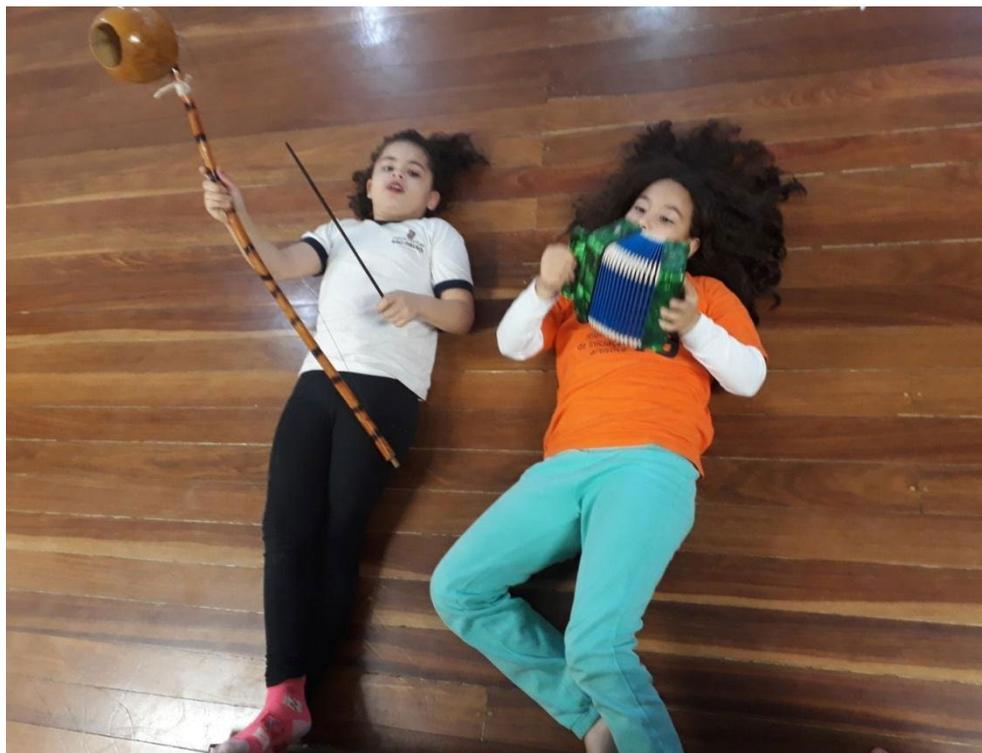


Figura 29. Escolhas do que levar/ tocar e dançar (arquivo da pesquisadora)

Os sentidos atribuídos às ações com as coisas partiam da lógica de suas investigações e brincadeiras e encontravam uma coerência interna à composição. Assim, as composições emergiam da interação das crianças entre elas e com as coisas, em diálogo com minhas intervenções relativas ao espaço criado, aos tempos, às sonoridades, às entradas e saídas e ao contorno de começo e fim.

Estou naquele lugar conhecido em que vejo inúmeras possibilidades de construção, porém sabendo da urgência de um contorno mais preciso para ser apresentado. O risco de não ter nada ou de matar a experiência na formalização excessiva e apressada... a dúvida é minha companheira. Difícil encontrar a medida da intervenção, entre a condução autoritária e o deixar acontecer no processo de criação conjunta. As crianças têm ótimas ideias e fazem coisas incríveis, mas não retêm essas experiências para serem apropriadas numa continuidade e usadas em composição. Eu, às vezes, mudo radicalmente de atitude, do deixar acontecer ao quase "mandar" acontecer (Caderno de campo, 2019).

De alguma forma existia um estranhamento por parte das crianças, que viam o tempo dilatado da brincadeira agora tratado com certa urgência, se empenhavam, mas também se cansavam e reivindicavam o parque. Nessa hora, conversamos sobre fazer arte como algo que também demandava esforço e compromisso além dos momentos gostosos de criar brincando, disse que havíamos tido bastante tempo de brincadeira/dança mais livre de onde surgiram suas

criações e que agora teríamos a tarefa difícil de organizar tudo, fazer escolhas, ensaiar, mas que valeria a pena.

Tarde fria, correria por dentro, ansiedade e preocupação da minha parte, compreensão e compromisso por parte das crianças. [...] Caos como de costume, mas com uma pitada a mais de concentração. [...] Me percebo totalmente diretora artística, conduzindo para uma organização a investigação de cada criança:

"Experimenta mais isso"; "Isso não precisa repetir, já foi bastante"; "Não esquece o caminho!"; "E como vai disso para aquilo?"; "Pensando em palco, isso funciona melhor que aquilo"

E as crianças se colocam:

"Eu não lembro disso" (algo que já havia feito antes); "Olha o que eu inventei!"; "Lembra do berimbau mágico? Você tocava e a gente levantava!" (sugestões para determinado momento); "Eu começava com a mesa, cadê a mesa?"; "Tem o touro rolante e o touro feroz. Tem também a máquina do tempo" (Nomeiam e explicam suas criações); "Posso fazer sozinha depois?". Tudo acontecia ao mesmo tempo, enquanto eu tentava dar atenção a cada uma e escolhia músicas que pudessem compor com aquelas danças e situações (Caderno de campo, 2019).

Esse é um momento de verdadeiro caos organizado, também vivido por mim em outros processos. Assim, os agrupamentos se fizeram naturalmente, duas duplas e dois solos simultâneos. Agora valia combinar, experimentar e fazer de novo, a improvisação se mantinha no movimento corporal, mas não mais como jogo, como antes. Embora eu fizesse sugestões, as escolhas eram respeitadas, como a da Lua com seu cilindro de papelão, que aparentemente não seria um objeto tão interessante, mas com o qual foi desenvolvendo sua dança, utilizando-o como apoio para uma estrela pouco acrobática que se desdobrou no que chamou de 'avião' se deslocando pelo espaço com os braços abertos.

A partir do que me mostravam eu dava indicações para a execução dos movimentos tendo em vista o que tínhamos estudado, no caso da Lua, a passagem entre expansão e recolhimento em relação ao centro do corpo, por exemplo. As afinidades de desejos e corporalidades acabavam definindo as criações em duplas. Nina e Paula se encontraram em movimentos mais acrobáticos e com desenho mais definidos. Já a Tina e a Lia se identificaram na diversão enquanto criavam sua dança no barril ao passo que Carlos e Lua se relacionavam à distância em suas investigações individuais na medida em que equilibravam o espaço e cuidavam das transições.



Figura 30. Processo de composição (arquivo da pesquisadora)

Fechamos o roteiro apenas na última aula antes do Encontro, contando com as faltas que se deram no processo e que aconteceriam no dia da apresentação. Das 7 crianças do grupo, apenas 5 confirmaram presença, uma delas a depender ainda da organização familiar.

Como já aconteceu em outros anos, nessa etapa do processo em que se aproxima da apresentação, os encontros ficam um pouco mais tensos, pois além do trabalho artístico a se construir com todo o cuidado para não atropelar a experiência das crianças, existem os percalços das circunstâncias relativos à participação delas. Poucas vezes, alguma criança demonstrou o desejo de não participar, desta vez, foi a Bia que decidiu não ir ao ECCD (mesmo que eu dissesse que poderia participar sem ter que se apresentar), porém continuou vindo às aulas. Nesse caso, durante os encontros em que trabalhamos essencialmente para a montagem da 'coreografia' era preciso dar sentido à sua participação no processo.

Quanto à organização das famílias, era necessário garantir que a maior parte das crianças pudessem comparecer no dia do Encontro, que poderia ser tanto sábado quanto domingo. Além disso, havia as faltas, que por razões diversas passaram a ocorrer mais vezes nesse período. Tomar decisões com flexibilidade respeitando esses limites circunstanciais faz parte da improvisação na vida que está quase sempre presente, mas constantemente oculta das nossas formas de trabalho (MIDGELOW, 2018). Mesmo que em certos momentos pareça que nada vai dar certo, há uma prontidão para lidar com a imprevisibilidade numa atitude de presença em que previsão e improvisação compõem juntas na dança e na vida. Assim também as instâncias operacional e artística caminham entrelaçadas.

Mesmo com tanta correria, as crianças mostravam-se contentes com o que estavam fazendo, no entanto, não houve tempo para cuidar melhor da fixação do roteiro nem da qualidade da execução, o que poderia deixar as crianças inseguras e não permitir que fruissem a própria dança. Entendo que por vezes me perdi no tempo das crianças e me deixei enredar pelas circunstâncias, talvez devesse ter fechado antes o roteiro, porém não contava com tantas faltas. Sendo assim, assumi o risco, tendo em mente que o ECCD se tratava de um ambiente acolhedor e que outras experiências estariam envolvidas.

Penso que nesse estágio, nossas experiências se entrelaçam em suas diferenças, a minha vinda de uma construção, desde muitos processos de criação já vividos daquele modo e as experiências das crianças, tanto no seu sentido individual, subjetivo e singular, como também no sentido coletivo do que viveram e criaram juntas. Experiência de vida e experiência vivida dialogam (BENJAMIN, 1994; LARROSA, 2014).

"Vamos levar realmente um trabalho em processo e que também pode mudar a qualquer momento já que a dramaturgia está muito mais ligada às experimentações do que a uma narrativa ou a um tema" (Caderno de campo, 2019). *Experimentações* era título provisório, que acabou permanecendo assim, na medida em que fazia sentido com o que se desenvolvia naquelas composições de corporalidades e performatividades.

Para algumas crianças como a Paula e a Nina, o que motiva é a coreografia em si, o movimento corporal e suas conexões. Ao Carlos interessa a investigação do movimento no corpo. À Lua parece bastar o prazer de dançar, lançando o corpo sem muita preocupação com a forma ou desafios técnicos. Já Lia e Tina gostam de ousar acrobacias, mas com o prazer da mobilidade e do jogo entre elas, seja simbólico (imaginando situações e personagens) ou puramente no contato da fisicalidade. A Nina transita bem entre esses momentos, mas é mais exigente na execução dos movimentos com seu jeito atlético. A Bia gosta dos desafios corporais, mas se desinteressa logo da investigação e da relação com os outros. Descobre e inventa coisas incríveis, mas abandona rápido, seu interesse parece mais musical (Caderno de campo, 2019).

Depois do ECCD, houve ainda mais 5 aulas e 2 situações de apresentação. Na aula seguinte, acontecia na EMIA a Super Semana e embora eu achasse que as crianças estivessem cansadas das últimas aulas de 'ensaio' para o ECCD, mostraram o desejo de se apresentarem, já que algumas não tinham participado do Encontro e também porque poderiam mostrar para as famílias. Reorganizamos, então, o roteiro em função de quem estava presente e outras relações surgiram. Estavam felizes no final e para duas delas aquela foi a única vez que se apresentaram,

a Bia por vontade própria e a Nina porque não tinha conseguido participar do ECCD e depois se acidentou na outra escola antes da Mostra de final de ano no teatro.

A última apresentação que fizeram foi no Teatro João Caetano, num palco grande e plateia cheia. Até lá alguns outros materiais foram incorporados ou assumiram outra função e uma narrativa de viagem e encontros se construiu. Dessa vez, três tatames dispostos numa diagonal no chão eram 'planetas' habitados no início por duplas que se relacionavam entre si em movimentações específicas e depois se deslocavam pelo espaço. Carlos habitava sozinho um dos planetas com sua corda vermelha que saía de dentro do galão e compunha sua dança de corpo enroscado. O barril colocado em pé era uma torre sobre a qual dançavam alternadamente, Tina e Paula, depois deitado tornava-se uma nave que acolhia as quatro meninas até serem enfeitadas pelo astronauta (Carlos) com o galão na cabeça tocando um berimbau e deslizavam para o chão e para fora do palco na medida em que a luz diminuía até o *blackout* final. De qualquer forma, manteve-se a relação com as coisas embora com outros usos e em outra configuração espacial.

A lógica das composições vem da interação das crianças entre elas e com as coisas, em diálogo com minhas intervenções relativas ao espaço criado, aos tempos, às sonoridades, às entradas e saídas e ao contorno de começo e fim. Sendo assim, vejo que nossas criações não obedecem à lógica do simples e bem-acabado para se apresentar, ao contrário, seguem a complexidade das relações heterogêneas e simultâneas, do espaço polimorfo e das singularidades das corporalidades. Embora a perspectiva estética de quem vê de fora esteja presente durante a composição, muitas vezes, no instante da apresentação ela não se realiza em todo seu potencial, deixando de evidenciar a riqueza do processo, contudo acredito que tanto a criação como a comunicação têm seu valor como possibilidades distintas de experiência em si mesmas, como afirmado anteriormente.

Embora considere que o processo criativo se estenda por todo o período de aulas com as crianças, este momento mais específico da composição de uma coreografia (no sentido apontado anteriormente) configura-se como um âmbito diverso da experiência dentro disso. Trata-se do momento de relembrar as experiências anteriores numa dimensão coletiva (daquele grupo), com a perspectiva de um futuro comum, o compartilhamento com um público. Nesse sentido, estaríamos falando da experiência mais próxima ao que Dewey (2010) descreve relativo à continuidade e Benjamin (1994), ao coletivo - guardadas as devidas proporções desse coletivo.

Nessa fase do percurso, se dá a parte mais racionalizada da criação, em que identificamos o que foi experimentado; damos nomes às experiências; observamos os caminhos

trilhados; fazemos escolhas; negociamos desejos; encadeamos as ações dando um sentido possível a elas; estudamos as relações com o espaço cênico, as relações entre os pares e o grupo todo; decidimos a duração de cada coisa, quando entra um e sai outro, como começa e como acaba.

As soluções nem sempre são as mais simples, porém as que fazem sentido para quem está criando, mesmo que sua execução não chegue a um acabamento técnico mais apurado, carregando o traço das corporalidades e modos de existir das crianças. Sendo assim, podemos dizer que as aprendizagens em arte/ dança podem ser de naturezas diferentes conforme são conduzidos os processos. Nesse caso elas se dão na forma de se exercer a criação/composição em dança a partir do que se vive no corpo, considerando sua performatividade na relação com as demais corporalidades e no encontro com as materialidades.

"Então as coisas erradas que não eram pra fazer viravam a nossa dança" (Fala da Tina em conversa, no ônibus voltando do ECCD, sobre como havíamos criado aquela dança; registro em vídeo, 2019). O que seriam essas 'coisas erradas'? O imprevisto de que seus modos inusitados e usos subversivos dos espaços e coisas pudesse se tornar dança? 'Coisas erradas' podem ser lidas como o que Fernand Deligny (2018) chamava de linhas de errância, em relação às formas de agir das crianças (autistas), que escapam ao propósito do fazer adulto ('normal')⁶⁷. Guardadas as distâncias de contexto, no fazer artístico entre nós, esses "erros" incorporados são justamente a criação de diferenças por parte das crianças.

Mapas e nomes

Mesmo quando há certa 'intelectualização' das experiências - geralmente proposta por mim - como a construção coletiva de um mapa como recurso para a fixação do roteiro e das espacialidades criadas, a sua realização dialoga com as formas de entendimento/compreensão das crianças. O desenho de mapas é um procedimento que aprendi com Lu Favoreto como forma de se estudar processos de criação, onde se pode relacionar ideias, temas de estrutura corporal e temas poéticos, referências teóricas, imagens, linhas de ação, etc. Trazidos para o trabalho com as crianças, os mapas têm a função de organizar elementos de composição, para trazer um possível entendimento comum do todo. Sem uma regra específica, a confecção desses mapas se deu na descoberta com as crianças de como transpor a experiência do corpo no espaço

⁶⁷ Trata-se de linhas de erro, pois elas parecem incompreensíveis para o adulto e os projetos por ele formulados. "São, pois, linhas de errância, linhas erráticas que inscrevem o erro no "bom senso" do adulto "normal". (MIGUEL, 2015, p. 59-60).

de forma coletiva para um papel craft grande com giz. Pode ser a visualização do espaço cênico como planta baixa (que, geralmente, eu proponho), conter linhas de deslocamento, desenhos que indicam ações, localização de objetos, marcação de entradas e saídas, imagens relacionadas ao ambiente imaginário, desenhos dos corpos em movimento, nomes, a sequência das ações como roteiro, além dos "assuntos paralelos", como jogo da velha, corações, notas musicais, etc.



Figura 31. Mapeamento das experiências para a composição (arquivo da pesquisadora)



Figura 32. O espaço cênico e a confecção do mapa da composição "Experimentações" (arquivo da pesquisadora)

Se os mapas são propostas minhas, os nomes vêm das crianças e são uma forma de reconhecerem nos movimentos e situações suas imaginações e sensações traduzidas em ludicidade. Não se trata de representações, mas de nomes que são dados às experiências vividas, ou seja, vêm *a posteriori*, como: 'touro rolante', 'touro feroz', 'moto' e 'máquina do tempo' para os movimentos com o barril; 'tapete mágico' para os movimentos com o tatame no chão; 'avião' para o deslocamento com os caxixis nas mãos; 'banco chão' para os vários apoios experimentados no banquinho acolchoado; 'cama-chão' para a entrega do peso do corpo no chão; 'dança dos mil pés' para a investigação dos apoios nos níveis baixo e médio.

- Eu pensei que a gente começava a dançar e já dava nome para as coisas e continuava a dançar, tipo a dança do barril, a gente começou a dançar e depois deu a dança do barril, todo mundo gostou dessa dança (Fala da menina Lia em conversa no ônibus voltando do ECCD, sobre como havíamos criado aquela dança; registro em vídeo, 2019).

Embora seja fomentado o desenvolvimento de poéticas próprias num “compartilhar mútuo de capacidades criativas” (MACHADO, 2020), vejo que em nosso processo existe um propósito (da minha parte) voltado para a construção do comum/coletivo. Como criarmos algo junto compondo com nossas singularidades? Qual seria a nossa poética comum? Junto à confiança entre nós, minha nas crianças e sua capacidade de pensar-criar e delas em mim de que confio nelas, faz-se também uma ética que creio ser parte do fazer arte entre adultos e crianças, tanto no sentido estético quanto existencial, assim como nos diz Denise Sant'anna (2001).

Em suma entende-se por ética o estabelecimento de relações nas quais, no lugar da dominação, se exercem *composições* entre os seres; estas não são nem adequações harmoniosas entre diferenças, nem fusões totalitárias fadadas a tornar todos os seres similares. Trata-se de estabelecer uma composição na qual os seres envolvidos se mantêm singulares, diferentes, do começo ao fim da relação: a composição entre eles realça tais diferenças sem, contudo, degradar qualquer uma delas em proveito de outras. (SANT'ANNA, 2001, p. 95).

Produto e processo: para a apreciação de um trabalho feito por/com crianças

A relação entre processo e produto é discutida por Isabel Marques (2010) como crítica à dicotomização entre dança e educação presente na ênfase dada a um ou outro. Se por um lado a ênfase no produto pode anular a participação das crianças (ou qualquer estudante de dança) nos processos de criação, por outro a valorização excessiva dos processos negando a importância do produto artístico advém de uma leitura equivocada da "arte como experiência"

de Dewey (2010) e da proposta de "dança educativa moderna de Laban" (1990) segundo a autora.

É possível ensinar arte sem que se vislumbre o produto? O conhecimento em arte é viável e significativo dando-se somente pela experimentação individual de processos? Que tipo de relações entre arte, pessoas e sociedade é possível sem a realização do produto estético? [...] Em termos educacionais, seria interessante hoje pensarmos nos processos que se completam nos produtos, em produtos que revelam os processos (MARQUES, 2010, p. 80-1).

Geralmente quando se fala em 'apresentação', como numa situação palco e plateia, pensa-se em produtos estéticos finalizados para serem apreciados. No caso dos trabalhos desenvolvidos com as crianças da EMIA, esse momento é mais uma parte do processo que envolve o ensino e aprendizagem em arte. A ação de construir coletivamente uma composição estética para ser compartilhada com um público já é em si uma experiência do fazer artístico, independentemente do resultado a que se chegou.

Ainda assim, existem várias situações em que a partilha sensível dessas composições se faz presente no cotidiano da EMIA, quando os compartilhamentos se dão em diferentes circunstâncias, da intimidade informal das salas aos espaços públicos, como o saguão do Centro Cultural SP⁶⁸. A participação das crianças em tais momentos de comunicação se configura ainda como outra experiência vivida por elas, que se difere pelo ambiente (concretudes do espaço e percepções) e as relações (de temporalidade, com espectadores, entre pares), que afetam diretamente suas corporalidades e abrem a possibilidade de outros acontecimentos e sentidos.

Muitas vezes, me surpreendi com a descrição feita pelas crianças de uma situação de apresentação, pois o que contavam de suas experiências não necessariamente condizia com o que eu havia visto como espectadora. Nitidamente o ponto de vista delas se dava a partir do que tinham vivido e não do que havia sido mostrado, havia a emoção de uma experiência acontecida (LARROSA, 2014).

Desse modo, podemos olhar para o mesmo produto ou a mesma situação e ver ou valorizar aspectos diferentes, ou pelo viés relacional e da experiência, ou da avaliação de

⁶⁸ Em *Um trabalho marcado na gente*, (dirigido por Priscilla Vilas Boas, então coordenadora de dança da EMIA), num projeto de ocupação com *Site Specific*, as crianças levaram suas performances para os espaços abertos do CCSP para um público espontâneo de quem frequentava aquele lugar. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=P9wpqDaCAcQ>. Acesso em: 20/07/2022.

resultados. É nessa lógica que o processo dá sentido ao produto tendo em vista o que dele se inscreve como experiência na vida das crianças e que aprendizagens em arte/dança revela.

