



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ARTES

Barbara Silva Schil de Souza

NOS CAMINHOS DO IMPREVISÍVEL: DANÇAR utopias COM AS
CRIANÇAS NOS entre ESPAÇOS DA ESCOLA

ON THE PATHS OF THE UNPREDICTABLE: DANCING utopias WITH
CHILDREN in SCHOOL SPACES

Campinas
2024

BARBARA SILVA SCHIL DE SOUZA

NOS CAMINHOS DO IMPREVISÍVEL: DANÇAR utopias COM AS
CRIANÇAS NOS entre ESPAÇOS DA ESCOLA

ON THE PATHS OF THE UNPREDICTABLE: DANCING utopias WITH
CHILDREN in SCHOOL SPACES

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da
Universidade Estadual de Campinas como parte dos
requisitos exigidos para a obtenção do título de
Mestra em Artes da Cena, na área de Teatro, Dança
e Performance.

*Dissertation presented to the Arts Institute of the
University of Campinas in partial fulfillment of the
requirements for the degree of Master in
Performing Arts, in the area of Theatre, Dance and
Performance.*

Orientadora: Ana Maria Rodriguez Costas

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA
ALUNA BARBARA SILVA SCHIL DE SOUZA
E ORIENTADO PELA PROFA. DRA. ANA
MARIA RODRIGUEZ COSTAS.

Campinas
2024

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Biblioteca do Instituto de Artes
Sílvia Regina Shiroma - CRB 8/8180

Schil, Barbara Silva, 1982-
Sch32n NOS CAMINHOS DO IMPREVISÍVEL : DANÇAR utopias COM AS CRIANÇAS NOS entre ESPAÇOS DA ESCOLA / Barbara Silva Schil de Souza. – Campinas, SP : [s.n.], 2024.

Orientador: Ana Maria Rodreiguez Costas.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Artes.

1. Dança para crianças. 2. Processo criativo. 3. Arte relacional. 4. Artes e crianças. 5. Ambiente escolar. 6. Crianças na arte. 7. Percepção espacial nas crianças. I. Costas, Ana Maria Rodriguez, 1965-. II. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Instituto de Artes. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: ON THE PARTS OS UNPREDICATABLE : DANCING utopias WITH CHILDREN in SCHOOL SPACES

Palavras-chave em inglês:

Dance for children

Creative process

Relational art

Arts and children

Children in art

School environment

Space perception in children

Área de concentração: Artes da Cena

Titulação: Mestra em Artes da Cena

Banca examinadora:

Ana Maria Rodriguez Costas

Andréa Fraga da Silva

Diego Alves Marques

Data de defesa: 27-08-2024

Programa de Pós-Graduação: Artes da Cena

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0009-0001-8909-4888>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/3770636541895398>

COMISSÃO EXAMINADORA DA DEFESA DE MESTRADO

BARBARA SILVA SCHIL DE SOUZA

ORIENTADOR(A): Ana Maria Rodriguez Costas

MEMBROS:

1. Profa. Dra. Ana Maria Rodriguez Costas
2. Profa. Dra. Andréa Fraga da Silva
3. Prof. Dr. Diego Alves Marques

Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas.

A ata de defesa com as respectivas assinaturas dos membros da comissão examinadora encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

DATA DA DEFESA: 27.08.2024

AGRADECIMENTOS

Início agradecendo ao acolhimento da profa. Dra. Ana Terra que generosa e pacientemente me escutou e orientou na labuta desta escrita.

À Uxa Xavier, Aline Bonamin, Andréa Fraga, Suzana Bayona, Tatiana Cotrim e Thais Ushirobira, pela amizade, parceria, risadas e todas as descobertas dançantes que fizemos juntas dentro do Lagartixa na Janela e além.

À Sandra Cunha que me apresentou à área da Sociologia da Infância e me fez enxergar outras camadas presentes na relação entre crianças e adultos e com isso fez com que eu me tornasse mais consciente de minhas ações enquanto educadora.

À diretora da Escola Estadual Brigadeiro Faria Lima, Eliete Martins Cardoso de Carvalho, à vice-diretora Bianca Helena do Rego por abrirem as portas da escola para que eu pudesse desenvolver a pesquisa de campo.

Ao apoio dos professores Camila Regina de Lima Ferreira, Marco Antônio Duarte da Silva e Agda Melania Polydoro.

A turma do 1º ano A de 2023, pois sem eles eu não teria conseguido encontrar o “caminho das águas”, nem usar a “capa da invisibilidade”, nem tão pouco “suspender o céu” com meu olhar por alguns instantes.

Ao meu filho Ian pela compreensão e paciência em lidar com minha falta de tempo para brincar e passear no período em que estive imersa na escrita desta dissertação.

A todos os cafés, chás, sucos e lanchinhos oferecidos pelo meu companheiro Adriano.

Ao eterno e amoroso apoio de minha mãe Aliete e de meu pai Ricardo.

Ao silencioso mas profundo apoio de meu irmão Pedro.

Aos raios de sol que entravam pela fresta da janela aquecendo meus pés. À goiabeira do lado de fora da janela e aos pássaros que vinham visitá-la para comer seus frutos.

E em especial à minha amada avó materna Maria da Glória que partiu rumo às estrelas em meio a este processo.

RESUMO

Esta pesquisa de caráter prático-teórica aborda um processo criativo em dança com uma turma de crianças no espaço aberto da Escola Estadual Brigadeiro Faria Lima em São Paulo - SP, a partir da investigação de procedimentos artístico-pedagógicos experienciados como performer na obra “Breves Partituras Para Muitas Calçadas”, criada no ano de 2016, com o grupo de dança contemporânea Lagartixa na Janela. Esse grupo formou-se no ano de 2010 sob a direção da artista e professora de dança Uxa Xavier e tem como centro de suas investigações a dança para e com as infâncias no espaço aberto e público. Identificado com a arte relacional, o Lagartixa na Janela construiu todas as suas obras de modo a receber a participação das crianças durante o compartilhamento artístico. A escolha pela obra “Breves Partituras Para Muitas Calçadas” em específico, se deu devido ao questionamento que esta obra suscitou sobre a presença e participação das crianças no espaço público da cidade. Estas indagações foram transpostas para o contexto da Escola Estadual Brigadeiro Faria Lima, a fim de investigar como as crianças participam dos espaços abertos desta escola e, como através de suas brincadeiras e movimentações subvertem o uso funcional destes espaços reconfigurando outras estéticas. No processo desta pesquisa de campo em específico, foram encontrados três conceitos-chave considerados importantes para se refletir sobre o ensino e criação de dança com crianças em uma perspectiva relacional: participação, espaço “entre” e vitalidade. A partir deles foi possível vislumbrar a possibilidade de uma dança feita por crianças com o espaço da escola como manifestação potente na elaboração de outras estéticas escolares.

Palavras-chave: dança com crianças; processo criativo; arte relacional; espaço escolar; participação infantil; grupo Lagartixa na Janela.

ABSTRACT

This practical-theoretical research addresses a creative process in dance with a group of children in the open space of the Brigadeiro Faria Lima State School in São Paulo - SP, based on the investigation of artistic pedagogical procedures experienced as a performer in the work “Breves Partituras Para Muitas Calçadas”, created in 2016, with the contemporary dance group Lagartixa na Janela. This group was formed in 2010 under the direction of the artist and dance teacher Uxa Xavier and its research focuses on dance for and with children in open and public spaces. Identified with relational art, Lagartixa na Janela built all its works in order to receive the participation of children during artistic sharing. The choice for the work “Breves Partituras Para Muitas Calçadas” in particular, was due to the questioning that this work raised about the presence and participation of children in the city's public space. These questions were transposed to the context of the Brigadeiro Faria Lima State School, in order to investigate how children participate in the open spaces of this school and how, through their games and movements, they subvert the functional use of these spaces, reconfiguring other aesthetics. In the process of this specific field research, three key concepts considered important to reflect on teaching and creating dance with children from a relational perspective were found: participation, space “in between” and vitality. From them it was possible to glimpse the possibility of a dance performed by children within the school space as a powerful manifestation in the creation of others school aesthetics.

Keywords: dance with children; creative process; relational art; school space; child participation; Lagartixa na Janela group.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Compartilhamento do Breves Partituras Muitas Calçadas	33
Figura 2 -	Relação com a espacialidade após compartilhamento do Breves Partituras Para Muitas Calçadas no Minhocão, em 2018	34
Figura 3 -	Deriva na Praça Coronel Fernando Prestes SN 2017	42
Figura 4 -	Compartilhamento artístico do Breves Partituras Para Muitas Calçadas com crianças na Praça Coronel Fernando Prestes SN, em 2017	44
Figura 5 -	Compartilhamento artístico do Breves Partituras Para Muitas Calçadas no Minhocão, em 2018	46
Figura 6 -	Compartilhamento artístico do Breves Partituras Para Muitas Calçadas no Minhocão, em 2018	47
Figura 7 -	Corredores internos da escola	74
Figura 8 -	Espaço entre a secretaria e a quadra. Arquivo da pesquisadora	75
Figura 9 -	Pátio	76
Figura 10 -	Rampa	77
Figura 11 -	Crianças boiando nas águas da rampa imaginando qual bicho da água queriam ser	83
Figura 12 -	Crianças montando a fogueira no bosque	86
Figura 13 -	Crianças ouvindo a água	87
Figura 14 -	Crianças entre o espaço entre a secretaria e a quadra da escola	92
Figura 15 -	Crianças subindo abraçadas	95
Figura 16 -	Crianças brincando com o espaço da escola	96
Figura 17 -	Crianças confeccionando os mapas	98
Figura 18 -	Mapa do bosque	99
Figura 19 -	Mapa do espaço entre a quadra e a secretaria	99
Figura 20 -	Mapa da escola e do pátio	100
Figura 21 -	Mapa da rampa	100

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - A DANÇA COM CRIANÇAS E OS SABERES DA CENA	18
1.1 O Grupo Lagartixa na Janela	18
1.2 As nascentes de uma corporalidade para estar com as crianças e com o espaço	25
1.3 O propósito relacional com crianças no trabalho do “Lagartixa na Janela” e além dele	35
1.4 Memórias: “Breves Partituras Para Muitas Calçadas”	39
CAPÍTULO 2 - INFÂNCIAS EM COEXISTÊNCIA: ESPAÇO E PARTICIPAÇÃO	48
2.1 Encorpar o espaço	49
2.2 O brincar enquanto ação que (re)cria mundos	54
2.3 A construção social da infância.....	56
2.4 Dançar até rachar o chão da escola!	61
2.5 Formas de participação	66
CAPÍTULO 3 - O ESPAÇO ABERTO DA ESCOLA, COM AS CRIANÇAS ENTRE MUROS E UTOPIAS	72
3.1 Nos caminhos do imprevisível: as possíveis danças escondidas pelo espaço.....	81
3.1.1 Terceiro encontro: “Professora, olha a onda!”	82
3.1.2 Quarto encontro: O que eu estou fazendo aqui?	85
3.1.3 Quinto encontro: “Pomba voou!”	90
3.1.4 Sexto e sétimo encontro: O “caminho das águas”	93
3.1.5 Oitavo e nono encontros: confecção de mapas.....	97
3.1.6 Décimo e décimo primeiro encontro: compartilhamento	101
3.2 Participação, espaço “entre” e vitalidade.....	103
3.2.1 Participação	104
3.2.2 Espaço “entre”	106
3.2.3 Vitalidade.....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	112
ANEXOS	116

INTRODUÇÃO

“Como posso saber de onde venho, se a semente profunda eu não toquei?”
(Siba)

Como subir em uma árvore para sentir suas raízes?

Sem me dar conta virei uma árvore. A realização desta pesquisa é a subida em minha copa para (re)conhecer as raízes/danças que me dão estrutura. Ao longo da subida, pude sentir, ouvir e perceber as memórias deste corpo árvore. Memórias que seguem em transformação, entrelaçando-se ao presente. Esta pesquisa nasce como fruto desse movimento de olhar para trás, mas com desejo de voar como semente.

A primeira raiz/dança que compõe meu corpo-árvore são as Danças Brasileiras de matriz africana, como o Maracatu Nação¹, ou o também conhecido Maracatu de Baque Virado, Samba de Coco Pernambucano² e Afoxé³. O contato com essas danças se deu em Olinda (PE)⁴ com o Mestre Carlos Loy⁵, no ano de 1997, aos 15 anos. Depois, tive contato com a Dança Afro-brasileira⁶ no Sesc Pompeia⁷, em São Paulo, com o professor Álvaro Santos⁸ em 1998. Todas elas foram responsáveis por me colocar no caminho da dança. Ao

¹ “Também conhecido como Maracatu de Baque Virado, é uma manifestação da cultura tradicional brasileira originária de Recife, no estado de Pernambuco. Esta manifestação está relacionada com a memória, a identidade e a formação afro-brasileira e suas religiões de matriz africana. Apresenta um conjunto musical percussivo e um cortejo real, evocando as coroações de reis e rainhas do Congo, no continente africano” (Queiroz, 2021, p. 26).

² A roda de côco tinha o nome de Mazuca, surgiu como uma dança de trabalho coletivo, feita para pilar o chão de barro das senzalas. In: Brasil de Fato. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/08/01/samba-de-coco-a-historia-da-familia-que-faz-do-ritmo-a-propria-natureza-do-brasil>. Acesso em: 11 abr, 2024.

³ Na etimologia, o termo ‘afoxé’ provém da língua africana iorubá e significa a “fala que faz”. No Brasil, o primeiro grupo surgiu em 1885, em Salvador, na Bahia, com o nome *Afoxé Embaixada da África*. Ele tinha a intenção de brincar o carnaval. O surgimento dos grupos de afoxés em Pernambuco na década de 1970 deu-se de uma forma diferente, comparado aos afoxés da Bahia. “O Afoxé Ilê de África, o primeiro afoxé de Pernambuco, foi às ruas enquanto instrumento de militância, com o objetivo de combater o racismo, a intolerância religiosa e a falta de oportunidades” In: Diário de Pernambuco. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/viver/2019/03/conheca-a-historia-dos-afoxes-em-pernambuco.html>. Acesso em: 11 abr, 2024.

⁴ Sou paulista, mas minha mãe morou em Olinda (PE) entre os anos de 1997 e 2000, por isso eu viajava com frequência para lá.

⁵ Passista de Frevo, capoeirista, dançarino indígena afrobrasileiro, percussionista e arte educador. Também conhecido como Loy do Frevo.

⁶ A dança afro-brasileira tal como se conhece hoje foi criada e sistematizada na década de 1950 pela bailarina carioca Mercedes Baptista, a primeira negra a compor o corpo de baile e se apresentar no palco do Theatro Municipal do Rio de Janeiro. Ela concebeu a dança afro-brasileira como uma dança cênica, resultante da fusão da dança moderna norte-americana com danças de matriz africana presentes no Brasil. Disponível em: <https://portalmud.com.br/portal/ler/mercedes-baptista-e-a-danca-afro-brasileira>. Acesso em: 13 out, 2022.

⁷ Espaço de cultura e lazer localizado no bairro da Pompéia, zona oeste de São Paulo.

⁸ Pesquisador, coreógrafo, professor de dança afrobrasileira tradicional e contemporânea, fundador do Grupo Okun de Cultura Afro.

longo desse tempo, fiz aulas de danças brasileiras de matriz afro-indígena e dança afro-brasileira com outros professores, como modo de seguir nutrindo essa primeira raiz/dança em meu corpo e, assim, manter aceso o desejo que me levou a escolher esta área como campo de atuação profissional.

Minha primeira experiência como artista da dança deu-se em dois grupos de Maracatu de Baque Virado, o Maracatu Bloco de Pedra⁹ e a Cia. Caracaxá¹⁰, dos quais fiz parte como dançarina e batuqueira nos anos de 2005 a 2010. Com esses grupos, realizei diversas apresentações ou “arrastões” (modo como se denominam as apresentações, pois são realizadas como um desfile) em muitos locais da cidade e do estado de São Paulo. Por estar ligada a essa manifestação tradicional, minha experiência enquanto artista da dança foi se construindo majoritariamente na rua e em espaços abertos. De alguma forma, essa experiência semeou o sentido que faz para mim: dançar em espaços abertos e construir uma relação mais próxima com quem assiste. Como artista, eu desejava (e ainda desejo) uma arte que pudesse ser feita no chão do cotidiano em que todos podem pisar. Uma dança de dançar junto.

A segunda raiz/dança nasceu quando ingressei no curso de Dança e Movimento na Universidade Anhembi Morumbi, no ano de 2002. Na graduação, entrei em contato pela primeira vez com as Danças Clássica¹¹, Moderna¹² e Contemporânea¹³ da Europa e com as

⁹ Grupo formado em 2005 por alunos e ex-alunos da Escola Estadual Professor Alves Cruz no bairro do Sumaré, zona oeste da cidade de São Paulo. Para saber mais acesse: <https://blocodepedra.com.br/>.

¹⁰ Grupo paulista de maracatu formado em 2003. Para saber mais acesse: <https://ciacaracaxa.maracatu.org.br/historia-do-grupo/nossa-historia/>.

¹¹ Na arte, o balé é um estilo de dança que se originou nas cortes da Itália renascentista durante o século XV, e que se desenvolveu ainda mais na Inglaterra, Rússia e França como uma forma de dança de concerto. As primeiras apresentações diante da plateia eram feitas com o público sentado em camadas ou galerias, disposto em três lados do palco de dança. In: Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Bal%C3%A9>. Acesso em: 11 abr. 2024.

¹² A Dança Moderna, emergida nos últimos anos do século XIX e firmada nos primeiros anos do século XX, tem raízes e intenções bem distintas. Os bailarinos dançam descalços, trabalham com contrações, torções, desencaixes, em movimentos mais livres, embora ainda respeitem uma técnica organizada. Recusa o apoio nas pontas dos pés como um catalisador dos movimentos e coloca o eixo de seu trabalho no tronco, no contato, na queda, na improvisação, na respiração, no movimento da coluna e das articulações, em diferentes graus de tensão/relaxamento muscular, e também no trabalho de solo. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre, Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Dan%C3%A7a_moderna. Acesso em: 11 abr. 2024.

¹³ A dança contemporânea surgiu a partir de 1950, como uma forma de protesto e busca de novos caminhos de expressão. Trata-se de uma dança que dialoga com o contexto atual, engloba outras referências e elementos artísticos como vídeo, fotografia, artes visuais, plásticas e novidades sonoras. Além disso, utiliza o espaço e o tempo com diferentes possibilidades e repensa o uso da gravidade, favorecendo o reconhecimento e utilização do peso corporal pelo bailarino ou mesmo o não controle. A dança contemporânea busca comunicar-se por um corpo multicultural, expressivo e liberto. Para isso, nega as sistematizações, mas se utiliza de técnicas para desenvolver um corpo que melhor possa executar e criar sob o olhar contemporâneo. In: São Paulo Companhia de Dança. Disponível em: <https://spcd.com.br/verbete/danca-contemporanea>. Acesso em: 11 abr. 2024.

abordagens somáticas¹⁴. Dessa experiência, ressalto o contato com as técnicas da Improvisação em dança¹⁵ como possibilidade de investigar o movimento dançado. Em paralelo ao curso universitário, fiz diversos cursos livres de dança nas Oficinas Culturais do Estado de São Paulo¹⁶, nas Casas de Cultura¹⁷ da cidade de São Paulo e treinava Capoeira no Centro de Capoeira Angola “Angoleiro Sim Sinhô”¹⁸, com os Mestres Plínio¹⁹ e Pedro Peu²⁰. E, dessa forma, fui compondo meus primeiros anos de formação.

A terceira raiz/dança que me dá sustento é a dança com crianças. Esta nasceu na graduação, em 2004, por meio dos estágios obrigatórios na licenciatura. Iniciei como estagiária na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) do Centro Educacional Unificado (CEU)²¹ Aricanduva, na zona leste de São Paulo, para ministrar aulas de dança para duas turmas do segundo ano do ensino fundamental. Depois, fiz estágio na Associação Morungaba²², onde fui efetivada como arte-educadora. Daí por diante, passei por diversos projetos sociais de caráter público e privado, como oficina, professora, arte-educadora e artista-educadora de dança. Essas nomenclaturas eram atribuídas de acordo com cada projeto e, entre elas, eu escolhi me nomear “artista-educadora”, pois acredito que seja a que melhor define minha prática profissional na área da arte-educação.

¹⁴ As abordagens somáticas emergem, no fim do século XIX e início do século XX, das experimentações e investigações corporais de alguns pesquisadores advindos de percursos diversos, relacionados às ciências, às artes, à educação corporal. Esses pioneiros encarnaram uma revolução – quebra de paradigma – na educação do corpo e do movimento: resgatar a perspectiva do sujeito ciente e crédulo de suas sensações e percepções, como participante fundamental da experiência pedagógica. Do ponto de vista epistemológico, a produção do conhecimento somático implicou, desde sua origem, em uma amálgama do inteligível e do sensível, o que se explicita: no objetivo último, o conhecimento, que é a integração corpo-mente; no próprio ato do conhecimento que não tem objeto que não sejam sujeitos (não há separação entre sujeito-objeto); e no método em que as sensações, as percepções, as compreensões, as análises são um continuum sem fim. O ato de pesquisar impõe o viver o corpo em movimento (Costas, 2010, p. 6).

¹⁵ É a possibilidade do dançarino investigar e criar movimentos a partir da relação com objetos, sonoridades, imagens, com os outros, da sensibilização corporal através das abordagens somáticas, ou da releitura de danças codificadas como o balé clássico, ou dança afrobrasileira etc. Ela pode ser usada como um recurso para o levantamento de material criativo em ensaios ou mesmo como um modo de atuar em cena.

¹⁶ Programa da secretaria de cultura do Estado de São Paulo que atua no acesso e formação cultural de jovens e adultos, bem como na disseminação de trabalhos artísticos de múltiplas linguagens.

¹⁷ Equipamentos geridos pela secretaria municipal de cultura da cidade de São Paulo com o intuito de garantir o acesso e a formação cultural da população.

¹⁸ Centro de capoeira angola fundado por Mestre Plínio. Para saber mais acesse: <https://spcultura.prefeitura.sp.gov.br/espaco/6014/>.

¹⁹ Mestre de capoeira angola, percussionista, pesquisador e arte-educador. Iniciou na arte da capoeira na década de 70, é fundador e diretor do Centro de Capoeira Angola Angoleiro Sim Sinhô e do Afoxé Amigos de Katendê. É reconhecido com um dos mais importantes Mestres de capoeira angola de sua geração e atualmente dá palestras e ministra aulas e oficinas no Brasil e no mundo. In: SP Cultura. Disponível em: <https://spcultura.prefeitura.sp.gov.br/espaco/6014/>. Acesso em: 13 abr. 2024.

²⁰ Capoeirista, compositor, dançarino, percussionista e mestre do grupo “Batakere” e do “Angoleiro Sim Sinhô” na zona leste de São Paulo.

²¹ Equipamentos públicos geridos pelo município da cidade de São Paulo onde convivem atividades das áreas das artes, educação e esportes.

²² Associação do Núcleo Morungaba dirigido pela dançarina e fonoaudióloga Renata Neves.

Nessa trajetória como artista-educadora, ingressei, no ano de 2016, na Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA)²³, unidade Jabaquara, onde estou até hoje. Embora a EMIA não seja o objeto de estudo desta pesquisa, em alguns momentos farei menção a ela, pois lá convivo semanalmente com crianças e, dessa forma, é também um lugar onde eu pratico o fazer artístico com crianças.

No ano de 2010, conheci a artista e pesquisadora da dança para e com as infâncias Uxa Xavier²⁴, que me convidou para fazer parte de um grupo, orientado por ela, de leituras e trocas de experiências entre pessoas que trabalhavam dança com crianças. Naquele momento nascia o grupo Lagartixa na Janela²⁵. Inicialmente ele se constituiu como um grupo de estudos e seguiu nesse formato até 2011, quando ganhou seu primeiro edital público. A partir disso, o grupo passou a se dedicar à pesquisa das infâncias entrelaçadas ao fazer artístico cênico para e com crianças em espaços abertos. Nessa altura, a dança com crianças já era minha profissão e área de interesse investigativo, e o fato de a pesquisa artística ser realizada em espaços abertos da cidade fazia grande sentido para mim enquanto artista.

Fui performer nesse grupo entre os anos de 2011 e 2024 e, nessa experiência, pude investigar o fazer artístico cênico para e com crianças. Em paralelo atuava como educadora de dança e assim pude cruzar os saberes vivenciados em cena com os desenvolvidos em sala de aula.

Entre essas raízes, há uma quarta que não está diretamente relacionada à dança, mas de alguma forma encontrou nessa linguagem uma forma de atuação. Nos anos 2000 e 2001, aos 18 e 19 anos, participei de um coletivo anarquista chamado “Resistência Popular”, que reunia pessoas de diversas regiões do Brasil com a intenção de organizar um movimento social “de base”. Por meio desse movimento, fiz parte da ocupação de um galpão, que era um antigo “sacolão” da prefeitura, no Bairro do Jardim João XXIII, na zona oeste de São Paulo. Chamávamos esse espaço de “Pista Skate Galpão”, ou “PSK8G”, pois nele foi construída uma pista de skate por jovens moradores do bairro. Além de ser usado para esse fim, fazíamos encontros e festas de Rap. Anos depois, esse espaço se tornou o atual CEU Uirapuru.

²³ Escola de artes integradas para crianças de 5 a 12 anos, localizada no Parque Lina e Paulo Raia em São Paulo, desde 1980. Para maiores informações acesse: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/formacao/index.php?p=7372>.

²⁴ Atua como artista e pesquisadora de dança para e com as infâncias há quarenta anos. Especialista no Método Laban (Especialização pela USP), é diretora do grupo Lagartixa na Janela e professora convidada nos cursos de Arte na Educação/ Teoria e Prática do Departamento de Música da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) e na pós-graduação em Corpo: Dança, Teatro e Performance da Escola Célia Helena (ESCH).

²⁵ Para saber mais acesse blog: <https://www.lagartixanajanela.com.br/>.

Essa experiência marcou minha história e, ao ingressar na graduação em dança aos 20 anos, percebi, mediante abordagens somáticas, que a dança era uma prática que incitava mudanças internas (autotransformação) e externas, além de agregar pessoas em torno de algo em comum. Esse desejo por transformação social, aceso no passado, me acompanha e me encontro com ele no trabalho que venho desenvolvendo com crianças ao longo desses anos.

Todas essas raízes se tangenciam e dão suporte aos meus passos na dança. Mas, entre elas, a terceira raiz/dança é para a qual mais tenho me dedicado. Por isso, esta pesquisa tem como foco de investigação a dança com crianças a partir da minha experiência como performer dentro do grupo Lagartixa na Janela. Dessa forma, pretendo cruzar os saberes desenvolvidos no exercício cênico à prática que exerço como artista-educadora.

Como disse anteriormente, o Lagartixa na Janela é um grupo paulista de dança, dirigido pela artista e professora Uxa Xavier e tem como mote de investigação artística o universo das infâncias. No ano de 2017, o grupo iniciou a criação de sua terceira obra, o “Breves Partituras Para Muitas Calçadas”²⁶ (ou “Breves”, como chamarei daqui em diante) que elaborou seu processo criativo a partir da indagação sobre a presença das crianças no espaço público da cidade de São Paulo. O assunto abordado nessa obra despertou meu interesse sobre a questão da participação das crianças no cotidiano da cidade e em outros espaços abertos de seus convívios. Juntamente a isso, levou-me a observar como, por meio de suas brincadeiras e movimentações, as crianças subvertem o uso funcional dos espaços abertos reconfigurando suas estéticas.

Da experiência no feitiço do “Breves”, emergiram as seguintes questões: quais espaços são permitidos às crianças? Como elas participam desses espaços? Como criam diferentes lógicas de ocupação, a partir de seus imaginários e de suas brincadeiras?

No ano de 2019, passei a fazer parte da comunidade da Escola Estadual Brigadeiro Faria Lima (ou E.E. Brigadeiro) como mãe de aluno. Eu ainda estava bastante envolvida com as questões levantadas no “Breves” e, por isso, passei a observar a lógica de ocupação espacial desse contexto escolar. Assim, pude perceber que as crianças passavam a maior parte do tempo na sala de aula e que os espaços externos eram utilizados de modo funcional, ou seja, eles eram usados a serviço de deslocamentos entre salas, intervalo e celebrações, mas pouco considerados como espaços de convivência ou mesmo como “sala de aula”, onde as crianças poderiam ficar, e menos ainda como um espaço de dança. Nesse contato com a E.E. Brigadeiro, outras questões

²⁶ Para saber mais acesse: Lagartixa Na Janela Breves Partituras Para Muitas Calçadas.

surgiram: como as crianças enxergam aquele espaço? Como se movimentariam junto com²⁷ aquele espaço, caso tivessem a possibilidade de sair das normas de ocupação estabelecidas? Quais danças inventariam para os espaços daquela escola? Como suas danças poderiam transformar aquele espaço?