Marina M. Machado (2020), dentro do que chama de Abordagem Espiral para o ensino de arte, propõe um olhar contemporâneo para nossas práticas educacionais e artísticas que dissolve as fronteiras entre as artes e adota uma metodologia processual (*work-in-process*), unindo forma e conteúdo, e tornando o que chamamos de linguagens em âmbitos artístico existenciais.

Para abriremos o mapa da Abordagem Espiral, vamos cultivar um tipo de desprendimento dos conteúdos artísticos a serem ensinados de forma racionalista ou hierárquica, para, assim, mergulhar no risco do desconhecido, a partir de materiais cênicos, plásticos, sonoros, corpóreos, bem como conceituais e brincantes! Mas não se trata de priorizar o processo em detrimento do produto; trata-se de cultivar a não dicotomia e criar-pensar, almejando processo-e-produto, forma-e-conteúdo imbricados na própria definição do que é arte-vida. (MACHADO, 2020, p. 358).

Nesse sentido, vejo que mesmo que estejamos nomeando as experiências de dança, falando sobre elas e dando o contorno para os contextos de compartilhamento, é no elo relacional entre nós, artista professora e crianças assim como o espaço existencial que se faz entre a concretude das coisas, a imaginação, a ludicidade e as corporalidades que reside o sentido desse "processo-e-produto"⁶⁹.

Ainda assim, penso que se as criações/danças das crianças estão calcadas na experiência, então sua efemeridade é inerente a essa condição. O que permanece é um tênue fio de memória que se esboça num roteiro/partitura apresentado, são tentativas de atualização de experiências anteriores numa composição e não reprodução.

Portanto, o modo como certos ambientes de apresentação/comunicação/compartilhamento são construídos, assim como a forma como se dão as relações intersubjetivas nesses contextos definem fortemente que tipo de experiência se pode ter. Como as crianças são acolhidas? Que expectativas são colocadas em relação às suas performances?

Aqui voltamos ao meio, onde processos e performances se encontram, o início deste capítulo. Qual é o meio/contexto em que isso pode acontecer de modo potente?

⁶⁹ Embora Machado (2020) refira-se primordialmente à arte na primeira infância, considero que os princípios que aponta como norteadores de uma prática de educação estética se estendam para além desse tempo, porém acompanhando as necessidades e curiosidades próprias das idades.

CAPÍTULO 4. Em meio ao compartilhamento, encontro entre processos e performances: “Hoje foi o dia mais feliz da minha vida!”

Um exemplo de contexto diferenciado em que as crianças podem compartilhar seus processos e ao mesmo tempo vivenciarem ao seu modo esse lugar da apresentação como experiência é o *Encontro Criança Criando Dança*, realizado anualmente desde 2007 (mantendo-se à distância nos dois anos da pandemia). Esse é propriamente o lugar de encontro entre os dois focos a que se propõe esta tese, os processos criativos em dança com crianças e seu compartilhamento num determinado contexto que os legitima. Para tanto proponho uma travessia pela história desse evento específico remontando ao propósito de sua origem e o processo de seu desenvolvimento até o ano de 2019 (em que o recorte dessa pesquisa se insere). Como já dito anteriormente, o espectro da investigação aqui discutida transborda o recorte de um ano, visto que a qualidade de participante observadora⁷⁰ esteve sempre presente, principalmente em relação a esse Encontro, do qual possuo extenso material de registro em vídeos, fotos, depoimentos, etc. desde seu início.

4.1. Encontros com a dança na EMIA

Quando entrei na EMIA, simultaneamente a outra artista professora, Luciana Coin, pesquisadora e atuante nas Danças Populares Brasileiras, formou-se a área de dança, com mais duas professoras, que antes atuavam com ‘movimento’, especialidade vinculada à área de Teatro. Dentro da escola havia a necessidade de se definir as quatro linguagens, como áreas e com coordenações distintas. Na época, 1997, a dança também se afirmava como linguagem autônoma no cenário contemporâneo brasileiro, com eventos e espaços específicos, publicações, debates e a ampliação de cursos universitários. Era um momento em que se fazia importante definir o que se entendia como dança, linguagem que estendia suas fronteiras e se distinguia ao mesmo tempo em que se misturava ao teatro, às artes visuais e se relacionava de forma mais autônoma com a música. Ainda com uma forte herança moderna, mas caminhando para uma configuração mais próxima ao que entendemos por dança contemporânea hoje.

Vejo que na EMIA, a denominação de ‘movimento’ estava relacionada à necessidade de abarcar as experiências corporais mais criativas que não caberiam num conceito mais tradicional de dança, afinal o movimento corporal está de alguma forma em todas as outras

⁷⁰ Inverto propositalmente a ordem entre observadora participante (abordagem metodológica de pesquisa) e participante observadora para diferenciar o lugar de pesquisadora sem o vínculo acadêmico nos anos em que me guiava apenas pela curiosidade e inquietação acerca do tema de forma não sistematizada.

linguagens, mas não necessariamente visto como dança. Se, por um lado, esta indefinição ampliava as possibilidades de atuação (sem ter de dizer se era dança ou não), por outro não considerava dança tantas outras formas mais experimentais daquela linguagem. Este preâmbulo serve para introduzir de onde nasceu a necessidade de se criar o *Encontro Criança Criando Dança*.

As referências que sustentavam a prática da dança na EMIA entre as/os professoras/es eram a Expressão Corporal (como se dizia na época) a partir de Laban (1978, 1990) e um pouco das danças das Culturas Populares Tradicionais Brasileiras, mas não havia um pensamento a respeito, uma concepção de dança mais definida. Entre as crianças, as referências ainda eram o balé clássico ou as danças que apareciam na TV. Sendo assim, conversando com a área (éramos quatro professoras), decidimos promover um evento em forma de aulas abertas para a comunidade da escola a que chamamos de *Encontros com a Dança*. Essas aulas aconteciam em alguns sábados dentro da programação do Espaço Cultural⁷¹, que na época se chamava “EMIA PULSA”; os temas eram “Todo mundo dança”, “O espaço da Rua”, “O balé”, e a ideia era proporcionar momentos de contato menos formalizado com a dança, expandir o entendimento sobre a linguagem na experiência do corpo em movimento para as crianças e toda a comunidade.

A dança, nesse momento, aparecia ainda timidamente nas duplas e quartetos, com o coral apareciam com mais força as danças da Cultura Popular Tradicional. Dois anos depois, tínhamos mais uma professora na área e esses *Encontros com a Dança* foram se mantendo na programação dos sábados, incorporaram apresentações das/os próprias/os artistas professoras/es e depois apresentações das crianças. O número de professoras/es foi crescendo, criaram-se oficinas e um curso optativo de dança e esses Encontros passaram a acontecer uma vez a cada semestre. Com isso também a ideia sobre dança foi tomando corpo na escola e construindo um imaginário⁷² entre as crianças ainda que difuso. Apesar disso, era possível observar que outras referências artísticas mais contemporâneas de dança ainda não povoavam aquele imaginário.

Difícilmente as crianças assistiam a apresentações de dança contemporânea e nem sempre existiu *YouTube* e acesso fácil à internet, portanto elas não se reconheciam dançando

⁷¹ Até 2008, havia na EMIA uma programação artística semanal aos sábados, aberta ao público, divulgada na Agenda Cultural da cidade. Era um espaço de atuação artística das/os professoras/es nas diversas linguagens num período, e de apresentações das crianças em outro (chamados respectivamente EMIA CRIA e EMIA PULSA por um tempo e mais tarde somente ESPAÇO CULTURAL) - parte do projeto artístico pedagógico da escola.

⁷² Imaginário como “(...) uma força social de ordem espiritual, uma construção mental, que se mantém ambígua, perceptível, mas não quantificável. (...) O imaginário é algo que ultrapassa o indivíduo, que impregna o coletivo ou, ao menos, parte do coletivo (MAFFESOLI, 2001, p. 75-6).

como alguém que já tinham visto dançando, nem mesmo outras crianças fora da EMIA. Enquanto isso, tateávamos em busca de definir/compreender que dança fazíamos ali, em consonância com a própria existência da escola que se faz em processo, num eterno *work in progress*⁷³.

O modo como se dava o ensino aprendido em arte na EMIA era muito mais experimental do que determinado por pressupostos teóricos. Sua estrutura pedagógica foi sendo construída ao longo dos anos a partir da experiência num ambiente comum que agregava práticas diversas, respeitando a autonomia das/os artistas professoras/es. Não se trata, portanto, de uma única abordagem, mas existem alguns eixos norteadores. Buscamos falar em princípios artístico-pedagógicos, tais como a iniciação à arte por meio de processos criativos, a integração de saberes e fazeres entre linguagens (Música, Dança, Artes Visuais e Teatro) e professoras/es que são também artistas, além do respeito ao modo de ser das crianças, levando em consideração sua participação (CUNHA, 2016, 2017).

Hoje, prefiro falar em um ‘ambiente’ comum em que se compartilham fazeres artístico pedagógicos de onde emergem processos de criação em colaboração entre artistas professoras/es e crianças. A dança, portanto, que se constrói nesse contexto.

4.2. O Encontro Criança Criando Dança

Embora tudo sempre fosse feito e decidido em equipe na área de dança, não necessariamente todas/os as/os professoras/es tinham as mesmas inquietações em relação ao nosso trabalho. A mim, particularmente, rondava o questionamento quanto ao entendimento de dança das crianças no sentido de se reconhecerem dançando. Foi então em 2007, que, na função de coordenadora de dança, trouxe a proposta à área de dança e organizamos o primeiro *Encontro Criança Criando Dança* (ECCD), no Teatro João Caetano.

Foi um dia de encontro, que durou das 11h da manhã às 5h da tarde, em que as crianças conheceram os bastidores do teatro, fizeram uma atividade de improvisação juntas, participaram de uma roda de conversa sobre dança e depois apresentaram seus trabalhos. Dos grupos convidados, três confirmaram a presença, mas somente dois participaram de fato: a Escola Livre de Dança de Santo André e uma aluna da professora Beth Bastos, com um solo.

⁷³ Traduzido literalmente, *work in progress* ou *work in process* significa trabalho em processo, produto em fase de desenvolvimento num ambiente mais comercial, e no âmbito artístico faz referência a trabalhos que são compartilhados ainda em processo de criação, mas que não necessariamente chegarão a um produto acabado no final, que Renato Cohen (1997) relaciona a um modo de fazer da *Performance* em “*Work in progress* na cena contemporânea: criação, encenação e recepção”.

Para o ano de 2008, resolvemos ampliar o encontro, envolvendo também a participação de educadoras/es ligadas/os à área para a reflexão sobre a dança contemporânea e a criança. Dessa vez, com apoio da Secretaria Municipal de Cultura (SMC), o II ECCD durou um fim de semana inteiro e com uma programação mais ampliada. Houve uma abertura na 6ª feira à noite, com coquetel, intervenção das crianças na exposição de trabalhos criados por elas (em aulas integrando artes visuais e dança); apresentação de um vídeo do I ECCD e uma mesa redonda com Isabel Marques e Uxa Xavier, com mediação minha sobre o tema “A criança contemporânea e a dança: possíveis caminhos de iniciação”. Durante o final de semana, grupos diferentes de crianças se encontraram, no sábado e no domingo, para compartilharem suas danças e assistirem a uma apresentação de dança contemporânea voltada para elas no fim do dia.

A partir daquele ano, o ECCD passou a acontecer anualmente em um fim de semana de outubro, no Centro de Dança Umberto da Silva, na Galeria Olido, São Paulo/SP (até 2019), com configurações diferentes. Desde então, a cada ano a equipe de dança da EMIA se dedica a organizar esse encontro, discutindo seus espaços de acolhimento, tempos das propostas, formas de troca de experiências entre as crianças e artistas educadoras/es, encadeamento entre os diferentes momentos, linguagem do programa impresso, dinâmicas da dança final, etc.⁷⁴. Tudo no sentido de proporcionar experiências significativas relativas à dança às crianças participantes.

Hoje, parte do calendário anual da EMIA trata-se de um evento que reúne crianças de diversos lugares da cidade de São Paulo e de diferentes contextos educacionais para compartilharem suas danças. Durante uma tarde, as crianças são acolhidas pelas/os artistas professoras/es da EMIA com propostas de jogos de improvisação e troca de experiências na dança, para depois apresentarem seus trabalhos de criação no palco às demais crianças.

A premissa deste evento é o respeito ao modo de ser das crianças na forma de se fazer dança, assim como o pressuposto de sua participação, em menor ou maior grau, nos processos de criação artística [...] a garantia de um tempo/espço para que crianças de lugares e contextos diferentes, DANCEM juntas em propostas de improvisação, CONVERSEM e expressem suas ideias sobre dança/vida/arte/mundo, APRESENTEM seus trabalhos às outras crianças, APRECIEM as composições de outras crianças e o trabalho profissional de artistas da dança ou até mesmo danceM junto a seus artistas professores (ECCD, 2017, s/p).

⁷⁴ Em <https://criancacriandodanca.wixsite.com/criancacriandodanca/edicoes-antiores>. Acesso em: 20/11/22 é possível ver como aconteceram as diferentes edições do ECCD.

Embora seja pequeno, tomado o tamanho da cidade como referência, o ECCD já recebeu, nesses anos todos, crianças (entre 5 a 16 anos) de diversas regiões da grande São Paulo, entre mais centrais e mais periféricas e por vezes de outras cidades. Os grupos participantes vêm de diferentes contextos educacionais: de escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental tanto públicas quanto privadas, de escolas públicas de dança e de estúdios particulares, de projetos sociais diversos, além de programas de formação artística de políticas públicas municipais e estaduais.

O espectro de alcance do ECCD é bastante amplo e variado, porém não abrange todo e qualquer tipo de dança nem de ensino de dança, justamente porque tem como foco a participação das crianças em seus processos de ensino e aprendizagem, assim como na criação artística. Desse modo, exclui conseqüentemente o que está fora dessa premissa, mas isso não quer dizer que não caibam códigos ou estilos, como o balé, o *funk*, ou as danças da Cultura Popular Tradicional, depende da forma como são abordados pelas/os educadoras/es. Assim, a interação entre crianças de realidades diversas tem propiciado encontros entre distâncias e proximidades - de territórios (geográficos, sociais e culturais); de modos de fazer dança; entre diferentes infâncias e entre corporalidades crianças e adultas.

Outro aspecto importante do ECCD é que, mesmo sendo organizado por adultas/os, tanto o público quanto as/os artistas são as próprias crianças, o que o diferencia das grandes mostras de fim de ano para as famílias, das apresentações institucionais para validar projetos sociais, ou de festivais competitivos. O que se proporciona às crianças é o encontro e a troca, e não o espetáculo ou a competição, de modo a poderem vivenciar as situações de apresentação no palco, ou em outros espaços cênicos, de forma descontraída e acolhedora. É também um espaço para as/os educadoras/es aprenderem com as crianças e com os processos de seus pares.

Nas palavras de Melina Sanchez⁷⁵, artista educadora que participou de diversas edições do ECCD, uma perspectiva de quem é de fora da EMIA:

A motivação das crianças de estarem apresentando para outras crianças coloca a formação da dança num outro lugar, distante daquele de que 'faço dança, apresento porque minha mãe gosta' [...] traz um olhar para dentro, uma oportunidade para pensar 'o que quero com a minha dança?' [...] e compartilhar com outras crianças que não conhecem, mas que fazem a mesma coisa que elas. [...] o quanto isso se torna relevante para elas enquanto formação em dança e como cidadãs. [...] ampliar a compreensão sobre quem faz dança e de que modos, corpos diferentes, idades diferentes. É um encontro que inspira, amplia e não compete. Que bom que existe esse espaço de ampliação de referências dentro desta mesma perspectiva de criação

⁷⁵ Melina Sanchez é artista da dança, professora da Escola de Dança de São Paulo - EDASP e integrante da Caleidos Cia de Dança. Concebeu e coordena o Ateliê de Dança com Crianças.

em dança e troca para as crianças! (Depoimento de Melina Sanchez, out. 2022).

Por parte da nossa equipe organizadora, existia uma preocupação em se manter um ambiente que considerasse os modos de ser e estar das crianças, isto é, não havia a exigência de uma disciplina que engessasse os corpos - os limites eram o perigo, o respeito ao outro e o cuidado com o espaço que é de todas e todos - as interações e as brincadeiras espontâneas eram bem vistas, o misturar-se entre os grupos era esperado e as crianças eram convidadas a se colocarem como são, em palavras e gestualidades. O brilho nos olhos e a emoção de quando dançamos todas/os juntas/os no palco, crianças e adultas/os, antes das apresentações, traduz o sentido do encontro. Assim também as falas idênticas, em dias diferentes do ECCD de 2018, de uma menina de 9 anos (da EMIA) e outra de 6 (de um grupo de fora), “Hoje foi o dia mais feliz da minha vida!”, podem dizer de uma experiência que atravessa os corpos e permite a existência desejanse de crianças performers.

Até 2019, durante os ECCD, o Centro de Dança da Galeria Olido (que já foi referência da dança contemporânea paulistana) era ocupado pela performatividade de corpos crianças. Nesses dias, corria-se pelos corredores, brincava-se nas escadas, podia-se começar de novo, esperar as/os atrasadas/os e o burburinho da plateia era mais intenso. A ocupação das crianças transformava consideravelmente aqueles espaços de ensaio e apresentação profissional, suas corporalidades polimorfas em movimento intenso e sonoridades diversas configuravam ali outras espacialidades.

Em situações como essas, instauram-se brechas que possibilitam o surgimento das ‘anti-estruturas’ como sugere Machado (2010)⁷⁶, ou seja, mesmo dentro de toda a estrutura conhecida de teatro, palco e plateia, apresentações, etc., as experiências podem ser outras a partir de como se dão as relações entre adultas/os e crianças, arte e vida. Arrisco estabelecer um diálogo com as *heterotopias* de que fala Foucault (2013), que não se trata do que não tem lugar algum, do irrealizável, mas do que é absolutamente outro lugar justaposto ao que já existe e também ligado a recortes singulares do tempo:

[...] lugares que se opõem a todos os outros, destinados de certo modo a apagá-los, neutralizá-los ou purificá-los. São como que *contra* espaços. As crianças conhecem perfeitamente esses contra-espacos, essas utopias localizadas (FOUCAULT, 2013, p. 21).

⁷⁶ Pensamento construído a partir de Victor Turner (1982), que propõe que as estruturas sociais poderiam ser melhor compreendidas pelo desvio, por experiências no espaço/tempo liminar que se mostram como 'anti-estruturas', lugar do extraordinário, do surpreendente, da performance além do cotidiano (DAWSEY, 2005).

O caminho que se fez ao caminhar

Posso dizer que em relação ao ECCD sempre fui pesquisadora, mesmo antes de ingressar no doutorado, uma ‘participante observadora’ (como colocado no Capítulo 1), ao investigar seu caminho de construção e amadurecer junto, numa alternância entre o envolvimento apaixonado e o distanciamento crítico. Dessa forma, a análise desse percurso se faz a partir de memórias vividas e extenso material de registro. Assim, é preciso dizer que o modo de se constituir desses Encontros está profundamente ligado ao modo de existir da EMIA, marcadamente processual e relacional, permeado de acontecimentos que levam a reflexões e a possíveis reconfigurações.

O que se tornou o maior diferencial do ECCD é ser um evento eminentemente entre pares, de crianças que, além de dançarem juntas, apresentam-se para e apreciam outras crianças dançando, assim como compartilham seus processos de criação. Embora o objetivo maior tenha sido sempre o encontro entre as crianças, não foi uma escolha intencional desde o início que o público das apresentações fosse só de crianças. Nos primeiros anos, as apresentações eram abertas às famílias, porém conforme aumentava o número de crianças, o espaço não era mais suficiente para acolher a todos e consideramos que era prioridade que as crianças ocupassem a plateia, além disso, chegamos à conclusão de que também não era justo com as crianças que vinham de longe, cujas famílias não poderiam comparecer.

Portanto, só a partir de 2010 que o público passou a ser exclusivamente de crianças, o que definiu profundamente o ambiente no momento das apresentações e passou a ser uma premissa do evento. Dessa forma, a partir de uma reflexão contínua acerca do que acontecia, outras tantas constatações iam se fazendo a cada experiência de encontro, assim como alguns pressupostos nossos iam sendo desconstruídos.

Das interações

a. Crianças pequenas e grandes

Por exemplo, chegamos a dividir as crianças em grupos por idade nos dias do Encontro, pensando uma programação mais leve, com menor duração para as crianças pequenas e outra com mais tempo e propostas de reflexão com as mais velhas, já que as participantes tinham de 6 a 16 anos. No entanto, percebemos que essa diferença não precisava existir quando, certa vez, por uma questão de organização possível, tivemos jovens dançando com crianças pequenas, ambos totalmente envolvidos naquela relação por meio da dança, aprendendo uns com os outros.

Desse modo, evidenciou-se a riqueza de experiências presente nas relações multietárias, que pouco acontecem nos ambientes escolares, formais ou não. Como nos apontam Prado e Fonseca (2022), a partir do conceito de ‘desidades’ (NOAL, 2006), existe a:

[...] necessidade de flexibilização dos conceitos de idades na infância, sendo preciso desconstruir a racionalidade linear orientada por um dado etário e classifica, separa em grupos e, principalmente, define o que é adequado ou inadequado a cada idade, aprisionando, limitando, excluindo aquelas(es) que não se enquadram na idade apropriada e valorizada, como no caso da desvalorização e depreciação da infância e da velhice em nossa sociedade (PRADO; FONSECA, 2022, p. 72).

Sendo assim, nos encontros seguintes, além das questões operacionais que viabilizassem a participação de determinados grupos em cada dia, tentávamos justamente equilibrar a diversidade de idades, pensando na possibilidade de interação tanto entre idades mais próximas como mais distantes, levando em consideração também o interesse pelos trabalhos dos pares.

b. Diferentes agrupamentos (entre crianças ou entre grupos)

Durante alguns anos, com a expectativa de que crianças de diferentes grupos interagissem entre si, organizávamos agrupamentos desfazendo as turmas originais para que participassem individualmente das propostas. No entanto, observamos que essas interações não necessariamente aconteciam dessa forma e que algumas crianças ficavam mais retraídas sem seus pares, tanto no envolvimento corporal nas propostas quanto nas conversas a respeito. Portanto, passamos a fazer essas divisões por grupos e não mais individualmente, o que deixava as crianças mais confiantes e à vontade para se colocarem no grupo maior. Isso não diminuía a possibilidade de interações entre indivíduos, porém elas aconteciam dentro das propostas de jogo na dança e por desejo das próprias crianças em outros momentos.

Vejo que esse olhar atento para as questões relacionais é uma característica do trabalho realizado na EMIA, em que a experiência é priorizada no fazer artístico com as crianças. No ECCD, portanto, não é diferente, visto que o encontro não significa apenas ‘juntar crianças’ e ‘realizar atividades’, mas buscar garantir que as relações entre corporalidades diversas comunguem da experiência de dançar junto, umas para as outras e se descobrir parte de uma dança maior.

Dos tempos de fruição

Uma das propostas que se fixou desde o segundo ECCD, até 2012 (por 5 anos) era a de proporcionar às crianças a apreciação de um trabalho profissional de dança contemporânea, já que essa era uma das carências que notávamos em relação ao contato das crianças com a linguagem da dança. Não havia uma programação vasta de dança para crianças, ou ainda que não fosse voltada diretamente a esse público, mas a qual as crianças pudessem ter acesso. No início, conseguimos a contratação de grupos como a Cia Balangandança e a Caleidos, que tinham trabalhos voltados para um público de crianças, porém depois passamos a convidar os grupos que tinham sido agraciados pela Lei de Fomento à Dança⁷⁷ e que estavam na programação daquele Teatro naquele fim de semana. Desde que não houvesse algo proibitivo para o nosso público, não havia restrição específica quanto às obras apresentadas. Sendo assim, esses grupos se apresentavam depois das crianças, ao final de tudo e alguns traziam uma versão reduzida de seus trabalhos, com uma duração menor, desde que isso não comprometesse o sentido e a qualidade da obra.

Mesmo sendo uma oportunidade de acesso à cultura, que muitas crianças não teriam em outros contextos, notávamos que àquela hora, depois de tanta coisa vivida, as crianças já estavam cansadas e que não fruíam dos espetáculos tanto quanto poderiam. Além disso, alguns grupos saíam apressados, às vezes no meio da apresentação, por questão do horário previsto com as instituições. Sendo assim, a partir de 2013, substituímos essas apresentações por uma *JAM* ao final em que artistas professoras/es da EMIA tocavam para que todos dançassem juntas/os no palco, adultas/os e crianças. Alguns anos para frente, trouxemos esse momento para antes das apresentações das crianças, o que se tornou um ritual de alegria e aquecimento para a experiência do palco que viria a seguir.

Outra modificação relativa aos tempos se deu em 2015, com a reorganização das propostas em forma de rodízio. Até aquele ano, mesmo com propostas diferentes a cada edição, a programação do ECCD se mantinha da mesma forma: recepção dos grupos numa grande roda, divisão nas salas para as propostas de improvisação, lanche, passagem de palco e apresentações. Todos participavam dessas etapas ao mesmo tempo e durante a passagem de palco de cada grupo o restante tinha um tempo livre até que todos tivessem passado.

⁷⁷ Programa Municipal de Fomento à Dança para a Cidade de São Paulo, vinculado à Secretaria Municipal de Cultura, LEI nº 14.071, de 18 de outubro de 2005.

<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/lei-ordinaria/2005/1407/14071/lei-ordinaria-n-14071-2005-institui-o-programa-municipal-de-fomento-a-danca-para-a-cidade-de-sao-paulo-e-da-outras-providencias>.

Acesso em: 20/09/22.

momento chega uma terceira, de outro grupo, senta-se junto imitando-as, diz alguma coisa e em seguida mostra um movimento em que sem modificar aquela postura rola passando pelo apoio das costas e volta para a mesma posição sentada, diz mais alguma coisa e se afasta. Como estava longe, não conseguia ouvir do que conversavam, mas era possível imaginar um diálogo de troca ali.

Em outro momento, um grupo de meninas em roda massageia uma as costas da outra, quando chega um grupo de meninas mais velhas de outro grupo com uns ursinhos de pelúcia nas mãos e perguntam alguma coisa a elas ao que respondem sorrindo. Em outra situação, pergunto para uma menina o que estava achando do encontro e ela me responde que estava gostando de tudo, das atividades e que tinha até feito uma amiga, mas tinha se esquecido de perguntar o nome dela. Por último, flagrei uma conversa de uma menina da Escola de Dança contando para outras da EMIA como eram suas aulas durante a semana. Ou seja, aquela relação mais autêntica entre pares que desejávamos com o Encontro, acontecia ali de maneira informal e por desejo das próprias crianças.

Mesmo assim, embora com tempos mais reduzidos, essas interações ainda acontecem nos momentos livres, afinal, mesmo com durações específicas o ECCD, assim como a EMIA, não se caracteriza pelo excesso de atividades, mas pela qualidade dos tempos. Ainda que *Chronos* se imponha como condição, as crianças conseguem criar brechas para seus tempos de *Aion*, se o ambiente permite.

Das propostas e trocas

Trata-se do miolo do ECCD em que, reunidas em grupos menores, as crianças participam de propostas de dança conduzidas pelas/os artistas professoras/es, geralmente da EMIA. Estas propostas podem partir de temas de corpo e movimento, do uso de objetos (elásticos, caixas de papelão), de interação com algum trabalho visual feito na escola (esculturas das crianças), de instalações construídas nas salas, de sonoridades ao vivo realizadas pelos artistas professores da música, etc. São propostas que envolvem investigação, criação e a relação entre as crianças. Também já foram experimentados diversos formatos nesse momento, entre eles propostas conjuntas entre professoras/es da EMIA e educadora/es dos grupos convidados e propostas relacionadas à apresentação final feitas pelas/os próprias/os artistas.

Nos últimos encontros presenciais, contudo, a condução das/os adultas/os tem ficado somente como um aquecimento que precede a troca prática entre as crianças a partir de seus processos de criação. Isto é, para participar do ECCD, cada grupo deve trazer uma

ação/atividade relacionada ao seu processo de criação para propor aos outros e são as próprias crianças que conduzem essa parte, amparadas por suas/seus professoras/es.

Das formas de interlocução (vozes, traços e palavras)

Além das propostas de dançarem juntas e apresentarem seus trabalhos umas às outras, as crianças são convidadas a se expressarem verbalmente acerca das suas ideias sobre dança, suas experiências de aula em seus contextos específicos, seus processos de criação e suas impressões sobre o ECCD. Os canais de comunicação têm sido as rodas de conversa (maiores ou menores), assim como o desenho e a escrita em diferentes suportes e ambientações, dando às crianças a chance de se colocarem da maneira que se sentirem mais propensas. Já houve um varal com perguntas; um chão de papelão; caixas de todos os tamanhos com as quais se dançava e onde se poderia desenhar ou escrever, assim como perguntas espalhadas pelas paredes.

As conversas, por sua vez, já foram sobre assuntos do cotidiano na dança de cada grupo; se deram a partir de uma sinopse falada do trabalho levado para a apresentação; ou sobretudo a respeito de como foram criadas as suas danças, fazendo jus ao nome do Encontro. Parte dessas conversas acontecem na roda inicial onde a equipe da EMIA e cada grupo com as respectivas crianças e educadoras/es apresentam-se, e outra parte se dá no final de cada proposta nas salas entre 2 ou 3 grupos, quando falam sobre o que vivenciaram.



Figura 34. Chão de papel, para dançar desenhar, escrever - ECCD 2018 (acervo da EMIA).

Por parte da equipe da EMIA com as crianças, buscamos falar diretamente com elas, numa linguagem acessível, porém sem simplificações ou infantilizações que desconsiderem sua capacidade de entendimento. Até mesmo o texto do Programa impresso que levam para casa já foi pensado numa linguagem dirigida às crianças (ANEXO 1).

De convite a Edital de chamamento

Até 2017, os grupos de fora da EMIA (escolas regulares públicas e privadas, escolas de dança, projetos sociais e de formação artística, centros de convivência) eram convidados por nós e embora outros interessados pudessem se inscrever, a divulgação do ‘convite’ era feita de maneira menos formal, pelo canais de comunicação da escola e dentro de nossas redes de contatos de educadores. No entanto, conforme o ECCD foi tomando visibilidade - em 2016 recebemos o Prêmio Denilto Gomes da Cooperativa Paulista de Dança como melhor “Ação Educativa em Dança” - sentíamos que a participação poderia ser mais diversificada e atingir um público mais amplo, já que passou a fazer parte de uma política pública.

Decidimos, então, publicar em Diário Oficial um Edital de chamamento⁷⁸, cuja elaboração havia sido bastante difícil, visto que a ideia do ECCD buscava a diversidade, porém, dentro de premissas que levassem em consideração a participação das crianças nos processos de criação. Havia o desafio de se ampliar o acesso sem descaracterizar o propósito do evento.

Do propósito do encontro: identidades e diferenças

A ideia que motivou o início do ECCD (2007) era a de que as crianças pudessem se identificar com outras crianças que tivessem a experiência da dança a partir de uma abordagem mais próxima à que praticávamos na EMIA, que se percebessem dançando numa perspectiva mais ampla de linguagem. Com o que se parece a dança que fazemos? Quem mais dança assim como nós? Eram estas as perguntas que nos norteavam para a realização do Encontro, o que se configurava de certa forma como uma busca de identidade. Como já mencionado anteriormente, havia pouca difusão de dança contemporânea e um contexto de acesso não presencial (internet) a essa linguagem muito mais restrito, principalmente para crianças.

O contato com a dança como linguagem não vinculada a um código específico acontecia apenas em algumas escolas, em grande parte como consequência da luta pela presença da dança na escola a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), ou estúdios privados

⁷⁸ <https://www.imprensaoficial.com.br/Certificacao/GatewayCertificaPDF.aspx?notarizacaoID=05c8618d-19fc-4ee8-af64-1005afe5cf5a>. Acesso em: 06/07/22.

e alguns projetos sociais. Portanto o ECCD se propunha a promover o encontro entre crianças fazedoras de dança fora do circuito das academias de balé e festivais competitivos.

Embora este propósito permaneça, ao longo desses anos todos, a realidade em relação ao conhecimento de dança tem se modificado, o acesso a manifestações diversas se dá com muito mais facilidade via internet e redes sociais e outros modos de se aprender dança proliferam, ou seja, essa dança que se faz na EMIA já não é mais tão desconhecida entre as crianças. O foco, então, parece ter se tornado olhar para as diferenças dentro deste contexto. Como nos encontramos na dança a partir de experiências diversas? Assim, o ECCD tem possibilitado o encontro de diferentes danças e crianças, diferentes realidades sociais e culturais e, portanto, de diferentes infâncias e corporalidades na cidade de São Paulo.

Um episódio acontecido em 2014, exemplifica essa possibilidade de múltiplos encontros dentro de um mesmo Encontro. No VIII ECCD, dois dos grupos convidados, assim como a EMIA, vinham de diferentes políticas públicas de formação da própria Prefeitura de São Paulo, o PIÁ (Programa de Iniciação Artística)⁷⁹ do CEU Guarapiranga (Jardim Ângela, Zona Sul) e a Escola de Dança de São Paulo⁸⁰ (localizada na Praça das Artes, centro). A apresentação do grupo do PIA aconteceu numa das salas, como uma proposta de performance interativa, intitulada “Verdes”, à qual crianças e professoras/es assistiam sentadas no chão de frente à parede branca e na lateral oposta à janela.

No centro da sala havia uma imensa lona azul dobrada ao meio na qual adentraram cinco meninos e uma menina de idades entre nove e onze anos que, assim que se iniciou a música do *Passinho do Romano*⁸¹, começaram a dançar por baixo da lona, percutindo-a com seus movimentos e em seguida foram se deslocando para frente até saírem completamente e passarem a dançar por cima da lona. A menina saiu logo em seguida, um tanto acanhada, enquanto os meninos se espalharam pelo espaço ocupado pela lona, dançando no ritmo do funk uma dança que não tinha uma forma definida, um movimento coreografado, porém um modo

⁷⁹ O PIÁ nasceu da ideia da EMIA em 2008, como desejo de se ampliar aquela experiência para o resto da cidade. Trata-se de um programa em parceria entre as Secretarias da Cultura e da Educação, que acontece em equipamentos culturais (Bibliotecas, CEUs e Centros Culturais) por todas as regiões de São Paulo. Manteve muitas características da EMIA no que se refere à interface entre arte, infância e educação, porém desenvolveu, nesses anos, um modo próprio de existir, relacionando processos artísticos e culturas da infância por meio da convivência entre artistas educadores, crianças e adolescentes na ocupação de diferentes espaços públicos.

⁸⁰ A Escola de Dança de São Paulo existe desde 1940, como escola pública, formando jovens e crianças a partir dos oito anos com o propósito técnico profissionalizante. Anteriormente chamada de Escola Municipal de Bailados, tendo como base o balé clássico, teve seu projeto de formação reestruturado em 2011 com a direção de Suzana Yamauchi e coordenação de Melina Sanches, que ampliou o enfoque de formação para a dança como linguagem.

⁸¹ O *Passinho do Romano* era uma dança que tinha aparecido nas redes sociais e virado febre naquele ano de 2014. Criado no Jardim Romano (zona leste de São Paulo) por um sujeito que não sabia dançar e por isso inventava uma dança “desengonçada”, foi apropriada pela galera do *funk*, ganhou música própria e se disseminou pela internet.

em comum de se mover com todo o corpo acompanhando o ritmo. Esse momento durou cerca de um minuto até que as outras crianças foram convidadas a entrarem na lona também e dançar aquele funk junto.

Dentre as alunas da Escola de Dança de São Paulo, com idades entre 8 e 9 anos, todas de cabelos presos e uniforme preto, algumas hesitaram, por alguns instantes, em entrar na dança coletiva, mas logo se entregaram à folia e dançaram com suas corporalidades já impregnadas do treinamento acadêmico, porém ainda disponíveis a uma dança menos compromissada com formalidades. Antes de entrarem, no entanto, trocam olhares de dúvida permeada de desejo, já que a permissão estava dada pelas circunstâncias, mas provavelmente sua formação as fazia indagar se deveriam ou não participar daquela dança. Um instante de fronteira, entre modos e mundos, encontro e ruptura, onde se marcavam o comum e as diferenças na dança e nas vidas daquelas crianças, um encontro que, provavelmente, não aconteceria em outro espaço qualquer.

Dali era possível traçar linhas em direção aos espaços de onde vinham aquelas crianças, atravessadas pelas linhas de suas culturas locais e implicadas em suas corporalidades; linhas entre os modos de ser criança; entre as concepções de formação artística das políticas públicas da cidade; e tantas outras possíveis de serem traçadas e que se convergiam naquele instante de fricção entre mundos de vida, estranhamento e identificação em níveis e momentos diferentes. Encontro entre crianças que criam danças das mais diversas formas.

Dos encontros entre adultas/os

Ainda que refletíssemos sobre o próprio ECCD na área de dança da EMIA, encontrávamos pouco espaço para troca com as/os educadoras/es de fora. Na realidade, visto que parte do trabalho em equipe é conciliar desejos, percebi muitas vezes que esta era majoritariamente uma vontade minha, a de discutir sobre os modos de se fazer dança com crianças com outras/os educadores de fora da EMIA. Esta parecia não ser uma prioridade para a equipe de dança quando da organização dos encontros, sendo assim foram poucos os momentos em que fez parte do ECCD um espaço de discussão entre artistas professoras/es educadoras/es. Além da mesa redonda do II ECCD, mencionada acima, houve somente em duas outras edições momentos exclusivamente entre adultas/os.

Em 2014, recebemos Florência Delgado⁸², do Uruguai/UR, uma das organizadoras do *Enredanza*⁸³, um encontro realizado há anos em Montevideu, com um perfil muito próximo do

⁸² Florencia Delgado é bailarina, docente e gestora em dança, coordenadora do Encuentro/Festival *Enredanza* e editora de dança da Revista *Entrepatas*.

⁸³ O *Enredanza* tem uma amplitude maior, é organizado por um grupo de artistas educadoras, que a cada edição

ECCD. Além de acompanhar o evento com as crianças, ela também veio ao Brasil para o lançamento da revista *Entrepatas* (sobre dança e teatro com crianças e jovens), que fez parte da programação do ECCD (em uma quinta-feira à noite), como uma ação promovida pela EMIA no Centro Cultural São Paulo, propondo um diálogo entre as experiências do *Enredanza* e o ECCD: “Arte de Criança para Criança: como promover espaços para acolher as produções artísticas das crianças respeitando seus modos de ser”. O público foi pequeno, porém o diálogo aproximou as duas iniciativas em torno do olhar para as produções e experiências das crianças e a possibilidade de encontro entre elas.

Em 2016, como parte da programação da 10ª edição do *Enredanza*, fui convidada (como diretora da EMIA na época) a participar do “Círculo de Reflexión”, cujo tema era “Derechos y Educación”, na mesa “Danza y Educación”, no entanto, como a conversa era on-line e tiveram problemas com a conexão a comunicação ficou comprometida.

Em 2017, ano em que o ECCD comemorava 10 anos⁸⁴, realizamos um encontro entre educadores a que chamamos “EMIA RODA PORTA aberta: um encontro para conversar, refletir e discutir sobre dança e infância”, do qual participaram as/os educadoras/es dos grupos convidados e interessados em geral. No convite enfatizávamos que não se tratava de “uma MESA redonda, mas de uma grande RODA de PORTA aberta para reflexões que nos ajudem a pensar o papel do artista/ educador/professor no desenvolvimento de processos criativos em dança com crianças” (uma brincadeira com os planos de movimento de Laban). O disparador da conversa foi a memória de iniciação à dança das/os participantes e a relação que faziam com sua experiência como artista educador/a.

Das coordenações e suas contribuições

Como já relatado nos primeiros capítulos, na EMIA havia a cultura de alternância do papel de coordenadores de área/linguagem a cada dois anos, vindos do corpo docente e eleitos

buscam recursos para sua realização, por isso não acontece anualmente. Sua programação, além do encontro e apresentação das crianças, conta também com a apresentação de grupos profissionais de dança para o público infantil da América Latina e círculos de reflexão acerca do ensino de dança para crianças e a produção artística para esse público. Investigado por PRADO (2017).

⁸⁴ Houve também uma exposição comemorativa de fotos, nos corredores da Galeria Olido, como parte da reedição da exposição “EMIA, escola de arte, casa de crianças” que se encontrava no espaço do 1º andar. A visita a esta exposição, inclusive, fez parte das propostas do ECCD daquele ano, em que as crianças podiam também apreciar e dialogar com obras de outras crianças de outros tempos e de artistas professoras/es da EMIA.

por seus pares⁸⁵. Durante as diversas edições do ECCD até então, 6 diferentes professoras/es⁸⁶ passaram pela coordenação de dança e trouxeram suas propostas, entre elas: o convite aos grupos profissionais fomentados (2009); a produção de vídeos sobre os processo de criação das turmas na EMIA (2012) e sobre o próprio Encontro (2015); a mudança da linguagem do texto do programa (2014); a criação do site do ECCD (2016); a realização da exposição comemorativa (2017); a elaboração do edital de chamamento (2018). Enfim, embora a realização do ECCD envolva a equipe de dança como um todo a produção é por conta de quem está na coordenação, que (até 2021) trazia sua experiência como professor/a para propor inovações e viabilizar ações que valorizassem a prática do Encontro e preservassem a sua memória.

4.3 O ECCD de 2019

Em 2019, o ECCD aconteceu nos dias 19 e 20 de outubro e dele participaram 14 grupos da EMIA e 8 grupos de fora: 2 CCAs (Centros de Convivência e Acolhida)⁸⁷, uma EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental); 2 grupos de uma Fábrica de Cultura⁸⁸; um ateliê particular de dança para crianças e 2 grupos de um equipamento de cultura ligado à Prefeitura de São Carlos/SP. A grande maioria dos grupos advinha de políticas públicas estaduais ou municipais, incluindo o da cidade de São Carlos/SP. Em termos das regiões de São Paulo, considerando a EMIA no Jabaquara Zona Sul, havia a EMEF e o ateliê da Zona Oeste, ambos os CCAs da Zona Norte e a Fábrica de Cultura da Zona Leste. As idades compreendiam desde os 5 até os 17 anos. As inscrições se deram por meio de edital de chamamento.

Nesse ano, o roteiro do ECCD se dividiu entre: o momento das boas vindas numa grande roda com a apresentação dos grupos (seus integrantes e sinopse informal do trabalho); lanche; troca de processos (cada três grupos numa sala faziam propostas de dança a partir de seu processo de criação e conversavam a respeito); tempo livre; passagem de palco (micro ensaio);

⁸⁵ Essa prática, no entanto, foi comprometida pelo novo formato de gestão compartilhada, entre uma OSC e a Prefeitura, que passou a vigorar a partir de 2022, tornando inviável o trânsito entre cargos em comissão (coordenadores) e o contrato de professores (por meio de edital). Nesse caso, ficamos submetidos à escolha arbitrária da Secretaria de Cultura para tais cargos, o que mudou significativamente a relação de construção democrática dentro da EMIA.