Para refletir sobre essas questões, decidi realizar uma pesquisa acadêmica a partir da proposição de um projeto de dança com crianças no espaço aberto dessa escola. Ingressei no Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena, na Universidade de Campinas (Unicamp), no segundo semestre de 2020. Em razão da pandemia de Covid-19 a realização da pesquisa de campo foi feita somente no primeiro semestre de 2023, pois antes disso a escola estava sobrecarregada com toda a reorganização da volta às aulas presenciais. Além disso, eu consegui ter a aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 61469322.8.0000.8142) no final do ano de 2022.

Por se tratar de uma investigação artística a partir de um processo criativo com crianças, a metodologia desta pesquisa se desenvolveu conforme o andamento dos acontecimentos. Para acessar e convocar as memórias de minha experiência como artista da dança, eu reli meus “caderninhos de campo” referentes ao processo criativo do “Breves” e separei os conteúdos em três grandes grupos: “corpo/dança/performance”, “infâncias” e “espaço aberto”. A partir deste último, eu criei o grupo “espaço escolar”, para conseguir visualizar e refletir sobre as dinâmicas presentes neste contexto em específico. Um outro procedimento foi a realização de uma entrevista com a diretora Uxa Xavier, a fim de ampliar as referências acerca das práticas artísticas e estéticas criadas pelo Lagartixa na Janela.

Para recolher os dados levantados em campo, fiz uso de diferentes procedimentos. Realizei gravações em áudio ao final de cada encontro, relatando o que havia sido feito e as minhas impressões. Esses áudios foram transcritos com a ajuda de um aplicativo e assim elaborei meu “diário de bordo”. Além disso, fiz registros dos encontros em fotos e vídeos. Esses materiais me ajudaram a refletir sobre a prática e decidir os caminhos da pesquisa de campo. Posteriormente fiz a análise desses dados em cruzamento com os referenciais teóricos.

Sobre os referenciais teóricos que embasam a metodologia desta pesquisa, é possível dizer que de maneira geral me apoio na corrente fenomenológica, especialmente quanto ao modo de proceder em campo. Nesse caso, os principais autores são: Marina

²⁷ Optou-se neste trabalho por manter “junto com”, muito embora seja considerado pleonasma. Isso se deu pelo fato de os dois termos denotarem aspectos muito importantes: o de estar “junto”, no sentido de próximo, bem como o de estar “com”, conectado tanto na relação estabelecida no ato do compartilhamento artístico, quanto no processo de criação.

Marcondes Machado (2010a, 2010b e 2014), atriz, psicóloga clínica, escritora e professora da graduação em teatro na Universidade Federal de Minas Gerais, que convoca meu olhar para as crianças a partir do que elas próprias são e manifestam, sem rotulações prévias; e Hubert Godard (2006), rolfista, analista de movimento e dançarino, que alimenta em mim um jeito de lidar e compreender a espacialidade da escola. Porém, por me preocupar em ir além da percepção dos fenômenos e desejar a transformação e emancipação dos atores envolvidos - desejo esse que constitui minha trajetória enquanto artista-educadora - é possível dizer que há também a presença da perspectiva crítica, fortalecida neste trabalho por Clair Bishop (2004), Lepecki (2011) e Matarasso (2019). Neste sentido, no processo da pesquisa, os procedimentos investigativos, amparados por tais referenciais teóricos, configuraram uma “bricolagem metodológica” (Fortin; Gosselin, 2014, p. 8).

O percurso desta pesquisa é a apresentado nesta dissertação em três capítulos organizados da seguinte forma:

No capítulo 1, apresento o histórico do Lagartixa na Janela, bem como os motivos que o levaram a se tornar um grupo que se encontra no bojo da arte relacional; os princípios políticos e éticos que compõem a estética de suas obras; e os procedimentos artístico-pedagógicos desenvolvidos ao longo dos anos. Dessa experiência, destacarei o propósito relacional exercitado como performer no grupo, que acabou por se tornar um propósito também em situação de aula de dança/artes com crianças. Além de encontrar com as crianças em cena junto ao Lagartixa na Janela, o outro contexto no qual eu encontro com crianças é o da sala de aula. No entanto, o intento relacional que passei a ter como artista-educadora me fez denominar “situação de aula”, pois cada vez mais tenho me desapegado da intenção de “dar” aula e buscado estabelecer com as crianças uma relação de troca de saberes.

Ainda nesse capítulo falarei sobre o percurso de criação do “Breves”, as indagações dessa obra que inspiraram esta pesquisa, o treinamento corporal que sustentou a sua performatividade e as referências que lhe serviram como base.

O capítulo 2 será dedicado à explanação sobre o conceito de espaço pela perspectiva da dança e pela perspectiva fenomenológica de Hubert Godard e Marina Marcondes Machado. Sobre esses autores gostaria de ressaltar que ambos atribuem o mesmo sentido ao conceito de espaço, porém nomeiam-no de modos diferentes. Godard (2006) usa o termo “espaço” e Machado (2014) usa o termo “espacialidade”. A fim de deixar o texto menos repetitivo usarei os dois termos, assim como os autores, quando me referir ao espaço fenomenológico. Ao tratar do espaço geométrico e mensurável, usarei o termo “topos” conforme proposto por Godard (2006).

Nesse capítulo, trarei também para o diálogo a área da Sociologia da Infância para compreender a questão da infância de modo ampliado, pois sua perspectiva vai ao encontro de meu olhar para as crianças, como seres humanos completos, ativos em sua própria experiência no mundo e agentes no andamento e transformação da cultura na qual estão inseridas. Outro ponto importante para esta leitura é a diferenciação entre os termos “infância” e “criança”. Com base em Qvortrup (2010, p. 637), é possível dizer que a infância é uma categoria estrutural permanente da qual a criança é seu equivalente individual.

Para olhar para a espacialidade da escola, irei me apoiar nos autores Milstein e Mendes (2010), a fim de deflagrar o modo como o corpo das crianças é condicionado pela “ordem escolar” (Milstein; Mendes, 2010).

Por fim, abordarei a questão da participação infantil pela perspectiva da Sociologia da Infância, da arte relacional e também pela perspectiva da “Arte Participativa” de Matarasso (2019), entre outros autores.

No capítulo 3, apresentarei a Escola Estadual Brigadeiro Faria Lima e os caminhos que percorri como mãe de aluno nessa comunidade até a ter escolhido como meu campo de pesquisa. Vale observar que, por estar no contexto escolar, ao me referir a mim ou a algum outro professor usarei o termo “adulto-professor”, e não artista-educador. Com isso, pretendo enfatizar a relação de controle entre adulto e criança estabelecida na escola e como este é um dos fatores que permite ou não a participação das crianças nesse espaço.

Ainda nesse capítulo, contarei sobre o processo vivido com a turma do primeiro ano A e a reflexão sobre esse processo que me fizeram encontrar três conceitos-chave em minha prática artística pedagógica e que se tornaram relevantes para pensar, nesta pesquisa, o ensino e a criação de dança com crianças sob a perspectiva da arte relacional. São eles: participação, espaço “entre” e vitalidade. Ao relatar o processo, decidi trazer alguns diálogos entre mim e as crianças; optei por revelar suas identidades pela importância da valorização das contribuições de cada uma delas.

Nas considerações finais, aponto a importância da prática e da valorização da dança/arte feita pelas crianças, como manifestação potente para ressignificar o ambiente escolar e trazer novos modos de convívios entre crianças e adultos nesse contexto.

CAPÍTULO 1 - A DANÇA COM CRIANÇAS E OS SABERES DA CENA

Neste capítulo, contarei sobre a história do Lagartixa na Janela, um grupo de dança contemporânea para e com crianças, atuante na cidade de São Paulo, dirigido pela artista e professora Uxa Xavier e do qual fiz parte entre os anos de 2010 e 2024. Ele tem como centro de suas investigações a dança para e com as infâncias no espaço aberto e público e, a partir desse foco, desenvolve suas obras artísticas. Nesse caminho, foi possível conceber e aprofundar alguns procedimentos artísticos, desistir de outros tantos e, nessa jornada, elaborar uma poética para estar com as crianças em cena, o que prossegue até a atualidade do grupo.

O trabalho do Lagartixa na Janela encontra-se no bojo da arte relacional, por isso todas as suas obras foram criadas com espaço para receber a participação e criar vínculos com as crianças durante o compartilhamento artístico. O propósito relacional também fundamenta os três eixos nos quais se apoia a atuação do grupo: o político, o ético e o estético.

Por fim, falarei sobre a obra “Breves Partituras Para Muitas Calçadas”, e como seu processo criativo e as indagações de pesquisa foram relevantes para mim enquanto artista e educadora de dança, a tal ponto de me convocar à escrita desta dissertação.

1.1 O Grupo Lagartixa na Janela

O Lagartixa na Janela é um grupo de dança contemporânea, que tem sua pesquisa voltada para as infâncias e suas interações com o espaço aberto e público. Ele se formou em 2010 sob a direção da artista e professora Uxa Xavier, que segue nessa função até os dias atuais. Inicialmente, constituiu-se como um grupo de estudo com profissionais atuantes na área da dança com crianças. Em 2011, ganhou seu primeiro edital, o ProAC Criação 2011²⁸ e, desde então, passou a compor o cenário paulistano da dança para e com as infâncias.

O disparador da pesquisa no espaço aberto e público foi, em primeira instância, o desejo da diretora em estar com as crianças fora da sala de aula, o que a levou aos seguintes questionamentos: “por que não criar e dançar nesses espaços? Por que não estabelecer, com as crianças e com quem passa por nós, novos diálogos, diferentes daqueles que vivenciamos em um teatro ou mesmo em uma sala de aula?” (Xavier, 2014, p. 3). Essas perguntas moveram a

²⁸ Programa de Ação Cultural (também conhecido como ProAc) é uma legislação de incentivo à cultura do Estado de São Paulo criada em 2006 através da Lei nº 12.268/2006. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre, [São Francisco, CA], 2019. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Programa_de_A%C3%A7%C3%A3o_Cultural. Acesso em: 02 nov. 2022.

investigação corporal e se transformaram em dança com as performers Aline Bonamin²⁹; Andréa Fraga³⁰; Barbara Schil³¹; Tatiana Cotrim³²; Thais Ushirobira³³ e Suzana Bayona³⁴, elenco que dançou junto por aproximadamente 10 anos. Atualmente, o Lagartixa na Janela tem outra configuração, já que houve a saída das performers Aline Bonamin, Suzana Bayona e Thais Ushirobira e a entrada dos performers Vinícius Brasileiro³⁵ e Ana Carolina Yamamoto³⁶.

Ao longo desses 13 anos, o grupo vem desenvolvendo sua pesquisa em dança com crianças no espaço aberto e público. Nessa trajetória, encontrou caminhos de investigação que se tornaram procedimentos criativos e, por fim, compuseram sua estética. Um trabalho árduo, lento, construído coletivamente dentro do grupo e em constante relação com as crianças.

Em quase uma década de trabalho, o grupo vem criando procedimentos e práticas de investigação das relações do corpo dançante e o espaço público, procurando criar um diálogo com o universo das infâncias. Em suas performances o grupo busca ativar estados de presença, estados de contemplação e encontros entre artistas, espaços e público. Rompendo com qualquer intenção de colonização, seja do espaço, seja do espectador, as artistas que compõem o grupo investem “nas topologias e paisagens que lhes são apresentadas/reveladas, e que se transformam em proposições de investigação e criação em dança” (Costas, 2019, p. 154).

A diretora Uxa Xavier é uma importante referência na área da dança com crianças, reconhecida nacionalmente. Em entrevista concedida à pesquisadora, Uxa Xavier conta sobre o início de sua trajetória quando foi aluna de Dona Maria Duschenes³⁷, Juliana Carneiro da

²⁹ Artista da dança de São Paulo. Trabalha com os coreógrafos Cristina Duarte, Clarice Lime e Uxa Xavier. Desde 2012 desenvolve campos de estudo sobre suas práticas como dançarina.

³⁰ Artista, professora e pesquisadora da dança contemporânea. Atua com as infâncias como integrante do Grupo Lagartixa na Janela, como artista professora na EMIA (onde já foi coordenadora de dança e diretora) e como doutora pela FE-USP e parte do Grupo de Pesquisa Corpinfâncias (coordenado pela profa dra Patricia Dias Prado).

³¹ Artista da dança e professora. Compõe o grupo Lagartixa na Janela desde 2010 e o corpo docente da Escola Municipal de Iniciação Artística desde 2016.

³² Artista da dança e nutricionista com especialização no Método Bertazzo e em Nutrição Clínica em Oncologia. Dança no grupo Lagartixa na Janela e na Cia. Meu Corpo, Meu Brinquedo.

³³ Artista da dança, curadora e coordenadora da plataforma veículoSUR é preparadora corporal e terapeuta corporal do Método Rolfing®, além de pesquisadora do Fascial Fitness.

³⁴ Educadora do movimento, bailarina e psicóloga. Graduada em Dança e em Psicologia e mestre em artes da cena. Como bailarina, atuou com diversos grupos e companhias de dança de São Paulo. Foi docente da graduação de Dança da Universidade Anhembi Morumbi. Idealizadora do projeto “Ainda é tempo” – balé para adultos e terceira idade.

³⁵ Artista da dança, do teatro e poeta, nascido na zona leste de São Paulo. Formado em teatro na Escola Superior de Artes Celia Helena. Integra como performer o grupo Lagartixa na Janela.

³⁶ Paulistana, é artista da dança e educadora formada pela Unicamp. Dança com o grupo Lagartixa na Janela e com o Coletivo Rolê Tanz 2022. Se interessa pelo cruzamento entre dança e artes visuais. Não confia em quem diz que não gosta de crianças.

³⁷ (1922-2014): professora de dança, bailarina e coreógrafa húngara, estudou com Rudolf Laban na Escola de Artes de Dartington Hall na Inglaterra. Chegou no Brasil no ano de 1940. No ano de 1950 passou a dar aulas de dança.

Cunha³⁸, Stephane Dosse³⁹, Célia Gouvêa⁴⁰, Maurice Vaneau⁴¹ e Klauss Vianna⁴², importantes nomes da dança moderna e contemporânea brasileira. Essas referências atravessam de alguma maneira o trabalho corporal do Lagartixa na Janela, acrescido, já há alguns anos, das abordagens somáticas como Eutonia⁴³ e Rolfing®⁴⁴.

Por meio de Dona Maria Duschenes e do Curso de Especialização no Método Laban, feito nos Departamentos de Artes Cênicas da Escola de Comunicação e Artes e da Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade da Universidade de São Paulo (USP), no ano de 1990, Uxa Xavier tornou-se conhecedora dos fatores, das qualidades e das dinâmicas de movimento desenvolvidos por Rudolf Laban⁴⁵, saberes nos quais se apoia para ler a movimentação das performers e trabalhar no processo de composição dramática das obras do grupo.

Os procedimentos investigativos de Dona Maria Duschenes também embasam o modo como o grupo realiza sua pesquisa de movimento dentro dos processos de criação, no caso a improvisação. Mas aqui, segundo Uxa Xavier, trata-se da improvisação enquanto modo de investigar dança, e não como modo de acontecer no instante do compartilhamento com o público.

Os enunciados são lançados e a partir disso os intérpretes vão descobrindo, vão investigando, vão pesquisando no seu mover em relação às qualidades de movimento, em relação às dinâmicas de movimento em relação à espacialidade e temporalidade para se chegar numa “coreo”, numa escrita que tenha a ver com o contexto do processo de criação, enfim, com a composição dramática [Entrevista realizada com Uxa Xavier].

³⁸ Atriz e bailarina franco-brasileira. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Juliana_Carneiro_da_Cunha. Acesso em: 13 abr, 2024.

³⁹ Ator, diretor, autor, escritor, coreógrafo, produtor, bailarino e cineasta. Disponível em: <https://www.elencobrasileiro.com/2015/03/stephane-dosse.html>. Acesso em: 13 abr, 2024.

⁴⁰ Bailarina e coreógrafa brasileira. Doutora no Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação e Artes da USP. In: Portal MUD. Disponível em: <https://portalmud.com.br/lab/professor/danca-contemporanea/celia-gouvea>. Acesso em: 13 abr, 2024.

⁴¹ (1926-2007): foi um coreógrafo, ator, diretor, cenógrafo e figurinista de origem belga, naturalizado brasileiro. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Maurice_Vaneau. Acesso em: 13 abr. 2024.

⁴² (1928-1992): foi um bailarino e coreógrafo brasileiro. Sistematizou a Técnica Klauss Vianna e junto a sua esposa Angel Vianna fundou o Balé Klauss Vianna. Lecionou na Universidade Federal da Bahia. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Klauss_Vianna. Acesso em: 13 abr. 2024.

⁴³ Criada pela alemã Gerda Alexander (1908-1994), a Eutonia é uma abordagem de educação somática em que a pessoa acessa a sabedoria que é própria do corpo. Por meio da atenção às sensações, promove a ampliação da percepção e da consciência corporal. In: Associação Brasileira de Eutonia. Disponível em: <https://www.eutonia.org.br/>. Acesso em: 13 abr. 2024.

⁴⁴ Integração Estrutural é um método que auxilia na fluência de movimento e equilíbrio por meio da liberação da fáscia pelo toque somado ao estímulo da percepção corporal e da coordenação do movimento. In: Associação brasileira de Rolfing® Integração Estrutural. Disponível em: <https://rolfing.com.br/o-que-e-rolfing/>. Acesso em: 13 abr. 2024.

⁴⁵ (1879-1958): Foi um dançarino, coreógrafo, teatrólogo, musicólogo, intérprete, considerado como o maior teórico da dança do século XX e como o "pai da dança-teatro". In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rudolf_Laban. Acesso em: 13 abr. 2024.

As células coreográficas criadas pelas performers são chamadas dentro do grupo de “partituras”. Esse termo vem da área da música, mas foi escolhido pela diretora, pois, em sua concepção, ele facilita o registro coreográfico e escrito das criações de movimento das performers. As partituras são elaboradas a partir das improvisações realizadas durante o processo de criação, tornando-se estruturas com as quais as performers se relacionam com as crianças nos momentos de compartilhamento das performances.

Quando temos as partituras incorporadas e coreografadas, elas se tornam uma estrutura que tem aberturas para se relacionar com o que vem, mas aquilo já está muito bem construído, não acontece numa relação de acaso. Toda essa construção é muito bem investigada, ela é muito bem trabalhada, ela é muito bem organizada nesse lugar de um pensamento coreográfico, mas não como uma coreografia fechada, espetacular, mas existe uma partitura onde o intérprete sabe sobre o que e com o que ele está lidando [Entrevista realizada com Uxa Xavier].

Um exemplo é a “Desamarelinha”, uma partitura inventada por mim na criação do “Breves Partituras Para Muitas Calçadas”, que consiste em duas grandes ações: a primeira delas é a ação de desenhar com o giz quadrados pelo chão e, ao fim de cada quadrado, eu me aproximo de alguém do público e pergunto sua idade, então eu escrevo esse número dentro do quadrado. Depois, quando há vários “quadrados” desenhados pelo espaço, eu começo a saltar por eles como se estivesse pulando a brincadeira da “amarelinha”⁴⁶.

Ativar corporalmente as memórias de gestos e brincadeiras da infância são os motes que alimentam as improvisações e logo criam as partituras. Estas são levadas para a cena não com o intuito de serem apresentadas como um espetáculo, mas como algo feito para estabelecer relação, para dançar junto, para coexistir e trocar com as crianças, o que coloca o trabalho do grupo no terreno da arte relacional, como será tratada mais adiante.

O fato de o Lagartixa na Janela não produzir espetáculos para o espaço formal do teatro, por atuar no espaço aberto e público, por criar abertura para que o público se relacione diretamente ou não com o trabalho e por se dar como um acontecimento que surge em meio ao cotidiano, levou a diretora a chamar as criações do grupo de performances em dança, também por isso, em vez de apresentação, usa-se o termo compartilhamento.

Dançar no espaço aberto e público é um dos eixos do trabalho do Lagartixa na Janela. Essa escolha se deu a partir do interesse da diretora Uxa Xavier, como mencionei anteriormente, mas ganhou impulso em razão do encontro com a artista da dança e pesquisadora Carmem Moraes⁴⁷, que nos apresentou ao campo da dança *in situ*, ou *site specific*. De acordo com Moraes (2015, p. 16):

⁴⁶ Brincadeira popular entre crianças que recebe diferentes nomes nos Estados brasileiros. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Amarelinha>. Acesso em: 13 abr, 2024.

⁴⁷ Coreógrafa, bailarina, instrutora de Yoga.

A arte *in situ* (do latim “no lugar”) ou *site specific* define-se em relação a seu “sítio” de inserção e exposição, pelo qual é criada especificamente. Em geral efêmera, ela se constitui mais como uma proposição estética de natureza crítica do que um elemento de decoração. Especificamente sobre dança *in situ* no espaço urbano, subentende-se que o dispositivo coreográfico e o espectador compartilham um lugar comum do espaço cotidiano e em dada temporalidade.

Historicamente a dança *in situ* teve origem entre os anos de 1960 e 1970, entre artistas norte-americanos e europeus e oriunda da busca por acontecer em espaços alternativos, motivada pela resistência dos artistas contra “o mundo da arte institucionalizada e contra sua relação com o espaço de representação” (Morais, 2015, p. 27), especificamente no que diz respeito ao ponto fixo de observação, a relação frontal à cena e a separação entre o espaço de cena e o público, condições características do teatro. Além dessa inadequação ao espaço convencional do teatro, a dança contemporânea ansiava por uma “nova relação de aproximação e cumplicidade cinestésica e empatia com o espectador” (Ropa, 2012, p. 114).

Vale observar que este movimento de expansão da dança para outros lugares não foi algo novo. Ropa (2012, p. 115) faz este apontamento sobre as gerações de dançarinos europeus do século XIX e XX, que, inquietos, procuravam fugir do teatro em busca do contato com a natureza, pois encaravam o crescimento das cidades, como uma ameaça alienante à liberdade psicofísica do ser humano. Naquele momento histórico, o interesse estava em “afirmar a peculiaridade criativa individual e de grupo e descobrir, na livre manifestação rítmica e expressiva do corpo, novas fontes vitais para a dança” (Ropa, 2012, p. 115). Isadora Duncan⁴⁸ fez parte desse movimento e mesmo Rudolf Laban, conforme afirma Marques (2010, p. 120), ressaltava a necessidade de a dança se expandir para outros espaços, como de fato ele o fez, ao levar a dança para as ruas, para o campo e teatros com estruturas não convencionais.

No entanto, nos anos de 1960 e 1970, esse transbordamento da “caixa-preta” em direção a outros espaços conduziu o olhar para as questões da vida na cidade, até mesmo porque, segundo Ropa (2012, p. 116), esta já era vista e sentida como um habitat natural. Dessa forma, o contato com o espaço urbano desafiou e atualizou os saberes práticos da dança, assim novos dispositivos coreográficos, procedimentos e estratégias de criação foram encontrados a partir do diálogo com esse espaço. Por sua vez, a cidade ganhou novas leituras a partir da perspectiva dessas danças.

⁴⁸ (1877-1927): foi uma coreógrafa e bailarina norte-americana, considerada a precursora da dança moderna. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Isadora_Duncan. Acesso em: 13 abr. 2024.

De acordo com Ropa (2012, p. 115), os volumes inorgânicos, imóveis e congelados do cimento são provocados pela plasticidade viva e dinâmica dos corpos que dançam, disseminando imprevistas derivações de sentido, tanto para os artistas quanto para os espectadores. Dessa forma, o corpo dançante propõe-se como fator alquímico, ativador de novas ressignificações no espaço urbano.

No caso do Lagartixa na Janela, ir para o espaço aberto e público surgiu como um desejo de estabelecer novas relações criativas com as crianças. Esse afeto de origem levou o grupo a pesquisar onde e como as crianças ocupam a cidade e o espaço público. Adentrar nessa investigação fez o grupo reconhecer a presença dos eixos ético, político e estético em seu trabalho e investir na compreensão destes dentro da própria produção artística.

O ético relaciona-se com a noção da “criança performer” de Marina Marcondes Machado (2010a), que será descrito mais adiante e se manifesta no modo como o grupo enxerga e se relaciona com a criança, compreendendo esta como sujeito com seus próprios saberes, olhares e criador dentro de seu cotidiano. O eixo político está na compreensão de que estar e atuar no espaço público é uma ação política, pois cria diálogos com a paisagem local, atravessa o cotidiano e se relaciona com os transeuntes e habitantes locais. Sendo assim, manifesta uma possibilidade de existência e coexistência. Já o estético surge na possibilidade de criar imagens poéticas tanto *no* espaço quanto *com* o espaço, de fazer brotar imaginários do concreto, de gerar estados de contemplação, silêncios e diferentes qualidades de relação com público.

Os três eixos entrelaçam-se e têm o corpo e a dança como elo e como potência de transformação, e são citados por Uxa Xavier no blog do Lagartixa na Janela:

A estrutura de investigação e criação do grupo se ancora em três eixos: na construção de relações éticas com as infâncias, tendo como referência a noção de “Criança performer”, criada pela pesquisadora Profa. Dra. Marina M. Machado; políticas por nos colocarmos no espaço público e criarmos nossos trabalhos, vivendo as fricções e revelações do estar em relação com a cidade, seja uma praça, um parque ou ruas e estéticas, pois em nossa investigação e criação em dança, temos o corpo como potência de criação/transformação e um dispositivo de encontros com o público.

A noção de “criança performer” foi uma referência basilar na qual o grupo se apoiou para refletir sobre as infâncias e observar a relação entre a corporalidade de crianças e a espacialidade de lugares públicos, como parques, praças e calçadas.

A noção de “criança performer” (Machado, 2010a) foi elaborada pela autora a partir de algumas concepções do filósofo fenomenólogo Merleau Ponty⁴⁹, como a “não

⁴⁹ Filósofo fenomenólogo francês. Tomando como ponto de partida o estudo da percepção, Merleau-Ponty é levado a reconhecer que o “corpo próprio” não é apenas uma coisa, um objeto potencial de estudo para a ciência, mas também é uma condição permanente da experiência, que é constituinte da abertura perceptiva para o mundo e seu investimento. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Maurice_Merleau-Ponty. Acesso em: 4 out. 2022.

representacionalidade” (Ponty, 1990, *apud* Machado, 2015, p. 63), isto quer dizer que as crianças vivem o mundo, elas não representam o mundo, pois não têm distanciamento para se verem de fora. Além disso, têm uma profunda adesão ao outro, às coisas e ao mundo. O “onirismo” seria a “capacidade infantil de habitar o mundo e compreendê-lo em uma atmosfera entre fantasia, devaneio e realidade compartilhada” (Ponty, 1990 *apud* Machado, 2015, p. 64). O terceiro é o “polimorfismo” (Ponty, *apud* Machado, 2010b, p. 86). Dizer que a criança é polimorfa, significa que é capaz de muitas ações ao mesmo tempo, possui grande capacidade para transformação e, dessa forma, tem outro ritmo para brincar, pensar e viver.

Essas características estariam mais fortemente presentes em crianças pequenas, maneira como o filósofo nomeia crianças de 0 a 6 anos. No entanto, segundo Silva (2023, p. 44), elas “permanecem em graus mais sutis conforme crescem e afloram intensamente em processos artísticos, quando vividos a partir da criação”.

Machado (2010a) cruza os modos de ser da criança apresentados anteriormente à figura do performer, pois enxerga em ambos a capacidade de se colocarem a viver experiências e serem narradores de si. Em diálogo com Patrice Pavis (1999), a autora, por ser também atriz, define a noção de performer, como aquele que encena seu próprio eu, sem representações, portanto fala e age em seu próprio nome. A partir disso, Machado (2010a, p. 123) compreende que “a criança é performer de sua vida cotidiana, suas ações presentificam algo de si, dos pais, da cultura ao redor, e também algo por vir”.