⁸⁶ Andréa Fraga (2007-2008), Nelly Guedes (2009-2011), Marcia Maddaloni (2012-2013), Priscilla Vilas Boas (2014-2015), Thiago Arruda Leite (2016-2017) e Beatriz Aranha (2018-2021).

⁸⁷ Centros de Convivência e Acolhida são espaços que promovem atividades em grupo e estão vinculados aos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), podendo ser administrados tanto pelo poder público quanto por entidades sociais. Os dois grupos participantes vieram de regiões bem periféricas da cidade de São Paulo.

⁸⁸ As *Fábricas de Cultura* fazem parte de um projeto do governo do Estado de São Paulo cujo objetivo é levar cultura à periferia da cidade de São Paulo. Com atividades gratuitas, as Fábricas são centros culturais que contam com bibliotecas, atividades culturais, cursos, espetáculos, estúdios, teatros, etc.

dança de todos juntos no palco (a partir de provocações de artistas professores/as da EMIA) e por fim as apresentações das crianças.

No sábado, dia em que as crianças apresentaram Experimentações, além das diferentes turmas da EMIA, participaram 5 dos grupos de fora, os 2 CCAs, 2 grupos da Fábrica de Cultura e a EMEF, reunindo 134 pessoas entre adultas/os e crianças.

A primeira conversa

Nesse momento inicial as crianças e suas professoras e seus professores falaram de onde vinham e contaram um pouco sobre o trabalho que haviam trazido para compartilhar. Algumas falas ficavam inteiramente por conta das crianças, outras se dividiam entre professoras/es e crianças, com maior ou menor intervenção de um/a e de outro/a. Além de ser possível observar a diversidade de processos que se evidenciavam, era nítido o exercício de se elaborar um discurso sobre o que se faz, algumas falavam mais sobre o assunto/tema de sua dança, outras entravam mais no modo como tinham desenvolvido o trabalho, num esforço conjunto entre crianças e adultas/os para entender e se fazer entender. Quando um/a professor/a trazia mais de um grupo também se podia identificar certo modo de trabalhar, como aconteceu com dois dos professores de fora. Entre as/os da EMIA, já tínhamos ideia do perfil de cada um/a e conseguíamos identificar os trabalhos das/os colegas - desses processos trataremos mais à frente.

Os grupos da Fábrica de Cultura eram constituídos em sua maioria por meninas entre adolescentes e crianças que se colocaram inteiramente sem a ajuda do educador, de cada grupo uma menina assumiu a fala sendo, por vezes, ajudada pelas colegas. Um dos trabalhos se chamava “Qual meu vogue?”. Elas descreveram a sua dança criada a partir do Vogue⁸⁹ como uma dança de linhas retas, explicaram que havia 3 tipos de Vogue, que havia se originado nas prisões norte-americanas com a imitação das poses das revistas e disseram que a ideia tinha vindo do professor.

O outro trabalho chamava-se “Estudos sobre o florescer e o sonho” e foi apresentado na roda, principalmente, por duas meninas, aparentemente mais velhas, uma delas falava muito baixo. Contaram que a dança delas era inspirada no “O espectro da rosa”⁹⁰, um vídeo trazido

⁸⁹ Inspirado pela revista Vogue, o *Voguing* é caracterizado por poses semelhantes a das modelos integradas com movimentos angulares e lineares de braços, pernas e tronco. Este estilo de dança surgiu nas festas chamadas "Ballrooms" (bailes) no Harlem, em Nova York, por afro-americanos no início dos anos 1960. [https://pt.wikipedia.org/wiki/Vogue_\(dan%C3%A7a\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Vogue_(dan%C3%A7a)). Acesso em: 06/07/22.

⁹⁰ “O Espectro da Rosa” é um balé coreografado por Fokine, em 1911. Existe um filme sobre essa história de 1946, de Ben Hecht. Não sabemos se o vídeo de que falamos trata-se desse filme ou de uma apresentação de balé, já que as meninas não usam o termo balé nenhuma vez.

pelo professor, que mostrava a história de uma moça que dançava no sonho com um rapaz que lhe dava uma rosa e quando ela acordava a rosa estava lá. Explicaram que o “espectro da rosa” era um espírito, um fantasma. Sobre o processo, disseram que o professor havia deixado umas partes livres para fazerem o que quisessem, só que dentro do que ele havia pedido, e por isso tinham sentido menos pressionadas.

O que se pode apreender daquelas falas quanto ao processo de criação, é que as coreografias vinham de uma referência de dança apresentada pelo professor, a partir da qual as crianças e jovens criavam sua própria dança, orientadas por propostas do professor. As referências, no entanto, eram bem diversas, uma vinda da periferia nova-iorquina dos anos 1960 e a outra do balé clássico do início do século⁹¹.

Quanto aos grupos dos dois CCAs da Zona Norte, eram constituídos somente por meninos com idades entre 8 e 12 anos. Na hora de falar na roda se mostraram mais envergonhados, sendo a todo o momento auxiliados pelo professor, que ligava fragmentos das falas dos meninos, fazia perguntas específicas ou falava mais alto, algo que haviam dito baixinho. Um dos trabalhos se chamava “Ternura” e se referia a 3 partes do bairro onde ficava o CCA, mais especificamente de uma parte embaixo de uma rodovia importante onde se reuniam usuários de drogas, foi o que contaram os meninos. O outro grupo era de apenas dois meninos, que falaram juntos e depois auxiliados pelo professor, que sua dança se tratava da relação de invisibilidade do povo daquele local pelo governo e se chamava “Cachoeira versus Estado”.

Das falas desses grupos de um mesmo professor pode-se observar que as danças que criaram tinham como ponto de partida o contexto onde viviam aqueles meninos, com foco no espaço geográfico e o que acontecia ali cotidianamente nos âmbitos político e social. Nessa apresentação oral a respeito, trataram mais do assunto do que do processo, portanto, não é possível saber de que maneira tais questões tinham sido abordadas nas danças⁹².

Assim, nessas conversas se exercita o ‘como’ falar de diferenças sem desqualificar um modo ou outro de se fazer dança. Por exemplo, já em sua segunda participação no ECCD, uma das participantes da EMEF, que passou a ser assistente do professor, ensinando as coreografias,

⁹¹ No anexo 2, em relato sobre a experiência de participação no ECCD, o professor conta também sobre o processo de criação de seu ponto de vista. Sobre o Encontro, as crianças fizeram desenhos e curtos relatos próprios. Foi pedido às professoras e aos professores de fora que enviassem após o Encontro, se possível, uma devolutiva das crianças de como havia sido a experiência para elas, porém somente um enviou o material.

⁹² O conhecimento sobre os processos dos grupos de fora da EMIA se restringe às informações obtidas no próprio Encontro. Nesta etapa da pesquisa, o foco estava no diálogo entre as crianças, como entendem e elaboram suas experiências de criação em dança, como suas corporalidades e falas podem ser vistas e ouvidas, e como adultas/os e crianças tomam parte nesses processos.

descrevia o trabalho de seu grupo em relação aos que já tinha visto. Falou que não faziam um trabalho “com nome” (talvez querendo dizer com um tema específico), faziam coreografias “retas” e a partir da música. Diferentes dos outros grupos que faziam “algo mais artístico”, “usando mais instrumentos”, só usavam o corpo e a música.

Tratava-se naquele caso de coreografias criadas a partir de músicas ‘midiáticas’, mais próximas às danças sociais, ou seja, sem maiores elaborações expressivas ou de linguagem em relação ao uso do espaço e ao movimento corporal. Naquela fala, era possível observar o esforço para a escolha das palavras na tentativa de se elaborar um entendimento sobre diferentes modos de se fazer dança.⁹³

Quanto aos grupos da EMIA, nesse mesmo dia participaram 3 quartetos, 2 grupos de 8 anos⁹⁴ e dois Optativos de Dança, um dos quais era o grupo pesquisado. Estes seguiram na mesma toada, com algumas crianças falando pelo grupo e na maioria sem a interferência das/os professoras/es. Contudo, é possível notar pelas falas das crianças da EMIA o caráter processual dos trabalhos (guardadas as diferenças entre si), já que não conseguiam dizer apenas o tema ou assunto do trabalho sem contar como haviam chegado àquilo.

Assim foi a fala de duas meninas do outro Optativo de Dança, que estavam sem sua professora naquele dia. O trabalho delas se chamava “Universos Paralelos” e disseram que tinham experimentado várias coisas usando tecidos e bambus, que faziam sonhos com os tecidos e se transformavam em outras coisas e que esses eram os tais universos paralelos. Alertaram ainda que as coisas eram bem misturadas e que iam de uma coisa à outra bem diferente, que eram seus sonhos loucos. A forma como se referiam à sua participação no processo evidenciava o quanto estavam envolvidas na criação (“-A gente experimentou”, “-A gente pensou em fazer”, “-A gente criou”), como uma ação conjunta entre adulta professora e crianças.

Os quartetos traziam percursos mais diversos dos quais a dança fazia parte, “Histórias dobradas” vinham de histórias escritas num papel que se tornaram caminhos no espaço, “Quantos sons moram em um movimento?” veio de canções africanas; “Travessias: dos pântanos às estrelas” navegava por sons e movimentos das galáxias. Das turmas de 8 anos, “O

⁹³ Levando em consideração que a aproximação desse grupo se deu por meio do edital, foi possível observar que a compreensão acerca da premissa “participação nos processos de criação” pode ser bem diversa, já que as crianças simplesmente reproduziam uma coreografia aprendida, mesmo tendo sido ensinada por ‘ex-alunas’. Ou seja, a participação se deu no âmbito da transmissão e não da construção.

⁹⁴ Relembrando que os grupos regulares na EMIA contam com 2 (8anos), ou 4 (quarteto) professores de música, danças, artes visuais e teatro, que trabalham de modo integrado.

dia em que as águas foram mudadas” veio de uma história e “Portal das cadeiras dançantes” de experimentos com cadeiras e improvisações de guitarra⁹⁵.

Quanto ao grupo pesquisado, das 7 crianças da turma somente 4 conseguiram participar do ECCD e 3 falaram na roda, começando pela Tina.

- O nome do nosso trabalho é “Experimentações”... Ele (apontando para o Carlos) ficava com o barril e jogava futebol...
- Eu ficava com o barril, eu jogava e dançava, tipo perseguindo ele e ia ao lado dele dançando (desenha o ar com o dedo em movimentos sinuosos).
- Aí isso ficou a sua dança, né... aí então a cada coisa errada que a gente fazia virava uma dança legal (Tina volta a falar).
- Pra mim a dança que a gente fazia... a gente fazia alguma dança nos lugares, aí **qualquer coisa que a gente fazia virava uma dança**, a dança da pia, a dança da parede (completou a Lia, grifo meu).

Assim, as palavras das próprias crianças diziam de como suas performatividades haviam se traduzido em dança a partir das investigações de cada corporalidade.

As trocas de saberes e criações

Nesse momento, nosso grupo ficou com um dos quartetos, que apresentaria “Histórias dobradas” e o grupo da *Fábrica de Cultura* com “Qual meu Vogue?”. Depois de um breve aquecimento conduzido por mim junto à outra professora da EMIA, a primeira proposta trazida foi a o Quarteto, que indicava que cada um/a deveria escolher um movimento simples e um trajeto para percorrer e assim que um comando fosse dado (uma palma) trocaria de movimento com alguém com quem cruzasse o olhar, depois continuaria seu trajeto, porém com o movimento adquirido e assim sucessivamente intercambiando danças como se fossem histórias. A turma do Vogue trouxe uma proposta para ser realizada em duplas, que consistia em um/a atravessar com movimento o vão criado pelo corpo do/a outro/a, alternando-se nesses papéis em continuidade. Nosso grupo, por sua vez, propôs que a dança acontecesse entre e com os objetos/móveis espalhados pela sala, no entanto as crianças falaram pouco, ficaram mais apegadas aos próprios objetos enquanto eu acabei por conduzir mais.

Como cada proposta estava ligada com o processo de criação das danças que seriam apresentadas, na conversa posterior, professoras e crianças contavam como isso acontecia em seus trabalhos além de falarem sobre como tinham se sentido fazendo e se já conheciam algumas das propostas. O papo não durou muito, já que as trocas de saberes se deram pelos

⁹⁵ Nas semanas seguintes na EMIA, conversei com cada grupo sobre seus processos e a experiência de terem participado do ECCD.

corpos em movimento e brincadeiras que emergiam dos encontros durante as propostas.

Pelas devolutivas de uma educadora e um educador de fora da EMIA pode-se notar como essas experiências reverberaram em crianças de diferentes idades e contextos. Primeiramente as bem novinhas (entre 4 e 5 anos): “voltaram felizes, falantes, contando que era um encontro só de criança, sem pai, nem mãe... **que haviam ensinado coisas para crianças grandes**, que haviam assistido muitos grupos de dança só com crianças.” (Relato da educadora Melina Sanchez, após participação no ECCD, 2019, grifo meu). Depois as mais velhas (entre 8 e 12 anos):

Entrar em contato com as propostas disparadoras de criação de outras turmas foi aquilo que mais trouxe devolutiva das crianças, uma das que mais fez sentido para elas foi a sensação de fazer parte do trabalho do outro e poder assistir com a memória no corpo daquilo que se assistia. Quase como se o que era visto em movimento não fosse estrangeiro ao corpo que era público, a novidade estava presente, a surpresa da cena estava lá, mas o sentido da dança de uma certa forma foi acordado no corpo das crianças com o compartilhamento dos processos que acontecera anteriormente [] As crianças relataram uma satisfação em assistir algumas coisas que tinham experimentado nas brincadeiras e nas conversas informais com as outras crianças. (Relato do educador Maercio Maia, após participação no ECCD, 2019).

Tempo livre e passagem de palco: ocupação e preparação que já é

Em relação ao grupo pesquisado, o tempo livre não foi tão livre assim, pois tínhamos de acertar algumas adequações em nossa coreografia devido às faltas de algumas crianças antes da passagem de palco que seria muito rápida. Mesmo com certa tensão, as crianças estavam alegres e não pareciam muito preocupadas com isso. Na passagem de palco, eu é que estava tensa e gritava lá de cima da cabine de som⁹⁶ para que as crianças me escutassem no palco, pois o tempo era muito curto e precisavam se entender em 4 naquele espaço novo, maior que a nossa sala e ainda com os limites da luz.

Depois disso, o Carlos se mostrou cansado e disse que já tinha dançado bastante, achando que aquela havia sido a apresentação, já que na plateia ficavam as crianças do grupo seguinte. Aquela era sua primeira vez num palco e o que tinha lhe passado ali, naquele momento, parecia já ter sido suficiente, como uma experiência que se completava, que não tinha sido vivida antes e que não precisava ser repetida. Algo lhe aconteceu (LARROSA, 2014).

Mesmo numa situação de ensaio, mover-se naquele ambiente cênico de palco italiano,

⁹⁶ Naquele teatro, a cabine de controle de som e luz ficava no alto e atrás da plateia, portanto, distante do palco.

com chão de linóleo, iluminação específica e em relação a alguns espectadores já havia afetado seu corpo no sentido de provocar uma experiência diferente da sala de aula e, por outro lado, muito semelhante à própria apresentação. Isso reitera o caráter de experiência de tais circunstâncias, não só como desdobramento da experiência de criação quanto como a inteireza de uma outra experiência que se faz única e irrepetível⁹⁷.

Para as crianças em geral, esse tempo livre serviu para explorarem os espaços ainda desconhecidos, relaxarem, brincarem pelos corredores, além de escreverem seus comentários a respeito das perguntas espalhadas pela parede da entrada ou desenharem se assim preferissem.

Algumas das perguntas que estavam na parede eram as seguintes: O que você sente enquanto dança? A dança te ajuda a morar no seu corpo? Por quê? Desse dia todo até agora, o que te fez mais feliz? Você aprendeu alguma coisa diferente das coisas que você já sabia? O quê? Você sentiu que ensinou alguma coisa diferente para alguém? O quê? Estamos na Galeria Olido, um espaço muito importante para a dança que acontece em São Paulo. Como foi conhecer esse lugar? O que te chamou mais atenção aqui? Qual é o lugar em que você mais gosta de dançar? Onde você costuma ver gente dançando na sua cidade? O que você acha de dançar no chão de madeira? O que você acha de dançar no chão de linóleo (palco)? Tem diferença? A dança muda seu jeito de ver a vida? Como você se sente dançando com outras crianças? Como você se sente dançando para outras crianças?

As crianças tinham materiais à disposição e podiam desenhar, escrever, responder as tais perguntas ou fazer outras perguntas se assim quisessem. A maioria das perguntas não era respondida literalmente, mas serviram como disparadoras das colocações das crianças, que tinham tempo para pensar, escrever, desenhar e deixar suas marcas nos espaços, geralmente, ocupados por adultos/os.

⁹⁷ Vivi esta mesma situação no ECCD de 2022 com outro menino, também de 7 anos, que achava que o ensaio já havia sido a apresentação. Ele não só estava tocado por aquela experiência, como quando chegou de volta na escola, abraçou emocionado seu pai dizendo que tinha amado o palco e que aquele tinha sido **o dia mais feliz da sua vida** (fala idêntica às já ouvidas há anos atrás, como relatado anteriormente). Essa mesma criança havia me falado no ônibus de ida que estava com receio de se apresentar porque tinha muita vergonha. Não se tratava de uma superação, mas de um espanto com uma experiência desconhecida e transformadora.



Figura 35. Desenhos e dizeres das crianças compartilham a parede do Centro de Dança com as fotografias de profissionais da dança (arquivo da pesquisadora)

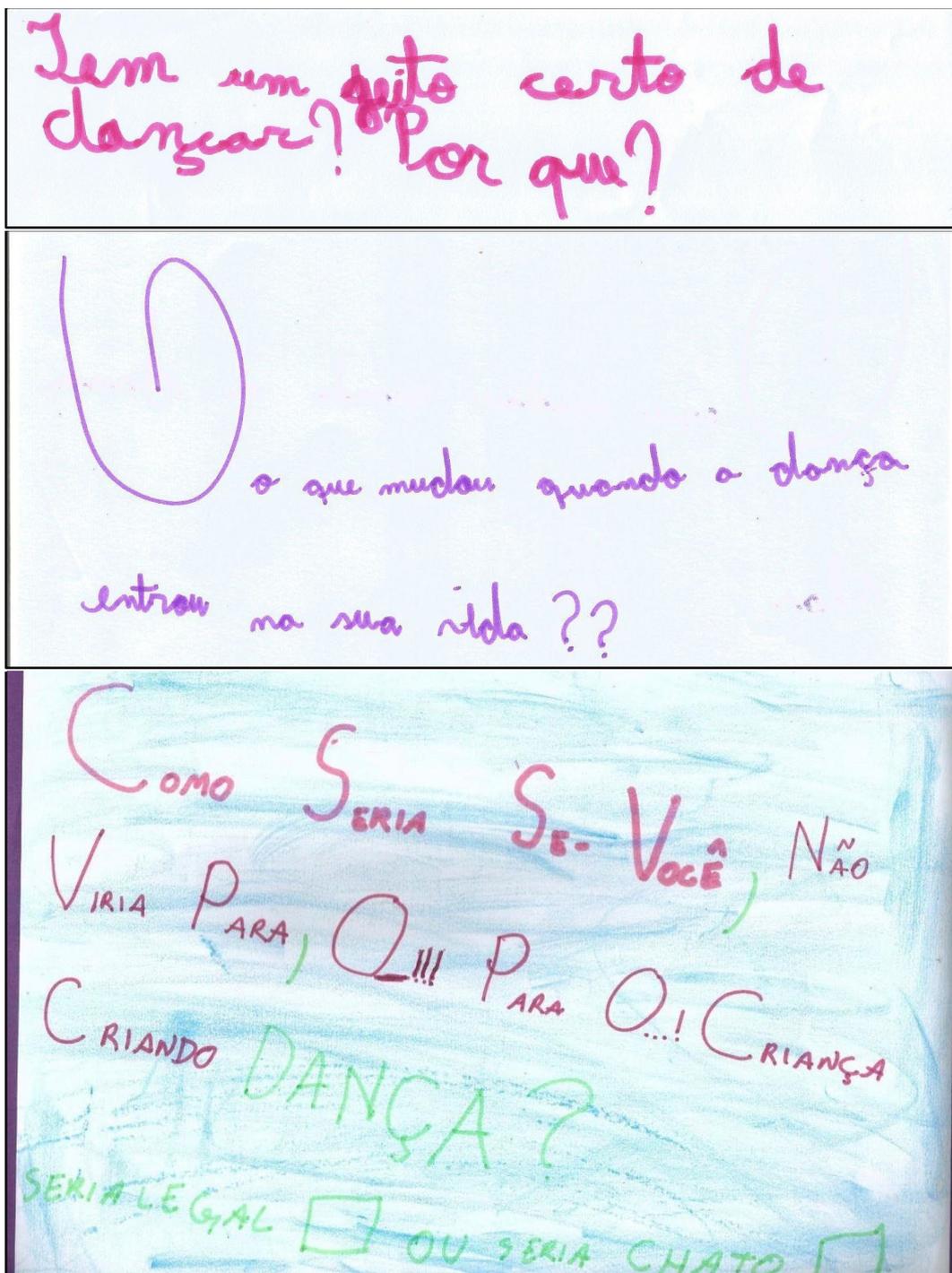
Por isso, podemos afirmar que as crianças quando presentes também politizam a cidade e a *criancizam* concomitantemente. Há que forçar a vista e perceber o não visto: as crianças, suas presenças, e ausências, em diferentes lugares e em seus desenhos e demais manifestações expressivas (GOBBI, 2022, p. 37).

E o que nos dizem as crianças sobre esse espaço de encontro e sobre elas mesmas?



Figuras 36, 37, 38. Dizeres das crianças sobre o ECCD 2019 - autoria incerta (acervo da EMIA).

Que perguntas se fazem?



Figuras 39, 40, 41. Perguntas elaboradas pelas crianças no ECCD 2019 - autoria incerta (acervo da EMIA).

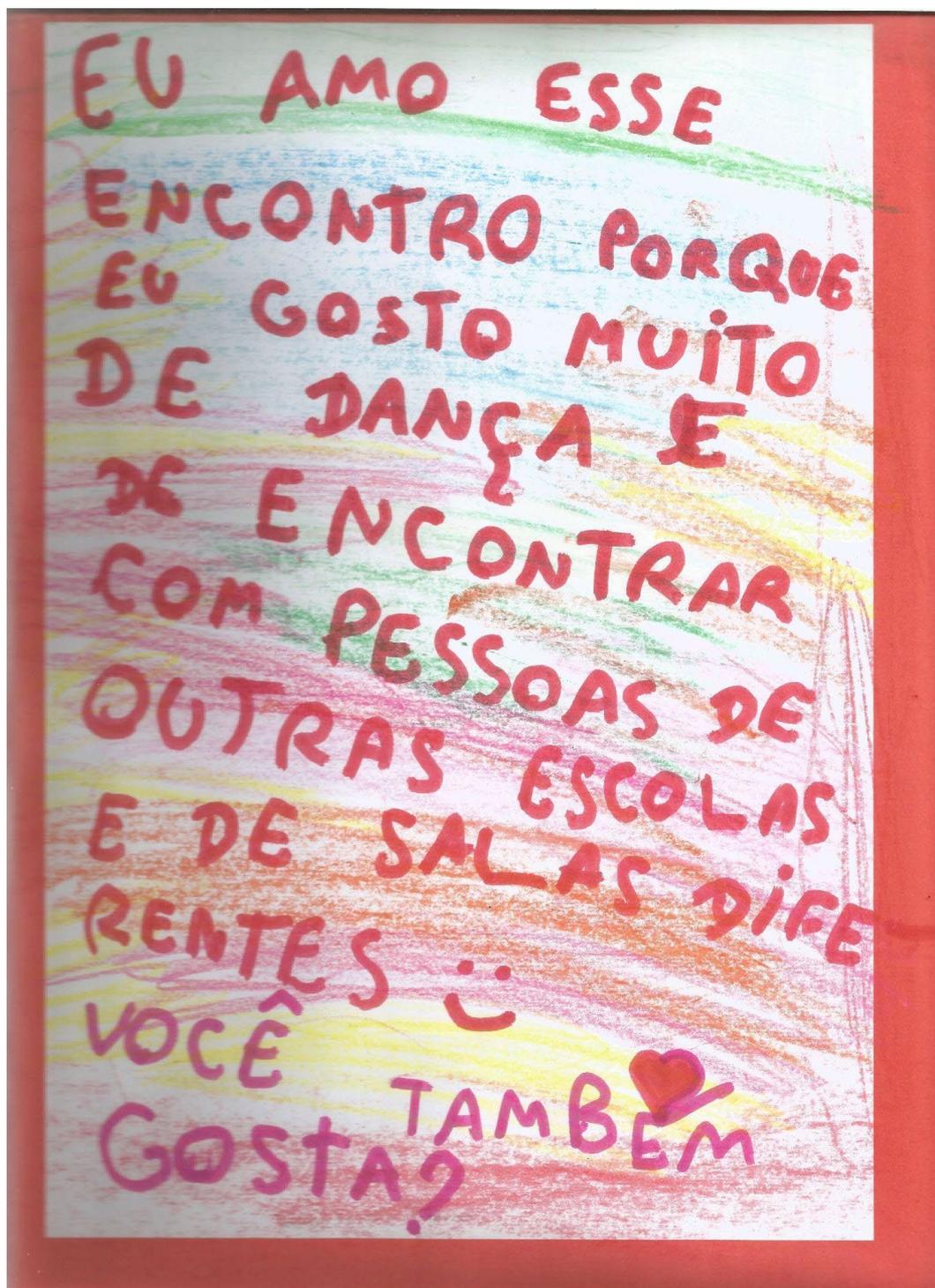


Figura 42. Pergunta elaborada pelas crianças no ECCD 2019 - autoria incerta (acervo da EMIA).

Como dançam os corpos e ocupam os espaços em seus desenhos?



Figura 43. Desenho das crianças durante o ECCD 2019 - autoria incerta (acervo da EMIA).

Como é percebido o lugar, o chão, e imaginadas as salas de dança ideais?

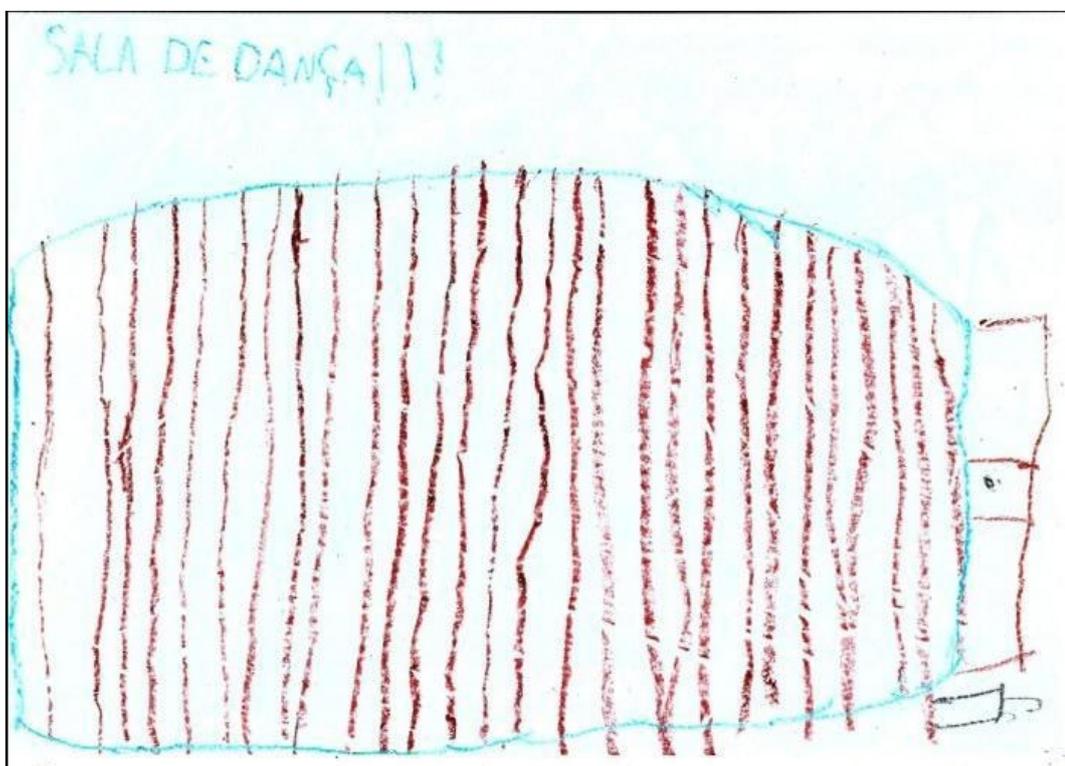


Figura 44. Desenho das crianças durante o ECCD 2019 - autoria incerta (acervo da EMIA)



Figura 45. Desenho das crianças durante o ECCD 2019 - autoria incerta (acervo da EMIA).

Podemos, então, ver os traços das crianças em seus desenhos assim como as linhas de suas escritas como ‘continuidades’ de suas danças em outras traduções possíveis da percepção de suas corporalidades que, compreendidas em sua integralidade, propiciam-nos “(...) um olhar privilegiado para ver quem são as crianças e como os espaços e tempos, os movimentos, as sensações, os materiais, os/as outros/as e as coisas do mundo as tocam” (OLIVEIRA; PRADO, 2021, p. 11).

Em consonância a esse olhar, em relação à escrita à mão, podemos considerar como Ingold (2015) que:

[...] as letras não são objetos, mas encontros, momentos de equilíbrio ou de duplicação em um fluxo contínuo. Ao contrário das letras que foram digitadas ou impressas, elas não estão encadeadas na página, mas continuam através de suas iterações. Entendida como uma tecelagem de fios em vez de um martelar de teclas, como melódica em vez de percussiva, a escrita é facilmente comparável à costura ou ao bordado, e a ideia do texto como algo tecido se mostra ser não uma metáfora solta, mas uma descrição precisa do que se passa. (INGOLD, 2015, p. 260-1).

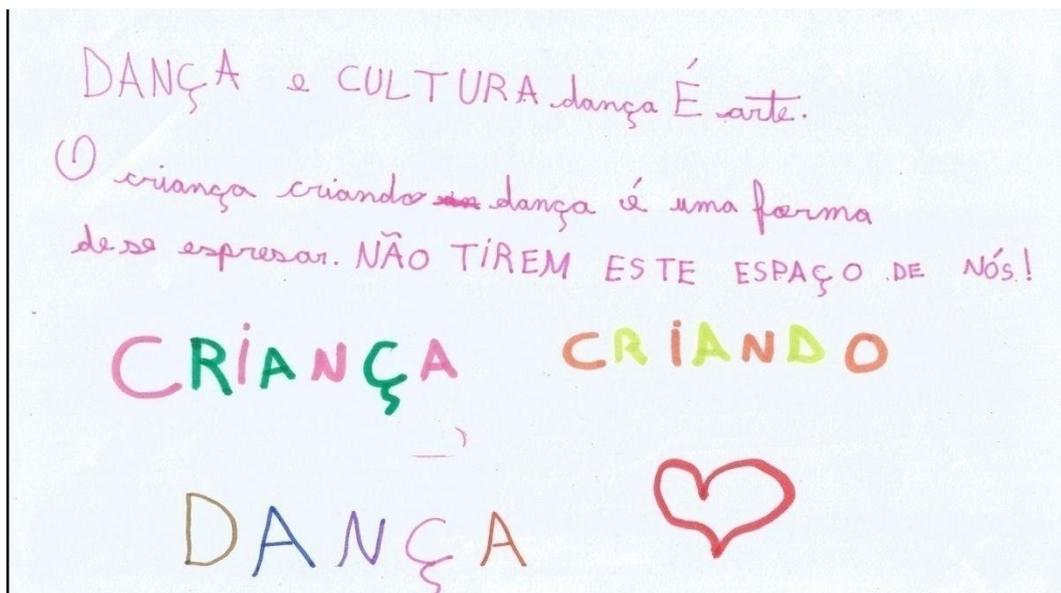


Figura 46. Que espaço é esse? ECCD 2019 - autoria incerta (acervo da EMIA).

Assim, também colados na parede, outros dizeres e desenhos⁹⁸ remetiam-se a um determinado espaço, como: **“Eu gostei desse encontro e pra mim é um sonho porque eu nunca vim aqui / adorei esse lugar”** ou **“Amo esse lugar / sem esse lugar eu não seria nada / muito obrigada por esse lugar a todos”**

O que é um lugar além do espaço físico? Território de existência? Espaço político?

A presença na Galeria Olido despertou minha memória como artista da cidade de São Paulo e, ao mesmo tempo, uma realização em estar ali como educador, e esta talvez tenha sido uma sensação bem mais subjetiva e significativa para mim do que para as próprias crianças.[...] Lembranças à parte, foi importante estabelecer uma conversa com a turma sobre as lembranças daquele espaço e sobre suas salas especiais para o corpo e o movimento, seu piso, suas fotos, suas janelas - aliás as janelas foram um elemento de grande interesse para as crianças, a vista do centro para quem é da periferia é mais do que uma vista da cidade, do urbano, é uma janela de uma outra cidade que não a delas. (Relato do educador Maercio Maia, após participação no ECCD, 2019).

Como disse o artista educador Maercio Maia⁹⁹, em seu relato acima, o deslocamento pela cidade e a ocupação daquele espaço determinado, tanto por sua localidade, quanto por sua concretude física e carga simbólica constituiu-se como experiência marcante na vida daquelas crianças. Assim também, podemos dizer que a sua ocupação deixou marcas e moveu politicamente aquele espaço, na medida em que se tornou também lugar de crianças, como produtoras e não só reprodutoras ou consumidoras de culturas.

⁹⁸ Como dito no Capítulo 2, os desenhos e escritos com identificação de autoria não puderam ser expostos aqui por razões concernentes à ética na pesquisa.

⁹⁹ Maercio Maia é neurocientista e educador do movimento, participante do ECCD 2019 pela *Fábrica de Cultura*.

Desse modo, como espaço de encontro, “esse lugar” tem também sua dimensão política e de formação de cidadania. Para Melina Sanchez, por exemplo, que trazia crianças de classe média de um bairro privilegiado de São Paulo, “-Esse evento pra mim é um ‘fura bolha’, as crianças saem do ambiente Vila Madalena e vão ao encontro do espaço público e de crianças de outras escolas e contextos sociais” (Depoimento de Melina Sanchez, out 2022).

Esta, então, poderia ser considerada uma forma outra de ocupação dos espaços públicos da cidade pelas crianças na direção de uma utopia do possível na acepção do filósofo Henri Lefebvre como aponta Márcia Gobbi (2022), ao se referir às manifestações expressivas das crianças nas Ocupações em São Paulo:

Como as vidas das crianças encontram-se nas evidências das contradições que enredam as cidades, a compreensão do mundo que se forja junto à utopia promotora de projetos futuros não pode se dar sem as crianças, desde as/os bebês. Escutá-las é ato político e considerar suas falas, gestos e posturas remete à utopia do possível, com elas (GOBBI, 2022, p. 56).

O coração do encontro: um ritual de alegria

Há alguns anos, fazemos uma grande dança juntas/os no palco logo antes das apresentações¹⁰⁰. São poucos minutos de grande entusiasmo em que se compartilha o prazer de dançar junto, é quando todos se misturam, pequenas/os e grandes. Não se trata de uma ‘dança coral’ nem exatamente de uma *JAM*, mas de algo mais festivo que envolve todos os participantes, mesmo as/os que preferem só assistir. Naquele momento, se configurava um ambiente de alegria e acolhimento em que corpos e olhares afirmavam o sentido de se estar ali, afetados um pela dança do outro e compondo um coletivo de singularidades em movimento. Este ato descaracterizava o palco como lugar de exposição para o tornar espaço de celebração, reafirmando o encontro como propósito e o trânsito entre ser público e artista como parte do jogo. As palavras do educador convidado confirmam essa impressão:

A expectativa não era a das mais altas, mas o retorno fez com que eu tenha notado um equívoco em mim na expectativa daquela atividade, pois o essencial pra ela ter acontecido de forma potente eu tinha esquecido na minha pré-leitura dela, a festa estava no palco. O improvisado foi uma festa, foi uma celebração, foi uma dança de festejo, a cópia, o espontâneo, o desafio, a exposição, o olho no olho estavam lá, mas o que amarrava tudo isso era o fato de estarmos todos para comemorar uma dança inventada na hora e aliada àquilo que é combustível para o corpo que dança: o prazer. (Relato do educador Maercio Maia, após participação no ECCD, 2019).

¹⁰⁰ Durante algum tempo fizemos no final de tudo, mas percebemos que já estávamos todas/os cansadas/os adultas/os e crianças.

O final que não é um fim em si

As apresentações enfim, embora se façam no final do Encontro não são o fim no sentido de finalidade, porém mais uma experiência a ser vivida naquele dia. As/os artistas estão também na plateia e se revezam nesses papéis, aplaudem e são aplaudidos, se estranham e se identificam e são convidadas/os a se acolherem e se respeitarem em suas diferenças. Afinal, é possível ter friozinho na barriga e calor no coração ao mesmo tempo.

Quanto às crianças do meu grupo, estavam animadas para se apresentarem. O frio na barriga se estendia a mim, que de cima da cabine enquanto controlava o som e orientava o técnico da luz receava que se atrapalhassem com os combinados de última hora e não tivessem uma experiência positiva. No entanto, se deram muito bem com as adaptações que precisamos fazer, estavam apropriadas de suas criações, embora um pouco apreensivas. Depois de tudo o que vivenciaram, a apresentação no palco se deu como continuidade, demonstraram estar à vontade naquela situação, sendo elas mesmas em suas performatividades. No ônibus da volta, comentaram divertidamente sobre seus ‘erros’.

Se as noções de experiência (BENJAMIN, 1994; DEWEY, 2010; LARROSA, 2011, 2014) incluem ser afetado ou marcado por algo acontecido, pode-se dizer que muitas crianças saem do ECCD tendo vivido um acontecimento significativo, atravessadas por experiências que incluem a da apresentação para um público de pares, num ambiente cuidado que respeita seu modo de fazer arte/dança. Disso faz parte o encontro e a troca de saberes entre corporalidades que dançam.

Em relação à situação vivida entre palco e plateia, o encanto parece tomar o lugar do medo, e o acolhimento o do julgamento. Contudo, creio que isto não está posto somente porque são crianças que ocupam ambos os lugares, mas em razão de um ambiente construído desde o início do encontro com esse propósito que, por sua vez, está diretamente ligado a um modo de existir característico da EMIA.

Em desenhos das crianças enviados posteriormente por um educador¹⁰¹ são retratados palco, plateia, luzes e detalhes do espaço do teatro como a escadinha que dava acesso ao palco e por onde as crianças transitavam entre esses dois lugares daquele mesmo ambiente, assumindo os papéis ora de público ora de artista.

¹⁰¹ Como esses desenhos foram enviados posteriormente e guardados pela coordenação da EMIA, acabei tendo acesso a eles apenas no ano de 2022, o que inviabilizou o pedido de autorização das crianças para sua utilização. Os outros escritos e desenhos feitos durante o ECCD têm a devida autorização e como a maioria não tinha autoria resolvemos, por questões éticas, mantê-los com autoria incerta.

Entre representação e imaginação, numa possível leitura dentro de tudo o que envolve a produção dessas imagens, poderíamos dizer que se trata do registro de experiências que marcaram as crianças autoras? Larrosa (2011), ao considerar os princípios de singularidade, irrepitibilidade e pluralidade constituintes da experiência, aponta que para comunicá-la seria necessária uma língua com sensibilidade e corpo, língua com imaginário, com metáforas, com relatos. “Qual seria essa língua? Em que linguagens se elabora e se comunica a experiência? Ou, mais fundamentalmente, se pode comunicar a experiência? (LARROSA, 2011, p. 26)”. Ainda assim, suponho que as linguagens das crianças, como seus desenhos, deixam rastros daquilo que lhes passou, atravessou, aconteceu.

Quanto ao fato de as crianças se apresentarem para um público de outras crianças, tal assunto foi abordado nas entrevistas com os grupos da EMIA após o ECCD e com roteiro prévio (em APÊNDICE 8). Nestas entrevistas, realizadas de forma aberta e flexível, como conversas informais com artistas professoras/es e crianças, esta questão nem sempre era a mais relevante para as crianças, porém, quando perguntadas se era diferente apresentarem-se para seus pares do que se apresentarem para as famílias, a maioria dizia que sim, mas não sabia dizer porquê. Das poucas que tentavam/ousavam qualificar essa diferença, essas concordavam que outras crianças seriam mais críticas, afinal eram crianças que também faziam dança e que as famílias seriam mais condescendentes, pois geralmente pais e mães vão ver especificamente suas/seus filhas/os por isso tenderiam a “gostar” de qualquer coisa que fizessem e não necessariamente apreciariam o todo apresentado.

Essa afirmação vem de falas truncadas que se completavam umas às outras e de um grupo para o outro. Ou seja, não se trata de ser mais agradável ou confortável se apresentar para outras crianças, ao contrário, existe certa responsabilidade nessa troca, mas que é compartilhada entre pares, e não imposta por adultas/os no sentido de cobrança de resultados.

Por outro lado, para outras crianças, o fato de encontrarem diferentes crianças na mesma situação trazia certa identificação entre elas. Como relatou Melina Sanchez sobre as falas de suas crianças, antes e depois do Encontro, “-Não precisa ter medo nem vergonha porque vamos apresentar para outras crianças”, ou “-É tão legal ver outras crianças dançando como a gente!” (Depoimento de Melina Sanchez, out. 2022).

Há, portanto, a evidência de uma cultura infantil inscrita na cumplicidade entre crianças ‘que fazem dança’, ainda que em contextos diferentes.

[...] uma das coisas que mais deixavam as crianças nervosas era o fato de elas saberem que teriam que apresentar seu trabalho em forma de dança e em oralidade, seu processo, sua história, aquilo que fez com que os movimentos

chegassem à forma e a imagem que se encontraram na cena. Nesse sentido, poder estar em parceria com outras crianças que talvez tenham tido os mesmos medos do discurso acalmou os corações pós encontro... (Relato do educador Maercio Maia, após participação no ECCD, 2019).

Assim também, como relatado acima, vemos que até mesmo o medo gerado pela expectativa pôde ser abrandado pela simples identificação entre crianças numa mesma situação, o que nos leva a pensar que a dimensão de uma condição infantil (PRADO, 2015a) as aproximavam apesar das distâncias geográficas.

Modos de criação que se encontram

Pontos aparentemente distantes se atam e voltam ao meio, que é começo e fim. A iniciação como experiência transformadora entre processos e performances de crianças que criam danças. Partimos de um processo dentro de um contexto para nos encontrarmos a outros processos de diferentes contextos em busca do que têm em comum ou não, entre corporalidades e infâncias, criação e experiência, educação, arte e vida.