Outro ponto importante trazido por Machado (2012), a partir da abordagem fenomenológica de Merleau Ponty (Ponty, 1994 *apud* Machado, 2012), é o entendimento das noções de corporalidade e espacialidade como experiências tecidas uma em relação à outra, ela afirma que “o espaço corpo próprio, meu eu, vai ao encontro do mundo e do outro, a espacialidade revela minha relação com tudo que me rodeia, de modo concreto, material, sensível-sensorial” (Machado, 2012, p. 18). Este assunto será retomado no próximo capítulo.

Para compreender a noção da “criança performer” (Machado, 2010a) e ademais como um estudo de movimento, o grupo passou a observar crianças brincando em espaços abertos. Dessa forma, buscou exercitar um olhar para a criança “em si”, ou seja, limpo de rotulações prévias ou expectativas de comportamento. O foco se voltou para a relação de suas corporalidades com a espacialidade e seus modos de se mover enquanto brincavam sozinhas, ou entre pares. Além disso, foi observada a maneira como se relacionavam com objetos encontrados no caminho, como brinquedos ou elementos da natureza.

1.2 As nascentes de uma corporalidade para estar com as crianças e com o espaço

Para chegar no espaço aberto e público, o grupo Lagartixa na Janela precisou inicialmente passar por um processo de adaptação e encontrar novos caminhos de criação, pois eram muitas as diferenças com uma sala de aula, de ensaio ou do teatro convencional, a começar pela topografia, pelo chão de cimento, pela quantidade de pessoas, objetos, sonoridades, imagens e toda a sorte de atravessamentos possíveis no ambiente externo.

Em um primeiro momento, o grupo investigou a relação do corpo com a arquitetura dos espaços, buscando dialogar mais diretamente com as linhas espaciais e com os enquadramentos e encaixes do corpo na paisagem. A concretude deste estudo se banhou nos poemas de Manoel de Barros, especificamente dos livros *Memórias Inventadas - Primeira, Segunda e Terceira Infância* (2008), mas não no sentido de reproduzi-las, como comenta Uxa Xavier em entrevista ao Museu da Dança⁵⁰ (Xavier, 2015), mas sim como um dispositivo para acordar as memórias corporais de nossas infâncias em momentos de brincar.

O contato com os poemas de Manoel de Barros foi crucial para vestir olhos de criança para o espaço e, assim, desaprender a ver as coisas de maneira única, ou apenas como parecem ser. O "andarilho", por exemplo, figura que se repete em alguns dos poemas do poeta, teve papel importante no processo de criação da primeira obra do grupo, o “Poemas Cinéticos”, contemplado pelo Edital ProAC 2011⁵¹ e criado nos parques da Aclimação e Villa Lobos, na cidade de São Paulo. A busca por um estado corporal de “andarilho”, que caminha sem querer chegar a lugar nenhum, que vive o instante de cada passo e de cada encontro com os elementos da natureza, insetos, bichos ou pessoas, foi base para a pesquisa de um estado contemplativo, um dos pontos relevantes no trabalho do Lagartixa na Janela. Segue o poema “Fontes” (Barros, 2008) para elucidar essa figura inspiradora.

Quero falar primeiro dos andarilhos, do uso em primeiro lugar que eles faziam da ignorância. Sempre eles sabiam tudo sobre o nada. E ainda multiplicavam o nada por zero - o que lhes dava uma linguagem de chão. Para nunca saber onde chegavam. E para chegar sempre de surpresa. Eles não afundavam estradas, mas inventavam caminhos. Essa é a pré-ciência que sempre vi nos andarilhos. Eles me ensinaram a amar a natureza (Barros, 2008, p. 1).

De certa maneira, a imagem do “andarilho” (Barros, 2008) se aproxima da “criança performer” (Machado, 2010a), pois ambos propõem um estado de presença que “simplesmente”

⁵⁰ Museu Virtual da dança brasileira. Para saber mais acesso: <https://www.portalmud.com.br/museudadanca/>.

⁵¹ Programa de Ação Cultural (também conhecido como ProAc) é uma legislação de incentivo à cultura do Estado de São Paulo criada em 2006 através da Lei nº 12.268/2006. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre, [São Francisco, CA], 2019. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Programa_de_A%C3%A7%C3%A3o_Cultural. Acesso em: 2 nov. 2022.

é e está com o ambiente, que se dispõe ao encontro com aquilo que está em volta, sem a pretensão de apreender ou mostrar alguma coisa, o interesse está em viver a experiência do aqui e agora. Compreende-se a experiência em consonância com Jorge Larrosa (2018, p. 28), como “(...) aquilo que nos toca, ou que nos passa, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma”.

Em 2015, o Lagartixa na Janela criou sua segunda performance, o “Varal de Nuvens”, com o apoio do 15º Edital de Fomento à Dança da Secretaria Municipal de Cultura da Cidade de São Paulo⁵². Concebido na Praça das Corujas em São Paulo, esse trabalho não focalizou tanto a relação direta com a arquitetura como no primeiro, mas sim a criação de espaços imaginários e oníricos.

Em 2017, com a 26ª edição do Programa de Fomento à Dança da Secretaria Municipal de Cultura da Cidade de São Paulo, o grupo partiu para a investigação do “Breves Partituras Para Muitas Calçadas”, performance escolhida para o desenvolvimento de alguns temas desta dissertação e que será melhor apresentada mais adiante. Em 2020, foi contemplado pela 28ª edição do Programa Fomento à Dança da Cidade de São Paulo para a criação do “Sobre as Coisas”, trabalho realizado em formato virtual por consequência da pandemia de Covid-19. Após isso, o grupo ainda criou mais duas performances, das quais não fiz parte do processo de criação: o “Noturnos” (2021) e, atualmente, o “Com as Coisas” (2022), reinvenção da performance virtual “Sobre as Coisas” (2020).

O trabalho corporal de todas as criações estruturou-se sobre determinadas escolhas. São elas: algumas abordagens somáticas, especificamente a Eutonia e o Rolfing®; a improvisação como pesquisa de movimento; a leitura acerca do assunto mobilizador de cada performance; e o convite a profissionais da área da dança e afins, para o estudo de práticas corporais específicas. A partir disso, o grupo pôde escolher, desenvolver e atualizar procedimentos criativos que deram suporte a todos os trabalhos. A seguir, falarei um pouco mais sobre alguns conteúdos contidos nessas escolhas que estruturam o trabalho corporal e, depois, sobre os procedimentos internos do grupo, ou seja, aqueles inventados de acordo com o processo de cada obra.

⁵² Previsto em lei desde 2005, o edital busca selecionar e apoiar a manutenção e desenvolvimento de projetos de trabalho continuado em dança contemporânea. Disponível em: https://www.google.com/search?q=edital+de+fomento+a+dan%C3%A7a+de+s%C3%A3o+paulo+o+que+%C3%A9&sxsrf=ALiCzsZYJUBjIUTpcXL03CIUNYsxntd1yQ%3A1667407016190&ei=qJxiY9ChC_7Q1sQPp8-8qAQ&oq=edital+de+fomento+a+dan%C3%A7a+de+S%C3%A3o+Paulo+o+&gs_l=Egxn3Mtd2l6LXNlcnC4AQH4AQEqAggAMgUQIRigATIFECY0AEyBRAHKGABwgIKEAAyRxiWBBiwA5AGCEiUGiCbBVjzCnABeAHIAQCQAQCYAbEBoAHDA6oBAzAuM-IDBCBBGADiAwQgRhGaiAYB&scient=gws-wiz-serp. Acesso em: 2 nov. 2022.

O diálogo entre as abordagens somáticas e a dança é histórico, pois ele marca uma mudança de paradigmas e está presente na investigação de muitos artistas na contemporaneidade da dança, de acordo com Costas (2010 p. 6):

Do ponto de vista epistemológico, a produção do conhecimento somático implicou, desde sua origem, em uma amálgama do inteligível e do sensível, o que se explicita: no objetivo último, o conhecimento, que é a integração corpo-mente; no próprio ato do conhecimento que não tem objeto que não sejam sujeitos (não há separação entre sujeito-objeto); e no método em que as sensações, as percepções, as compreensões, as análises são um continuum sem fim. O ato de pesquisar impõe o viver o corpo em movimento. Por esse tipo de conhecimento que diz respeito a um estar no próprio corpo em descoberta, em ampliação, em potência na ação, em vida.

Dentro do trabalho do Lagartixa na Janela, as abordagens somáticas têm grande importância para a investigação sensível e criativa do movimento. Dos recursos da Eutonia, destaco o uso de materiais, como bolinhas, toalhas, bambus e sementes que auxiliam a sensibilização do corpo, a ampliação dos sentidos e, convocando, assim, a um estado de presença mais consciente de si e das relações com os outros.

Por meio do Rolfing®, vivido no processo criativo do “Breves Partituras Para Muitas Calçadas”, realizou-se um trabalho de mobilização do corpo a partir da consciência das fáscias⁵³ e de sua tensegridade⁵⁴. A partir dessa prática, foi possível experimentar uma qualidade de tensão elástica no movimento, característica da própria fáscia e, também, uma sensação de volume e integridade corporal, pois a execução de um gesto era sustentada pelo corpo inteiro.

O estudo dessa qualidade de movimento foi realizado também entre as performers, que, organizadas em duplas, puderam vivenciar outros modos de dançarem juntas. Conectadas por um bambu ou às vezes por um elástico, sustentado no centro da palma da mão de cada uma, experimentaram o movimento brotar como um diálogo, que ia e voltava, em um fluxo contínuo. Em relação à espacialidade, este estudo propiciou a experiência de ocupar e, ao mesmo tempo, de receber o espaço.

⁵³ Tecido conjuntivo que conecta todo o corpo, elas dão suporte, estrutura e espacializam o corpo.

⁵⁴ A palavra TENSEGRIDADE é a junção das palavras tensão + integridade, que significa integridade das tensões, foi criada e utilizada por R. Buckminster Fuller que a descreveu como “uma propriedade presente em objetos cujos componentes usam a tração e a compressão de forma combinada, o que proporciona estabilidade e resistência, assegurando sua integridade global”. Nossa estrutura óssea e ligamentar não é suficientemente firme para ficarmos em pé. Ela é dependente de outras estruturas que atravessam todo o organismo de um lado a outro, de cima para baixo e dentro para fora – uma miofasciaestrutura – que promove um jogo de tensões de ajustes por todo o organismo como um funcionamento derivante de sua capacidade elástica tensional. Ela estabiliza, mas não imobiliza. O foco não é a produção de força local, mas a distribuição de força global. Isto permite aos seres vivos manterem sua integridade enquanto se adaptam a diferentes jogos de forças presentes nos ambientes biológicos e sociais. Ela funciona como um mapa de organização onde o suporte se dá por inúmeros pontos criando um senso de variabilidade, mobilidade e integração (Freiberg, 2018).

Comumente, este trabalho de consciência e preparo corporal por meio das abordagens somáticas é feito no início dos ensaios semanais⁵⁵. Ele embasa o momento seguinte, que é dedicado à improvisação de movimento para a elaboração das partituras individuais e coletivas. Essas, como falado anteriormente, são compostas por memórias de gestos e brincadeiras da infância, tanto as nossas como as de crianças observadas na atualidade; pelo assunto mobilizador da obra em questão e pela relação com a própria espacialidade na qual estamos inseridas no momento de investigar as partituras.

O material criativo levantado pelas performers passa a ser “lapidado” a partir do olhar da diretora Uxa Xavier e de sua experiência nos estudos de movimento de Rudolf Laban. Percebe-se então a “cinesfera”⁵⁶ (Laban, 1976, *apud*, Fernandes, 2002) ocupada em cada partitura, as “escalas espaciais”⁵⁷ (Laban, 1976, *apud*, Fernandes, 2002) que se relacionam às direções e às formas que o corpo cria ao mover-se no espaço e nas “dimensões”⁵⁸ (Fernandes, 2002, p. 176) assumidas. A investigação desses três conceitos espaciais citados acima foi importante para acionar a relação com a tridimensionalidade do corpo e do espaço, pois, em razão do fato de o trabalho acontecer no espaço aberto, havia a necessidade de praticar a possibilidade de estabelecer relação com o público nas mais variadas direções e distâncias. Algo que o estudo das fâscias e a sensação de volume elástico proporcionado por elas também colaborou.

Além dessas, houve também o estudo do “fator peso”⁵⁹ (Laban, 1978) e o estudo das “ações corporais”⁶⁰ (Laban, 1978) principalmente: deslizar, pressionar, flutuar e torcer. O estudo do “fator tempo”⁶¹ (Laban, 1978) e suas variações também fez parte das improvisações, pois, por conta da escolha pela não utilização de trilha sonora, nem nos processos de criação, nem durante o compartilhamento, houve a necessidade de investir na pesquisa da musicalidade da própria movimentação.

⁵⁵ Desde 2012 o grupo Lagartixa na Janela segue uma rotina de 1 encontro de 3 horas por semana. Quando contemplado por algum edital, esta carga horária aumenta.

⁵⁶ Consiste no alcance do movimento no espaço tridimensional ao redor do corpo, sem que seja necessário a transferência do peso, ela pode variar entre a cinesfera pequena, média e grande (Fernandes, 2002).

⁵⁷ De acordo com Fernandes (2002), para Laban, o corpo quando se move desenha linhas e formas no espaço tridimensional. Essas formas se relacionam ao estudo da “arquitetura do espaço” que ele denominou como “Formas Cristalinas”. As escalas espaciais são uma ferramenta para o desenvolvimento da consciência e discernimento de cada ponto no espaço para tornar nítido a intenção espacial de cada gesto e das posturas que o corpo produz.

⁵⁸ “A dimensão é uma linha que parte desse centro do corpo em duas direções ou vetores opostos” (Fernandes, 2002, p. 176).

⁵⁹ “(...) indica uma variação na velocidade do movimento, que se torna gradualmente mais rápido ou mais devagar” (Fernandes, 2002, p. 117).

⁶⁰ “(...) que produzem alterações na posição do corpo ou em partes dele, no espaço que o rodeia” (Laban, 1978, p. 55).

⁶¹ “(...) indica uma variação na velocidade do movimento, que se torna gradualmente mais rápido ou mais devagar” (Fernandes, 2002, p. 117).

Outra prática comum que estruturou o trabalho do grupo foi o convite a profissionais da área da dança para colaborar com a preparação corporal das performers e agregar novos desafios e conhecimentos. Ao longo dos anos, foram elas: Adriana Grecchi⁶²; Maria Mommensohn⁶³; Clarice Lima⁶⁴; Kênia Dias⁶⁵; Fernanda Eugênio⁶⁶ e Sheila Arêas⁶⁷.

De modo geral, estas foram as escolhas que estruturaram a investigação criativa das obras do Lagartixa na Janela, a partir do aprofundamento nelas e com a experiência constante do compartilhamento artístico, ramificaram-se alguns procedimentos, os quais foram adotados e reinventados pelo grupo a fim de “encorpar” a pesquisa. Há procedimentos que são feitos durante os ensaios semanais e outros que se tornaram uma forma de existir em cena. Tanto os conteúdos das escolhas que estruturam a investigação criativa do movimento, citadas anteriormente, quanto os procedimentos deles gerados estão absolutamente imbricados. Aqui só os separei a título de melhor compreensão de como o Lagartixa na Janela foi construindo seu modo de criar e estar em cena.

A “caminhada coletiva” é um dos procedimentos, acontecendo após o momento individual de sensibilização do corpo por meio de técnicas somáticas e consistindo na ação de caminhar pelo espaço em diversas direções, níveis e velocidades, para ativar a atenção (enquanto se move) em si mesmo nas relações produzidas entre as performers e com a espacialidade. A partir dela inicia-se a improvisação, ou o estudo de partituras já criadas. É realizada tanto nos ensaios semanais como na preparação corporal para conhecer e sentir o espaço onde o compartilhamento artístico irá acontecer.

Como chegar no espaço, foi uma investigação constante do grupo. Um procedimento criado neste sentido foi a “caminhada coletiva”, que trazia uma organização de deslocamentos pelo espaço, e ao mesmo tempo a percepção de relação com o outro, independente das distâncias (Xavier, 2015).

Durante os ensaios, o ato de brincar e reinventar brincadeiras é um outro procedimento recorrente na investigação das partituras; as performers literalmente brincam entre si, com o espaço e com os objetos relacionais e, assim, vão compondo relações estéticas.

⁶² Coreógrafa, dançarina e professora de dança, graduada pela faculdade de Nova Dança S.N.D.O - Amsterdã. Criou várias performances entre 1988 e 1994 na Holanda. Diretora do Núcleo Artérias.

⁶³ Bailarina e diretora de dança, formou-se por Maria Duschenes pelo Sistema de Rudolf Laban de análise da Dança Arte do Movimento.

⁶⁴ Dançarina e coreógrafa brasileira.

⁶⁵ Diretora e professora de artes cênicas e performer. Doutora em Comunicação e Semiótica na PUC/SP. O foco de sua pesquisa está nas dinâmicas do movimento e suas relações com a improvisação, composição corporal/vocal do performer e direção de cena.

⁶⁶ Artista, antropóloga, investigadora e educadora. O seu trabalho envolve pesquisa de campo, escrita, criação conceitual, intervenção social, práticas somático-espirituais e performance expandida (corpo, instalação, vídeo, fotografia e proposições situadas). Atua na construção de modos de fazer transversais para a composição relacional, o cuidado-curadoria íntimo e coletivo e a criação por re-materialização - nomeadamente através do Modo Operativo AND (MO_AND).

⁶⁷ Bailarina e coreógrafa brasileira.

Um procedimento que aparece em todas as performances do Lagartixa na Janela é o uso de um ou mais objetos relacionais, como tecidos, galhos, giz, meias-calças. O conceito de objeto relacional é amplo e complexo; farei aqui um breve comentário apenas para elucidar sua presença dentro do trabalho do grupo. Costas (2010, p. 71), a partir de sua pesquisa sobre o campo da somática relacionado à obra da artista Lygia Clark⁶⁸, aborda o objeto relacional como:

“Um outro” que nos permite remeter a percepção ao próprio corpo, revelando a existência de um dentro-fora. O objeto reforça nossa própria presença corporal no mundo e, nesse caso, com tais delimitações, o outro se torna ainda mais possível de ser percebido como “um outro” (grifo nosso).

Nas investigações artísticas do grupo, o objeto relacional foi usado no sentido de “ampliar a percepção do corpo” (Costas, 2010, p. 74) e ainda, como um mediador das relações entre as performers e delas com as crianças. A escolha deles acontece durante as improvisações, às vezes eles surgem a partir de uma ideia prévia, às vezes surgem por conta do acaso de uma circunstância.

Esse modo de investigar dança, a relação com o espaço aberto mais a experiência de realizar centenas de compartilhamentos artísticos em diversos tipos de lugares levaram o grupo a constituir um modo próprio de estar em cena e com isso configurar sua estética.

O primeiro ato exercido pelo Lagartixa na Janela ao “entrar em cena” é pedir licença ao espaço e seus habitantes, mas não de um modo verbal, e sim por meio de uma atitude corporal. Por estar dentro da chave da arte relacional, o grupo busca entrar em contato e dialogar com a espacialidade, suas topologias e seus habitantes, para, a partir disso, se relacionar com o entorno, sem impor sua presença.

Pedir licença para os habitantes dos espaços onde iríamos dançar, foi outro procedimento praticado pelo grupo, pois cada espaço, mesmo o público, tem sua rotina e lógica de ocupação. Então pedir licença para construir uma presença de delicadeza e de respeito (Xavier, 2015).

Essa delicadeza ao chegar e esse modo de se fazer presente e compor com a paisagem geram o primeiro contato com o público, que se dá por aquilo denominado dentro do grupo de “contemplação estética”. A qualidade de presença dessa movimentação inicial foi longamente desenvolvida pelo grupo, tanto a partir da preparação corporal, quanto no próprio exercício do compartilhamento.

Arelado à contemplação, há um fator recorrente nos compartilhamentos artísticos do grupo: a capacidade de instaurar silêncios no ambiente aonde chega. E isso não acontece porque

⁶⁸ (1920-1988): foi uma pintora e escultora brasileira contemporânea que se autointitulava “não artista”. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lygia_Clark. Acesso em: 13 abr, 2024.

é pedido que se faça silêncio, mas é a potência do estado de presença das performers que convida o outro a contemplar e silenciar para “ver aquele mover no espaço” (Xavier, 2023, p. 4). Em entrevista, Uxa Xavier descreve este momento e o traduz usando o termo “encantamento”.

O Lagartixa já viveu situações completamente inusitadas de estar num lugar extremamente barulhento e a partir do momento em que as intérpretes, as performers, começam a adentrar o espaço, vai se constituindo um silêncio. É o silêncio que está ali. As pessoas param para ver aquilo que está acontecendo e isso eu chamo de encantamento.

Um outro ponto importante no trabalho artístico do grupo é a abertura para a relação do público com as performances, o que pode acontecer de diferentes formas e em diferentes distâncias. O trabalho do Lagartixa na Janela tem sua pesquisa voltada para as infâncias e, de fato, é com as crianças com quem diretamente se relaciona durante as performances. No entanto, os adultos também se relacionam, primeiro porque normalmente eles acompanham as crianças e segundo porque todos os adultos trazem consigo experiências de infâncias, então, de certa maneira, o trabalho dialoga com as memórias de cada um.

As performances do grupo são construídas de modo que haja a possibilidade de o público entrar a qualquer momento na obra e participar juntamente com as performers ou, também, participar por meio da contemplação. Importante ressaltar que, no primeiro caso, as performers não colocam as crianças dentro do trabalho, não há um convite verbal, quem convida o público a participar é a própria movimentação, pois é através da potência do movimento que a relação com a obra se constrói. As partituras, carregadas de memórias de brincadeiras, acionam o corpo das performers e também as memórias do corpo de quem assiste. Dessa forma, o público se apropria daquilo que vê e decide como deseja participar.

Esse convite, por meio da potência do movimento, se relaciona a um efeito denominado pelo dançarino e rolfista Hubert Godard (2002, p. 24) como “transporte”, algo provocado no espectador quando está diante de um trabalho de dança. Nessa situação, o espectador perde, em parte, a certeza de seu peso e pode “viajar” com o peso de quem observa dançando. Aqui o autor aborda o espectador em situação de pausa, mas isso não significa passivo, pois ainda segundo ele:

O movimento do outro coloca em jogo a experiência de movimento própria do 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: o que vejo produz o que sinto e, reciprocamente, meu estado corporal interfere, sem que eu me dê conta, na interpretação daquilo que vejo (Godard, 2002, p. 24).

Ainda segundo Godard (2002, p. 25), o “transporte” se dá em razão do que ele chama de “empatia cinestésica” ou “contágio gravitacional”, que é uma capacidade humana de ler e ser afetado pelo gesto de outro indivíduo. A organização da gestualidade é específica, individual e está relacionada ao modo como cada sujeito gesta sua relação com o peso, ou seja, com a gravidade. Isso acontece através do sistema dos músculos gravitacionais, pois são estes os responsáveis por manter o equilíbrio do corpo e assegurar a postura em pé, sem que seja necessário pensar. Além disso, esse grupo muscular registra as mudanças de estado afetivo e emocional. Sendo assim, cada indivíduo compõe sua própria “musicalidade postural” (Godard, 2002, p. 15). Mas, além de individual, essa capacidade de percepção e produção gestual está também vinculada ao contexto sociocultural, uma vez que “cada indivíduo, cada grupo social, em ressonância com seu ambiente, cria e é submetido a mitologias do corpo” (Godard, 2002, p. 11), ou seja, ao conjunto de narrativas repletas de significações simbólicas, presentes em cada momento histórico. Isto também acontece entre as crianças, como será visto nas “culturas da infância” (Sarmiento, 2004) e no conceito de infância enquanto “categoria estrutural do tipo geracional” (Qvortrup, 2010), tema a ser apresentado no capítulo 2.

A partir desses pressupostos, é possível dizer que o efeito “transporte” (Godard, 2002, p. 24) dentro do trabalho do Lagartixa na Janela, ocorre tanto no corpo do público, quanto no corpo das performers. Isso porque o andamento do compartilhamento artístico segue um fluxo em que os papéis de performer e espectador borram suas fronteiras nos diferentes momentos. Na chegada das performers no espaço, o público, constituído de crianças e adultos, fica “surpreso” em um primeiro instante; depois, entra em um estado de leitura daquele acontecimento e se posiciona como espectador. Aos poucos, as crianças se aproximam e entram no trabalho participando ativamente da performance. Aqui, crianças e performers dançam juntas em cena. Isso acontece até chegar no momento final, quando a obra é entregue às crianças e as performers se afastam da cena e se colocam como espectadoras e podem ser transportadas pelo mover das crianças. Aqui, é possível enxergar como seus corpos foram afetados pela dança e apreciar suas interpretações e reinvenções daquilo que viram e viveram. A cada compartilhamento, as crianças criam novas brincadeiras, novas cartografias, elas “reespacializam todo o trabalho.” [Trecho retirado da entrevista com Uxa Xavier].

Figura 1 - Compartilhamento do Breves Partituras Muitas Calçadas



Fonte: Imagem retirada do blog do Lagartixa na Janela⁶⁹.

⁶⁹ Devido ao fato de não ter o direito de uso de imagens de todas as crianças presentes nas figuras desta dissertação, optou-se por manter as imagens como forma de evidenciar as relações espaciais estabelecidas, porém sem que os rostos das crianças fossem revelados.

Figura 2 - Relação com a espacialidade após compartilhamento do Breves Partituras Para Muitas Calçadas no Minhocão, em 2018



Fonte: imagem cedida por Silvia Machado.

Os adultos (um tanto mais inibidos) apreciam a cena de longe e talvez por meio do “transporte” (Godard, 2002, p. 24), tenham suas memórias de movimento ativadas pelo mover das performers e também das crianças, o que me leva a pensar que diferentes gerações de infâncias se cruzam e se encontram no momento do compartilhamento da performance.

Esse modo de estar em cena construído pelo Lagartixa na Janela, que busca coexistir com crianças, com a espacialidade e intenta “criar vínculos”, como aponta Costas (2019, p. 154), o coloca dentro do campo da arte relacional. A partir dessas escolhas, o grupo consegue criar um espaço relacional entre as performers e o público, lugar onde, de acordo com Bourriaud (2009), a obra se forma. Dessa maneira, artista e espectador saem transformados, não em um sentido radical, mas sim no sentido de terem sido atravessados por uma experiência em uma vivência compartilhada.

1.3 O propósito relacional com crianças no trabalho do “Lagartixa na Janela” e além dele

A arte relacional pela perspectiva de Bourriaud (2009) foi uma referência inicial para o Lagartixa na Janela compreender seu próprio modo de atuação em cena e sua intenção de estabelecer relações com as crianças e com o espaço. Tomando por referência a noção de estética relacional proposta por Bourriaud (2009), foi possível entender o movimento de alguns artistas europeus que, a partir de 1990, tiveram seus interesses voltados para a criação de trabalhos artísticos com maior inserção na vida social. O autor revelou e nomeou o desejo de artistas por produzir modos de convívio e atuar nas instâncias microscópicas das relações, lugar onde, segundo o autor, a obra de arte ganharia sua forma. Para Bourriaud (2009, p. 31): “a prática artística residiria na invenção de relações entre sujeitos; cada obra de arte particular seria a proposta de habitar um mundo em comum”.

Em minha trajetória enquanto artista e educadora, os estudos de Bourriaud (2009) foram importantes por contribuírem com meu entendimento inicial acerca da arte relacional e por terem me levado a olhar e considerar o interstício entre artista e público como um lugar potente na criação artística. Na prática, isso já acontecia no trabalho do Lagartixa na Janela, mas o fato de nomear me ajudou a compreender sua existência e a refletir sobre a potência do espaço relacional no trabalho com crianças tanto em cena, como em situação de aula de dança.

Durante o desenrolar desta pesquisa, porém, entrei em contato com referências que ampliaram minha perspectiva para o campo relacional e me colocaram em consonância a um modo de trabalho artístico com crianças no qual acredito e investigo. Além disso, conectou-me a uma jovial centelha anarquista que ecoa dentro de mim e acompanha meu caminho.

A primeira referência é da teórica estadunidense Claire Bishop (2004), que questiona o modelo de arte relacional trazida por Bourriaud (2009), pelo fato de o autor olhar para relações estéticas estabelecidas apenas entre grupos, cujos membros têm algo em comum e se identificam uns com os outros. Dessa forma, não haveria fricções, dissensos, nem antagonismos, pontos considerados fundamentais pela teórica no que diz respeito à natureza política da atividade artística. Para a autora (Bishop, 2004, *apud* Quicili, 2021, p. 44), “a multiplicidade de pontos de vista sobre um tema ou acontecimento seria mais eficaz do que a ênfase no resgate temporário de vínculos sociais em torno de pressupostos éticos previamente compartilhados”.