Entre crianças e danças, os processos de criação: como acontecem entre adultas/os artistas professoras/es e crianças? Enfim, um processo foi analisado com profundidade com a participação da pesquisadora-artista-professora e os outros apreendidos pelas vozes das crianças e seus educadores vindas do Encontro. Em que medida estão implicadas as crianças nesses processos? Na escolha do tema/assunto? No modo de se conceber a dança? Nas suas gestualidades?

Dos grupos de fora da EMIA presentes no ECCD, as informações adquiridas sobre seus processos foram aquelas compartilhadas na grande roda inicial e nas trocas em grupos (algumas descritas acima). Quanto aos grupos da EMIA, cada turma pôde contar um pouco mais sobre como haviam construído suas danças acompanhadas de suas/seus artistas professoras/es em conversas informais com a pesquisadora realizadas após o ECCD.

Foram 9 grupos entrevistados, de crianças com idade entre 8 e 13 anos, de quartetos, duplas, optativo e oficina. Dessas conversas foi possível apreender características em comum entre os modos de criar dentro da EMIA, mesmo que cada grupo fosse singular em sua composição e seus processos distintos entre projetos e circunstâncias. Algo que caracteriza fortemente as composições dessas turmas é que são construídas a partir dos processos vividos durante o ano e não necessariamente a partir de um projeto ou tema dado a priori. Mesmo que houvesse um planejamento que direcionava o processo de um grupo inicialmente, este não era voltado para uma produção final, mas para a experiência do fazer artístico entre as linguagens

que se desdobrava, a partir de pesquisas e improvisações, em cenas, coreografias e performances diversas, envolvendo também criações musicais e de objetos.

As criações dos Quartetos¹⁰² geralmente vinham de alguma pesquisa que estavam desenvolvendo e a composição levada ao ECCD apresentava até onde haviam chegado. Um partia de histórias inventadas complementadas por movimentos de qualidades diferentes e percursos; outro de brincadeiras de mão com canções africanas para as quais se criaram outros gestos. Durante a conversa, a memória ia sendo ativada por perguntas minhas ou dos próprios professores e as crianças identificavam experiências que tinham desembocado em algo da composição, mas que não estavam ali aparentes. Nesses processos que envolviam várias linguagens, por vezes se escolhia uma parte mais ligada à dança ou se levava o todo que não definiam especificamente como dança. E as crianças identificavam as diferenças com outros trabalhos apresentados que diziam ser “de dança mesmo, que tem coreografia com música conhecida”¹⁰³.

Numa dessas conversas fui acompanhada do grupo pesquisado e foram as crianças que fizeram as perguntas, além de responderem às perguntas feitas pelas outras crianças. Naquela troca apareceram mais elementos sobre a criação nas falas das crianças, que não haviam aparecido no ECCD, contaram de outros momentos e de como percebiam que suas experimentações viravam dança. Poderíamos dizer que o ambiente era conhecido e estavam mais à vontade para falar, porém também foi possível notar como o exercício do diálogo com outras crianças sobre o assunto - estavam fazendo aquilo pela terceira vez (contar sobre como criaram sua dança) - era uma forma de elaborarem e entenderem o que tinham experienciado, ou seja, transformar a experiência em conhecimento.

Alguns grupos evidenciaram processos mais truncados, com diversas experiências e circunstâncias que foram levando a um tema, outros tinham um projeto inicial que foi sendo atravessado por acontecimentos que o modificaram. Por exemplo, dois grupos de um mesmo dia foram fortemente impactados pela sombra que se instaurou na cidade gerada pela fumaça das queimadas¹⁰⁴ trazidas pelo vento. Para um grupo a questão do vento determinou o rumo da criação, escolhido pelas crianças e em outro grupo a escuridão trouxe a questão de como seria não enxergar além do que não se enxerga metaforicamente e trabalharam com vendas nos olhos. Com isso é possível perceber a abertura por parte dos professores que conduzem os processos

¹⁰² Grupos de crianças entre 9 e 10 anos com 4 artistas professoras/es, de Música, Dança, Artes Visuais e Teatro

¹⁰³ Referência a um dos trabalhos apresentados no ECCD de um grupo de fora.

¹⁰⁴ Em 2019, o dia virou noite em 19 de agosto em São Paulo, em parte pela chegada da fumaça das queimadas na Amazônia. O fenômeno foi causado por nuvens carregadas muito baixas que esconderam a luz do sol e a fumaça das queimadas colaborou com a escuridão.

ao que afeta diretamente as crianças em diversos níveis, além de evidenciar o quanto fatores não intencionais interferem diretamente no curso das ações.

Houve trabalho que partiu de uma conversa sobre universos paralelos que levou aos sonhos de cada uma, que se desdobrou em imaginações que contavam histórias, e composições individuais se uniram umas às outras. Outro surgiu de um exercício de aquecimento que foi sendo apropriado e modificado pelas crianças, adquirindo outros sentidos agregado a outras experiências e dialogou com a improvisação de guitarra de outra aula no mesmo horário. Em muitos casos foi relatado que em certo momento havia sido feito um levantamento das propostas experimentadas pelo grupo até então e as crianças apontado do que mais tinham “gostado”, o que gostariam de retomar, do que tinham desistido, e a partir dessas escolhas organizadas pelos professores é que se conduziu a composição do trabalho.

Levantar com as crianças o que permaneceu na memória de um determinado tempo de convívio em ações poéticas/criativas/artísticas possibilita que se identifique o que marcou, fez sentido e se fez sentido pelas crianças, desse modo apreende-se o processo, encadeiam-se as experiências em diálogo e se estabelece uma continuidade que desemboca numa conclusão (DEWEY, 2010). Dessa forma existe a possibilidade de elaboração do que foi vivido, agregando o que é comum e acolhendo o que é individual, num modo de criação coletiva que inclui a singularidade e a pluralidade das experiências (LARROSA, 2011).

O que se pode ver é que se trata de processos que se tecem a partir do diálogo com as crianças, desencadeados por fatores que nem sempre vem de projetos, mas da presença e escuta por parte das/os artistas professoras/es, aptos e desejosos de criar junto. A composição a que se chega é sempre diversa, consequência das relações dentro de um coletivo único que é a constituição de cada grupo. Desse modo, podemos dizer que a criação na EMIA não parte de projetos a serem desenvolvidos, mas resulta de processos vividos.

Compartilhar esses processos, tanto pela apresentação das composições quanto pela sua explicitação nas conversas e trocas, torna a expressão individual um ato coletivo, a criação artística uma ação agregadora e o encontro a alquimia de novos mundos possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Criança e criação compartilham da mesma etimologia, do latim *creare*, e preservam uma relação semântica pela identidade, crianças como criações, no sentido de dar vida, crescer, gerar, formar. Por um lado, a sua dependência em relação ao adulto é uma das condições que caracterizam o ser criança, por isso é comum ouvir que alguém teve uma boa criação, assim como ser mal criada significa que se comportou mal. Pensa-se então na criança como criatura, criada por outrem, mas não também como criadora de algo, de si, do mundo que passa a habitar. Por outro lado, fala-se bastante em criatividade relacionada à infância, como etapa da vida, ligada a uma pretensa espontaneidade além da aproximação entre o modo de ser criança e a atitude das/os artistas criadoras/es. O que se buscou aqui, no entanto, foi pensar a criação no âmbito da arte e da existência vivida por crianças, considerando artistas professoras/es e o ambiente específico como co-criadoras/es, todas/os iniciadoras/es (OLIVEIRA, 2022).

[...] a experiência é o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade. Por isso, o sujeito da formação não é o sujeito da educação ou da aprendizagem e sim o sujeito da experiência: a experiência é a que forma, a que nos faz como somos, a que transforma o que somos e o que converte em outra coisa. (LARROSA, 2014, p. 48).

A afirmação acima, acerca da relação entre experiência e formação, nos remete ao início desta tese, à iniciação como experiência, como criação de si, anunciada nos dizeres das crianças “Aqui eu posso ser quem/como eu sou”. Assim, entendeu-se a iniciação como processos contínuos de individuação do ser e do coletivo (SIMONDON, 2005), expressa na constituição de cada um/a, crianças e adultas/os, assim como de um ou mais coletivos que se engendram de conexões, relações e encontros na composição de mundos outros possíveis e impossíveis.

Do meio de 2019 para trás, fios se estenderam em memórias de experiências que formaram a artista professora pesquisadora junto - e de forma interdependente - aquilo que se formou como pensamento e prática de uma escola de artes, como criação e encontro de arte/danças entre crianças e adultas/os. Do miolo da pesquisa autoetnográfica daquele ano outros fios se estenderam nesse sentido até o presente texto. Em dois anos de isolamento devido à crise sanitária da Covid-19, a pesquisa se desenvolveu em leituras e escrita (graças ao suporte da Capes) que conectaram fios em outras direções de pensamentos. Ao mesmo tempo em que o campo, a EMIA, se transformava e resistia corajosa e apaixonadamente, deixando que nossas corporalidades confinadas continuassem a realizar um trabalho de caráter eminentemente relacional e processual, literalmente enquadrado em conexões virtuais.

Em 2020 e 2021, os processos de criação estavam atrelados à reinvenção de nós mesmas/os enquanto artistas professoras/es, em relação ao que achávamos que sabíamos e nos deixando conduzir por um 'não saber' existencial junto às crianças. Nesse tempo, a EMIA, mesmo afetada por toda crise política que assolou o país, permaneceu um refúgio de liberdade e acolhimento, tanto das crianças quanto de suas famílias¹⁰⁵.

As danças das crianças continuaram a ser inventadas dentro dos cômodos de cada casa e o ECCD não deixou de acontecer mesmo que através das janelas dos computadores e celulares. Dançamos juntas/os, acolhendo outras parcerias, como cachorros, gatos, irmãos/os, primas/os, pais, mães, avós; apreciamos as criações umas/uns das/os outras/os na intimidade de seus quartos, cozinhas e quintais, entre camas, cortinas e sofás. Em 2020, somente entre quem era da EMIA e em 2021 com alguns grupos convidados, outros mecanismos de encontro foram descobertos, que aproximavam distâncias e se estendiam no tempo, no entanto, o aprofundamento no que aconteceu nesse período não cabe aqui, daria uma tese em si.

Em 2022, junto à volta presencial, a EMIA passou por uma forte mudança em sua estrutura e funcionamento, ao ser gerida de forma compartilhada entre a Secretaria Municipal de Cultura (SMC) e uma Organização da Sociedade Civil (OSC)¹⁰⁶. Por um lado, depois de 42 anos, finalmente a EMIA teve regularizada uma forma de contratação de professoras/es com os devidos direitos trabalhistas pela CLT e com isso a possibilidade de sua expansão, tão almejada, para mais 4 regiões de São Paulo (Brasilândia/Zona Norte, Parelheiros/Zona Sul, Chácara das Flores/Zona Leste e Chácara do Jóquei/Zona Oeste). Pelo edital de chamamento foram contratadas/os mais 20 artistas educadoras/es, dentro de uma política de ação afirmativa ampliando a presença de educadoras/es pretas/os, pardas/os e indígenas, o que tornou a EMIA mais colorida, diversa e plural.

Por outro lado, perdemos em autonomia e na participação direta das/os professoras/es na construção contínua da escola, a partir da mobilidade entre funções e de um vínculo de afeto e pertencimento, não apenas institucional e trabalhista¹⁰⁷. Acredito que a responsabilidade pelo

¹⁰⁵ Graças a uma direção e coordenação guerreira, parceira e acolhedora, composta por artistas professoras/es, provisoriamente naquelas funções e profundos conhecedores da EMIA. As ações realizadas em 2020 ficaram registradas na publicação **Anuário EMIA 2020: em busca de um estado-semente**, incluindo a “Ação Solidária”, criada por um grupo de professoras/es, que distribuiu cestas básicas para as famílias necessitadas e em parceria com terapeutas solidárias acolheu crianças, familiares e professoras/es em sofrimento. Disponível em: https://issuu.com/nivaldogodoyjr./docs/anua_rio_emia_2020_-_ebook_84_p_-_11dez. Acesso em: 20/11/2022.

¹⁰⁶ Edital de Chamamento disponível em: <http://supervisaodeformacao.prefeitura.sp.gov.br/index.php/expansao-emia/>. Acesso em: 20/11/2022. A OSC parceira é a Associação Educacional Maria do Carmo.

¹⁰⁷ Nessa nova configuração, as/os professoras/es são vinculadas/os à OSC e devem cumprir somente a função ligada diretamente aos processos artístico pedagógicos junto às crianças, enquanto as/os coordenadoras/es são nomeadas/os diretamente pela/o Secretária/o de Cultura, não mais advindo do corpo docente e sem experiência anterior dentro da escola. Isto já era previsto em lei (Lei 15.372 de 03 de maio de 2011), porém sem execução, até

que se cria junto é um dos princípios que atava em coerência os fios das diversas instâncias da escola, o que o modelo neoliberal de terceirização torna estéril e distanciado. No entanto, há diferentes visões sobre o que qualifica o que é público.

Assim, determinado por lei, a EMIA passa a ser um projeto a ser realizado, a partir do ‘modelo’ a que se chegou, no entanto, no meu entender o processo de engendramento do que vem a ser a EMIA é justamente o que a diferencia e define, o que a torna singular. Na esteira do pensamento de Paul Klee de que os processos que dão origem às formas são mais importantes do que as formas mesmas, “A forma é o fim, a morte (...). Enformar é vida” (KLEE, 1973, p. 269 *apud* INGOLD, 2015, p. 301), vejo que, paradoxalmente, a expansão pela reprodução da forma pode deixar morrer um modo de fazer que tornou possível a existência da EMIA como ela é.

Como dito no Capítulo 1, como um processo contínuo de individuação (SIMONDON, 2005), em que indivíduos e coletivo se constituem mutuamente a partir das relações, a EMIA que vivi até então era um ir-se fazendo, um processo contínuo de criação nos mais diversos âmbitos, desde as ações artístico pedagógicas entre professoras/es e crianças até a produção dos eventos (acontecimentos artísticos), a gestão da escola, a invenção de sua ‘estrutura curricular’, uma rede móvel e tecida de diversos fios, formada por e formadora dos seus múltiplos agentes (LATOURET, 2012).

Sendo assim, dos processos narrados e discutidos aqui, a criação de dança com um grupo de crianças, suas performances e o sentido dado pelo encontro com outras crianças e suas danças, tudo está conectado a um modo de existência comum que caracteriza a EMIA.

Apresentados esses processos desde dentro, dadas as possibilidades e limites da pesquisa, buscou-se dar a ver as possíveis danças presentes nas corporalidades das crianças e ao se investigar outros processos evidenciou-se modos de criação entre adultas/os e crianças que passam pela experiência. Além disso, ao se analisar o percurso de 13 anos consecutivos do Encontro Criança Criando Dança e sua reverberação na vida das crianças, pode-se dizer que, independentemente de sua proporção em relação à dimensão da cidade de São Paulo, se constituiu como uma cultura diferenciada em termos da dança feita por crianças e os contextos de apresentação, que as legitima entre elas e entre educadoras e educadores.

Em termos da experiência como constituinte desses processos, distribuídos entre criação, composição e compartilhamento, nos ambientes da EMIA e do ECCD, pôde-se verificar a possibilidade - pois não se pode garantir que ela aconteça - de sua existência como

então. Ainda assim, a indicação desses cargos de direção e coordenação eram negociados com a/o Secretária/o pela comunidade da escola, o que não se mostrou possível com a atual gestão.

acontecimento singular e irrepetível (LARROSA, 2011, 2014), dotada de continuidade e elaboração (DEWEY, 2010) e passível de ser compartilhada, qualificada pela linguagem (BENJAMIN, 1994).

Portanto, se a possibilidade de se elaborar e dar sentido à experiência em relação à própria vida é o que permite a sua transmissão gerando outras experiências e transformações, que esta seja a contribuição da presente tese. Assim, espero que na qualidade de narradora crítica e propositiva, no trânsito não linear entre passado, futuro e presente (como diziam as crianças no balanço do barril), possa lançar fios criativos para inúmeras teias em devir e infanciarizar existências por vir de outras danças, escolas, professoras/es e artistas, adultas/os e crianças.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. O debate sobre a infância e a educação infantil na perspectiva da diferença e da multidão. **30ª ANPEd**, Caxambú, 2007.

ABRAMOWICZ, Anete; LECOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**. FE-UNICAMP, Campinas, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v20n3/v20n3a12.pdf>. Acesso em 05/04/2021.

ALMEIDA, Maria Berenice S. **Processos Criativos no Ensino de Piano**. Dissertação (Mestrado em Música), Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-22092015-103615/publico/MARIABERENICESIMOESDEALMEIDA>. Acesso em 23/03/2020.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. D. Flaksman. 2ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

AUSTIN, John L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAE, Berit. O direito das crianças a participar - desafios nas interações do cotidiano, **Da Investigação às práticas**. 6 (1), p. 7-30, 2015. Disponível em: <https://scielo.pt/pdf/inp/v6n1/v6n1a02.pdf>. Acesso em 05/03/2022.

BARBOSA, Ana Mae. **Recorte e colagem: a influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1989.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BENETTI, Alfonso. A autoetnografia como método de investigação artística sobre a expressividade na performance pianística. **Opus**, v. 23, n. 1, p. 147-165, abr. 2017.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: **Magia e Técnica, Arte e Política - ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas, I, 2ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 114-119.

_____. **Rua de mão única**. Obras Escolhidas II. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BERTOLINI, Liliana Maria. **Processos criativos: uma experiência com a orquestra infanto-juvenil da EMIA**. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2019.

BIANCHI, Paloma. Corporeidade e performatividade: relações e fricções. **Revista de Investigación: Cuerpo, Cultura y Movimiento**. v. 6, n. 1, p. 47-60, ene./jun. 2016.

- BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação**. Campinas, Papirus Editora, 1996.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BURROWS, Jonathan. **A Choreographer's Handbook**. London and New York: Routledge, 2010.
- BUSS-SIMÃO, Márcia; MEDEIROS, Francisco E.; SILVA, Ana Márcia; SILVA FILHO, João Josué. Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 151-168, dez. 2010.
- BUTLER, Judith. **Excitable Speech: a politics of the performative**. New York: Routledge, 1997.
- CALORI, Marinês; SOUZA, Lisani A. Os pés na Técnica Klauss Vianna. **REVISTATKV**. São Paulo, v. 1, n. 6, p. 4-18, 2020.
- CANSI, Lislaine C. “No canto do mundo do capital”: sobre experiência, educação e arte. **Revista Educação, Artes e Inclusão**. v. 16, n. 1, p. 34-56, jan./mar. 2020.
- CARDIM, Leandro N. **Corpo**. São Paulo: Globo, 2009.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 1998.
- COHEN, Renato. **Work in progress na cena contemporânea: criação, encenação e recepção**. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- COHN, Alice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- COHN, Sergio (Org.). **Ailton Krenak**. Série Encontros. Rio de Janeiro: Azougue, 2015.
- COLECTIVO FILOSOFARCONCHICXS. **Pedagogías del Caos**. Pensar La escuela más allá de lo (im)posible. 2ª ed., Buenos Aires: Seisdedos, 2018.
- COMBES, Muriel. **Simondon, Une philosophie du transindividuel**. Paris: Éditions Dittmar, 2014.
- CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- COSTAS, Ana Maria R. (Ana Terra). Klauss Vianna e a expressividade como devir dramaturgico da dança. **Anais do V Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- CSORDAS, Thomas J. Corpeoreidade como um paradigma para a antropologia. In: **Corpo**,

significado, cura. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008, p. 101-146.

_____. Fenomenologia cultural corporeidade: agência, diferença sexual, e doença. **Educação.** Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 292-305, set./dez. 2013.

CUNHA, Sandra Mara da. Crianças fazendo arte: processos de criação artística e formação profissional docente para a educação infantil. **Poiésis.** Revista Do Programa de Pós-Graduação em Educação, Unisul, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 235-250, jan./jun. 2018.

_____. Quebra-Cabeça sonoro: um jogo chamado criação musical. **Orfeu.** Revista do Programa de Pós-Graduação em Música, CEART, UDESC, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 45-68, dez. 2017.

_____. EMIA: escola de arte, casa de crianças. In: FRAGA, Andréa et al. (Orgs.). **EMIA, escola de artes, casa de crianças: uma experiência de 35 anos.** São Paulo: SMC, (101), p. 16-19, 2016.

_____. A identidade da EMIA: revelações a partir dos processos de ensinar e aprender arte com crianças. In: FRAGA, Andréa et al. (Orgs.). **EMIA, escola de artes, casa de crianças: uma experiência de 35 anos.** São Paulo: SMC, (101), p. 52-55, 2016.

CURRUTHERS, Mary. **The book of memory.** A study of memory in medieval culture. Cambridge: University of Cambridge Press, 2008.

DAWSEY, John. "Victor Turner e a antropologia da experiência". **Cadernos de Campo.** FFLCH-USP, n. 13, p. 163-176, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição.** Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **Bergsonismo.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. **Mil Platôs.** 2ª ed., v. 1, São Paulo: Ed. 34, 2011.

_____. **Mil Platôs.** 2ª ed., v. 4, São Paulo: Ed. 34, 2012.

_____. **Mil Platôs.** v. 3, São Paulo: Ed. 34, 1996.

DELIGNY, Fernand. **O aracniano** e outros textos. São Paulo: n-1 edições, 2018.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ELIOT, Tomas S. Tradição e talento individual. In: **Ensaio.** São Paulo: Art Editora, 1989, p. 37-48.

EMIA. **Texto de abertura da exposição em comemoração dos dez anos do Encontro Criança Criando Dança como parte da exposição EMIA escola de arte, casa de crianças.** Galeria Olido, SMC, Prefeitura de São Paulo, São Paulo, out. 2017.