Bishop (2004) sustenta a ideia de que uma sociedade realmente democrática não apaga os antagonismos nem os conflitos, pois sem isso só haveria consenso e uma supressão do debate, algo típico de ordens totalitárias e nocivo à democracia. Ela comenta que “a esfera

pública permanece democrática apenas à medida que suas exclusões naturalizadas são levadas em conta e colocadas em aberto para contestação” (Deutsche, 1985 *apud* Bishop, 2004, p. 8).

O trabalho de Claire Bishop é bem mais amplo e complexo do que esta breve citação feita acima, mas fato é que entrar em contato com sua perspectiva ampliou meu entendimento acerca da arte relacional, além de me levar a olhar para questões macroestruturais presentes em trabalhos artísticos e reconhecer que: toda obra de arte traz em si um modelo de sociedade, e o fato de ela ser aberta ao observador não significa que é realmente democrática. Antes disso, é preciso avaliar “a qualidade das relações com o público que ela produz: a posição do sujeito que qualquer trabalho pressupõe, as noções democráticas que sustenta e como essas se manifestam na experiência do trabalho” (Bishop, 2004, p. 15).

Farei agora uma digressão para falar de outras perspectivas encontradas durante o caminho desta pesquisa e que me levaram a olhar para a questão relacional por um prisma mais aproximado à dança.

Em parágrafos anteriores, ao fazer a explanação sobre os efeitos do “transporte” e do “contágio gravitacional” de Godard (2002 p. 24 e 25) na relação entre artistas da dança e público e, também, no trabalho cênico do Lagartixa na Janela, me fiz a seguinte pergunta: seriam esses efeitos um “pano de fundo” do relacional em dança? Ao ir em busca de melhor compreender essa questão, encontrei a noção de “corpo coletivo” de Louppe (2006), que também será abordada por Costas (2019, p. 150) em suas reflexões acerca de práticas artísticas orientadas por concepções relacionais no espaço urbano e que contribuem para a “busca do comum”⁷⁰ na vida social.

Louppe (2006, p. 35), ao mencionar a noção de “corpo coletivo”, aponta esta como:

Uma pesquisa primordial na dança moderna e contemporânea. O termo coletivo não é neutro. Implica um ajuntamento de indivíduos propondo-se a partilhar uma experiência comum. E não um batalhão de zumbis privados de intenções ou projetos. A começar pelas danças corais de Laban (iniciadas em 1924), dançarinos ligados entre si pelo que têm de mais íntimo, de mais constitutivo em seu ser-corpo, o gravitário.

Tomando por referência Rudolf Laban, Louppe (2006, p. 35) fala do gravitário como algo que conecta os corpos quando dispostos a partilharem uma experiência comum e ainda diz que: “o sujeito se liga a outros num corpo comum e incorpora a criatividade do outro na invenção coletiva da proposição”. A partir desses apontamentos, Costas (2019, p. 150) aborda a ideia de um corpo coletivo na dança contemporânea, com suas relações de movimentos

⁷⁰ Pesquisa que reúne práticas artísticas comunitárias e multidisciplinares, ocupadas com a construção coletiva e produção de novas realidades. Surgiu a partir do Encontro internacional de reflexão sobre práticas artísticas comunitárias - EIRPAC.

sustentadas nos dizeres de Louppe (2006) e aponta a possibilidade do comum ser tramado nas criações de natureza coletiva ou colaborativa.

Em uma microescala, Godard (2002), Louppe (2006) e Costas (2019, p. 150) me levam a pensar a partilha da criatividade e da experiência relacional em dança como possibilidade de tecer um “corpo coletivo” (Louppe, 2006) e Bishop (2004); em uma macroescala, me leva a pensar o espaço coletivo como um fenômeno em que os diversos movimentos precisam ser levados em consideração, inclusive como condição de existência do comum.

Como artista e educadora, reconheço esse movimento na relação com crianças tanto em cena quanto nas aulas de dança: a busca por algo que possamos partilhar coletivamente e, ao mesmo tempo, o cultivo do espaço para que cada um possa manifestar seu modo de existir. Para que isso aconteça, faz-se necessária uma constante negociação de forças para sustentar o comum de modo que o respeito e o bem viver estejam sempre assegurados.

A reflexão a respeito da arte relacional traz consigo a questão da participação do público na obra, assunto amplo, abordado por diferentes autores e que me levou a refletir sobre a participação das crianças nos processos criativos vivenciados em aula com elas. Logo, passei a enxergar a abertura para a participação delas como um movimento fundamental na construção de processos artísticos mais coletivizados, em que a preservação da coexistência fosse um princípio, assunto que será abordado mais profundamente no capítulo 2.

A experiência relacional no Lagartixa na Janela elaborou, ao longo dos anos, um modo de estar em cena em que as performers se colocavam disponíveis para jogar com a participação das crianças no instante do compartilhamento artístico. Esse diálogo acontecia por meio das partituras que, como estruturas abertas, permitiam às crianças relações de inúmeras formas com a obra. Lidar com esse leque de possibilidades a cada compartilhamento treinou as performers para a habilidade de dançar com o imprevisível, ou seja, engendrou em nossos corpos a capacidade de sustentar um estado de presença disponível a receber e se relacionar com a imprevisibilidade tanto do público quanto do espaço aberto, pois nunca era possível prever como as relações aconteceriam. Praticar esse estado de presença, que joga com o imprevisível e se relaciona com aquilo trazido pelas crianças, passou a ser também meu estado como educadora, modo que reconfigurou “minhas aulas”, pois passei a enxergá-las menos como um momento de transmissão de conteúdos e mais como um momento de vivenciar processos criativos colaborativos, em busca de algo que envolvesse a todos na “busca do comum” (Costas, 2019, p. 150).

Voltando ao modo de atuação do Lagartixa na Janela, gostaria de salientar que ao longo de sua trajetória o grupo passou a considerar seu trabalho como algo que, além de ser feito “para”, é também feito “com” crianças. Acrescentar esta preposição “com” foi importante para melhor nomear e traduzir a intenção relacional do grupo.

Além de fazer “com” as crianças em cena, o Lagartixa na Janela também busca fazer “com” o espaço. É possível enxergar isso no modo como chega e instaura sua presença, como descrito anteriormente, e no fato de realizar a cada compartilhamento artístico denominado no grupo de “mapeamento do lugar”. A partir do mapeamento, diretora e performers organizam as partituras de acordo com as topologias e com o fluxo de ocupação e deslocamentos das pessoas. Já aconteceu inclusive de partituras serem criadas e incorporadas aos trabalhos por conta da relação com determinado espaço.

Ao longo de sua trajetória, o Lagartixa na Janela desbravou caminhos e encontrou um modo particular de estar em cena com crianças. A criação a partir da investigação das infâncias, a dança no espaço público e aberto, a intenção relacional e a abertura para a participação do público estruturam todas as obras, porém cada uma delas efetuou isso de maneira diferente, conforme as próprias indagações de pesquisa.

Tudo o que contei até agora sobre o processo do Lagartixa na Janela seria suficiente para a realização desta dissertação. No entanto, de modo particular o “Breves Partituras Para Muitas Calçadas” despontou como foco de interesse em razão de sua especificidade de investigação e sua dimensão política. Ele me trouxe questões relevantes tanto como artista quanto como educadora, bem como o desejo de falar sobre elas dentro do ambiente acadêmico.

1.4 Memórias: “Breves Partituras Para Muitas Calçadas”

O “Breves”, como chamarei a partir de agora, foi criado pelo grupo Lagartixa na Janela em 2017, através da 26ª edição do Programa de Fomento à Dança da Secretaria Municipal de Cultura da Cidade de São Paulo. Seu tema central de investigação foi a relação da criança com o espaço público da cidade e, para isso, apoiou-se nas seguintes bibliografias: “La Ciudad de los Niños” (2011), do pedagogo italiano Francesco Tonucci; no capítulo “A fala dos passos perdidos” do livro *A Invenção do Cotidiano*, de Michel de Certeau (1990), e no “Espaço Fenomenológico”, de Hubert Godard (2006).

Neste capítulo, falarei das duas primeiras referências, pois delas surgiram os procedimentos criativos iniciais do “Breves” e deixarei para o capítulo 2 a referência de Godard (2006), já que esta se tornou uma bibliografia significativa para a compreensão da noção de espaço nesta dissertação.

O projeto “La Ciudad de los Niños” (Tonucci, 2011) propõe a transformação das cidades a partir do olhar e da atuação das crianças, realizado em algumas cidades da Itália, Espanha e Argentina. Tonucci (2011), acredita que os projetos públicos das prefeituras deveriam reconhecer e validar as crianças como habitantes da cidade, como pessoas que compõem a sociedade e, por isso, com direito a serem escutadas sobre a organização desse espaço público. Seu questionamento traz importantes reflexões sobre o quanto o espaço da cidade tem se organizado com a finalidade de não deixar condições seguras para que as crianças possam habitar esse espaço social.

O contato com a pesquisa de Tonucci (2011) trouxe de modo veemente a questão sobre o direito das crianças de participar do espaço público e como este deveria ser pensado de modo a receber suas presenças e ações. Tonucci (2011) afirma que uma cidade sem crianças é uma cidade menos cidadã. A partir desses dizeres, o grupo elaborou para si as seguintes questões: quais espaços da cidade são permitidos às crianças? Como as crianças interagem com esses espaços? Como subvertem suas lógicas de ocupação?

A segunda referência que orientou a pesquisa do grupo na criação do “Breves” foi o capítulo “A fala dos passos perdidos”, de Michel de Certeau (1990). Nele, o autor aborda a questão de como o espaço da cidade é inventado a partir da prática dos caminhantes. Ele diz que: “os jogos dos passos moldam o espaço, tecem os lugares” (Certeau, 1990, p. 176). Ainda fala:

Se existe uma ordem espacial que organiza um conjunto de possibilidades e proibições, o caminhante atualiza algumas delas. Deste modo ele tanto as faz ser, como aparecer. Mas também as desloca e inventa outras, pois as idas e vindas, as variações ou as improvisações da caminhada privilegiam, mudam ou deixam de lado elementos espaciais (Certeau, 1990, p. 177).

Certeau (1990) levou o grupo a reconhecer que o espaço é feito a partir da prática que se faz dele, reflexão que gerou os seguintes questionamentos: como as crianças praticam o espaço da cidade? Como seria poder enxergar este espaço público pelo viés das crianças? O conceito da “Criança Performer” (Machado, 2010a) já havia conduzido o olhar do Lagartixa na Janela para a relação das crianças com o espaço aberto, mas acredito que de maneira isolada, ou seja, com o foco em seus modos próprios de existir e em suas ações particulares. Certeau (1990) e ademais Tonucci (2011) acrescentaram uma reflexão sociopolítica sobre como a presença e participação das crianças podem alterar, reconfigurar e contribuir com o espaço público da cidade.

A partir dos pontos de reflexão trazidos por ambos os autores, o grupo lançou mão de seu primeiro dispositivo de criação: as derivas⁷¹, que eram um modo de caminhar pelas calçadas. Em primeira instância, as derivas do Lagartixa na Janela tinham o desejo de observar crianças em relação à cidade, mas isso era feito como em uma deriva, pois não tínhamos um destino preestabelecido, as rotas eram decididas conforme os cruzamentos das ruas surgiam. Também não tínhamos ações previamente decididas. Esse modo de caminhar propôs um estado despretenso, aberto para lidar com os fenômenos que surgiam no encontro com o espaço. De certa maneira, já havíamos experimentado esse estado em nossa primeira criação, o “Poemas Cinéticos”, só que a partir da imagem do “Andarilho”, trazida em um poema de Manoel de Barros.

As derivas foram feitas⁷² nos bairros da Vila Anglo e Bom Retiro, em São Paulo. Esse procedimento foi realizado por cerca de um mês e meio e, a partir dele, constatou-se que em dias letivos era possível encontrar crianças circulando pelos bairros escolhidos, nos horários de entrada e saída da escola. Fora isso, não as encontramos. Importante dizer que não fizemos caminhadas aos finais de semana, nem em outras regiões da cidade, o que pudesse revelar outras configurações.

Nessas caminhadas, o grupo passou a encontrar vestígios de crianças, como pequenos brinquedos no chão, marcas de brincadeiras com giz e quadras de futebol pintadas com tinta no chão. Esses vestígios nos deram a ideia de também deixar rastros, para quem sabe nos comunicar com possíveis crianças passantes. Então, o grupo começou a levar giz de lousa para as caminhadas, com o intuito de riscar brincadeiras no chão e marcar “coisas” que

⁷¹ Procedimento artístico que emergiu na Internacional Situacionista em 1957, “com a intenção de construir e experimentar novos comportamentos na vida real. Realização de um modo alternativo de habitar a cidade, um estilo de vida que se situa fora e contra as regras da sociedade burguesa” (Careri, p. 85, 2013). Dentro do grupo Lagartixa na Janela consistia em caminhar pelas calçadas sem um objetivo específico.

⁷² Essas derivas foram feitas no ano de 2017 pelas participantes Aline Bonamin, Barbara Schil, Suzana Bayona, Thai Ushirobira e Tatiana Cotrim do grupo Lagartixa na Janela.

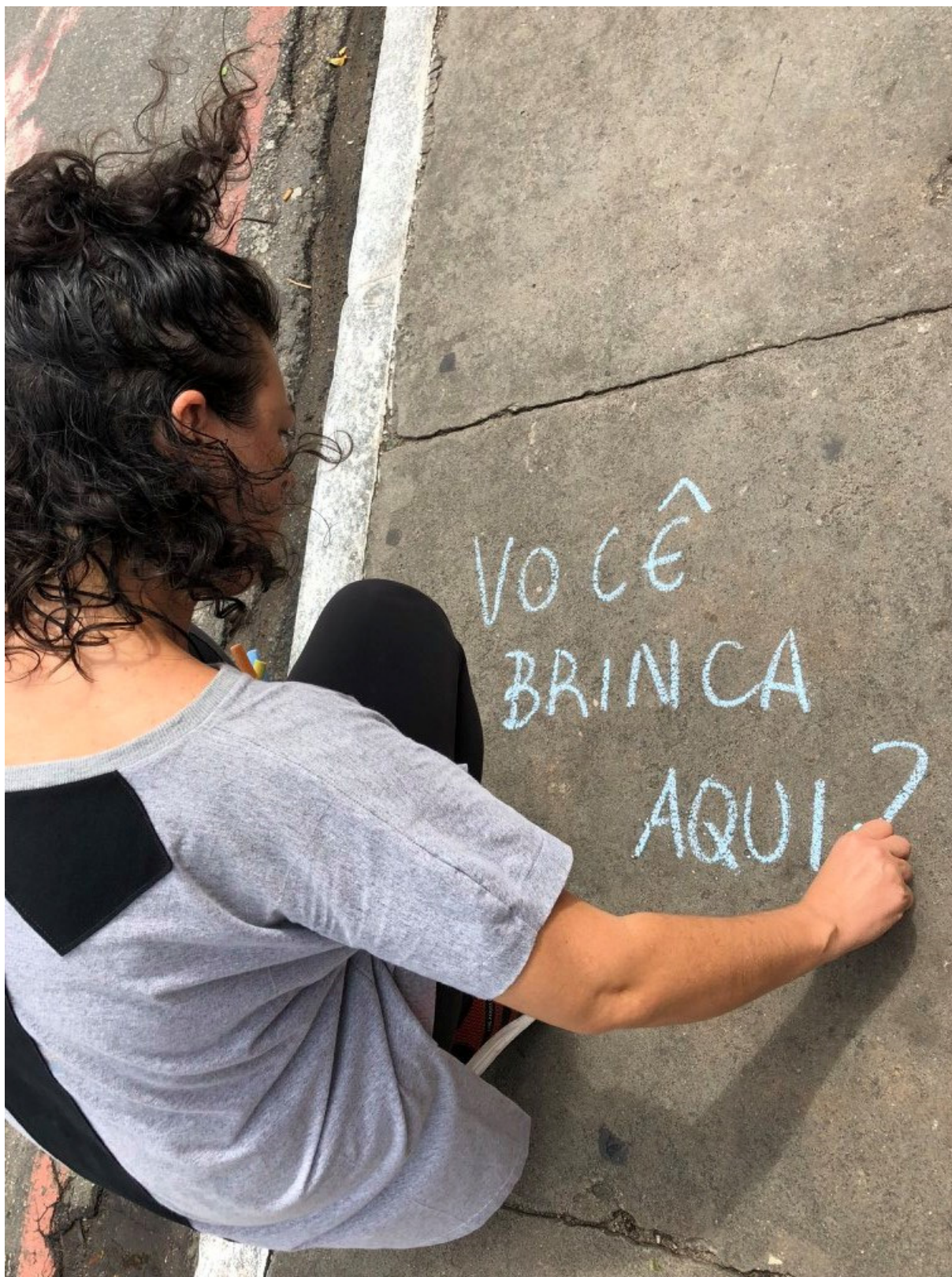
chamavam a atenção. Esse procedimento virou uma brincadeira entre nós, pois passamos a criar imaginários a partir das fendas e relevos do próprio chão. Como, por exemplo: uma fenda que virava um rio. E também a partir de objetos caídos, como folhas que se tornavam cardumes de peixes. Dessa forma, riscar brincadeiras no chão tornou-se a ação primordial do “Breves” e, a partir disso, as partituras da obra foram se construindo.

Esse modo de brincar com o chão nos era familiar, uma vez que evocava memórias de nossas infâncias com a cidade, como caminhar sem pisar nas linhas do chão, ou pisar somente dentro de quadrados, ou escolher uma das cores da faixa de pedestre e atravessar saltando na cor escolhida, entre outras lembranças.

O grupo tinha como sede a Oficina Cultural Oswald Andrade⁷³ e, em um dia, ao sair de lá para caminhar, decidimos escrever a seguinte pergunta na calçada da Oficina: você brinca aqui? E desenhamos uma “amarelinha” ao lado. Sentamo-nos na mureta da oficina cultural para observar a reação das pessoas. Era próximo ao horário do almoço e havia uma escola em frente, portanto havia um fluxo maior de crianças acompanhadas por seus responsáveis. Alguns adultos paravam para ler o escrito, reparavam a “amarelinha”, olhavam para nós com um sorriso no rosto, outros passavam às pressas com o olhar fixo, mas as crianças invariavelmente pulavam a “amarelinha”. Esse dia confirmou para nós a poética do “Breves”, ela estava se construindo a partir da relação direta com o chão das calçadas, e tinha o giz como objeto relacional.

⁷³ Equipamento público localizado no Bairro do Bom Retiro em São Paulo -SP; gerido pela Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo.

Figura 3 - Deriva na Praça Coronel Fernando Prestes SN 2017



Fonte: imagem cedida por Uxa Xavier.

Em seguida a este evento, em uma das caminhadas, encontramos um grupo de aproximadamente 20 crianças na Praça Coronel Fernando Prestes S/N⁷⁴, uma espécie de calçadão localizado em umas das saídas da estação Tiradentes do metrô. Elas tinham de 6 a 12 anos e estavam acompanhadas de cuidadoras adultas, provavelmente seus familiares. Observamos. Voltamos na semana seguinte e vimos o mesmo grupo novamente. Percebemos que elas ocupavam aquele espaço diariamente. Então, decidimos observá-las a uma certa distância. Compreendemos que elas saíam da escola formal e ficavam ali por uma hora à espera do horário para entrar em outra instituição onde passavam o contraturno escolar. Observamos aquele grupo por cerca de um mês e mapeamos seus fluxos de movimentos, os modos como ocupavam aquele espaço, os subgrupos formados entre si, as brincadeiras que faziam, as que se repetiam, a relação com as adultas ali presentes e seus graus de parentescos.

Nosso desejo era interagir com elas, mas, ao mesmo tempo, não queríamos impor nossas presenças. Então, discretamente iniciamos nossos primeiros movimentos, passamos a andar de diferentes maneiras e velocidades, a caminhar por cima das linhas do chão, a andar no meio fio da calçada, passar entre as árvores, sentar em lugares diferentes. Enfim, criamos uma dinâmica de brincadeira com o espaço e entre nós, mas sem invadir o espaço das crianças, agíamos à distância. Repetimos esse procedimento de ocupação por mais alguns dias e, aos poucos, nos tornamos parte daquela paisagem. Após esse tempo de ambientação, decidimos usar o giz e, assim que ele riscou o chão, as crianças se aproximaram curiosas para saber o que estávamos fazendo.

Desse momento em diante, iniciamos uma relação direta com aquele grupo de crianças e, durante seis meses, nos encontramos semanalmente. Tínhamos o giz como objeto relacional, o calçadão do metrô Tiradentes, um grupo de crianças parceiras e, dessa forma, o “Breves Partituras Para Muitas Calçadas” foi se constituindo como uma obra aberta, na qual crianças e performers criavam e recriavam jogos e brincadeiras no instante do encontro. As brincadeiras que fazíamos juntas se misturavam com a pesquisa de movimentos que realizamos em nossa preparação corporal e improvisação de movimentos, assunto que tratarei mais adiante, confirmando o caminho de nosso processo criativo.

Aos poucos, fomos nos conhecendo, descobrimos nossos nomes, onde morávamos, o grau de parentesco das adultas cuidadoras ali presentes. Enfim, estabelecemos um convívio semanal. Contamos para elas que éramos profissionais da dança, que estávamos criando um trabalho e para isso estávamos investigando brincadeiras com as calçadas. Ao final do projeto, “estreamos” o “Breves” naquele espaço com elas.

⁷⁴ Localiza-se no bairro do Bom Retiro em São Paulo.

Figura 4 - Compartilhamento artístico do Breves Partituras Para Muitas Calçadas com crianças na Praça Coronel Fernando Prestes SN, em 2017



Fonte: imagem cedida por Rafael Petri.

Concomitantemente a esse processo das caminhadas e dos encontros com as crianças na Praça Coronel Fernando Prestes S/N, o grupo realizou seu trabalho de preparação corporal com duas artistas convidadas: Kênia Dias e Fernanda Eugênio. Além delas, tivemos também a vivência do Rolfin®⁷⁵, já descrita anteriormente, com a Thais Ushirobira, integrante do Lagartixa na Janela naquela ocasião. Vale ressaltar que a vivência do Rolfin® aconteceu ao mesmo tempo do Modo Operativo AND⁷⁵.

Em um primeiro momento do processo de criação do “Breves”, o grupo vivenciou oito encontros com a artista convidada Kênia Dias. Por ser da área da dança e do teatro, o trabalho dessa artista propôs um frescor aos caminhos de improvisação e criação cênica, pois

⁷⁵ Estrutura artesanal de investigação artística, que tem vindo a desenvolver uma abordagem única, experimental e expandida à criação artística, praticando-a enquanto ação micropolítica duracional, transversal e interdisciplinar, conjugando modos de fazer e interfaces com origem em diferentes campo artísticos (performance, dança, teatro, artes visuais, práticas *site-specific* etc) e em áreas tais como a antropologia, a educação e as pedagogias radicais, a psicologia clínica de território, a arquitetura e a agricultura sustentáveis, o ativismo e a mediação comunitária etc. Esta abordagem foi-se constituindo numa marca singular, ao longo de anos em que o AND Lab vem sustentando uma programação consistente e regular, sempre assente na permeabilidade entre pesquisa, transmissão e criação, assim como na construção de dispositivos performativos relacionais imersivo-participativos que, ao mesmo tempo, proporcionam a habitação do encontro e permitem tomar a convivência enquanto lugar de pesquisa e cocriação coletiva. Disponível em: <https://www.and-lab.org/sobre/historial-e-trajetoria>. Acesso em: 4 jan. 2024.

eram diferentes dos conhecidos pelo grupo até então. Ela nos conduziu por outras lógicas de organização e desorganização das danças criadas, nos apresentou a possibilidade de lidar com a “não eficiência do movimento” e a valorizar o que ela chamava de “rastro” e “resto” do movimento. Algo que se conectava com nossa proposta de deixar rastros de brincadeira no chão das calçadas para possíveis crianças passantes. Corporalmente, fomos impelidas a sair de nossas “zonas de conforto”, pois o arriscar-se fez parte de todo o processo com ela. Isso nos deu corpo e estofo para lidar com o imprevisível das calçadas. Nesse (des)caminho de (des)construção com Kênia Dias, nasceram aquilo que chamamos de “partituras individuais” do “Breves”, ou os “jogos de canto”, que são as brincadeiras que fazemos individualmente, como crianças que, às vezes, brincam sozinhas em um “cantinho”. São elas: a “Desamarelinha”, minha partitura; o “Aqui e ali”, da Thais Ushirobira; o “Meio fio”, da Aline Bonamin; as “Medidas”, da Tatiana Cotrim e as “Narrativas de espaços imaginários”, da Suzana Bayona.

Em um segundo momento, tivemos como convidada a artista Fernanda Eugênio (2019) com seu trabalho denominado Modo Operativo AND (ou M.O-AND como chamarei a partir de agora). O M.O-AND foi um dispositivo de investigação artística bastante singular que proporcionou profundas mudanças em nosso modo de criar, de estar em cena e de viver enquanto grupo. Ele acontece como um jogo de tabuleiro e suas peças, ou as “tralhas”, como a autora denomina, podem ser os mais variados tipos de objetos, alimentos e até o próprio corpo.

Essa abordagem nos levou por caminhos radicais. A partir dela adotamos um procedimento chamado de “jogo aberto”, que consistia em jogar com as partituras já inventadas como se elas fossem as “tralhas” do M.O-AND. Lançamos mão desse procedimento nos ensaios e também em cena e assim nos dispusemos a encontrar, em tempo real, outras tantas partituras de dança juntamente com as crianças. Algumas dessas partituras ficaram em nossa “bagagem corporal” e se transformam naquilo que chamamos de “partituras coletivas”, que são aquelas brincadeiras mais coletivizadas, aquelas que jogamos todas juntas. Por exemplo: “o totem, o “bafo”, o “janela-janelinha”, “as contagens”, “o já!”, “o contorno”, “o cabeça no japão”, “o fásca na calçada” e o “mapa afetivo”.

O “jogo aberto” nos fez lidar de um jeito diferente com a imprevisibilidade, que é inerente ao espaço aberto, nos trouxe confiança e a não necessidade de ter o controle da situação, nos colocou de fato na experiência de viver o encontro com as crianças como algo único. Isso também foi favorecido pela prática do M.O-AND, pois uma de suas propostas era encontrar um “plano comum” entre todas durante o acontecimento do jogo, ou seja, não havia uma ideia preconcebida, era uma composição em tempo real, feita a partir de relações entre pessoas e entre objetos.

A vivência nesse processo criativo verticalizou em mim a experiência do relacional com o espaço aberto e com as crianças e me trouxe novas reflexões acerca da questão de suas participações no espaço aberto e público. De maneira aguda, exigiu de mim e das outras performers um estado de prontidão diferente dos outros trabalhos, provavelmente pelo fato de acontecer na calçada, onde a imprevisibilidade é mais latente. As tecnologias desenvolvidas nessa obra me deram sustento corporal para me aventurar em práticas pedagógicas ancoradas no relacional, em que o fazer com as crianças fosse um objetivo constante.

Apesar de ter sido elaborada no contexto da calçada, a experiência no “Breves” me levou a observar com maior acuidade a relação de crianças com outros espaços abertos, como o da escola municipal de artes onde trabalho, a EMIA Jabaquara e, também, o da Escola Estadual Brigadeiro Faria Lima, onde meu filho estudava. Influenciada pelo “Breves”, passei a me fazer as seguintes perguntas: quais espaços são permitidos às crianças? Como elas participam desses espaços? Como criam diferentes lógicas de ocupação, a partir de seus imaginários e de suas brincadeiras?

Figura 5 - Compartilhamento artístico do Breves Partituras Para Muitas Calçadas no Minhocão, em 2018



Fonte: imagem cedida por Silvia Machado.

Figura 6 - Compartilhamento artístico do Breves Partituras Para Muitas Calçadas no Minhocão, em 2018



Fonte: imagem cedida por Silvia Machado.

Então, como educadora, passei a me aventurar com os alunos no espaço aberto e reparar na diferença de estado corporal das crianças dentro e fora da sala de aula, observei também a facilidade que tinham em subverter a lógica funcional de ocupação e na riqueza de conteúdos que o próprio espaço aberto apresentava para a criação de danças. Logo quis experimentar isso com uma turma de crianças no espaço aberto da escola estadual de ensino formal que frequentava como mãe de aluno e, assim, mais algumas perguntas surgiram: como elas enxergam aquele espaço? Como se movimentariam junto com aquele espaço, caso tivessem a possibilidade de sair das normas de ocupação estabelecidas? Quais danças inventariam para os espaços daquela escola? Como suas danças poderiam transformar aquele espaço?

Esses questionamentos me suscitaram a ideia de realizar um projeto artístico pedagógico na Escola Estadual Brigadeiro Faria Lima, associado a uma investigação acadêmica. Desde o despontar desse desejo em 2018, até hoje em 2024, muitas coisas já aconteceram, inclusive uma pandemia, algo que afetou verticalmente o andamento desta pesquisa. Contudo, decidi manter meu propósito, pois essas indagações sobre como a corporalidade das crianças se relaciona com o espaço aberto de uma escola pública ainda se mantêm vivas para mim.

CAPÍTULO 2 - INFÂNCIAS EM COEXISTÊNCIA: ESPAÇO E PARTICIPAÇÃO

No capítulo 1, contei um pouco sobre o grupo Lagartixa na Janela e sua trajetória na área da dança para e com crianças no espaço aberto e público. Apresentei as estruturas fundantes de sua pesquisa artística e alguns dos procedimentos de criação e encenação que o colocam no bojo da arte relacional. A experiência nesse grupo me levou a refletir e investigar outros modos de estar com crianças em situação de aula, pois o propósito relacional passou a fazer parte de minha intenção também como artista-educadora de dança, algo que ganhou proporções maiores no processo criativo do “Breves Partituras Para Muitas Calçadas” (ou “Breves”).

Questionar a presença e a participação de crianças no espaço urbano e público foi o que motivou a criação do “Breves”. A partir disso, a obra foi construída com a intenção de revelar esse espaço pelo viés e modos de existir próprios das crianças. Para tanto, o grupo se apoiou em procedimentos como as derivas, que o fez encontrar e brincar com um grupo de crianças no calçadão da Praça Coronel Fernando Prestes S/N, na estação Tiradentes do metrô (2017); em preparações corporais específicas com as artistas convidadas Thais Ushirobira, Kênia Dias e Fernanda Eugênio e, na investigação de nossas próprias memórias de infância em relação às ruas da cidade de São Paulo. A amálgama dessas relações compôs as partituras e a poética da obra.

Além dessas práticas, o grupo também se dedicou a leituras de referências bibliográficas com o foco na questão da espacialidade e seu uso. As duas primeiras, já mencionadas no capítulo 1, foram Michel de Certeau (1990), que fundamentalmente nos ajudou a entender o espaço como algo que se forma a partir da prática que se faz dele, e o pedagogo Francesco Tonucci (2011), que nos apresentou a problemática sociopolítica da ausência e a participação das crianças no cotidiano das cidades. Ambas as referências orientaram as derivas feitas nas calçadas. Por fim, a do bailarino e rolfista Hubert Godard (2006) e sua entrevista denominada “Espaço Fenomenológico”, que esteve estreitamente conectada com a preparação corporal a partir das fâscias e sua tensegridade, proposta por Thais Ushirobira.

Toda essa experiência no processo do “Breves” me levou a perceber, sentir e compreender a espacialidade de um modo diferente do que havia vivido como artista da dança até então, talvez pelo tempo de pesquisa no espaço aberto, talvez pela maneira como esta criação em particular se conjugou, talvez um pouco de tudo isso, mas fato é que houve um singular alinhamento entre os conhecimentos teóricos e práticos. Depois disso, passei a me interessar em como as crianças criam com o espaço aberto, mais especificamente em como seus corpos leem as topografias e prontamente estabelecem relações pelo movimento. No fundo, passei a me interessar pelo espaço enquanto algo “vivo” e pela potência da dança em interferir, alterar, acalmar, poetizar, receber e ser espaço.

Transpus as indagações e desejos de pesquisa levantados nesta obra para o contexto de uma escola pública de ensino formal, a fim de investigar como as crianças participam dos espaços abertos dessa escola e como poderiam, por meio de suas brincadeiras e movimentações, transformar o espaço com suas danças e, assim, expandir os contornos imaginários e os significados desse lugar. Entretanto, para que as crianças possam participar segundo seus modos próprios de existir, é preciso que os adultos deem sua escuta e abertura. Por isso, recorri aos estudos sociais da infância para compreender mais aprofundadamente alguns aspectos sobre a infância e seus modos de participar. A partir dessas compreensões, olho para o espaço da escola, a fim de desvendar regulações que se impõem à movimentação das crianças. E, por fim, retomo o campo da arte relacional mencionado no capítulo 1 para afirmar a participação como possibilidade de reconfigurações de outras estéticas.

2.1 Encorpar o espaço

Início este parágrafo dizendo que, para mim, falar sobre conceito de espaço é uma tarefa tão complexa quanto tentar compreender a existência das coisas do mundo. Talvez porque meu ponto de partida seja o da experiência de sentir/ser o espaço pelo movimento. Muitas áreas do conhecimento dedicam-se a entendê-lo, inclusive como algo indissociável do conceito de tempo. Mesmo sabendo disso, aqui neste recorte, vou enfatizar apenas um desses irmãos, pois é o possível e o desejado por mim neste momento.

Tendo a dança como a raiz desta pesquisa, privilegio referências que têm o corpo e o movimento como elementos constituintes da noção de espaço. Dessa forma, apoio-me inicialmente nos dizeres de Louppe (2012), nas referências fenomenológicas estudadas no processo do “Breves” e em outras encontradas ao longo do percurso desta dissertação.

A crítica de dança Laurence Louppe (2012) traça sua leitura do espaço a partir do estudo da prática de artistas da dança europeus e norte-americanos em diferentes momentos históricos. A autora reflete sobre a relação entre a dança e o espaço cênico e elabora sua narrativa contando como o corpo contemporâneo na dança passou a ser “agente de seu próprio espaço” (Louppe, 2012, p. 196). Conforme desenvolve sua teoria, ela afirma o espaço enquanto força consubstancial ao corpo em movimento, algo que é vivido e instaurado pelo bailarino. E segue dizendo que:

O corpo contemporâneo é o agente de seu próprio espaço, como sempre, uma relação recíproca que envolve o conjunto dos parâmetros do movimento. (...) para Laban, não existia uma entidade isolada. O que ele apelidava de espaço, não é mais do que nossa relação com o espaço, com todos os cambiantes e modos qualitativos que caracterizam esta relação (Louppe, 2012, p. 196).

Essa maneira de compreender e se relacionar com o espaço foi sendo construída por dançarinos que, poeticamente, criaram artifícios cênicos para subverter paradigmas históricos e sistemas ideológicos que privilegiam determinados espaços. São os paradigmas característicos do período do Renascimento europeu no início do século XVI, implícitos no formato do “palco italiano”⁷⁶ assim como na pintura, mediante a noção de perspectiva e profundidade. Em ambos os casos, é possível notar a necessidade de homogeneizar o ponto de vista do espectador e colocar o ser humano como centro do universo.

Na tentativa de subverter essa relação, o bailarino Merce Cunningham⁷⁷ criou no palco um “centro despojado de energia, sem pontos de intensidade privilegiados, no qual o corpo tem por sua iniciativa liberdade” (Louppe, 2012, p. 194). Nesse sentido, houve também artistas que passaram a buscar outros tipos de espaços para criarem seus trabalhos, como as danças *in situ* de Trisha Brown⁷⁸, referência que indiretamente atravessou o trabalho do Lagartixa na Janela, especificamente na criação da obra “Poemas Cinéticos”, em 2012.

Essas referências reforçam para mim a ideia afirmada por Ropa (2012, p. 115), a do “corpo dançante, como fator alquímico, ativador de novas ressignificações”, por exemplo, espaciais, algo que pude experimentar enquanto artista da dança e venho pesquisando como educadora.

Na entrevista denominada “Espaço Fenomenológico”, Godard (2006) compõe sua noção de espaço olhando para suas diversas camadas. O autor inicia sua fala diferenciando espaço de topos. Para ele, topos é o espaço real, geométrico e mensurável. Já o espaço seria uma construção imaginária de nossa relação com o mundo, relaciona-se com o espaço subjetivo de cada um, é afetado por nossa história pessoal e pela associação de significados que fazemos. Neste sentido, nós estamos no espaço e o espaço está em nós, ou seja, não há distinção entre o eu e o espaço.

Outro fator que compõe o espaço é a expectativa, pois segundo Godard (2006), olhar o espaço é ao mesmo tempo projetar nele as nossas expectativas que, carregadas da

⁷⁶ Tipo de palco utilizado em teatros e óperas que surgiu na Itália no século XVI.

⁷⁷ (1919-2009): foi um bailarino e coreógrafo norte-americano. Possuía como características marcantes de sua dança, o caráter experimental e estilo vanguardista.^[1] Foi responsável por mudar os rumos da dança moderna. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Merce_Cunningham. Acesso em: 13 abr, 2024.

⁷⁸ (1936-2017): foi uma coreógrafa e dançarina americana, e uma das fundadoras do Judson Dance Theatre e do movimento de dança pós-moderna. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Trisha_Brown. Acesso em: 13 abr, 2024.

história pessoal, o dinamizam. Por isso, para o autor, o espaço nunca está vazio, ele está repleto de vetores das expectativas e desejos de cada um. Os aspectos sociológicos e geográficos também influenciam como cada indivíduo percebe o espaço, pois o fato de o corpo se redimensionar de acordo com o lugar que ocupa leva cada cultura a fazer uso do espaço de um modo completamente diferente. Dessa forma, para Godard (2006, p. 4), o espaço é composto pelos aspectos da história pessoal e do contexto sociogeográfico, afirmando que:

O espaço, não o topos, é um imaginário espaço de ação. Não existe. Não há contato com o espaço fora do tempo e da história. O contexto de minha história dá o potencial do que pode acontecer em termos de movimentos e gestos do corpo. E por que isso? Porque o espaço de fato não existe, é um espaço de ação. E esse espaço de ação é fenomenológico, se você quiser. O fenômeno do espaço é sensorialmente baseado, único para cada indivíduo e dependente do tempo.

Além do espaço da história pessoal, do espaço da expectativa, do espaço sociogeográfico, Godard (2006, p. 5) afirma a existência do não espaço, ou “utopia” em grego, que significa lugar nenhum.

Esse é o espaço de ação em que dentro/fora, eu e espaço são o mesmo. Há apenas um. É movimento, um espaço com todo o movimento acontecendo no espaço. Esse é um objetivo no trabalho corporal e na dança – abrir o potencial total para ação.

No capítulo anterior, trouxe a referência de Marina Marcondes Machado (2010a), que, a partir dos estudos fenomenológicos de Merleau Ponty, elaborou a noção nomeada: “criança performer”. Um dos conceitos que compõem essa noção é o da “não representacionalidade” (Machado, 2014, p. 63), que seria a capacidade das crianças de ter uma profunda adesão ao outro e às coisas do mundo, pois, por não terem distanciamento para verem-se de fora, elas vivem o mundo sem o representar. Esse modo de existir me pareceu próximo ao que Godard (2006, p. 5) descreve como utopia, “este espaço de ação em que o dentro/fora são o mesmo”, o que me leva a pensar que as crianças conseguem fazer esse movimento de “abrir o potencial total para a ação”, sobretudo em seus momentos de brincar.

Assim como Godard (2006), Machado (2014) também elabora a noção de espacialidade como algo que se constrói em conjunto com a noção de corporalidade. A autora afirma que a elaboração da noção de espaço não está separada da elaboração do “eu”, ambas acontecem como experiências gêmeas no desenvolvimento humano, “pois nossa relação eu-espaço, espaço vivido, espaço “fora” e “dentro” de mim é anterior à noção de partes” (Machado, 2012, p. 17). Tanto Godard (2006) como Machado (2014) abordam o espaço pelo viés fenomenológico, propondo nomeações diferentes: o primeiro chama de “espaço” o que a segunda chama de “espacialidade”. A abordagem fenomenológica apresenta o entrelaçamento entre as noções de corporalidade e espacialidade, como fenômenos que se constroem

mutuamente; a partir disso é possível dizer que o espaço pode ser lido de múltiplas maneiras e receber inúmeros significados. Essa perspectiva também revela a existência de um espaço relacional entre pessoa e espacialidade, aquilo que Godard (2006) chamou de “imaginário espaço de ação” ou “potencial de ação”.

Esse conceito também é visto na obra do psicanalista inglês Donald Woods Winnicott e denominado por este como “espaço potencial”. Na esteira desse autor, Machado (2014, p. 123, 124) diz que: “o espaço potencial nasce do livre brincar, espontâneo, criativo e neste está a gênese de toda a atividade criadora e humanizante”. O “espaço potencial” (Winnicott, 1994 *apud* Machado, 2014) constitui o lugar psíquico entre o bebê e sua mãe, entre o adulto e a criança, entre o artista e seu público e acrescento aqui entre professor e aluno. Ainda de acordo com Machado (2014), essa fonte criadora que se faz no entre seres e no entre espaços é também o “lugar” onde emerge a arte relacional trazida por Bourriaud (2009).

Todos esses autores me levam a compreender a espacialidade como um fenômeno complexo composto, assim como aponta Godard (2006), pela história pessoal, por vetores da expectativa e pelos aspectos do espaço sociológico e geográfico. E, ainda, como um espaço de possibilidades em potencial, que se configuram, ou não, a depender das relações que se estabelecem. Com tudo isso, eles me levam a afirmar a potência da dança como arte que vive e ressignifica o espaço. A partir dessas noções, gosto de brincar que há no espaço uma trama invisível de muitas expectativas, desejos e histórias como afirma Godard (2006), mas também pode haver “danças invisíveis” que, como tesouros, podem ser encontradas.

Gostaria de retomar a noção de “espaço potencial” (Winnicott, 1994 *apud* Machado, 2014) como gênese de toda a atividade criadora que brota do livre brincar, pois, enquanto educadora, reconheço o entrelaçamento entre o brincar e criar dança com crianças. De acordo com Winnicott (2012, p. 163):

A criança adquire experiência brincando. A brincadeira é uma parcela importante de sua vida. As experiências tanto externas quanto internas podem ser férteis para o adulto, mas para a criança essa riqueza encontra-se principalmente na brincadeira e na fantasia. Ao enriquecerem-se, as crianças ampliam gradualmente sua capacidade de exagerar a riqueza do mundo externamente real. A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência.

Essa relação já foi traçada por muitos artistas da dança que têm a temática das infâncias como fonte de pesquisa artística, ou mesmo por educadores de outras áreas. Um exemplo é a “Balangandança Cia”⁷⁹ dirigida por Georgia Lengos⁸⁰, que tem a brincadeira como

⁷⁹ Companhia de dança criada em 1997.

⁸⁰ Bailarina e coreógrafa brasileira.

elemento essencial de sua pesquisa artística, usada tanto em seu trabalho de preparação corporal, quanto na estrutura de suas composições coreográficas. Tomando por base (Winnicott, 1975 *apud* Lengos, 2007) a artista e diretora fala: “Entre a realidade e a fantasia, esse espaço potencial possibilita o brincar na criança e posteriormente o potencial criativo no adulto/artista” (Lengos, 2007, p. 41). Ainda sobre a relação entre a criação em dança e o brincar ela aponta:

Se pensarmos a dança como arte do corpo em movimento no espaço/tempo e o ato de brincar como uma manifestação criativa que tem o corpo e o movimento como veículo de comunicação, poderemos estabelecer paralelos e conexões entre criança - dança - brincadeira/jogo (Lengos, 2007, p. 41).

Outro exemplo é o da artista e educadora Andréa Fraga da Silva (também integrante do Lagartixa na Janela e professora na EMIA Jabaquara) que, ao analisar processos criativos vividos com crianças no contexto da EMIA Jabaquara, fala sobre como as investigações artísticas e as brincadeiras “se confundem e se distinguem indefinidamente no fazer infantil” (Silva, 2023, p. 70). Além disso, Silva (2023, p. 70) aponta como as criações das crianças se mesclam com seus fazeres cotidianos e destaca:

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 aos seus corpos (grifo nosso).

Nos dizeres de Silva (2023), é possível reconhecer a relação do brincar como parte das criações em dança, mas também vinculada às condições do próprio viver. Dessa forma, considero importante falar um pouco mais sobre o brincar como ação que experimenta o mundo, elabora espacialidades e cria poéticas próprias. Para isso, lançarei mão de alguns conceitos da área da Sociologia da Infância⁸¹, para me ajudar a compreender a questão da infância de modo ampliado, pois sua perspectiva vai ao encontro de meu olhar para as crianças como seres humanos completos, ativos em sua própria experiência no mundo e agentes no andamento e na transformação da cultura na qual estão inseridos.

⁸¹ Vem desde 1980, colaborando com o desenvolvimento de novos paradigmas para os estudos sociais sobre a infância e as crianças. Segundo Marchi (2010), a gênese desta área difere em cada país, mas traz consigo questões centrais, entre elas a necessidade de desescolarizar a abordagem da criança. Falar que é uma área que segue em crescimento.

2.2 O brincar enquanto ação que (re)cria mundos

Manuel Jacinto Sarmiento, uma das referências da corrente portuguesa da Sociologia da Infância, entende a ação do brincar como condição de aprendizagem e construção social da criança, mas não só das crianças, e sim como própria da humanidade. Sarmiento (2003) aborda o brincar como uma das práticas sociais mais significativas; entre as crianças o brincar acontece como uma ação contínua, muito do que fazem de mais sério, diferentemente dos adultos que separam o brincar de fazer coisas sérias. Por isso, “a natureza interativa do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância” (Sarmiento, 2004, p. 16).

As culturas da infância constituem-se com base na relação entre pares e com as culturas adultas, são advindas do processo de simbolização e significação do mundo, a partir de modos próprios de existir⁸² das crianças, definidos por Sarmiento (2004) como: a “interatividade”, que é o contato com diferentes realidades seja na família, na escola, seja em outras atividades sociais, em que elas apreendem valores, mas, sobretudo, nas suas interações com seus pares, formando as culturas de pares. Trata-se da “ludicidade” ou do brincar enquanto modo de se relacionar com o mundo. Vale observar, de acordo com Abramowicz e Oliveira (2010, p. 39), que o brincar tratado aqui não são as brincadeiras capturadas pela pedagogia como procedimento educacional, e sim o livre brincar, espontâneo, que pode acontecer com a criança sozinha, ou entre pares, mas aquela não conduzida por adultos. A “fantasia do real”, ou a imaginação do real, presente nos jogos simbólicos do faz de conta, uma transposição imaginária dos acontecimentos, um “elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem em face das situações mais dolorosas ou ignominiosas da existência” (Sarmiento, 2004, p. 16). E como consequência deste, a “não linearidade” temporal, ou seja, a possibilidade de começar tudo de novo, e de novo, em um fluxo em que se estruturam e reestruturam as rotinas de ação, assim, reinventa-se um tempo no qual é “possível encontrar o nexos entre o passado da brincadeira que se repete e o futuro da descoberta que se incorpora de novo” (Sarmiento, 2004, p. 16).

⁸² Apesar de não ser o foco desta pesquisa, a análise comparativa entre Manuel Jacinto Sarmiento e Merleau Ponty, observei uma aproximação entre conceitos elaborados por esses dois autores como: a “interatividade”, “ludicidade”, “fantasia do real” e “não linearidade”, concatenados por Sarmiento (2004) com a “não representacionalidade”, “onirismo”, “polimorfismo” elaborados por Merleau Ponty (Ponty, 1990, *apud* Machado, 2015).

Ainda de acordo com Sarmiento (2004, p. 12), as culturas da infância exprimem a cultura nas quais estão inseridas, mas o modo próprio como fazem isso, esse processo característico de simbolização do mundo, lhes confere certa “universalidade que ultrapassa consideravelmente os limites da inserção cultural local de cada criança”. Dessa forma, crianças de diferentes partes do mundo constroem permanentemente as culturas da infância. No processo da interatividade entre pares, as crianças partilham conhecimentos, jogos e rituais que são transmitidos à geração dos mais novos e, por conseguinte, deixam seu legado. Assim, é possível ver brincadeiras atravessando séculos, por exemplo, a “amarelinha”, que com diferentes nomes e configurações pode ser vista em diversos países do mundo. Isso também acontece com a brincadeira de soltar “pipa”⁸³, entre tantas outras.

De maneira alguma, pretendo com esta fala universalizar as infâncias, que são diversas em seus valores, referências simbólicas, expectativas e possibilidades, pois carregam intrinsecamente todas as questões de cunho político, econômico, social, étnico-racial, bem como as questões de gênero. Antes disso, o intuito desta pesquisa é reconhecer a autonomia cultural e de criação das crianças dentro da sociedade. O desejo é valorizar seus modos próprios de existir e tomá-los como potência enriquecedora, na contramão de paradigmas historicamente construídos, que enxergam esses modos como “expressão de um déficit” (Sarmiento, 2003, p. 2) de seres incompletos, carentes de laços racionais com a realidade e, por isso, “ainda” imperfeitos.

Até aqui trouxe alguns elementos para compreender a profundidade do brincar enquanto ação relacional que desvela o mundo e constrói saberes. Entre o real e o imaginário, as crianças experimentam suas corporalidades, espacialidades e temporalidades e manifestam sua capacidade criadora. É por isso que Sarmiento (2004, p. 3) diz que:

O lugar da infância é o espaço intersticial entre dois modos - o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças - e entre dois tempos - o passado e o futuro. É um lugar, um entre-lugar, socialmente construído, mas existencialmente renovado pela ação colectiva das crianças. Mas um lugar, um entre-lugar pre-disposto nas suas possibilidades e constrangimentos pela história. É por isso um lugar na história.

No entanto, nem sempre a infância (e é importante salientar que aqui estamos tratando de uma noção ocidentalizada de infância) foi considerada como “agente” (Qvortrup, 2010) dentro de sua cultura. Pelo contrário, por alguns séculos ela foi relegada à invisibilidade, ou a entendimentos dicotômicos como a “criança-anjo, natural, inocente e bela e a criança-demônio, rebelde, caprichosa e disparatada” (Sarmiento, 2004, p. 5). Em diversas instituições, tanto as escolares como as familiares, essas concepções de infância ainda prevalecem e, como diz Silva (2023), embaralham-se e coexistem nos modos de vida contemporâneos.

⁸³ A pipa, ou papagaio também chamada pandorga ou raia, é um brinquedo que voa baseado na oposição entre a força do vento e a da corda segurada pelo operador. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Pipa_\(brinquedo\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Pipa_(brinquedo)). Acesso em: 13 abr. 2024.

2.3 A construção social da infância

A noção de infância nem sempre existiu, conforme Sarmento (2004), ela é uma ideia que passa a existir com o Renascimento (momento histórico ocorrido na Europa entre os séculos XVI e XVII) e foi Philippe Ariès⁸⁴, no ano de 1960, “quem demonstrou ser a infância uma construção social e histórica e não um fato natural e universal das sociedades humanas” (Marchi, 2010, p. 184).

A infância institucionalizou-se no início da modernidade e, com isso, houve a criação das instituições escolares públicas e, dessa maneira, (algumas) crianças foram liberadas do trabalho produtivo e encaminhadas à escolarização compulsória. A partir daí, a infância passou a receber a atenção de diferentes áreas do conhecimento, que embasados nos paradigmas da “criança-anjo” e “criança-demônio” (Sarmento, 2004), produziram, por cerca de 250 anos, um conjunto de saberes sobre a infância e sobre o que seria a “criança normal” (Sarmento, 2011). De acordo com Silva (2023, p. 40):

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.

De modo geral, o centro dos estudos sobre a infância foi a socialização a serviço do Estado, prioritariamente para que se tornassem adultos saudáveis e produtivos. Nesse processo, muitas visões sobre as crianças foram estipuladas, o que tornou o campo dos estudos sobre a infância algo complexo “em que algumas teorias entram em disputa, enquanto outras se complementam” (Silva, 2023, p. 39).

Conforme Marchi (2010), a partir dos anos de 1980, surge a Sociologia da Infância, no âmbito dos novos estudos sociais da infância, devedora do pioneirismo de Philippe Ariès. Desde então, essa área vem crescendo e colaborando com o desenvolvimento de novos paradigmas sobre a infância e as crianças. A gênese dessa área difere em cada país, mas traz consigo questões centrais, entre elas a necessidade de desescolarizar a abordagem da criança. Além disso, mostra-se ativa na desconstrução de modelos modernos do entendimento de infância e criança, na busca por reconstruir noções recontextualizadas às transformações contemporâneas.

A Sociologia da Infância compreende a criança como um “ator social” (Sarmento, 2008), ativa na construção de sua experiência no mundo, “agente” (Qvortrup, 2010) dentro das suas interações sociais, assim como visto nas “culturas da infância” (Sarmento, 2004). Além

⁸⁴ (1914-1984): foi um importante historiador e medievalista francês da família e infância. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Philippe_Ari%C3%AAs. Acesso em: 13 abr. 2024.

disso, essa área considera a infância enquanto “categoria estrutural, do tipo geracional” (Qvortrup, 2010, p. 637), ou seja, sofre renovação contínua conforme a dinâmica de nascimento e crescimento da população, mas permanece enquanto categoria. E, ainda, por ser uma “categoria do tipo geracional” (Qvortrup, 2010), recebe marcas do momento histórico no qual está inserida, criando o que Godard (2002, p. 11), a partir de uma análise do movimento dançado, chama de “mitologias do corpo”, ou seja, “um conjunto de narrativas corporais repletas de significações simbólicas”.

Mas vale ressaltar, assim como Sarmento (2011, p. 585), que:

A condição geracional é múltipla, complexa e compósita sendo atravessada pelas contradições e desigualdades sociais. A geração da infância exprime, em cada momento histórico, a sobreposição de vários espaços-tempos sedimentados. Assim, as concepções dominantes sobre o que é legítimo e esperado das crianças - ou por outras palavras - a ideia hegemônica do que é “ser criança” em cada momento histórico concreto são produzidas nas práticas sociais de adultos e crianças dos grupos sociais dominantes (grifo do autor).

Sarmento (2011, p. 585) fala das “não crianças”, que seriam as crianças que não correspondem à normatividade posta, por exemplo, as crianças em situação de rua e marginalizadas, que, segundo o autor, sofrem a exclusão dos direitos sociais básicos e também a de valor simbólico “inerente ao seu reconhecimento como crianças”.

Seguindo com Sarmento (2011), foi possível reconhecer como a marca histórica sobre a infância resulta da ação estruturante dos adultos e crianças. Os adultos, enquanto detentores do poder político e social, determinam as condições de vida das crianças e a sua administração simbólica, “através do exercício contínuo de um poder normativo, que se realiza no nível da produção de conteúdos significativos sobre o que é apropriado ou não para as crianças” (Sarmento, 2011, p. 584). No entanto, as crianças, com suas práticas sociais, contaminam e reconfiguram seus lugares de convívio e, mesmo essas ações sendo normalmente ignoradas, elas exercem “microtransformações por efeito de agregação e de interdependência dos contextos de existência” (Sarmento, 2011, p. 583) e, assim, têm influência sobre o conjunto da sociedade. Por isso, Sarmento (2011, p. 583) diz:

A criança “brinca com a história”, mas é a história que define as condições e as possibilidades, em cada formação social e em cada momento concreto, desse brincar onde ocorre a reconfiguração de valores, dos ideais e da experiência acumulada. A criança de hoje age sob formas e em condições muito distintas do passado (grifo do autor).

Com tudo isso, é possível reconhecer a criança como “ator social” (Sarmento, 2005), e a infância enquanto “categoria social do tipo geracional” (Qvortrup, 2010), situada historicamente e atravessada por questões políticas, sociais, econômicas, raciais, bem como por questões de gênero, de acordo com sua pertença. Mas, como artista-educadora, acredito que

entre tantas possibilidades de infâncias, há uma identidade que prevalece fortemente marcada sobre a criança, que é a ideia da criança como “aluno”. Por esse motivo e em razão de minha escolha pela escola de ensino formal como campo de pesquisa, considero relevante destacar quatro conceitos interdependentes elaborados dentro da Sociologia da Infância, que são: o “ofício de aluno”, o “ofício de criança” (Sirota, 2001), o “novo ofício de aluno” (Sarmiento, 2011) e o “e-ofício” (Sarmiento, 2011), para entender as infâncias que predominantemente habitam o cotidiano escolar.

O conceito do “ofício de aluno” surgiu ao se problematizar o papel da escolarização na vida das crianças e esta condição à qual foram “compulsivamente induzidas” (Marchi, 2010, p. 192). Reduzir o papel social da criança a aluno é um legado deixado pelo processo secular de institucionalização da infância e outras noções que enxergavam as crianças como receptáculos e reprodutoras dos processos de socialização. Perspectiva esta que, de acordo com Sirota (2001), ultrapassou os limites da escola e avançou para outros contextos de vida das crianças, sendo assimilada como “natureza da identidade infantil” (Marchi, 2010, p. 190).