ESPINOSA, Baruch. Ética. In: **ESPINOSA**. Seleção de textos Marilena Chauí. 5ª ed., São Paulo: Nova Cultural, 1991, p. 69-299 (Os pensadores).

EUGENIO, Fernanda; FIADEIRO, João. Jogo das perguntas: o Modo Operativo “AND” e o viver juntos sem ideias. **Fractal**. Rev. Psicol., v. 25, n. 2, p. 221-246, mai./ago. 2013.

FABRE, Daniel. C'est de l'art! Le peuple, le primitif, l'enfant. **Gradhiva Revue d'anthropologie et d'histoire des arts**, n. 9, p. 4-37. 2009.

_____. Marcel Proust en mal de mère. Une fiction du créateur. n. 20, p. 4-21, 2014.

FABRINI, Ricardo N. Estética e transgressão: da arte radical à arte radicante. **Artlogie**, n. 8, 2015/2016. Disponível em: <http://cral.in2p3.fr/artelogie/spip.php?article392>. Acesso em 18/06/2019.

FERNANDES, Ciane. Quando o Todo é mais que a *Soma* das Partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. **Rev. Bras. Estud. Presença**. Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 9-38, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>. Acesso em: 05/04/2021.

FERREIRA, Pedro P. Reticulações: ação-rede em Latour e Simondon. **Revista ECO PÓS**. Gilbert Simondon. Dossiê. v.20, n. 1, p. 104-135, 2017.

FOSTER, Susan Leigh. **Choreographing Empathy**. London and New York: Routledge, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Nascimento da Prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

_____. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: n-1 edições, 2013.

FRAGA, Andréa. A iniciação como modo de existir da EMIA. **EMIA em revista**: Edição CORPOCASA. São Paulo: SMC, n. 1, p. 12-14, 2014.

FRAGA, Andréa et al. (Orgs.). **EMIA, escola de artes, casa de crianças**: uma experiência de 35 anos. São Paulo: SMC, (101), 2016.

FREIRE, Leticia de L. Seguindo Bruno Latour: notas para uma antropologia simétrica. **Comum**, Rio de Janeiro, v.11, n.26, p.46-65, jan./jun. 2006.

FREITAS, Maria Thereza P. de. **A busca de um caminho interdisciplinar entre o teatro e a música**. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. **A fala como música no jogo dramático**: um caminho resultante da ampliação da experiência estética na prática pedagógica. Tese (Doutorado em Música), Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-27022014-151807/publico/MariaTherezaPericdeFreitas>. Acesso em: 23/03/2020.

FREIXEDAS, Claudia M. **Caminhos criativos no ensino da flauta doce**. Dissertação (Mestrado em Música), Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-17112015->

[095226/publico/ClaudiaMaradeiFreixedas](#). Acesso em 23/03/2020.

GALZERANI, Maria Carolina B. Imagens Entrecruzadas de Infância e de Produção de Conhecimento Histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia G.; DEMARTINI, Zeila de B.; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 2ª ed., Campinas: Autores Associados, p. 93-111, 2005.

GAMA, Fabiene. A autoetnografia como método criativo: experimentações com a esclerose múltipla. **Anuário Antropológico**. UnB, v. 45, n. 2, p. 188-208, mai./ago. 2020.

GIBSON, James J. **The ecological approach to visual perception**. Boston: Houghton Mifflin, 1979.

GIL, José. **Movimento Total – O Corpo e a Dança**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

GOBBI, Márcia Ap. Usos sociais das fotografias em espaços escolares destinados à primeira infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1213-1232, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25/09/22.

_____. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 43, p. 135-147, jan./mar. 2012.

_____. **Desenhar e ocupar: crianças na Mauá, Ipiranga e Prestes Maia**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, USP, 2022.

GODARD, Hubert. Gesto e percepção. In: SOTER, Silvia; PEREIRA, Roberto. **Lições de Dança 3**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2001, p.11-35.

GOETTEMS, Milene B. **O tempo da infância que dança: um estudo sobre as relações entre dança e subversão do tempo linear da educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19062019-22424/publico/MILENE_BRAGA_GOETTEMS_rev.pdf. Acesso em: 24/02/2020.

GOLDMAN, Márcio; STOLZE LIMA, Tania. Como se faz um grande divisor? In: GOLDMAN, Márcio. **Alguma antropologia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999, p.78-83.

GOUVÊA, Raquel V. **A improvisação de dança na (trans)formação do artista-aprendiz: uma reflexão nos entrelugares das Artes Cênicas, Filosofia e Educação**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

_____. A Experimentação na Improvisação de Dança. **Revista Científica FAP**, Curitiba, v. 9, p. 160-176, jan./jun. 2012.

GREGORY, Maria Filomena. **Viração**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

HARAWAY, Donna J.; GOODEVE, Thyrza N. Fragmentos: quanto como uma folha. Entrevista com Donna Haraway. Dossiê Tecnociência, corpos, gênero e sexualidade. **Mediações**, Londrina, v.20, n.1, p.48-68, jan./jun., 2015.

HARTMANN, Luciana. Como fazer pesquisa com crianças em tempos de pandemia? Perguntemos a elas. **Revista NUPEART**, v. 24, p. 30-52, 2020.

INGOLD, Tim. **Making**: Anthropology, archaeology, art and architecture. London: Routledge, 2013.

_____. **Estar vivo**: ensaios sobre o movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis: Vozes, 2015 (Coleção Antropologia).

_____. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. **Educação**. Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 404-411, set./dez. 2016.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. O corpo e a infância. In: KOHAN, Walter O.; KENNEDY, David (Orgs.). **Filosofia e Infância**: possibilidades de um encontro. 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 2000, p. 207-238.

JULLIEN, François. **Processo ou criação**: uma introdução ao pensamento dos letrados chineses. São Paulo, UNESP, 2017.

KASTRUP, Virginia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana (Orgs.). **Pistas do Método da Cartografia**. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, p.32-51.

_____. Aprendizagem, arte e invenção. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, jan./jun. p. 17-27, 2001.

KATZ, Helena. **Um, dois, três. A dança é o pensamento do corpo**. Belo Horizonte: Helena Katz, 2005.

_____. Sobre a improvisação. **II Fórum** -“forinho”: o brincar, a improvisação e a dança. Cia Balangandança e Itaú Cultural, 2011. Disponível em: <https://dancaemjogo.wordpress.com/forum/>. Acesso em 18/06/2019.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Infância e educação em Platão. **Educação e Pesquisa**. FEUSP, São Paulo, v. 29, n.1, p. 11-26, jan./jun. 2003.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

_____. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LARROSA, Jorge B. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

_____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
LATOURETTE, Bruno. Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. In: NUNES, João A.; ROQUE, Ricardo (Orgs.). **Objectos Impuros**: Experiências em Estudos sobre a Ciência. Porto: Edições Afrontamento, 2008, p.39-61.

_____. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do ator-rede. Bauru/Salvador: EDUSC/EDUFBA, 2012.

_____. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LAVEN, Rolf. **Franz Cizek und die Wiener Jugendkunst**. Schriften der Akademie der bildende Künste Wien, Band 2. Wien: Schönböck Verlag, 2006.

LEFEBVRE, Henry. **O direito à cidade**. São Paulo: Editora Centauro, 2011.

LISPECTOR, Clarice. **A mulher que matou os peixes**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOPES, Bruno Cesar. O PIÁ como ruptura artístico-pedagógica na cidade de São Paulo. **Piaporu**, Revista do Programa de Iniciação Artística – PIÁ. São Paulo: SMC, ano 2, n.2, p. 52-55, 2014.

MACHADO, Marina M. Espiralidades: arte, vida e presença na pequena infância. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 348-371, mai./ago. 2020.

_____. Só rodapés: Um glossário de trinta termos definidos na espiral de minha poética própria. **Rascunhos**. Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 53-67, jan./jun. 2015.

_____. Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. **Revista e-curriculum**. PUC-SP, São Paulo, v. 8, n. 1, abr.2012.

_____. **Merleau-Ponty e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

_____. A criança é performer. **Revista Educação & Realidade**. Performance, Performatividade e Educação. v. 35, n. 2, p. 115-137, mai./ago. 2010b. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11444/9447>. Acesso em 18/06/2019.

MAFFESOLI, Michel. O imaginário é uma realidade. Entrevista. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, n. 15, p. 74-82, ago. 2001.

MARCHI, Rita de Cássia. Pesquisa Etnográfica com crianças: participação, voz e ética. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 727-746, abr./jun. 2018. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000200727&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 27/08/2020.

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da Dança. Arte e Ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo**. 3ª ed., Trad. Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003, p. 399-422.

MENDES, Maria Isabel B.; NÓBREGA, Terezinha P. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 27, p. 125-211, set./out./nov./dez. 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Merleau-Ponty na Sorbonne/Resumo de Cursos/Psicossociologia e Filosofia**. Campinas: Papirus. 1990.

MIDGELOW, Vida L. Improvisação em dança como pesquisa: processos de saber líquidos e devir à linguagem. In: TEIXEIRA, Ana; SANTOS, Eleonora; HERCOLES, Rosa (Orgs.). **ANDA: 10 anos de pesquisa em dança**. Salvador: ANDA, 2018, p. 137-157.

MIGUEL, Marlon. “Guerrilha e resistência em Cèvennes. A cartografia de Fernand Deligny e a busca por novas semióticas deleuzo-guattarianas”. **Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência**, v. 8, n. 1, p. 57-71, 2015.

MILLER, Jussara. **A escuta do corpo: sistematização da Técnica Klauss Vianna**. São Paulo, Summus, 2007.

_____. **Qual é o corpo que dança?** Dança e Educação Somática para a construção de um corpo cênico. Tese (doutorado em Artes), Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

_____. Dança e educação somática: a técnica na cena contemporânea. In: MARINHO, Nirvana; WOSNIAK, Cristiane (Orgs.). **O avesso do avesso do corpo: educação somática como práxis**. Joinville: Nova Letra, 2011, p. 147-161.

MILLER, Jussara; NEVES, Neide. Técnica Klauss Vianna - consciência em movimento. **Revista do LUME**. Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais, UNICAMP, Campinas, n. 3, p. 1-7, set. 2013.

MILLER, Jussara; LAZSLO, Cora M. Começar diferente: Técnica Klauss Vianna para crianças e adolescentes. **REVISTA TKV**. v. 2, n. 2, p. 5-11, 2018.

MOMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo. **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006.

MORAES, Juliana M. R. de. Sobre coreografia em *Roteiro*. **Revista Moringa** - artes do espetáculo, João Pessoa, UFPB, v. 6, n. 2, p. 11-22, jul./dez. 2015.

MORAIS, Janaína de A. Corpo e corporalidade: a caminho de um estado da arte. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**. Juiz de Fora, n. 22, p. 1-159, jul./dez. 2016.

MOTTA, Pedro M.; BARROS, Nelson F. Handbook of Autoethnography. Jones SH, Adams TE, Ellis C. (Editors). Walnut Creek: Left Coast Press, 2013, 736p. (Coleção Queer). Resenha. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 31, p. 1339-1340, 2015.

MÜLLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educ. Soc.**, Campinas: CEDES, v. 27, n. 95, p. 553-573, mai./ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a12v2795.pdf>. Acesso em: 07/04/2020.

NELSON, Robin. **Practice as Research in the Arts: principles, protocols, pedagogies, resistances**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2013.

NEVES, Neide. **Klauss Vianna: estudos para uma dramaturgia corporal**. São Paulo: Cortez, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Obras Incompletas**. v. I e II, 5ª ed., São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Os Pensadores).

NOAL, Mirian L. **As crianças Guarani/Kaiowá: o mitã reko na Aldeia Pirakuá/MS**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

NOGUEIRA, Renato; BARRETO, Marcos. Infância, ubuntu e tekoporã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **Childhood&Philosophy**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 625-644. set./dez. 2018.

OLIVEIRA, Alexandre M. **Brincar, Imaginar, Criar: a iniciação artística com crianças e a poética na educação**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

OLIVEIRA, Márcia L. **Arte e construção do conhecimento na EMIA**. São Paulo: Casa do Psicólogo: FAPESP, 2006.

_____. **“As aventuras de Alice no país das maravilhas” e na EMIA: Winnicott e a educação**. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-07122009-160601/publico/OliveiraDO.pdf>. Acesso em 23/03/2020.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 11ª ed., Petrópolis: Vozes, 1996.

OVERING, Joanna. 1993 debate Aesthetics is a cross-cultural category. In: INGOLD, Tim (Ed.). **Key debates in anthropology**. London and New York: Routledge, 2005, p. 201-236.

PAULA, Bianca B. de. **A Poeticidade Contida nas Linguagens Artísticas e Estéticas da Educação Infantil: vamos escutar a cor dos passarinhos fazendo o verbo delirar?** Dissertação

(Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014.

PENUELA, Pedro. Das Relações entre Dança e Movimento: reflexões sobre diferentes noções de movimento e a dança. **Rev. Bras. de Estudos da Presença**. Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 615-640, jul./set. 2018. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/presenca>. Acesso em: 05/06/2020.

PRADO JÚNIOR, Bento. A ideia de Plano de Imanência. **Folha de São Paulo**, Caderno Mais!, 08/06/97, p. 5-6 a 5-8. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/6/08/mais!/9.html>. Acesso em: 19/06/21.

PRADO, Patrícia D. **Educação e cultura infantil em creche**: um estudo sobre brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

_____. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G.; DEMARTINI, Zeila de B.; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 2ª ed., Campinas: Autores Associados, 2005, p. 93-111.

_____. Relações de idade e geração na Educação Infantil: ou “porque é bem mais melhor a gente ser grande”. **Pro-Posições**. FE-UNICAMP, Campinas, v. 24, n.1, p. 139-157, jan./abr. 2013.

_____. **Educação Infantil**: contrariando as idades. São Paulo: Képos, 2015a.

_____. Por uma pedagogia da educação infantil de corpos inteiros. In: MELO, José Carlos de; CHAHINI, Telma Helena C. (Orgs.). **Reflexões & práticas na formação continuada de professores na educação infantil**. São Luís: EDUFMA, 2015b, p. 205-219.

_____. “Cómo hacen eso?”: entrevistando artistas, refletindo sobre Dança e Teatro na Educação da primeira infância. In: ALMEIDA Rogério; BECCARI, Marcos (Orgs.). **Fluxos culturais**: arte, educação, comunicação e mídias. São Paulo: FEUSP, 2017, p. 371-392.

PRADO, Patrícia D. Os três porquinhos e as temporalidades da infância. **Cad. CEDES**. Campinas: CEDES, v. 32, n. 86, p. 81-96, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622012000100006>. Acesso em 04/08/2019.

PRADO, Patrícia D.; FONSECA, Tatiana R. “Vem todo mundo! Vamos fazer a capoeira juntos!”: relações de idade e gênero e cultura lúdica na Educação Infantil. **Desidades**. UFRJ, n.32, ano 10, p. 66-85, jan./abr. 2022.

PRADO, Patrícia D.; OLIVEIRA, Alexandre M. Expressividades, performatividades e infâncias: iniciação nas artes e territórios de experimentações. **Anais ABRACE**. v. 21, 2021 Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/5028/0>. Acesso em: 20/08/22.

PRADO, Patrícia D.; SILVA, Andréa F. Que danças criam as crianças?: arte e corporalidade na educação das infâncias. In: SOUZA, Isabelle C. (Org.). **Educação Infantil: comprometimento com a educação global da criança**. Ponta Grossa: Atena, 2020. p. 96-105.

PRESTON-DUNLOP, Valerie. **Dance is a language, isn't it?** London: Laban Centre for Movement and Dance, 1987.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. Trad. Fatima Murad. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010.

_____. Childhood Bodies, Construction, Agency and Hybridity. In: PROUT, Alan (Org.). **The Body, Childhood and Society**. London: Macmillan, 2001, p. 1-18.

PROUT, Alan; JAMES, Allison. **Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociology of Childhood**. London: Routledge Falmer, 1990.

PROUT, Alan; JAMES, Allison; JENKS, Chris. **Theorizing Childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.

QVORTRUP, Jens. A Infância enquanto Categoria Estrutural. **Educação e Pesquisa**. FEUSP, São Paulo, v. 36, n.2, p.631-644, 2010.

_____. Nove Teses sobre a 'Infância como um Fenômeno Social'. **Pro-Posições**. FE-UNICAMP, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RIBEIRO, Antonio P. **Dança temporariamente contemporânea**. Lisboa: Vega, 1994.

RIZZINI, Irene; NEUMANN, Mariana; CISNEROS, Ariana. Estudos contemporâneos sobre a infância e paradigmas de direitos. Reflexões com base nas vozes de crianças e adolescentes em situação de rua no Rio de Janeiro. **O social em questão**. Revista do Programa de Pós-graduação em Serviço Social, PUC Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Ano 12, n. 21 - 1, p. 60-73, 2009.

ROCHA, Ana Cristina R. **Memórias de Iniciação Artística e a Criação de Si**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

_____. Notas acerca das ressonâncias de um processo de iniciação artística na criação de si. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria. v. 11, n. 2, p. 40-60, mai./ago. 2018.

_____. Diferença e criação no encontro entre professores e alunos. **Teatro: criação e construção de conhecimento**, v. 7, n. 1, p. 23-36, 2019.

_____. **Educação musical e experiência estética: entre encontros e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251188/1/>. Acesso em: 23/03/2020.

SALLES, Cecília A. **Gesto inacabado**: processos de criação artística. 3ª ed., São Paulo: FAPESP/Annablume, 2007.

SANTAELLA, Lucia. **Corpo e comunicação**: sintoma da cultura. São Paulo: Paulus, 2004.

SANT'ANNA, Denise B. **Corpos de passagem**: ensaios sobre a subjetividade contemporânea. São Paulo: estação Liberdade, 2001.

SÃO PAULO. **Processos Artísticos, tempos e espaços**. Secretaria Municipal de Cultura, São Paulo, 2014.

SARMENTO, Manuel J. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, Manuel J.; GOUVÊA, Maria Cristina S. (Orgs.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 17-39.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. CEDES: Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, mai./ago. 2005.

_____. **Imaginário e Culturas da Infância**. CEDIC, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf. Acesso em 06/07/2020.

_____. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel J.; SARMENTO, Manuel (Coords.). **As Crianças**: Contextos e Identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997, p. 7-30.

SAUTCHUK, Carlos. Aprendizagem como gênese: prática, *skille* individualização. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 109-139, jul./dez. 2015.

SCHECHNER, Richard. O que é performance? **O percevejo**. Revista de Teatro, Crítica e Estética da UNIRIO, Rio de Janeiro, ano 11, n. 12, p. 25-50, 2003.

SCRIBANO, Adrián; DE SENA, Angelica. Construcción de conocimiento en Latinoamérica: algunas reflexiones desde La auto-etnografía como estratégia de investigación. **Cinta Moebio**, v. 34, p. 1-15, 2009.

SETENTA, Jussara S. **O fazer-dizer do corpo**: dança e performatividade. Salvador: EDUFBA, 2008.

SILVA, Andrea F. da. As crianças e suas danças: corporalidade, experiência e arte. **Anais do II Congresso de Estudos da Infância**, Rio de Janeiro, set. 2019, p. 523-529.

_____. **O corpo artista no ambiente virtual**: imersão e interatividade em ciber cenários interativos. Dissertação (Mestrado em Poéticas Visuais). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27159/tde-05072009-220947/pt-br.php>. Acesso em: 06/06/2021.

SIMONDON, Gilbert. **L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information**

[1958]. Trad. Pedro P. Ferreira e Francisco A. Caminati. Paris: Édition Jérôme Millon, 2005. p. 23-36.

SZULC, Andrea. Más allá de la agencia y las culturas infantiles: reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche. **Runa**. 40.1, p. 53-63, may./oct. 2019.

SUQUET, Annie. O corpo dançante: um laboratório da percepção. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jaques; VIGARELLO, Georges (Dir.). **História do Corpo: as mutações do olhar: O século XX**. 4ªed., Petrópolis: Vozes, 2011, p. 509-540.

TEBET, Gabriela. Desemaranhar as linhas da infância: elementos para uma cartografia. In: ABRAMOWICZ Anete; TEBET, Gabriela (Orgs.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 133-151.

VIANNA, Klauss. **A dança**. São Paulo: Siciliano, 1990.

VIEIRA, Marcilio S. Abordagens Somáticas do Corpo na Dança. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 127-147, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/47246>. Acesso em: 20/04/2021.

VILAS BOAS, Priscila. **A improvisação em dança: um diálogo entre a criança e o artista professor**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251273/1/VilasBoas_Priscilla_M.pdf. Acesso em: 23/03/2020.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **MANA**. 2(2), p. 115-144, 1996.

Sites

EMIA – Escola Municipal de Iniciação Artística
<http://supervisaodeformacao.prefeitura.sp.gov.br/>

Encontro Criança Criando Dança
<https://criancacriandodanca.wixsite.com/criancacriandodanca>

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Modelo do TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO [Para participantes colaboradoras/es da pesquisa]

Eu, _____, nacionalidade _____, criança menor de idade, portador da Cédula de Identidade RG n.º: _____, CPF (quando houver) _____, residente à Av./Rua _____, n.º _____, Município de _____ / UF/SP, concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada “*Criança dança. Como? Quando? Onde? Com quem?*”, que tem como pesquisadora responsável ANDRÉA FRAGA DA SILVA, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada pela Prof.^a Dr.^a PATRÍCIA DIAS PRADO, as quais podem ser contatadas pelo e-mail andreafraga@usp.br, (11) 99741-3424 / patprado@usp.br ou telefone (11) 3091-3099.