Logo, se a escolaridade se tornou a principal ocupação da infância, ela passou a ser considerada pela Sociologia da Infância como um “ofício” no qual as crianças deveriam cumprir tarefas, sendo a principal delas aprender. Marchi (2010, p. 191) define “ofício de aluno” como o processo de assimilação do currículo formal e informal, o que, segundo a autora, é a aprendizagem das regras do jogo para tornar-se um “nativo escolar” (Marchi, 2020, p. 191). No entanto, além de identificar como acontecia a institucionalização sobre as crianças, o “ofício de aluno” voltou seu interesse ao sentido que elas dão ao cotidiano escolar e, para as estratégias encontradas para lidar com o poder e expectativas dos adultos, o que pode ser considerado também como formas de “cultura de resistência” (Sarmiento, 2004, p. 19), que é uma ação dos grupos de pares que saem do controle dos adultos, que apresentam comportamentos desviantes, “configurando convivialidade alternativa”.

Por séculos, a escola se ocupou da criança enquanto aluno, suprimindo-a enquanto sujeito possuidor de vontades, sentimentos, saberes e histórias próprias. Somado a isso, há também a possibilidade de olhar para o “ofício de aluno” pela perspectiva do corpo e reconhecer o quanto esse processo de institucionalização se inscreve no corpo. Algo que os autores Diana Milstein e Héctor Mendes (2010) identificaram como “ordem escolar”, que é o sentido que regula o conjunto de práticas – deslocamentos, organização espaço temporal, relações entre alunos e professores, senso estético, moral – que se naturalizam como parte da realidade objetiva da instituição escolar. Retomarei esse assunto mais adiante.

Em contraponto ao “ofício de aluno”, Sirota (2001) apresenta o “ofício de criança”, não em termos de estipular um dever, ou um modo único de ser criança, mas, sim, no sentido de reforçar o olhar para a criança como um “ator social”, sujeito de seu conhecimento, principalmente a partir da sua autonomia. O “ofício de criança” apresenta outra possibilidade para a criança dentro da escola, gerando novos discursos e práticas, mas não abandona por completo a noção anterior. De acordo com Marchi (2010), esse movimento está atrelado à crise de paradigmas ocorrida dentro da Sociologia da Educação⁸⁵ em 1990, em razão de sua relação com a Sociologia da Infância. Dessa forma, seu foco de investigação se deslocou da macro análise dos processos de socialização para a microanálise das próprias crianças, para enxergar o que realmente elas faziam dentro da escola enquanto “atores sociais”.

Sarmiento (2011, p. 6) identifica ainda o que ele chama de “novo ofício de aluno”, que está historicamente atrelado ao complexo movimento de rompimento com valores da modernidade, como: “a crença na razão, o sentido do progresso, a hegemonia dos valores ocidentais e a ideia do trabalho como base social”, a substituição de uma economia industrial para uma economia de serviços, entre outros fatores. Além disso, há a entrada da infância na esfera econômica, tanto pelo lado da produção, na qual as crianças de países periféricos voltam, (algumas nunca saíram) ainda que de outra forma ao trabalho infantil, quanto pelo lado do marketing, pois as crianças passam a “contar” como importantes consumidoras.

A escola, por sua vez, vira palco de disputas entre a cultura escolar e as novas culturas familiares. Com relação aos métodos de ensino, fortalecem-se os discursos sobre autonomia, criatividade, proatividade e empreendedorismo, mas as práticas ainda se mantêm no sentido de controlar o corpo. O trabalho escolar transforma-se em um trabalho da criança sobre si própria: para além da aprendizagem dos conteúdos, ela precisará mostrar suas competências enquanto indivíduo. Sarmiento (2011, p. 6) lê todo esse movimento como um processo de “reinstitutionalização da infância” criador de novas narrativas e formas de controle e dominação sobre as crianças cada vez mais contaminadas pelos modos de vida individualizados.

Todo esse processo de “reinstitutionalização da infância” (Sarmiento, 2011) é afetado ainda pelas novas tecnologias de informação e comunicação da atualidade, apresentando as questões contemporâneas sobre a infância. O conceito de “e-ofício” (Sarmiento, 2011) se mistura aos anteriores, mas traz consigo evidências de uma transformação da noção de infância.

⁸⁵ Disciplina que estuda os processos sociais que ocorrem em relação ao ensino e à aprendizagem. Tanto os processos institucionais e organizacionais, nos quais a sociedade se baseia para prover educação a seus integrantes, como as relações sociais que marcam o desenvolvimento dos indivíduos nestes processos, são analisados por esta disciplina. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Sociologia_da_educac%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 13 abr. 2024.

Em suma, o “e-ofício” (Sarmiento, 2011) atrela-se à relação da criança com as novas tecnologias de informação e comunicação, algo que preconiza profundas transformações na relação da criança com os conteúdos escolares e sua transmissão, além de redimensionar a relação com os adultos-professores, já que comumente as crianças são mais hábeis no domínio dessas ferramentas e, por vezes, ensinam os adultos a manuseá-las. Ainda em fase de experimento, as novas tecnologias vêm paulatinamente adentrando o cotidiano escolar. Diante do computador e da internet, as crianças têm a possibilidade de realizar um conjunto de atividades que vão muito além das tarefas de aprendizagem. Por esse meio, elas se comunicam por meio de *chats*, exercem práticas lúdicas por meio de jogos, escutam música, gravam vídeos, entre muitas outras atividades. Dessa forma, o “e-ofício agrega a criança e o aluno na mesma identidade funcional” (Sarmiento, 2011, p. 595).

De acordo com Sarmiento (2011), as práticas sociais das crianças com os recursos da internet também são cultural e economicamente situadas. O “e-ofício” tendencialmente está se globalizando e transformando as “culturas de pares” e as “culturas da infância”, mas não da mesma forma para todos, pois o acesso a esse bem material varia conforme as condições sociais e econômicas na qual estão inseridas. Os efeitos dessa relação entre as crianças e as novas tecnologias ainda guardam mistérios (a meu ver, positivos e negativos), fato é que, diante disso, a escola se encontra “encurralada” a encontrar novos caminhos e sentidos para sua existência.

Considero curioso apontar o paralelo histórico que Sarmiento (2011) traça entre a organização do trabalho ao longo da história e a organização desses “ofícios” das crianças na escola. Segundo o autor, o “ofício de aluno” vincula-se ao modelo de organização das fábricas industriais, assim, ele compara o operário e o aprendiz de um ofício ao aluno dentro da escola. Já o “ofício de criança” seria o modelo de trabalho que passa a ter uma organização flexível, é aquele que preconiza a autonomia do aprendiz e valoriza suas próprias competências. E, por fim, o “e-ofício” é “compatível com uma concepção educacional sustentada na socialização para o individualismo” (Sarmiento, 2011, p. 599), ele carrega o sentido de autonomia e é acrescido da exigência da performatividade individual para ser devidamente desempenhado. A explanação desses “ofícios” foi feita a título de melhor visualização dos efeitos das questões históricas sobre a infância e, por consequência, sobre a criança dentro da escola. Contudo, essas transformações não aconteceram linearmente, tampouco igualmente nos diferentes países e entre as classes sociais.

No ambiente escolar, esses “ofícios” seguem coexistindo misturados entre discursos liberais e práticas autoritárias. No entanto, tendo sido elaborado por adultos, nenhuma dessas concepções “esgota todas as dimensões, potencialidades e capacidades da criança que vive em cada aluno” (Sarmiento, 2011, p. 593). Enquanto fazedores de cultura, as crianças

seguem na invisibilidade, tecendo “microtransformações” (Sarmiento, 2011), resistindo e participando da história.

2.4 Dançar até rachar o chão da escola!

Compreender as noções de infâncias que coexistem dentro do ambiente escolar se fez necessário para ampliar meu entendimento sobre a criança enquanto um ser inserido no mundo. Agora pretendo levar o foco para como essas crianças têm se relacionado com a espacialidade escolar, de acordo com regulações que orientam suas ações e definem seus modos de usar esse espaço. Meu propósito é reconhecer como acontece o fluxo de suas movimentações que acabam por configurar uma coreografia social⁸⁶ da escola.

Inicio essa reflexão retomando os autores Diana Milstein e Héctor Mendes (2010), que desenvolveram uma pesquisa etnográfica em escolas argentinas ao longo de dez anos. Eles tiveram como categoria central de análise o corpo e revelaram, através da observação do cotidiano de alunos e professores, como o processo de socialização era “incorporado” por meio de uma rotina praticada diariamente. Embora considere que nessa obra os autores não reconheçam o papel das crianças enquanto “atores sociais” (Sarmiento, 2004) e “agentes” (Qvortrup, 2010) dentro da estrutura institucional, gostaria de trazê-los, pois tratam sobre regulações ainda vigentes nos modos de organização da movimentação das crianças no espaço escolar.

A pesquisa dos autores parte da noção de “ordem escolar” (Milstein; Mendes, 2010). Eles a definem como um sentido regulador, inculcado em todos, alunos e professores, algo internalizado desde tenra idade, por meio de práticas cotidianas que se corporificam e se tornam “naturais”. São os conteúdos miúdos, ordinários, que passam despercebidos, como ensinamentos não mencionados nos currículos, nem verbalizados, mas repetidos automaticamente, configurando-se como uma carga genética da escola.

Importante ressaltar que o modo como a “ordem escolar” é praticada varia conforme a classificação da escola. E aqui me refiro especificamente à possibilidade de ela ser pública ou particular, e não às linhas pedagógicas que seguem. Como artista e educadora percebo que, de modo geral (e isso não acontece por acaso), a escola pública continua mais aproximada das formas tradicionais de ensino, que tratam as crianças como receptáculos e também com regras

⁸⁶ “Andrew Hewitt, nomeia não apenas o modo como a dança reflete, manifesta ou expressa determinada ordem social, mas nomeia igualmente o princípio teórico articulando os elos entre práticas artísticas, sociedade e política” (Lepecki, p. 46, 2011).

mais acirradas, no que diz respeito à disciplina do corpo e ao uso do espaço. Na cidade de São Paulo, há sim algumas escolas públicas⁸⁷ que adotaram práticas pedagógicas nas quais a criança tem maior liberdade tanto nos modos de conduzir seu próprio aprendizado, quanto nos modos de atuação e circulação pelo espaço escolar, mas não é o que prevalece. Sendo assim, sigo minha explanação com o foco na escola pública, que não é a exceção.

A “ordem escolar” atua nos modos como a escola ordena suas práticas no espaço e no tempo. São elas: o modo como a sala de aula é organizada no que diz respeito à disposição de suas carteiras e distância entre elas, o lugar que o professor ocupa na sala, o tamanho da mesa do professor (que funciona também como uma fronteira), a organização do tempo para a explanação de cada disciplina, o tempo que as crianças têm para realizar lições, como elas devem organizar seus cadernos, o tempo do tempo “livre”, a hora de falar, os deslocamentos das turmas feitos em filas, os deslocamentos individuais, que somente podem ser feitos caminhando e, em uma velocidade considerada apropriada, ou seja: não pode correr! Correr só é permitido no intervalo (e, às vezes, nem isso) e nas aulas de educação física. A organização do refeitório; o (curto) tempo do intervalo, que é dividido entre comer e brincar; os lugares onde podem circular (a sala da diretora, por exemplo, não é lugar de criança); o calendário de festas; e o tipo de decoração de cada uma delas que são: o Carnaval, a Páscoa, Dia do “Índio”, Dia das Mães, Festa Junina (que, em muitas escolas, se transfigurou em festas das nações por questões religiosas); Dia dos Pais; Dia do Folclore; Dia das Crianças; festas de final de ano e férias! E, no ano seguinte, tudo de novo.

Dessa forma, é possível ver como o corpo das crianças e suas movimentações ficam condicionadas e funcionalizadas conforme a “ordem escolar”. Sua relação com o espaço é conduzida e formatada: “para cada lugar existe um preceito de movimento, uma expectativa definida de comportamento” (Costas; Xavier, 2015, p. 66). Mais uma vez, é possível notar como, contraditoriamente, toda a organização do espaço e suas práticas de movimentação convivem com os discursos liberais de incentivo à autonomia e proatividade visto no “ofício de criança” (Sirota, 2001). Mas a criança contemporânea que está na escola é a criança do “novo ofício de aluno” (Sarmiento, 2011) misturada com a criança do “e-ofício” (Sarmiento, 2011). O que me leva a refletir sobre o que de fato as crianças “aprendem” na escola? O que fica marcado em suas memórias, os conteúdos das disciplinas ou o condicionamento corporal ao qual são submetidas diariamente?

⁸⁷ A Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima no bairro do Butantã, zona oeste da cidade de São Paulo.

Outras pesquisadoras da área da dança também investigaram a relação com o movimento dentro da escola. Strazzacappa (2001) observou que a movimentação das crianças, muitas vezes, estava restrita às aulas de educação física e ao recreio. Segundo a autora, a disciplina escolar estaria pautada na ideia do “não movimento” (Strazzacappa, 2001, p. 70), pois havia o entendimento de que os conteúdos eram assimilados somente com a criança imóvel e “quieta”; na contramão disso, o movimento passou a ser usado como “moeda de troca”, o que pode ser visto na clássica orientação: “primeiro faça o que eu (adulto) quero, depois você poderá brincar (se mover). Ou ainda: “se bagunçar (se mover), vai ficar sentado (sem poder se mover)”.

Garcia (2002, p. 23), ao observar a relação com o movimento dentro escola, também comenta:

Alunos que não percebem o próprio corpo, que não são estimulados a usá-lo de forma consciente, criativa, acabam cultivando desde muito cedo a indiferença, a mesmice. Começam a embotar seus sentidos – todos eles cada vez mais cedo, usando-os só para captar o necessário à sobrevivência, à produtividade. Todos agindo da mesma forma, iguados não só pelos uniformes, mas uniformizados na maneira de ver o mundo.

Com tudo isto, é possível constatar que não há mudança possível se não houver mudança na forma como as práticas de movimento e o uso do espaço são feitas dentro da escola. Muito além das disciplinas, o que fica marcado no corpo das crianças, como a força de um hábito, é uma monocultura de movimento. Os conteúdos curriculares devem ser revisados e atualizados com base nos novos paradigmas e as questões pertinentes a esse momento histórico, mas é preciso que o conteúdo prático, aquele que não consta no currículo oficial, também passe por uma revisão. Nessa conjuntura, há sim os “desvios” ou as “culturas de resistência” (Sarmiento, 2003), a “bagunça” é o exemplo clássico, insistente na tentativa de encontrar “brechas”.

Além de uniformizar a conduta das crianças e suas interações entre si e com o espaço, Milstein e Mendes (2010, p. 76) identificaram nesse conjunto de práticas a configuração de uma “estética escolar”. A compreensão de “estética” aqui não está restrita ao campo artístico, ela se amplia como uma dimensão presente em práticas socialmente reconhecidas, como desfiles militares, formação de fila na escola, procissão religiosa etc., pois são ações carregadas de um conjunto de significados sociais que exercem uma função simbólica.

Nesse sentido, gostaria de trazer algumas contribuições de André Lepecki (2011) que, a partir dos filósofos Jacques Rancière⁸⁸ e Giorgio Agamben⁸⁹, fala sobre o “regime

⁸⁸ RANCIÈRE, J. *Dissensus: on politics and aesthetics*. London/New York: Continuum, 2010.

⁸⁹ AGAMBEN, G. Art, Inactivity, Politics. In: BACKSTEIN, J.; BIRNBAUM, D.; WALLENSTEIN, SO (Eds.). *Thinking worlds: the Moscow conference on philosophy, politics, and art*. Berlin: Sternberg Press, 2008.

estético” para além da noção de belo e sublime e sim como ativador de percepções e subjetividades, que são configuradas por modos/práticas de vida e também configuradoras desses modos/práticas. O autor trata da relação entre arte e política, pois entende esta última como atividade humana que invoca o corpo e suas potências. A partir disso, Lepecki (2011) traça o paralelo entre política e as artes da cena, como a dança, o teatro e a performance. Isso porque essas são artes do acontecimento, efêmeras, ou seja, o produto final é idêntico à própria performance, assim também como a política, um acontecimento feito por sujeitos, o qual cessa quando estes param a ação. Lepecki (2011, p. 45) enfatiza a dança por acreditar em sua particular força política, fruto de sua “capacidade imanente de teorizar o contexto social onde emerge, de o interpelar e de revelar as linhas de força que distribuem as possibilidades de mobilização, de participação, de ativação, bem como de passividade”. Com isso, o autor apresenta a noção de “coreografia social” (Hewitt 2005 *apud* Lepecki, 2011, p. 46) e diz:

“Coreografia” nomeia não apenas o modo como a dança reflete, manifesta ou expressa determinada ordem social, mas nomeia igualmente o princípio teórico articulando os elos entre práticas artísticas, sociedade e política. Coreografia não deve ser entendida como imagem, alegoria ou metáfora da política e do social. Ela é, antes de tudo, a matéria-prima, o conceito, que nomeia a matriz expressiva da função política.

Dessa forma, o autor traz o entendimento da dança como uma “coreopolítica” (Lepecki, 2011, p. 47) e, ainda, uma “coreopolítica” que acontece no “chão da história”. Ou seja, a “coreopolítica” como ação que transforma o chão em que pisa e dialeticamente é transformada por esse mesmo chão.

E fala de uma política coreográfica que, assim como a dança, finca seus pés no chão que lhe sustenta, transformando-o, e recebe também esse chão que a transforma em uma “dialética infinita entre as danças e seus lugares e entre lugares e suas danças” (Lepecki, 2011, p. 47).

Lepecki (2011) olha para o chão do espaço urbano, para as regulações de circulação impostas aos seus transeuntes, e identifica a “coreografia social” (Hewitt, 2005 *apud* Lepecki, 2011) e seus “coreógrafos”, que são as figuras que têm o poder de interpelar a liberdade de ir e vir do caminhante. Algo que, a meu ver, se assemelha à “ordem escolar” (Milstein; Mendes, 2010) e suas estipulações ao fluxo de movimento das crianças. Sobre essas constatações, Lepecki (2011, p. 49) faz a pergunta: “Podem a dança e a cidade refazer o espaço de circulação numa coreopolítica que afirme um movimento para uma outra vida mais alegre, potente, humanizada e menos reprodutora de uma cinética insuportavelmente cansativa?”.

E ainda fala que:

Para tal, a coreografia teria que se tornar uma metatopografia. Lendo e ao mesmo tempo reescrevendo o chão, reinscrevendo-se no chão, por via do chão, numa nova ética do lugar, um novo pisar que não recalque e terraplane o terreno, mas que deixe o chão galgar o corpo, determinar os seus gestos, reorientando assim todo o movimento, reinventando toda uma nova coreografia social, a topocoreopolítica (Lepecki, 2011, p. 49).

Os questionamentos feitos por Lepecki (2011) são muito próximos aos que fiz, a partir do “Breves”, sobre a relação das crianças com o espaço escolar e justamente foram os que me trouxeram o ímpeto de realizar esta pesquisa. Por isso, retomo algumas perguntas que fiz no capítulo 1: como as crianças poderiam se movimentar junto e com o espaço caso pudessem sair das normas de ocupação estabelecidas? Como poderiam transformar o espaço com suas danças? E, inspirada por este autor, acrescento: como poderiam dançar até rachar o chão da história escolar?

Partindo do entendimento fenomenológico que apresenta a relação intrínseca e retroalimentar entre as noções de corporalidade e espacialidade, somado ao entendimento político da ação do corpo no espaço, penso a dança na escola como possibilidade de atuar nas rachaduras, nos “entre espaços”, nos “entre corpos”, desejanste de experiências que gerem outras memórias corporais, outras qualidades de ser e estar criança na escola. Fazer dança como um ato de enxertar vida nas fissuras do chão, nas brechas imaginárias do espaço, como aquelas plantas teimosas, que insistem em brotar no cimento.

Mas, para que isso aconteça no ambiente escolar, é preciso estar ao lado (e não acima) das crianças, é preciso alimentar o “espaço potencial” (Winnicott, 1994 *apud* Machado, 2014) da relação entre professores e crianças, é preciso que as crianças tenham abertura para exercitar seus modos de existir e participar. Por isso, a seguir, falarei um pouco mais sobre a questão da participação infantil pela perspectiva da Sociologia da Infância e do campo das artes.

2.5 Formas de participação

Vimos anteriormente que as crianças enquanto seres viventes no mundo estão sempre a fazer parte seja como “atores sociais” (Sarmiento, 2004), seja como “crianças performers” (Machado, 2010a), exercendo práticas sociais nas “culturas de pares” (Sarmiento, 2004), na interação com os adultos e, assim, alimentam as “culturas da infância” (Sarmiento, 2004). Essa forma de agir realiza “microtransformações” (Sarmiento, 2011) que contaminam e reconfiguram seus lugares de convívio, mas muitas vezes esse modo de participar do mundo passa despercebido por nós adultos, sendo invisibilizado e não validado como uma potência criadora. Há dentro da Sociologia da Infância autores que pesquisam a importância da participação infantil e a tomam como um direito. Por isso, a seguir tratarei um pouco sobre esse tema.

De acordo com Sarmiento (2011) a infância, apesar de todas as diferenças existentes dentro dessa “categoria estrutural” (Qvortrup, 2010), guarda em comum algumas características que lhes confere uma condição de dependência dos adultos. São elas:

A peculiar situação de vulnerabilidade e dependência social, econômica e jurídica dos seus membros; a ausência de direitos cívicos e políticos formais; o conjunto de concepções socialmente produzidas que tem o poder de referenciar distintivamente o que é ser “criança” (Sarmiento, 2011, p. 584, grifo do autor).

O autor comenta que esses elementos não são estáticos. Eles se transformam no tempo e em cada espaço geográfico, mas configuram “condições específicas de existência para as crianças em cada espaço-tempo concreto” (Sarmiento, 2011, p. 584). Em função disso, houve o surgimento de documentos oficiais com leis para resguardar os direitos das crianças e sua participação como um direito. Internacionalmente, temos a “Convenção sobre os Direitos das Crianças”⁹⁰, adotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1989. E, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁹¹, elaborado a partir da Convenção e sancionado em 1990. Segundo a Convenção sobre os Direitos das Crianças, 1989:

Artigo 12:

1- Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da sua idade e da maturidade da criança.

⁹⁰ A Convenção sobre os Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989. Entrou em vigor em 2 de setembro de 1990. É o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. Foi ratificado por 196 países. Somente os Estados Unidos não ratificaram a Convenção. O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança em 24 de setembro de 1990. In: Unicef Brasil. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 13 abr, 2024.

⁹¹ Conhecido como ECA, é o conjunto de normas do ordenamento jurídico que tem como objetivo a proteção dos direitos da criança e do adolescente, aplicando medidas e expedindo encaminhamentos para o juiz. É o marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 13 abr, 2024.

Já o ECA (2022) aponta o direito à liberdade de opinião e expressão como direitos, no artigo 16, inciso II. Quero ressaltar que defendo a importância desses documentos oficiais, pois eles buscam assegurar (ao menos no papel) que crianças não sejam exploradas, violentadas (embora também saiba que o próprio Estado e a política global contribuem para isso) e tenham uma condição de vida minimamente digna (e que, a meu ver, deveria ser plenamente digna). Mas, por outro lado, reconheço que esses documentos impõem uma visão ocidentalizada e homogeneizada aos múltiplos modos de ser criança.

Entretanto, em virtude da condição de dependência dos adultos, para que esses direitos sejam exercidos, as crianças precisam ter o direito de serem ouvidas, mas não é só isso, é necessário que suas opiniões sejam consideradas e levadas a sério nas questões que dizem respeito às suas vidas. Acerca disso, Lansdown (2001, p. 2) diz: “para que as crianças possam expressar seus pontos de vista, é necessário que os adultos criem a oportunidade para que as crianças o façam”.

Mas, por conta de sua condição de certa dependência, as crianças são levadas a ocupar um lugar de subalternidade em relação aos adultos, até mesmo porque não são indivíduos plenamente produtivos, como confirma Sarmiento e Gouvea (2008, p. 22):

Deste modo por exemplo, a infância depende da categoria geracional constituída pelos adultos para a provisão de bens indispensáveis à sobrevivência dos seus membros, e essa dependência tem efeitos na relação assimétrica relativamente ao poder, ao rendimento, e ao status social que têm os adultos e as crianças, sendo esta relação transversal (ainda que não independente) das distintas classes sociais. Por outro lado, o poder de controle dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância - independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica - numa posição subalterna face à geração adulta.

Diante de uma sociedade adultocentrada⁹², que invisibiliza e inferioriza crianças, creio que seja sim importante falar do direito à participação. Mas, para que isso não fique no “papel”, gostaria de trazer reflexões de como ela poderia se tornar uma prática, pois, nesse caso, entendo que ela só é possível com a permissão e parceria dos adultos.

Tomás (2007) comenta que a participação pode acontecer desde cedo na vida da criança, mesmo que em pequenas coisas nos anos iniciais, e ir aumentando conforme sua capacidade de discernimento e responsabilidade, pois “as crianças devem participar nas decisões para as quais têm competências” (Tomás, 2007, p. 52). Ela afirma que, participando, as crianças aprendem a valorizar a opinião dos outros e sentem que as suas opiniões são importantes e que provocam mudanças. Mas a autora também observa que a participação das

⁹² Adultocentrismo é uma prática social que estabelece o poder aos adultos deixando os jovens e crianças com menos liberdade.

crianças não deve ser confundida com permissividade, pois dessa forma se tornarão “déspotas”. Segundo Lansdown (2001, p. 5):

Evidências indicam que as escolas envolvendo crianças e introduzindo estruturas mais democráticas, tendem a ser mais harmoniosas, ter melhores relações entre funcionários e alunos e um ambiente de aprendizagem mais eficaz. Crianças que se sentem valorizadas, sentem que existem sistemas para lidar com injustiças, e que são consultadas sobre o desenvolvimento das políticas escolares estão de longe mais propensas a respeitar o ambiente escolar.

Como artista-educadora da área da dança, na lida constante com crianças, tenho percebido que, além da abertura para a participação, que em meu caso já está colocado como premissa, tanto em cena como em situação de aula, o imenso desafio é conjugar o trabalho em um sentido comum, necessidade que se torna ainda mais urgente diante de um tempo histórico em que o “individualismo e a busca competitiva da autossatisfação individual” (Sarmiento, 2011, p. 591) atravessam incisivamente as diferentes relações. Enxergo a “sala de aula” como uma microescala da sociedade, onde há crianças com culturas familiares muito distintas entre si. Dessa forma, o exercício é constituir a turma enquanto um coletivo, mas não é só isso. É preciso ter muita atenção e cuidado para não cair nas armadilhas da homogeneização, nem na do agrupamento de individualidades. O desafio é “a partir” e “com” dissenso, construir a coletividade.

Então, para reconhecer essas “pedagogias da dança”, volto a Costas (2019) e sua afirmação sobre a possibilidade do comum ser tramado nas criações de natureza coletiva ou colaborativa. Volto, também, a Louppe (2006) e Godard (2002), que compreendem o “gravitário” como um elemento que conecta os corpos em ajuntamento, dispostos a partilhar uma experiência comum. Eles me contam que, em primeira instância, a “turma” e eu, estamos “invisivelmente” e profundamente conectados. Nessa sintonia, retomo a arte relacional, que traz em seu âmago a questão da participação do público na construção do sentido da obra e, conforme Machado (2012), emerge no “entre seres” e no “entre espaços”.

O Lagartixa na Janela é um grupo que se encontra no bojo da arte relacional, como já mencionei, e construiu sua poética na relação direta com crianças, majoritariamente, no instante do compartilhamento da obra. A experiência no grupo, mas, especialmente, no processo criativo de uma de suas obras, o “Breves”, me trouxe o interesse pela questão da participação das crianças em seus meios de convívio. Seu processo criativo me deu subsídios corporais para investigar isso na prática em cena e em situação de aula. E essa inquietação me moveu até aqui.

No caminho desta pesquisa acadêmica, encontrei o termo “arte participativa” (Matarasso, 2019), que me apresentou práticas que se aproximam dos meus sonhos e daquilo que vislumbro como artista e educadora, pois, em meu entendimento, essa forma de fazer arte

agrega o campo relacional e o necessário acolhimento da multiplicidade de pontos de vista e dissensos sobre um tema ou motivo da criação (Bishop, 2004). Nesse sentido, ela pode trazer abertura para integrar a questão da participação infantil e a noção do “gravitário” (Godard, 2002; Louppe, 2006), presente na partilha do comum em criações de natureza colaborativa (Costas, 2019).

A arte participativa é um campo vasto, múltiplo e heterogêneo em seus modos de fazer e não é aqui meu objetivo discorrer sobre ela de modo aprofundado, mas, sim, trazer alguns elementos relevantes, que podem ser inspiradores para se (re)pensar práticas de fazer arte/dança com crianças, em que suas participações sejam “levadas a sério” na elaboração do processo criativo.

Segundo Matarasso (2019, p. 141), a arte participativa tem raízes históricas em tempos bem mais longínquos do que é habitualmente considerado, “elas constituem a expressão última da luta secular pela liberdade cultural”. Um ponto importante dessa forma de arte, é a aliança entre artistas profissionais e não profissionais no ato criativo e, necessariamente, envolve a criação de um trabalho artístico. De acordo com Matarasso (2019), seus processos, produtos e resultados não podem ser antecipadamente conhecidos. Ou seja, o artista profissional não é o autor proponente da ideia do trabalho. E, por fim, a arte participativa cria espaço onde todos possam falar e ser ouvidos, onde criatividade e empatia podem encontrar melhores formas de viver.

A “arte participativa” (Matarasso, 2019), como falei, é bem mais complexa e carregada de nuances que a coloca fronteira com outras formas de artes do campo relacional, mas ainda assim é diferente, conforme afirma Matarasso (2019), pois ela se ancora nos modos de fazer citados acima. Não enxergo o projeto desenvolvido na Escola Estadual Brigadeiro Faria Lima como “arte participativa” (Matarasso, 2019), principalmente pelo fato de sua motivação ter partido de um desejo pessoal meu, e não de uma necessidade coletiva, algo que prontamente já o tira dessa categoria. Ao contrário do ambiente da EMIA, que me permite ter experiências mais próximas e até mais “fiéis” a essa forma de arte, já que é um espaço onde o foco não está (somente) no ensino de conteúdos de artes, e sim em viver processos criativos com crianças. No entanto, os propósitos e os modos de fazer arte apresentados por Matarasso (2019) convergem com o modo no qual acredito e tenho praticado como artista e educadora. Por isso, eu o trouxe como uma das referências para esta pesquisa, acreditando que essa prática contém pistas sobre como a relação entre adulto-professor e crianças podem ser tecidas em situação de aula, a fim de permitir que os modos de existir das crianças atuem nesse espaço e configurem outras estéticas.

Matarasso (2019, p. 46), entende o fazer artístico como uma forma de construção coletiva de sentido e compreende a arte como algo que:

Ajuda-nos a dar aos nossos medos, revolta, desejos, ódios e amor, espaço para respirar em segurança, falar abertamente, sonhar, fantasiar e imitar; ajuda-nos a descobrir aquilo de que gostamos e que sentimos, mas não sabemos que gostamos e sentimos; ajuda-nos a cair sem nos magoarmos, a ir ao ataque sem magoar os outros. Questões que não podem ser facilmente expostas nas arenas da vida adulta, mas que são reais e determinam a forma como vivemos. A cultura e a língua não são suficientes. A arte é o parque de aventuras do coração onde podemos explorar, descobrir, partilhar e tornarmo-nos quem somos, em relativa segurança, a sós e em conjunto.

Enxergo nesses dizeres uma motivação próxima a outra referência, também encontrada no caminho desta pesquisa, Ailton Krenak⁹³ (2020, p. 165), que fala sobre a importância da colaboração, da cooperação, do mutirão entre as pessoas (e seres), como um dos recursos mais poderosos para cada vez mais fortalecermos uma “perspectiva de mundo em que a gente pode compartilhar”. Krenak (2020) aponta a importância da arte e da dança como forma de celebrar a vida nesta terra (chão) onde pisamos, pois são um ritual junto aos ancestrais para “suspender o céu” (Krenak, 2020, p. 165), já que, para alguns povos indígenas, quando este fica muito próximo a terra, ele a pressiona, então, é necessário cantar e dançar junto com a terra para suspendê-lo. Dessa forma, Krenak (2020, p. 170) atribui à arte dos dias de hoje o desafio de “suspender o mandato do céu e convocar os humanos a assumirem a sua inteira responsabilidade sobre nossa felicidade aqui na terra”. Uma ação que me parece próxima a noção de “coreopolítica” trazida por Lepecki (2011).

Matarasso (2019) e Krenak (2020) ampliam (e extrapolam) minha perspectiva sobre o valor e a necessidade da arte. E acrescento: do fazer artístico com crianças. Eles me levam a pensar que, diante de uma situação planetária que se mostra agora radicalmente enferma devido há séculos de práticas usurpadoras da vida em prol do capital, ancorada em paradigmas que já nos deram provas suficientes de sua esterilidade, quais outros sentidos poderiam ser atribuídos à vida escolar e à prática da arte/dança na escola?

Sarmento (2003, p. 16) também sonha a escola pública como um lugar das crianças e fala sobre a urgência de:

Firmar a educação no desvelamento do mundo e na construção do saber pelas crianças, assistidas pelos professores nessa tarefa de que são protagonistas, pode ser também o modo de construir novos espaços educativos que reinventem a escola pública como a casa das crianças, reencontrando a sua vocação primordial, isto é, o lugar onde as crianças se constituem, pela ação cultural, em seres dotados do direito de participação cidadã no espaço coletivo.

⁹³ Pensador e líder indígena doutor *honoris causa* pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Com Matarasso (2019), Krenak (2020), Lepecki (2011) e Sarmento (2003), volto a mirar o espaço escolar e a enxergar sua potência enquanto espaço que pode ser dançado e ser propositor de outras danças, que, por sua vez, podem colaborar para que a escola seja um ambiente nutridor da corporalidade das crianças e ser nutrido por suas corporalidades, tão repletas de entusiasmo pela vida. Mas, para isso, elas precisam da abertura dos adultos-professores para imprimirem novas possibilidades nesse chão. E não porque são o “futuro da nação”, mas sim pelo “entre lugar” (Sarmento, 2004) que ocupam na história e, pelo fato, de serem “portadoras da novidade, da diferença, da diversidade e da alteridade” (Abramowicz; Oliveira, 2010, p. 44). E quem sabe, se assim deixarmos, essas novidades possam ganhar raízes e fazer nascer outros fluxos de movimentos, nutridores de novos significados, novos imaginários e novas estéticas escolares.

CAPÍTULO 3 - O ESPAÇO ABERTO DA ESCOLA, COM AS CRIANÇAS ENTRE MUROS E UTOPIAS

A criança, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo-o com a leveza da renovação e o sentido de que tudo de novo é possível.

(Manuel Jacinto Sarmento)

A Escola Estadual Brigadeiro Faria Lima (ou E.E. Brigadeiro, como a chamarei daqui em diante), existe desde 1967, está situada no bairro da Pompeia, na cidade de São Paulo, e atende crianças do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Seu espaço externo é amplo, contendo diferentes topografias como uma longa rampa de acesso, o pátio, uma área no entorno da quadra, além de um bosque com chão de terra e árvores. Em 2019, passei a fazer parte dessa comunidade escolar como mãe de aluno do primeiro ano e, dessa forma, tive conhecimento sobre a rotina de ocupação de seus espaços. Com isso, pude perceber que as crianças passavam a maioria do tempo na sala de aula e que os espaços externos eram utilizados de modo funcional, a serviço de deslocamentos entre salas, intervalo e celebrações (como Festa Junina, por exemplo) e nunca experimentados de outras formas.

A questão do tempo em que as crianças passavam dentro da sala de aula e o não aproveitamento das áreas externas foi também observada por outras famílias que, vindas da experiência da Educação Infantil tanto em escolas públicas como particulares, identificaram a ocorrência de uma passagem abrupta para o Ensino Fundamental. Na Educação Infantil, a experiência do brincar é favorecida e levada “a sério” como parte da rotina, dessa forma as crianças têm a possibilidade de criar outras relações com a espacialidade da escola. Ao ingressarem no primeiro ano do fundamental, com 6 anos de idade, elas passaram a ficar boa parte do período escolar dentro da sala de aula sentadas em fileiras, com o (hiper) foco na alfabetização e no processo de adaptação à futura vida escolar, tendo apenas a aula de educação física e o intervalo como momentos em que podiam se mover livremente e brincar. Vale ressaltar que estou tratando aqui de uma experiência específica e não tenho como objetivo generalizar, mas sim chamar a atenção para um formato recorrente em escolas públicas, pois seguem, por norma, um mesmo currículo e modelo estrutural.

Inquietos com essa situação, eu e mais algumas famílias nos engajamos e decidimos participar da Associação de Pais e Mestres (APM) e do Conselho Escolar para discutir e reivindicar o aproveitamento do espaço externo como parte da rotina. Propusemos que ele fosse visto como um lugar onde algumas aulas pudessem acontecer. Além disso, debatemos sobre a

importância de as crianças terem no dia a dia escolar um momento em que pudessem brincar livremente nesses espaços. Assim, iniciamos uma movimentação juntamente com a direção e a coordenação escolar para criarmos estruturas que convidassem os professores a levarem as crianças para fora da sala de aula e, dessa forma, conseguimos realizar duas grandes ações. A primeira delas foi a construção de uma brinquedoteca em uma sala que estava ociosa. Isso foi possível, pois um dos pais era marceneiro e idealizou esse projeto. Então, nós nos organizamos para auxiliar esse pai a cortar e lixar as madeiras. Em seguida, pintamos as paredes da sala e montamos a brinquedoteca com um escorregador associado a uma “casinha”, uma parede de escalada, um balanço e uma estante para guardar jogos. A segunda ação foi a compra de grandes brinquedos de madeira para serem colocados no bosque que acabou se tornando o “parquinho” da escola. Os recursos para a realização desses projetos vieram da contribuição voluntária das famílias à APM; da venda de rifas para a aquisição de cestas de Páscoa e de Dia das Mães e da venda de suco natural na festa junina em uma “barraquinha” montada por esse mesmo grupo de famílias engajadas do qual eu fazia parte.

Concomitante a esse movimento, a coordenadora pedagógica (atual vice-diretora) Bianca Helena do Rego, que é também artista visual, pintou o muro externo da escola e, posteriormente, fez uma parceria com o “Programa Escola Criativa”⁹⁴, que transformou o espaço escolar por meio de pinturas no chão e nas paredes, trazendo um novo aspecto para aquele ambiente.

⁹⁴ Programa que tem o intuito de colaborar com a escola tanto no sentido artístico, quanto no sentido de dar suporte para que o professor se sinta convidado a sair da sala de aula e que possa, além de transitar pelas pinturas, também usá-las como material de apoio pedagógico (Escola Criativa - Instituto Choque Cultural - Raquel Ribeiro. São Paulo, 2021. 1 vídeo (2:19, 5:02 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OfipgGOTwvI>. Acesso em: 12 set, 2023).

Figura 7 - Corredores internos da escola



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Figura 8 - Espaço entre a secretaria e a quadra. Arquivo da pesquisadora



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Figura 9 - Pátio



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Figura 10 - Rampa



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Fazer parte dessa movimentação coletiva semeou em mim a vontade de desenvolver um projeto de dança no espaço aberto daquela escola, pois enxerguei ali um campo a ser investigado e, de alguma forma, senti que poderia ser esta a minha contribuição enquanto participe daquela comunidade. Naquela altura, eu estava envolvida com o processo criativo do “Breves” e inquieta com suas questões de pesquisa e logo pensei em articular este projeto na escola a uma pesquisa acadêmica, outra vontade que me rondava. Assim, no decorrer dos acontecimentos consegui conjugar minhas atuações como mãe, artista e educadora.

No entanto, no ano de 2020 fomos assolados pela pandemia da Covid-19. A E.E. Brigadeiro fechou, e as crianças passaram a ter aulas remotas pelo aplicativo do Centro de Mídias do Estado de São Paulo⁹⁵. As aulas voltaram presencialmente no segundo semestre de 2021, mas foi somente em 2022 que a rotina escolar se estabilizou. Nesse mesmo ano, por conta das circunstâncias da vida, precisei mudar meu filho para outra escola, também de ensino público, mas assim deixei de fazer parte da comunidade da E.E. Brigadeiro de maneira direta. No entanto, por já ter constituído uma relação de proximidade, parceria e, por receber o aval da equipe gestora, decidi manter essa escola como campo da pesquisa para o projeto de mestrado.

Em 2022, com o retorno das aulas presenciais, retomei a conversa com a diretora Eliete Martins Cardoso de Carvalho e com a vice-diretora Bianca Helena sobre a possibilidade de realizar a pesquisa de campo ali na escola. Elas novamente me concederam o espaço e, dessa forma, iniciei a jornada para conseguir a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp, obtida apenas em 2023. Assim, iniciei a pesquisa de campo em abril com uma turma de 30 crianças do 1º ano A, da professora Agda Melania Polydoro. O projeto precisava ser realizado dentro do período das aulas. Isso significava dentro da aula de algum outro professor, então a vice-diretora Bianca Helena conseguiu minha entrada em parceria com as aulas de artes do professor Marco Antonio Duarte Silva, que gentilmente me cedeu seu espaço e acompanhou os encontros realizados com as crianças.

No ano de 2022, a E.E. Brigadeiro entrou para o programa de ensino integral. Nesse formato, as crianças passaram a ficar na escola no período das 7h às 15h45min. As aulas de artes do professor Marco eram às quintas-feiras, das 13h40min às 14h25min, dia e horário no qual atuei. Minha proposta inicial para a realização do projeto foram 15 encontros, mas, por conta de questões da escola e de saúde, consegui realizar 11, o que contabilizou dois meses. De acordo com o calendário da disciplina de artes, o professor Marco deveria tratar dos conteúdos de dança nos meses de abril a junho, justamente o período em que estive com as crianças, algo que contribuiu para minha entrada em sua aula e para a configuração de uma parceria mútua.

⁹⁵ Iniciativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para contribuir com a formação dos profissionais da Rede e ampliar a oferta aos alunos de uma educação mediada por tecnologia.

Todo esse formato era novo para mim, pois eu não era a professora “oficial”, e sim uma artista-educadora pesquisadora que estava naquela escola com objetivos artísticos e acadêmicos. Em alguns momentos, questionei-me se estaria tendo uma atitude “colonizadora” por ser alguém de fora e não mais pertencer àquela comunidade escolar, mas logo me recordei do vínculo criado anteriormente com aquele campo, com a equipe gestora e dos motivos pelos quais cheguei até ali. Além disso, sigo fazendo parte da comunidade do ensino público como mãe de aluno.

Esta condição de “professora de fora” me conferia certa liberdade, pois eu não precisava cumprir a grade de conteúdos estabelecidos pelo currículo paulista⁹⁶, por outro lado, eu estava em uma estrutura institucional e precisava agir conforme suas demandas. Eu já tinha tido a experiência de atuar como professora de dança dentro da escola de ensino formal por meio de projetos de empresas particulares, mas, dessa vez, era diferente, pois eu estava, “individualmente”, propondo um projeto e por uma perspectiva acadêmica. Além disso, precisei encontrar outro modo de estar com as crianças, pois estava em um contexto diferente do Lagartixa na Janela e da EMIA, aos quais estava adaptada. Eu poderia ter escolhido um deles para o desenvolvimento da pesquisa de campo, mas, enquanto profissional da área da dança, eu estava em busca de novos desafios. Além disso, a questão do corpo na escola formal e a relação das crianças com essa espacialidade era algo que me intrigava e ainda me intriga.

Chegado o momento de iniciar o projeto no campo, muitas questões e anseios surgiram. O espaço daquela escola não era “neutro” para mim, e sim “repleto de vetores das minhas expectativas e afetos” (Godard, 2006). Além dos questionamentos iniciais que me levaram a realizar esta pesquisa, passei a me perguntar se as crianças iriam gostar e se seria possível criarmos algo juntos naquele contexto.

Planejei os primeiros encontros pensando em uma estrutura que contivesse um aquecimento inicial para a sensibilização e ampliação da percepção do corpo, seguida de uma proposta de investigação de movimento para despertar a atenção ao espaço e à relação com o outro. Entretanto, esses planejamentos tinham o caráter de apontar possibilidades mais do que propostas a serem seguidas tal e qual. Eles seriam um ponto de partida como “cartas na manga” para estabelecer relação com as crianças em um primeiro momento, pois meu intuito *a priori* não era ensinar conteúdos de dança, e sim coexistir com elas e com aquele espaço e, a partir disso, encontrar as proposições mais adequadas que apontassem o caminho de uma criação coletiva.

⁹⁶ Documento oficial do Governo do Estado de São Paulo que define e explicita, a todos os profissionais da educação que atuam no Estado, as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas e considera sempre sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 13 abr. 2024.

Esse modo de lidar com o planejamento, como algo que aponta possibilidades, é uma prática feita pelos artistas educadores na EMIA, um procedimento pedagógico no qual escolhi me apoiar, pois, em meu entendimento, ele traz abertura para a participação das crianças no processo criativo e, dessa forma, os conteúdos são escolhidos a partir da coexistência com as crianças e não somente a partir da vontade do adulto-professor. Nesse formato, o propósito relacional protagoniza o encontro retirando o foco do ato estrito de ensinar e, consequentemente, desvia a criança da reduzida condição de aluno ou de seu “ofício de aluno” (Sirota, 2001). Essa abertura para a participação das crianças e a possibilidade de serem cocriadoras do processo juntamente com o adulto-professor, leva-me a crer que o termo “encontro” seja mais adequado do que “aula”.

Além de favorecer o propósito relacional que almejo como artista e educadora nesta pesquisa, essa maneira de operar o planejamento corrobora para que eu coloque em prática o fazer “com” as crianças experienciado como performer no Lagartixa na Janela. Silva (2023, p. 78) compara esse modo de planejar as aulas no contexto da EMIA ao da “improvisação no âmbito artístico” e ainda diz que:

Isto não significa de forma alguma um despreparo, mas, ao contrário, é necessário um treinamento para esta 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 (Silva, p. 79).

Percebo que essa forma de estar com as crianças exige um estado de presença e uma prontidão para recorrer às suas “cartas na manga” de acordo com o que se apresenta no instante do acontecimento, algo semelhante ao estar em cena. Somado a isso, é preciso conduzir a atenção à corporalidade de cada criança e, ao mesmo tempo, perceber em qual direção o interesse delas enquanto grupo está apontando. Concomitante à leitura corporal da movimentação das crianças, é preciso estar atento a si mesmo e às evocações de ideias, sensações e movimentos que aquela experiência lhe traz e, rapidamente, orquestrar todos esses “vetores de desejos e expectativas” (Godard, 2006) em uma proposição criativa para a investigação de possíveis danças.

Outra forma que encontrei de me preparar para estar com as crianças, além do planejamento descrito acima, foi chegar antes do horário do encontro e ir para o pátio observar a movimentação das crianças durante o intervalo do almoço. Além de identificar as relações que estabeleciam entre si e com o espaço, a intenção era tornar minha presença algo um pouco mais “familiar”, já que oficialmente eu não fazia parte do corpo docente da escola.

Como mencionei anteriormente, a pesquisa de campo teve a duração de 11 encontros de 45 minutos cada. Para a explanação deste presente capítulo escolhi tratar de alguns encontros em separado em razão da relevância de seus acontecimentos, os quais foram

determinantes na escolha de caminhos no processo criativo, e tratar de outros agrupadamente conforme a semelhança das proposições vivenciadas. Os nomes dos subtítulos também remetem aos acontecimentos dos encontros e a fala das crianças. Ao final farei uma análise de todos os encontros a partir de três conceitos identificados por mim nesse processo como fundamentais para a prática de ensino e criação em dança com crianças pelo viés relacional.

3.1 Nos caminhos do imprevisível: as possíveis danças escondidas pelo espaço

Começarei falando sobre os dois primeiros encontros. Ambos tiveram o caráter de conhecer a turma, o professor Marco, de teatro, e a Agda, professora de “sala”, e também, me apresentar e falar sobre o propósito de minha presença ali. Perguntei se as crianças tinham vontade de participar, pois não se tratava de uma atividade obrigatória. Elas responderam afirmativamente e então distribuí o termo de assentimento livre esclarecido (TALE), que foi assinado por elas com emojis e desenhos já que não eram alfabetizadas. Nesses dois encontros, pude sentir a dinâmica daquele cotidiano escolar, entender o lugar onde deveria encontrar as crianças após o intervalo do almoço.

Esses encontros foram realizados na sala de aula e no pátio, respectivamente. Neles, pude perceber que as crianças não tinham nenhuma familiaridade com a ação de se organizar em roda, nem com o ato de caminhar pelo espaço “por si mesmas” sem se esbarrar ou propositalmente se bater. Percebi que sair da sala de aula e caminhar com as crianças pela escola sem fazer fila já seria um enorme desafio. A sala de aula das crianças ficava no primeiro andar, o acesso a ela se dava por meio de uma escada. Para subir ou descer, as crianças se amontoavam umas por cima das outras querendo passar na frente com o objetivo de serem os primeiros, uma necessidade recorrente durante os encontros.

Isto pode estar relacionado a alguns fatores, como a quantidade de crianças juntas ao mesmo tempo; os deslocamentos pelo espaço da escola, que em sua maioria acontecem em filas, uma “ordem escolar” (Milstein; Mendes, 2010), que condiciona a relação com o espaço e ainda impõe uma hierarquia e disputa entre elas, pois há sempre as posições de primeiro e o último lugar; e os trajetos quase sempre comandados por algum adulto-professor. Dessa forma, elas não são incentivadas a terem autonomia sobre suas movimentações pelo espaço, havendo sempre uma “força externa” que as conduz.

Identifiquei, assim, que os primeiros trabalhos a serem feitos, para que conseguíssemos estar em grupo, eram: fazer uma roda sem a disputa de ficar ao meu lado; caminhar pelo espaço sem se atropelarem e conduzindo, minimamente, a atenção ao próprio

corpo, algo raro na escola (e nas sociedades ocidentalizadas de modo geral), já que, via de regra, as escolas formais de ensino público (mas não somente elas) seguem um modelo, no qual as disciplinas são tratadas como informações apartadas da experiência vivida. São conhecimentos gerais, criados há séculos por um grupo específico de pessoas, os quais vêm sendo reproduzidos por professores ao longo das gerações. São conhecimentos “prontos”, que chegam às crianças como “algo de fora”, sem um sentido construído “no” e “pelo” corpo.

Assim as crianças seguem praticando seu “ofício de aluno” (Sirota, 2001), assimilando o currículo formal e o informal da “ordem escolar” (Milstein; Mendes, 2010) e sendo tratadas na escola como seres vazios que precisam ser preenchidos pelo saber adulto, o que as distancia da possibilidade de atuarem efetivamente com seu potencial na construção coletiva dos saberes.

3.1.1 Terceiro encontro: “Professora, olha a onda!”

Nesse dia, houve uma intercorrência, e as crianças precisaram terminar de comer o lanche durante o tempo de nosso encontro, algo que denominei como “intercorrência do pão”, pois ela também ocorreu no encontro seguinte. Eu, o professor Marco e as crianças fomos para a rampa, um espaço que fica entre o portão de entrada e o pátio. Ela tem as paredes pintadas com diversos tipos de desenhos como números, formas geométricas, nuvens e, em uma parte do chão, há desenhos que remetem ao mar e suas ondas.

Nós todos nos sentamos no “mar”. Percebi que a roda foi feita de modo mais organizado, sem as crianças se esbarrarem. Elas estavam comendo pão e aproveitei para perguntar novamente seus nomes, pois ainda não havia memorizado todos eles.

O Jamal Mahin Santiago estava com um livro nas mãos e, evidentemente, com vontade de me mostrar. Perguntei a ele do que se tratava aquele livro e, com um ar orgulhoso, ele disse que era um livro sobre insetos. Ele folheou as páginas nos mostrando as imagens. Pedi que ele escolhesse um que vivesse no ambiente aquático (pois estávamos no “mar”). Ele escolheu a barata d'água. As outras crianças começaram a falar de bichos que vivem na água, como tubarão, girino, peixe e sapo.

Essa conversa me trouxe uma ideia de proposição. Pedi para que se deitassem na água para boiar e que escolhessem um bicho que vivesse na água do rio ou do mar. Em seguida, pedi que mentalmente visualizassem como era sua locomoção na água e qual era o tamanho de seu corpo. Imediatamente, a imaginação “tomou” corpo, dando passagem ao “onirismo” (Ponty, 1990 apud Machado, 2015, p. 64) ou à “fantasia do real”, como chama Sarmiento (2004), e elas

começaram a ser o bicho escolhido e a se moverem como tal. Enquanto isso, fui caminhando para trás para fotografá-los, quando o Thiago Barros dos Santos falou:

- *Professora, olha a onda!* [Thiago Barros dos Santos] (Pesquisadora; diário de bordo)
- Olhei para o chão e entendi que estava pisando nas linhas brancas pintadas no chão e que remetem às ondas do mar. Então eu respondi:*
- *Nossa! Obrigada, Thiago!* [Pesquisadora]

Essa fala ou esse “convite” para jogar feito pelo Thiago Barros dos Santos me trouxe a ideia da seguinte proposição: realizar uma travessia pelo “mar”, fazendo os movimentos do bicho da água que haviam escolhido, até chegar nas linhas brancas onde deveriam pular as “ondas”.

Em razão do tamanho do espaço, separei a turma em dois grupos, a ideia era um grupo fazer e o outro observar. O primeiro grupo se posicionou à “beira do mar”, enquanto o segundo encostou na parede para apreciar a movimentação dos bichos. Cada um atravessou com o movimento de seu bicho até chegarem na parte branca das “ondas” onde pularam. O segundo grupo se posicionou, mas logo saíram correndo como se estivessem apostando corrida, então pedi para que repetissem, mas agora sentindo um pouco mais o movimento do bicho escolhido, sem tanta pressa. Eles repetiram, dessa vez sem competição.

Figura 11 - Crianças boiando nas águas da rampa imaginando qual bicho da água queriam ser



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Nosso tempo havia acabado, organizamo-nos para voltar para a sala. Ao subir a rampa comecei a caminhar tentando não pisar nas linhas dos desenhos que têm no chão, propus fazendo com o meu corpo, sem falar nada, assim como é feito no Lagartixa na Janela. Logo, algumas crianças entraram no jogo comigo, outras saíram correndo para serem as primeiras. Chegamos na sala de aula, elas se sentaram. Maria Vitória Braga Belchior voltou para me dar um abraço. Despedi-me de todos e fui embora.

Nesse encontro, foi possível experienciar, pela primeira vez, o fazer “com” as crianças, pois as proposições surgiram a partir da relação com elas e do acolhimento de suas participações (assim como é feito com as crianças na EMIA citado anteriormente). O livro trazido pelo Jamal Mahin Santiago e a brincadeira feita pelo Thiago Barros dos Santos, foram fundamentais no desencadeamento das propostas de investigação de movimentos em relação ao espaço.

As crianças nunca haviam tido aquele “tipo” de aula, mas se envolveram com as propostas. Percebi novamente que elas se esbarraram bastante ao se locomover pelo espaço e que as movimentações rapidamente viraram competição. É como se a atenção delas estivesse sempre para fora de si mesmas em uma constante dispersão. Isso me levou a pensar que, para os próximos encontros, talvez fosse necessário um rápido aquecimento para minimamente “aterrar” a concentração neles próprios e despertar um estado corporal propiciador à pesquisa de outras qualidades de movimentos.

Outro acontecimento relevante desse encontro foi o início da relação com os desenhos pintados no próprio chão da escola. Eles eram referências marcantes no espaço e, por si só, abriram possibilidades imaginativas e de brincadeiras, levando-me a pensar que não haveria a necessidade do uso do “giz” que era o objeto relacional do “Breves”. Nesse mesmo dia, caminhei por toda a escola para observar com maior acuidade os desenhos pelo chão e percebi que havia a pintura de um “rio” atravessando toda a escola. Ele se iniciava na caixa de água no bosque, passava pela quadra, pelo pátio até desaguar no “mar” no final da rampa. Em algumas partes desse “rio”, antes de sua chegada ao “mar”, havia as pinturas de bichos como peixes, sapos, borboletas e formigas. Assim, esses elementos da natureza propostos pelo chão e paredes da escola começaram a se mostrar como um “assunto” para a investigação de movimentos com aquele espaço.