O presente trabalho tem por objetivos:

- Pesquisar como criamos dança com as crianças na EMIA, tendo em vista a atuação da professora em relação à participação das crianças, acreditando que elas são capazes, fazedoras de arte, ao viverem num mundo junto a outras crianças e adultas/os.
- Valorizar essas criações realizadas entre adultas/os e crianças, tanto na esfera artística quanto pedagógica, isto é, fazendo e aprendendo/ensinando dança/arte.
- Apontar a necessidade de se organizar novos espaços para que as crianças troquem suas experiências de criação, a partir do estudo de uma situação específica, como o *Encontro Criança Criando Dança*, ampliando assim a pesquisa ao traçar relações entre trabalhos realizados por diferentes grupos de diferentes lugares.

A participação das crianças na pesquisa acontecerá em duas situações diferentes:

- Com o grupo do Curso Optativo de Dança, pela observação participante da professora/pesquisadora e conversas informais durante as aulas na EMIA.
- Com os grupos participantes do *Encontro Criança Criando Dança*, será realizada uma conversa/entrevista em grupo junto ao/a seu/sua professor/a

Esta pesquisa é considerada com fator de RISCO MÍNIMO, que pode ser:

- Cansaço ou aborrecimento ao responder perguntas;
- Constrangimento ao se expor durante a conversa/entrevista;
- Desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo;
- Alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias.
- Risco de quebra de sigilo, ainda que involuntária e não intencional por parte da pesquisadora e instituições envolvidas.

Esta pesquisa pretende contribuir com a sociedade no que diz respeito à produção de conhecimento em Educação e Arte e na relação existente entre elas quando se trata de iniciação artística com crianças, compreendendo-as como autônomas e coparticipantes na construção de seu percurso de aprendizagem.

Esta pesquisa não traz benefício algum ao participante a curto prazo.

A/O participante deste estudo não será remunerada/o.

Todos os resultados, sejam eles parciais ou totais, estarão disponíveis aos participantes.

Os resultados da pesquisa serão divulgados em eventos ou periódicos científicos sem a identificação das/os participantes.

A pesquisa aqui proposta e o TCLE estão de acordo com a resolução 466/12.

O documento será emitido em 2 vias, sendo que uma delas ficará com o/a participante

Contato:

Comissão de Ética em Pesquisa da EACH-USP: Luis Fernando Simões Moraes
55 11 3091-1046/ cep-each@usp.br

Endereço eletrônico: <http://www5.each.usp.br/apresentacao-cep/>

Compreendo que tenho liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento, posso fazer perguntas para entender melhor como funciona essa pesquisa. Os/as responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade das crianças e professores/as quanto às informações envolvidas na pesquisa. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não inclui nenhum tipo de pagamento.

São Paulo, ___ de _____ de 20__.

Nome e Assinatura do responsável:

Pesquisadora / Nome completo e assinatura:

Andréa Fraga da Silva

APÊNDICE 2 – Modelo do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, declaro saber da participação de meu/minha filho/a _____ na pesquisa intitulada “*Criança dança. Como? Quando? Onde? Com quem?*”, desenvolvida junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela pesquisadora ANDREA FRAGA DA SILVA, orientada por Prof.^a Dr.^a PATRÍCIA DIAS PRADO, as quais podem ser contatadas pelo e-mail andreafraga@usp.br, (11) 99741-3424 / patprado@usp.br ou telefone (11) 3091-3099.

O presente trabalho tem por objetivos:

- Pesquisar o desenvolvimento de processos criativos com crianças em dança, no contexto específico da EMIA, tendo em vista a atuação da professora em relação à participação das crianças, partindo da concepção de que as crianças são capazes, produtoras de cultura, viventes num mundo compartilhado com seus pares e adultos.
- Qualificar as produções artísticas resultantes desses processos como criação conjunta entre adultos e crianças, tanto em seu valor artístico específico quanto como parte importante do campo pedagógico das artes (o valor do processo reconhecido no produto artístico)
- Apontar a necessidade de se criar novos contextos para que as crianças troquem experiências de criação, a partir do estudo de um contexto específico, o *Encontro Criança Criando Dança*, ampliando o escopo da pesquisa ao traçar relações entre processos realizados em diferentes espaços.

A participação das crianças na pesquisa acontecerá em duas situações diferentes:

- Com o grupo do Curso Optativo de Dança, pela observação participante da professora/pesquisadora e conversas informais durante as aulas na EMIA.
- Com os grupos participantes do Encontro Criança Criando Dança, será realizada uma conversa/entrevista em grupo junto ao/a seu/sua professor/a

Esta pesquisa é considerada com fator de RISCO MÍNIMO, pois se trata de um estudo que emprega técnicas e métodos retrospectivos de pesquisa, sendo classificado entre aqueles em que não se realiza nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos indivíduos que participam no estudo, entre os quais se consideram: questionários, entrevistas, revisão de prontuários e outros, nos quais não se identifique nem seja invasivo à intimidade do indivíduo. Consideramos risco mínimo nesta pesquisa:

- Cansaço ou aborrecimento ao responder questionários;
- Constrangimento ao se expor durante a realização de testes ou questionários de qualquer natureza;
- Desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo;
- Alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias.;
- Risco de quebra de sigilo, ainda que involuntária e não intencional por parte da pesquisadora e instituições envolvidas.

Esta pesquisa, no que se refere a consideração dos benefícios dela decorrentes, pretende contribuir com a sociedade no que diz respeito a produção de conhecimento em Educação e Arte e na relação existente entre elas quando se trata de iniciação artística com crianças, compreendendo-as enquanto sujeitos autônomos e copartícipes na construção de seu percurso de aprendizagem.

Esta pesquisa não traz benefício algum ao participante a curto prazo.

O/A participante deste estudo não será remunerado/a.

Todos os resultados, sejam eles parciais ou totais, estarão disponíveis aos participantes.

Os resultados da pesquisa serão divulgados em eventos ou periódicos científicos sem a identificação dos participantes.

A pesquisa aqui proposta e o TCLE estão de acordo com a resolução 466/12.

O documento será emitido em 2 vias, sendo que uma delas ficará com o participante

Contato:

Comissão de Ética em Pesquisa da EACH-USP: Luis Fernando Simões Moraes
55 11 3091-1046/ cep-each@usp.br

Endereço eletrônico: <http://www5.each.usp.br/apresentacao-cep/>

Compreendo que tenho liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento, posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Os/as responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não inclui nenhum tipo de pagamento.

São Paulo, ___ de _____ de 20__.

Nome e Assinatura do responsável:

Pesquisadora / Nome completo e assinatura:

Andréa Fraga da Silva

APÊNDICE 3 – Modelo do TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E VOZ

Título do Projeto de Pesquisa: “Criança dança. Como? Quando? Onde? Com quem?”

Pesquisadora: Andréa Fraga da Silva - Faculdade de Educação da USP/SP.

Eu, _____, nacionalidade _____, criança menor de idade, neste ato devidamente representado por seu/sua responsável legal, _____, nacionalidade _____, estado civil _____, portador da Cédula de identidade RG°. _____, CPF _____, residente à Av./Rua _____, nº. _____, Município de _____ / SP, abaixo assinado, concedo, para livre utilização, direitos sobre a minha imagem e som da minha voz, neste ato, à pesquisadora Andréa Fraga da Silva, RG: 21.542.650-9, e-mail: andreafraga@usp.br, pesquisadora e doutoranda em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP/SP, autorizando conseqüentemente e universalmente, a qualquer tempo e a título gratuito, sua utilização em toda e qualquer distribuição e exibição de obras impressas e audiovisuais, por todo e qualquer veículo, processo ou meio de comunicação, existentes ou que venham a ser criados, para exibição pública ou domiciliar, reprodução no Brasil e/ou exterior, podendo os registros serem utilizados para exibições em festivais, palestras e outros eventos científicos.

Base Legal: Trabalhos científicos que, de alguma forma, descrevam ou mencionem informações, características ou qualidades relacionadas a pessoas, em regra demandam **prévia autorização para o uso da imagem**.

Esta providência tem fundamento no artigo 20 do Código Civil (Brasil, 2006): Art. 20. Salvo se autorizadas, ou se necessárias à administração da justiça ou à manutenção da ordem pública, a divulgação de escritos, a transmissão da palavra, ou a publicação, a exposição ou a utilização da imagem de uma pessoa poderão ser proibidas, a seu requerimento e sem prejuízo da indenização que couber, se lhe atingirem a honra, a boa fama ou a respeitabilidade, ou se destinarem a fins comerciais.

São Paulo, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do responsável pela criança

Nome completo e assinatura da pesquisadora

APÊNDICE 4 – Modelo da DECLARAÇÃO DE PROPRIEDADE DE INFORMAÇÃO E DE USO DE MATERIAL E COLETA DE DADOS

Eu, ANDRÉA FRAGA DA SILVA, RG: 21.642.650-9, doutoranda junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “*Criança dança. Como? Quando? Onde? Com quem?*”, declaro, para os devidos fins, que essa pesquisa acontecerá na Escola Municipal de Iniciação Artística da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo (EMIA/SMC/SP), de onde recolherei todo material para pesquisa de campo do tipo qualitativa, com caráter etnográfico e procedimento de observação participante.

O material coletado na pesquisa de campo consistirá basicamente nos registros em diário de bordo de descrições densas do processo artístico desenvolvido ao longo de um ano, com um grupo de crianças entre 7 e 10 anos, assim como de conversas informais com as crianças. Do *Encontro Criança Criando Dança* serão recolhidas entrevistas semiestruturadas com educadores e relatos de conversas informais com crianças, além de imagens fotográficas e de vídeo. Os desdobramentos desse material em narrativas, descrições e imagens serão analisados, com base no suporte teórico, seus pressupostos epistemológicos e elementos metodológicos.

A pesquisa de campo será realizada com o consentimento livre e esclarecido das professoras, crianças e seus responsáveis, respeitando os requisitos éticos tais como: participação voluntária, linguagem clara e acessível, confidencialidade das informações, privacidade dos sujeitos e retorno da pesquisa.

Declaro também que os dados coletados serão tornados públicos, respeitando o sigilo dos participantes, tão logo sejam consistentes, favoráveis ou não, sob a forma de texto científico em revista indexada pertinente e/ou divulgados em eventos científicos.

São Paulo, ___ de _____ de ____.

Andréa Fraga da Silva

APÊNDICE 5 – Modelo do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA E INFRAESTRUTURA

À Escola Municipal de Iniciação Artística da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo (EMIA/SMS/SP).

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa intitulada “*Criança dança. Como? Quando? Onde? Com quem?- Processos criativos em dança com crianças e seus contextos de apresentação*”, orientada pela Prof.^a Dr.^a PATRÍCIA DIAS PRADO e que tem como pesquisadora responsável ANDRÉA FRAGA DA SILVA, a aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, as quais podem ser contatados/as pelo e-mail andreafraga@usp.br, (11) 99741-3424 / patprado@usp.br ou telefone (11) 3091-3099.

Na qualidade de responsável por esta instituição, autorizo a participação de ANDRÉA FRAGA DA SILVA, pesquisadora doutoranda pela FEUSP (2019 a 2022).

DECLARO QUE esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa, bem como que me comprometo em verificar o seu desenvolvimento para que se possa cumprir integralmente os itens da Resolução 466/12, que dispõe sobre Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos.

Compreendo como e porque esse estudo está sendo realizado. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento e declaração de concordância e infraestrutura.

São Paulo, ____ de _____ de 20 ____.

Nome:

Cargo:

Local:

Data:

Assinatura e carimbo

**APÊNDICE 6 – Modelo do TERMO DE COMPROMISSO PARA A COMISSÃO DE
ÉTICA EM PESQUISA DA FEUSP**

TERMO DE COMPROMISSO DO RESPONSÁVEL PELO PROJETO EM CUMPRIR
OSTERMOS DA RESOLUÇÃO 466/12 do CNS e DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Pesquisadora Responsável: Andréa Fraga da Silva

Endereço: _____

CEP: _____ / Cidade _____ / Estado: _____

Fone: _____

e-mail: _____

Eu, ANDRÉA FRAGA DA SILVA, RG _____, doutoranda junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “*Criança dança. Como? Quando? Onde? Com quem?- Processos criativos em dança com crianças e seus contextos de apresentação*”, declaro cumprir todas as implicações abaixo:

Declaro:

- Que o acesso aos dados registrados em diários de campo ou em bases de dados para fins da pesquisa científica será feito somente após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da FEUSP.
- Os materiais para esta pesquisa virão tanto de registros escritos em diários pela pesquisadora quanto de materiais narrados pelas crianças, bem como de registros fotográficos, audiovisuais e gráficos da pesquisadora e das crianças.
- Que o acesso aos dados será supervisionado por uma pessoa que esteja plenamente informada sobre as exigências de confiabilidade;
- Meu compromisso com a privacidade e a confidencialidade dos dados utilizados preservando integralmente o anonimato e a imagem do sujeito bem como a sua não estigmatização.
- Não utilizar as informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro;
- Que a pesquisadora responsável estabeleceu salvaguardas seguras para confidencialidades dos dados de pesquisa;
- Que os dados obtidos na pesquisa serão usados exclusivamente para finalidade prevista no projeto;
- Que os dados obtidos na pesquisa somente serão utilizados para o projeto vinculado, os quais serão mantidos em sigilo, em conformidade com o que prevê os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Assino este termo para salvaguardar seus direitos.

São Paulo, ___ de _____ de 20__.

ANDRÉA FRAGA DA SILVA
PESQUISADORA RESPONSÁVEL

APÊNDICE 7 – Modelo da DECLARAÇÃO DE NÃO REMUNERAÇÃO DOS PESQUISADORES

Eu, ANDRÉA FRAGA DA SILVA, RG: _____, pesquisadora responsável pelo projeto intitulado “*Criança dança. Como? Quando? Onde? Com quem?- Processos criativos em dança com crianças e seus contextos de apresentação*”, declaro que não solicito remuneração para o desenvolvimento do mesmo.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

São Paulo, __ de _____ de 20 __.

ANDRÉA FRAGA DA SILVA
PESQUISADORA RESPONSÁVEL

APÊNDICE 8 – Roteiro de entrevista com grupos de crianças da EMIA*ENCONTRO CRIANÇA CRIANDO DANÇA*

As entrevistas serão realizadas em forma de conversa informal com o grupo de crianças participantes acompanhadas de seu/sua professor/a, abordando as seguintes questões:

1. Como é a rotina de vocês nas aulas de dança?
2. Como foi construído o trabalho artístico apresentado no *Encontro*?
3. De onde veio o tema?
4. Tem uma coreografia marcada ou apenas um roteiro? Tem improvisação?
5. Como aconteceu a participação das crianças no processo? (ideia do tema, criação de movimento, escolha da música, pesquisa)
6. Vocês já apresentaram ou vão apresentar esse trabalho em algum outro lugar?
7. O que vocês acham de se apresentarem para uma plateia de outras crianças?

VIII Encontro Criança Criando Dança

Dias 25 e 26 de outubro de 2014- Galeria Olido

Olá, sejam bem-vindos à oitava edição do Encontro Criança Criando Dança!

Nós, coordenação e professores de Dança da EMIA agradecemos a participação de vocês e desejamos que tenham um dia prazeroso, cheio de experiências boas e descobertas!

Nossa ideia é que este seja um dia em que crianças que estudam Dança na cidade de São Paulo possam se encontrar para conversar, dançar junto, conhecer os modos de trabalho de outros grupos e também suas composições estéticas.

Aproveitem a possibilidade de dançar com pessoas diferentes, algumas inclusive, que vocês nunca encontraram antes. Uma característica muito importante para quem produz arte é a abertura para conhecer o novo.

A Galeria Olido é um espaço importante para a dança na cidade de São Paulo, então, vamos aproveitá-lo! Observem atentamente as composições de seus colegas, percebam como os grupos de crianças utilizam o espaço do palco, como a escolha da música influencia suas criações, como é a vestimenta dos outros grupos e como vocês se sentem assistindo aos outros trabalhos. Se tiverem um tempinho, troquem observações com seus colegas entre uma dança e outra.

Procurem ter um olhar acolhedor para todas as criações, pois este é um espaço de estudo, de brincadeira, de compartilhamento de saberes, de incertezas e é também um espaço para sermos felizes! Tenhamos todos um bom dia juntos!

Área de Dança da EMIA

Priscilla Vilas Boas, Beatriz Coelho, Karime Nivoloni, Márcia Maddaloni, Telmo Rocha, Thiago Arruda Leite e Valeska Figueiredo.

ANEXO 2 - Relato de Maercio Maia sobre o ECCD de 2019**ENCONTRO CRIANÇA CRIANDO DANÇA 2019****Relato do encontro**

O Encontro Criança Criando Dança (ECCD) já havia despertado meu interesse como artista e educador há alguns anos pela participação de colegas de profissão e pela curiosidade em uma proposta de experimentação e compartilhamento em dança na infância, parte do meu trabalho ao longo destes anos de história com o movimento, partilhado com um período latente como intérprete-criador.

A presença na Galeria Olido despertou minha memória como artista da cidade de São Paulo e, ao mesmo tempo, uma realização em estar ali como educador, e esta talvez tenha sido uma sensação bem mais subjetiva e significativa para mim do que para as próprias crianças. Essa realização se deu em grande parte por enxergar a grandiosidade de estar ali em um momento em que um importante espaço público para o movimento se encontra em uma alteração de projeto artístico e pedagógico que foge de sua memória, assim como ocorrera há alguns anos com o Teatro de Dança da Cidade de São Paulo gerido pelo estado. Lembranças à parte, foi importante estabelecer uma conversa com a turma sobre as lembranças daquele espaço e sobre suas salas especiais para o corpo e o movimento, seu piso, suas fotos, suas janelas - aliás, as janelas foram um elemento de grande interesse para as crianças, a vista do centro para quem é da periferia é mais do que uma vista da cidade, do urbano, é uma janela de uma outra cidade que não a delas.

A preparação para o ECCD começou há algumas semanas do dia do compartilhamento e, sem dúvida, uma das coisas que mais deixavam as crianças nervosas era o fato de elas saberem que teriam que apresentar seu trabalho em forma de dança e em oralidade, seu processo, sua história, aquilo que fez com que os movimentos chegassem à forma e a imagem que se encontraram na cena. Nesse sentido, poder estar em parceria com outras crianças que talvez tenham tido os mesmos medos do

discurso acalmou os corações pós encontro e fez valer uma leitura acerca da incorporação do gesto e do discurso, mesmo que simples e ingênuo, daquilo que se dança.

Agora as brincadeiras de dança... o auge!

Entrar em contato com as propostas disparadoras de criação de outras turmas foi aquilo que mais trouxe devolutivas das crianças, uma das que mais fez sentido para elas foi a sensação de fazer parte do trabalho do outro e poder assistir com a memória no corpo daquilo que se assistia. Quase como se o que era visto em movimento não fosse estrangeiro ao corpo que era público, a novidade estava presente, a surpresa da cena estava lá, mas o sentido da dança de uma certa forma foi acordado no corpo das crianças com o compartilhamento dos processos que acontecera anteriormente.

A jam de improvisação era uma incógnita pra mim, foi uma grata surpresa. Digo isso porque o processo de improviso em crianças demanda na maior parte do tempo uma orientação bem delimitada e com intenções claras e conectadas com o universo delas, somando a isso o próprio objetivo daquilo que se improvisa no momento presente. A expectativa não era a das mais altas, mas o retorno fez com que eu tenha notado um equívoco em mim na expectativa daquela atividade, pois o essencial pra ela ter acontecido de forma potente eu tinha esquecido na minha pré-leitura dela, a festa estava no palco. O improviso foi uma festa, foi uma celebração, foi uma dança de festejo, a cópia, o espontâneo, o desafio, a exposição, o olho no olho estavam lá, mas o que amarrava tudo isso era o fato de estarmos todos para comemorar uma dança inventada na hora e aliada aquilo que é combustível para o corpo que dança: o prazer.

A escolha pela partilha de processos pós o grupo de atividades que antecederam esse momento fez com que o olhar para o outro estivesse aquecido pela identificação em estarem ocupando o mesmo espaço da mesma forma, com o mesmo objetivo e com um histórico próximo, ao menos no universo em que estão inseridos. As crianças relataram uma satisfação em assistir algumas coisas que tinham

experimentado nas brincadeiras e nas conversas informais com as outras crianças.

O processo que foi partilhado no encontro teve início em meados de Setembro quando apresentei o recorte de tema para as crianças, apresentei o poema que dispara a criação da obra e as referências de algumas produções nacionais e internacionais do balé de repertório. No fim, chegamos a conclusão que o que era importante não era a reprodução das cenas e movimentos do Espectro da Rosa, mas descobrir como elementos de verbos como o florescer e o sonhar poderiam fazer nascer gestos e brincadeiras de dança. Em suma, esse foi o processo dessa turma, dançar o florescer e o sonhar a partir de brincadeiras e de recheados momentos de danças livres.

O mesmo aconteceu com a turma que pesquisou a cultura Voguing, pois, de fato, não queríamos a reprodução da linguagem/estilo, mas gostaríamos de descobrir o que dela nos fazia criar novas formas e novas maneiras de cooperação pelo movimento, assim, chegamos às linhas retas, às caminhadas e à uma passarela de olhares e pequenas acrobacias.

Por fim, gostaria de agradecer a experiência do dia do encontro, fica na memória a certeza da existência de uma rede de pessoas que partilha intenções comuns acerca da dança para e com as crianças.

Até o ano que vem!

Maercio Maia

Educador - Fábrica de Cultura Itaim Paulista/ SP