3.1.2 Quarto encontro: O que eu estou fazendo aqui?

Nesse encontro, decidi experimentar separar a turma em dois grupos, pois as crianças estavam se “trombando” bastante, umas sem e outras por querer. Isso estava se tornando uma constante e eu não teria tempo hábil para realizar um trabalho com esse foco. Era como se nosso encontro fosse uma “válvula de escape” à contenção de movimentos que sofriam diariamente. Dessa forma, achei que, estando em um número menor, eu conseguiria “dar conta” dessa questão e observar suas corporalidades e relações de movimento que estabeleciam com o espaço com maior acuidade. A título de melhor compreensão chamarei de grupo A e B. O grupo A ficou comigo e o B ficou com a professora Vilma, pois naquele dia o professor Marco havia faltado.

O período no qual realizei a pesquisa de campo em 2023 coincidiu com o momento em que ocorreram ataques armados⁹⁷ com vítimas em algumas escolas brasileiras. O “clima” de medo pairou entre nós, muitas crianças passaram a faltar. Por isso, a “Iá” (é assim como ela se apresenta), uma funcionária antiga da escola, me pediu como medida de segurança que eu evitasse ficar na rampa com as crianças, pois ficaríamos muito próximos ao portão de entrada da escola e, naquele mesmo dia, segundo a “Iá”, havia acontecido algo “estranho” em uma escola de um bairro vizinho.

Como mãe, educadora e cidadã, estava sentindo medo e revolta. E, naquele instante, ao ouvir o pedido da “Iá”, uma enorme tristeza me invadiu, mas as crianças estavam me esperando e fui ao encontro delas.

Elas estavam em um espaço que fica entre a secretaria e a quadra e, ao encontrá-las, novamente me deparei com a “intercorrência do pão”. Eu e a professora Vilma esperamos que elas terminassem de comer e, depois, cada uma de nós seguiu com seu grupo, ela foi para a sala de aula e eu fui para o bosque que ficava no fundo da escola. Ao chegarmos lá, fizemos uma roda e perguntei o que poderíamos fazer naquele espaço? Então, o Enzo Assunção Feitosa falou:

- *Uma fogueira!* [Enzo Assunção Feitosa] (Pesquisadora; diário de bordo)

Todos se animaram e imediatamente começaram a pegar galhos para montar a fogueira. O espaço do bosque era amplo, com chão de terra, árvores e brinquedos comumente encontrados em “parquinhos”. Eu fiquei parada no ponto onde seria feita a fogueira, enquanto

⁹⁷ Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil-registra-9-ataques-em-escolas-neste-ano-e-atinge-patamar-recorde-relembra-casos/>. Acesso em 13 abr. 2024.

as crianças se deslocavam autonomamente pelo espaço, sem correr "loucamente", ou se bater, elas estavam engajadas em um fazer comum. Umas se distanciaram mais do ponto onde seria a fogueira, outras ficaram próximas. Eu fiquei em um estado de prontidão e confesso que um tanto receosa, pois nunca havia ficado sozinha com elas e não sabia o quanto me ouviriam caso precisasse colocar algum limite. Mas tudo correu bem.

Figura 12 - Crianças montando a fogueira no bosque



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Montamos a fogueira e, então, propus que fizéssemos uma roda em volta dela. Eu abaixei e fiz o gesto de esfregar as mãos como se quisesse esquentá-las no calor do fogo, as crianças logo começaram a fazer o mesmo. Lembrei de uma das partituras do “Varal de Nuvens” (segunda obra do Lagartixa na Janela) e comecei a soprar a fogueira imaginária. Então, perguntei:

- *E agora o que podemos fazer?* [Pesquisadora; diário de bordo]

O Enzo Assunção Feitosa respondeu:

- *Pular a fogueira!* [Enzo Assunção Feitosa; diário de bordo]

Rapidamente, todas se levantaram e pularam ao mesmo tempo e logo se trombaram, então, chamei uma de cada vez para pular.

Desde o momento em que chegamos ao bosque, o João Custódio Martins ficou mais "na dele", esfregando um galho na casca de uma árvore. Eu reparei, mas não quis interromper, pois percebi que ele estava concentrado investigando algo. Depois, ele foi em direção à caixa d'água e apoiou os ouvidos para escutar o som que havia lá dentro. Eu fui até ele e fiz o mesmo. Então convidei todos para irem ouvir a água conosco. Ficamos ali um tempo escutando aquele

som. Perguntei se elas já tinham reparado no “rio” que havia pintado pelo chão da escola, elas disseram que sim, mas que nunca haviam feito o caminho por ele do início ao fim. Então, propus que caminhássemos pelo “rio” pintado pelo chão da escola. Algo que posteriormente denominei como “caminho das águas”. Com receio que as crianças saíssem correndo, pois era a primeira vez que eu ficava sozinha com elas sem o professor Marcos (que tinha uma voz grave), propus que contássemos os passos (uma partitura do “Breves”) até chegarmos no espaço entre a quadra e a secretaria da escola onde havia outra parte do “rio”.

Ao chegar, as crianças se espalharam por aquele espaço, eu mergulhei no “rio” junto com os “peixes” e “sapos”, algumas mergulharam também, outras foram saltar os degraus de uma pequena escada (ou “escadinha” como era chamada pelas crianças) que havia em frente. Nosso tempo acabou, pedi que elas se juntassem a mim e subimos para a sala de aula. Esse encontro me confirmou a ideia com a qual saí no encontro passado: a de assumir a pintura do “rio” até o “mar” como um guia de nosso percurso. A fogueira trouxe mais um elemento, por isso pensei que nossa trajetória pela escola poderia iniciar com o fogo, passar pelo “rio” e finalizar no mar ao final da rampa.

Figura 13 - Crianças ouvindo a água



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Este foi um dia em que saí da escola com sentimentos contraditórios, um era de contentamento com o caminho que o processo criativo estava tomando e as descobertas que eu e as crianças estávamos fazendo juntos. Ao mesmo tempo, saí angustiada por consequência dos atentados, e com a sensação de que aquilo que eu estava propondo na escola era algo ingênuo e ínfimo diante de tamanha brutalidade.

Nesse período, muitos vídeos sobre os atentados foram veiculados nas redes sociais e, entre eles, dois me chamaram a atenção. São eles: o da poetisa e filósofa Viviane Mosé⁹⁸ e o do ex-presidente uruguaio José Alberto Mujica Cordano⁹⁹, também conhecido como Pepe Mujica.

Viviane Mosé, em um vídeo em seu canal do YouTube feito no ano de 2023, faz uma análise dos atentados e categoricamente afirma que essas ações são decorrência de uma problemática macrossocial na qual a escola, como um pedaço do mundo, está inserida. Ela aponta o fato de sermos uma população adoecida e, por isso, propõe que os ocorridos sejam compreendidos como uma questão de saúde mental pública e não apenas como um viés da falta de segurança e ausência de policiamento ostensivo. A filósofa diz que mais de 80 por cento dos ataques são feitos por pessoas envolvidas com a escola e que em sua maioria sofreram bullying nesse ambiente. Dessa forma, é preciso entender essa maneira violenta de se relacionar dentro da escola como um problema externo a ela, algo produzido ao longo dos séculos pela civilização (ocidental). Logo, é preciso olhar para o que acontece dentro da escola sem culpabilizar professores e gestores que, antes de mais nada, são pessoas inseridas no mesmo contexto social e, por isso, imbuídas dos mais diversos medos e incertezas diante da imensa crise de valores e paradigmas vivenciado por todos nós atualmente.

Assim, Mosé (2023) afirma a necessidade de entendermos o que está acontecendo com a civilização agora para encontrarmos coletivamente saídas para esse momento de crise. Ela entende a escola como um ambiente constituído por um grupo de pessoas que precisam estar unidas, precisam se sentir bem e seguras naquele espaço. Para isso, ela considera, antes de mais nada, que seja necessário o cultivo do bem viver e do bom convívio entre as pessoas. Nesse sentido, diz que é preciso investir na formação humana, pois, a seu ver, de nada serve os conteúdos das disciplinas sem uma boa qualidade nas relações.

Por fim, Mosé (2023) argumenta que, nesse momento do mundo (em que a humanidade está verdadeiramente arriscando-se desaparecer do planeta por conta das questões ambientais), o que a escola precisa é produzir pessoas com vontade de viver e aponta a arte como linguagem humana capaz de produzir vivacidade. Por isso, mais do que nunca a arte precisaria estar na escola tanto através dos professores dessa área de conhecimento, quanto de artistas convidados, pois comumente a arte propõe novas perspectivas, sensações, movimentos, sons, que podem ser um alimento do entusiasmo pela vida.

⁹⁸ Poetisa, filósofa, psicóloga, psicanalista e especialista em elaboração e implementação de políticas públicas. Mestre e doutora em filosofia pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre.

⁹⁹ José Alberto Mujica Cordano, conhecido popularmente como Pepe Mujica, é um agricultor e político uruguaio tendo sido Presidente da República Oriental do Uruguai entre 2010 e 2015. Após deixar a presidência, foi senador de março de 2015 a até agosto de 2018. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_Mujica. Acesso em: 13 abr. 2024.

Outro vídeo a que assisti e que conectei à fala de Viviane Mosé (2023), e com os levantamentos trazidos por esta pesquisa, foi o do ex-presidente uruguaio Pepe Mujica (2023). Entre tantos outros assuntos, Pepe Mujica fala que, na atualidade, crianças e jovens têm uma universidade nas mãos materializada no aparelho celular e, através dele, elas podem acessar qualquer tipo de conhecimento. No entanto, em seu entendimento, a humanidade não evoluiu tanto quanto a tecnologia, por isso as ferramentas tecnológicas, em geral, ainda são utilizadas para cometer atrocidades, em vez de serem usadas para oferecer à humanidade maior tempo livre para degustar a vida. Dessa forma, o ex-presidente afirma que é preciso autoaperfeiçoamento da qualidade humana. Ao assistir o vídeo em sua totalidade, fica evidente que o autoaperfeiçoamento tratado por Pepe Mujica não diz respeito a noção neoliberal de alto aperfeiçoamento para a produtividade do capital.

Ambas as falas ampliaram minha compreensão acerca dos atravessamentos sociais que configuram a dinâmica escolar na atualidade. Além disso, elas renovaram meu fôlego para seguir vivenciando práticas criativas com as crianças, pois me fizeram reconhecer que, de certa forma, o trabalho que venho propondo almeja o autoaperfeiçoamento da relação entre adultos e crianças e a possibilidade desse ambiente ser recriado a partir e com a dança.

Essas falas vão ao encontro das ideias trazidas por Krenak (2020, p. 170), que foram brevemente explanadas no Capítulo 2 sobre a importância da colaboração entre as pessoas e da arte e da dança como forma de celebração da vida para ajudar a terra a “suspender o céu”. Viviane Mosé (2023) e Krenak (2020) nos contam sobre a necessidade de produzir vivacidade e do quanto as artes têm esse poder, para pensarmos a escola como um lugar potente para aprendermos a ser comunidade, e não mais como um espaço de adoecimento coletivo, como há séculos têm sido.

Essas perspectivas enxertaram novas camadas de entendimento acerca dos meus propósitos iniciais de pesquisa na escola. A fala de Pepe Mujica (2023) me fez olhar para a criança que está na escola atualmente – nomeada por Sarmiento (2011) como criança “e-ofício” – que, em razão do (extensivo) contato com os aparelhos celulares, preconiza uma transformação na relação com os componentes curriculares. A partir deles, alguns questionamentos surgiram: qual será a função da escola no futuro, já que, por meio dos aparelhos celulares, as crianças têm acesso aos mesmos conteúdos transmitidos pelos professores? Qual será o diferencial entre os conteúdos trazidos pelos professores e aqueles acessados na internet? O que não pode ser ensinado pelas tecnologias? E como uma possível resposta, trago novamente Mosé (2023) e seu apontamento sobre a importância de se fomentar relações humanas saudáveis dentro da escola, da necessidade que esse momento histórico impõe de (re)aprendermos a estar junto com o outro. Nesse sentido,

acredito que algumas práticas, como criar, brincar, plantar, comer, sonhar e dançar são fundamentais para alimentar nossa humanidade.

3.1.3 Quinto encontro: “Pomba voou!”

Nesse encontro, separei a turma em dois grupos; fiquei com o grupo B e o professor Marco com o A. Pretendia repetir o processo feito com o grupo A na semana anterior de conversar sobre a frequência e o uso dos espaços abertos da escola.

Estávamos no pátio e iria com elas até o espaço entre a secretaria e a quadra. Nesse caminho, era necessário subir um lance de escadas. Elas iniciaram o movimento de organizar uma fila e eu disse que não era necessário. Então, sem falar nada, comecei a subir os degraus apoiando diferentes partes do meu corpo, elas rapidamente leram minha proposição corporal e começaram a inventar outras formas de subir usando os apoios do corpo. Houve algumas tentativas de atravessamentos um por cima do outro literalmente. Nesse momento, eu congelei meu movimento e, com um tom de voz baixo e calmo, disse que aquilo não era necessário, pois havia espaço para todos nós. Seguimos em silêncio, inventando outras formas de subir a escada. Chegamos no outro espaço e fizemos uma roda. Ocorreu-me perguntar se eles lembravam o que eu estava fazendo ali? E elas acenaram negativamente com a cabeça. Expliquei (novamente) que estava ali para investigar se era possível descobrir ou inventar movimentos, brincadeiras ou danças pelo espaço aberto da escola e era por isto que não fazíamos aula dentro da sala. Então, perguntei:

- *O que vocês acham do espaço da escola?* [Pesquisadora; vídeo]

Eles responderam em coro:

- *Muito legal!* [Todos os participantes; vídeo]

Depois perguntei:

- *E vocês usam bastante esse espaço?* [Pesquisadora]

Nathan Cabrera de Oliveira:

- *Mais ou menos, não. É.. não tanto assim.*

A Laura Gomes Teles me chamou e falou:

- *Professora, a gente tem um bosque aqui que é bem espaçoso.*

Então, perguntei:

- *Mas vocês vão bastante ao bosque?* [Pesquisadora]

Laura Gomes Teles:

- Não.
- Outras crianças em coro:*
- Mais ou menos. [Todos os participantes]
- Vocês podem ir ao bosque na hora do intervalo? [Pesquisadora]
- Crianças em coro:*
- Sim. [Todos os participantes]
- Quais eram os outros espaços da escola que usavam? [Pesquisadora]
- Nathan Cabrera de Oliveira:*
- Não usamos a diretoria.
- João Custódio Martins:*
- Usamos a quadra.
- Vocês costumam sair para brincar nesses espaços, como a rampa, por exemplo? [Pesquisadora]
- Algumas crianças em coro:*
- Não. [Todos os participantes]
- Outras:*
- Mais ou menos. [Todos os participantes]
- Surge alguma ideia na cabeça de vocês quando olham para estes espaços? [Pesquisadora]
- Ao mesmo tempo responderam que não. Outras sim. Outras que poderíamos dançar. Uma disse que lá embaixo tinha o mar. [Todos os participantes]*

O João Custódio Martins, logo no início da roda, sugeriu que andássemos pela escola toda. E realmente era isto que eu tinha pensado em fazer, o “caminho das águas”. Mas, em vez de aderir à proposta do João Custódio Martins, eu decidi fazer um “aquecimento”, pois ainda estava com a ideia de que isso seria o ideal, conforme relatei na descrição do terceiro encontro. E de fato eu considero uma prática importante e até necessária naquele contexto, mas o desejo da turma já estava “aquecido” e apontando para outra direção. Na realidade, estava inquieta e precisando “aterrar” minha presença em meu corpo. Por vezes, eu me sentia ansiosa, pois achava o tempo de 45 minutos curto diante de tudo que gostaria (e precisava) de fazer.

Então, fiz uma proposta de movimentos a partir dos elementos água, terra, fogo e ar, pois acreditei que dessa forma iríamos nos conectar às investigações feitas anteriormente.

Porém, as crianças não estavam nesse “clima” e se espalharam pelo espaço. Algumas ficaram comigo, outras foram para a “escadinha” saltar os degraus, outras foram para cima do banco de cimento que havia lá, e outras se sentaram em uma “mureta” para balançar as pernas. E eu fiquei ali tentando aglutinar o grupo em torno da minha proposta.

Ao perceber que elas estavam em “outra”, decidi assumir a “escadinha”, que havia se tornado um dos focos de atenção delas e comecei a saltar os degraus da escada para mergulhar no “rio” que estava desenhado no chão. Algumas delas experimentaram esse movimento comigo, mas logo voltaram para suas investigações anteriores com a mureta e os bancos. Algumas delas começaram a se relacionar com as pinturas de bichos no chão, elas estavam apoiando as mãos e os pés em diferentes bichos. Decidi embarcar na proposta desse grupo de crianças. Sem falar nada, eu as segui. Outras continuaram na “mureta”, outras na “escadinha”, outras “batendo bafo” com folhas caídas pelo chão. O tempo acabou e nos organizamos para subir para a sala.

Figura 14 - Crianças entre o espaço entre a secretaria e a quadra da escola



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Esse encontro foi intenso, ele se deu de uma forma que nomeio como “pomba voou”, que é quando cada um vai para um lado vivenciar o que sente vontade e não há nada a ser feito a não ser se entregar ao caos. Silva (2023, p 81) aborda o caos como conceito importante no trabalho de arte com crianças, é a famosa “bagunça” tão característica dos modos de existir das crianças em coletivo e que, de acordo com a autora, não pode ser negada se buscamos criar com elas.

De toda forma, fui embora da escola angustiada com receio de não conseguir levantar material suficiente para a pesquisa. Caí na armadilha da produtividade de conteúdos e, com isso, não enxerguei, ali naquele instante, que a pesquisa já estava acontecendo, inclusive aquilo que fui investigar, que é a relação das crianças com a espacialidade, para perceber como elas organizam seus corpos e criam junto com os elementos presentes no espaço, justamente o que fizeram com a “escadinha”, com o “banco”, com a “mureta” e com as pinturas no chão. Elas se sentiram convocadas por esses elementos e inventaram com eles movimentos para além de sua funcionalidade. Como “crianças performers” (Machado, 2010a) e criadoras (exímias) de “culturas de resistência” (Sarmento, 2004), elas se apossaram da espacialidade, mas vale salientar que isso foi possível também pelo fato de já terem percebido, mesmo sem eu ter dito, que em “minhas aulas” havia espaço para suas participações.

O momento em que houve confluência foi quando eu cedi minhas expectativas e o desejo de controlar e entrei na brincadeira que as crianças estavam propondo com o chão. Nesse dia, ficou evidente que por conta do curto tempo de encontro, não seria possível estabelecer uma rotina com aquecimento prévio. Naquele contexto, precisaria assumir o modo como é feito cenicamente no Lagartixa na Janela, que é se lançar na experiência do jogo com as crianças (o famoso “valendo”) sem instruções prévias, estabelecendo uma comunicação pelo movimento.

3.1.4 Sexto e sétimo encontro: O “caminho das águas”

Nesses encontros, eu ainda trabalhei com as turmas separadas em dois grupos, o A e o B. Estávamos na metade do tempo da pesquisa de campo e até então havíamos investigado movimentos em três lugares diferentes, sendo eles, o bosque, o espaço entre a secretaria e a quadra e a rampa, mas ainda não havíamos feito o trajeto todo, que seria o percurso do bosque até o “mar” no final da rampa, que nomeie como “caminho das águas”. Como proposta de finalização do processo, decidi convidar outra turma para fazer esse caminho conosco.

Em virtude do fato do “rio” nascer na caixa de água que ficava no bosque, achei que ali seria o lugar mais indicado para iniciarmos o percurso, tendo a construção da fogueira como primeira movimentação. Nesses dias, as crianças do grupo A brincaram novamente de pular a fogueira e incluíram um canto ritmado: pular fogueira! Pular fogueira! Algumas meninas se colocaram no centro da fogueira e viraram o próprio fogo, fazendo movimentos desse elemento. O grupo B escolheu queimar folhas secas e se engajaram em uma ação frenética de recolher folhas pelo bosque e jogar na fogueira até fazer um “montinho” delas.

Para atravessar o bosque até chegar no lugar entre a secretaria e a quadra, propus um jogo que aprendi com Uxa Xavier, denominado “a dança está com quem?”, que consiste em um “segue o mestre” de movimentos. Dessa forma, todos estão espalhados pelo espaço e eu vou escolhendo quem é o mestre que terá seus movimentos imitados. Entre a secretaria e a quadra, as movimentações investigadas pelas crianças estiveram relacionadas à “escadinha”, que por fim se transformou em uma “cachoeira” que desaguava no “rio”; na relação com o “banco” que também virou trampolim para pular no “rio” e os movimentos de nadar no “rio” como peixes e sapos que haviam ali pintados. Desse espaço até o pátio, havia um lance de escadas. Nessa seguimos com a proposta de usar diferentes apoios para descer até chegar no pátio.

No horário de nossos encontros semanais, das 13:40 às 14:25, acontecia no pátio o intervalo das turmas do 4º e 5º anos, por isso não foi possível criar nada com esse espaço, a não ser usá-lo como passagem para a rampa. No entanto, era o intervalo dos “mais velhos” da escola e percebi que isso não era tão “tranquilo” para a turma do 1º ano que eu estava acompanhando. Então, sugeri para essa travessia o uso de “capas da invisibilidade” e movimentos lentos e sustentados, como alguém que caminha de “fininho” para não ser visto. A partir disso, as crianças inventaram suas formas que foram, se “rastejar”, andar se deslizando pela parede e andar com a ponta do pé.

Obviamente os “mais velhos” viam nossa movimentação que era muito diferente do usual e ficavam curiosos, alguns vieram me perguntar o que estávamos fazendo e outros até entraram no jogo conosco. No fim, aquela passagem acabou se tornando algo divertido.

Quando chegávamos na rampa, “automaticamente” as crianças (dos dois grupos) saíam correndo, descendo-a, até chegar no “mar” e saltavam e rolavam pelo chão, como se fossem mergulhos. E de fato a rampa convidava esse movimento no corpo. Mas surgiram outras propostas, como andar em “zigue-zague” entre as paredes; flutuar como nuvens (pois havia nuvens pintadas nas paredes da rampa) e se movimentar como nuvens em transformação. Minha contribuição foi perguntar quais eram as outras possibilidades de descer a rampa além de correr. Mas, ao mesmo tempo, deixei as crianças à vontade para decidirem como queriam descer, pois a rampa tinha sua força própria. Em ambos os grupos surgiram movimentos novos que me surpreenderam em razão da delicadeza e força que trouxeram.

O primeiro deles foi do grupo A. Ao chegarem no final da rampa as crianças, como relatei há pouco, saltaram e rolaram pelo “mar”, umas viraram tubarão, outras fizeram o movimento de “ponte”¹⁰⁰, outras fizeram o movimento da “inversão”¹⁰¹, até que o Jamal Mahin

¹⁰⁰ Movimento que consiste em deitar-se com a barriga voltada para cima, e apoiar mãos e pés no chão de modo a erguer o corpo e formar uma curvatura com a coluna.

¹⁰¹ Movimento que consiste em deitar-se com a barriga voltada para cima e levar o quadril e pernas para cima da cabeça.

Santiago cessou sua movimentação pelo chão, deitou-se de barriga para cima, colocou as mãos por baixo de sua cabeça e parou para apreciar o céu. Lentamente, o silêncio foi se instaurando, nós nos deitamos no chão e ficamos ali contemplando o céu por cerca de 1 a 2 minutos. Por instantes, vivenciamos a quietude. A pausa. Suspendemos o tempo e um “bocadinho” do céu.

Com o grupo B, ao chegarmos no final da rampa, as crianças mergulharam no “mar” e também fizeram a “inversão”. No momento de subir a rampa para voltar para a sala, “brotou” (não sei de qual criança exatamente), o movimento de caminhar abraçado com outro amigo, logo isso contagiou todos, que formaram duplas e trios para subirem dessa forma em vez da ação de competir para ver quem chegava primeiro no topo da rampa, como recorrentemente acontecia.

Figura 15 - Crianças subindo abraçadas



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Nesses encontros, outra novidade surgiu. No caminho de volta à sala de aula, atravessamos o pátio com a “capa da invisibilidade”, subimos o lance de escadas usando os diferentes apoios e, ao chegarmos no corredor que conduz às salas, (não sei por que razão) as crianças se colocaram em quatro apoios, como cachorrinhos, e foram dessa forma até sua sala. A vice-diretora Bianca nos encontrou nesse exato momento e também se colocou em quatro apoios e seguiu com as crianças.

Esses encontros foram fluidos. Consegui me colocar em estado de jogo com as crianças, que é também o estado de prontidão semelhante à improvisação cênica abordado por Silva (2023) ao se referir ao modo de planejar suas aulas na EMIA. Dessa forma, lancei-me na proposta de viver e brincar com as crianças e realizar as proposições via movimento, como no Lagartixa na Janela, e assim pude economizar os comandos de voz, que, muitas vezes, interrompem o processo de investigação e exaurem as crianças.

Ainda que timidamente, o “caminho das águas”, instaurou-se como um guia, fornecendo-nos abertura para a descoberta de movimentos, imaginários e outras formas de se relacionar entre nós.

Figura 16 - Crianças brincando com o espaço da escola



Fonte: arquivo da pesquisadora.

3.1.5 Oitavo e nono encontros: confecção de mapas

Como um modo de selar a etapa da divisão da turma em dois grupos e, ao mesmo tempo, reunir o que havíamos vivenciado separadamente, propus à confecção de mapas dos espaços pelos quais passamos e o registro das movimentações inventadas em cada um deles.

Levei quatro cartolinas de cores diferentes, para representar cada um dos espaços que passamos, que foram: o bosque; o espaço entre a secretaria e a quadra; o pátio; e a rampa. Pedi que as crianças formassem quatro grupos e deixei que se separassem de acordo com as afinidades entre si. Para desenhar, levei giz pastel oleoso e constatei que a maioria das crianças nunca havia usado aquele material. Eu tinha apenas uma caixa de giz pastel para toda a turma, então orientei que elas negociassem a troca de cores entre si. Além disso, falei que o desenho era COLETIVO e, desta forma, elas precisariam se organizar em conjunto para a realização da proposta. Eles gostaram da proposição, organizaram-se bem nos grupos, sem conflitos. Percebi que desenhar era uma linguagem familiar para as crianças, talvez porque na maioria das escolas públicas ela ainda seja uma das únicas atividades artísticas praticada nas aulas da disciplina Arte. E não por acaso, entre outras propostas, é aquela em que as crianças mexem menos o corpo e fazem menos barulho.

O giz pastel oleoso “borra” os dedos e, logo, algumas crianças começaram a experimentar pintar as mãos e o rosto. Pedi que não fizessem isso, pois daria muito trabalho para tirar naquele momento. Mas a essa altura, a Lara Cherly Malheiro e a Laura Gomes Teles já haviam pintado seus rostos. Nosso tempo estava acabando, então pedi para as crianças lavarem as mãos antes de subirem para a sala. Um professor que estava no pátio viu as meninas e falou bravo:

- *Por que vocês estão com essa cara pintada?! [Professor; diário de bordo]*

Rapidamente, levei as duas para o banheiro e as ajudei a limpar o rosto. Quando voltamos, as crianças estavam organizadas em fila para subirem com o professor. Muitas crianças vieram me abraçar, elas sempre me abraçaram, mas neste dia foi um tanto a mais.

Em todos os grupos, houve a mistura de desenhos daquilo que foi pedido, acrescido de figuras como: “ETs”, estrelas, seres inventados e rabiscos. Eu não fiquei presa à minha proposta e deixei que fossem desenhando, pois percebi que o movimento mais importante que estava acontecendo ali era o da partilha, tanto do giz como do espaço da cartolina e das ideias sobre como seria a melhor maneira de fazer os mapas e os desenhos dos movimentos inventados.

No encontro seguinte, por conta da chuva, encontrei as crianças na sala de aula e cada grupo apresentou e falou sobre o seu mapa.

Figura 17 - Crianças confeccionando os mapas



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Figura 18 - Mapa do bosque



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Figura 19 - Mapa do espaço entre a quadra e a secretaria



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Figura 20 - Mapa da escola e do pátio



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Figura 21 - Mapa da rampa



Fonte: arquivo da pesquisadora.

3.1.6 Décimo e décimo primeiro encontro: compartilhamento



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Esses encontros foram dedicados à organização de nosso compartilhamento final, em que convidamos a turma do 2º ano A para fazer o “caminho das águas” conosco. Esse compartilhamento precisou acontecer em um dia de semana e, por isso, não foi possível convidar os familiares como havia desejado a princípio, tampouco foi possível convidar mais de uma turma, pois a turma do 1º A (com a qual trabalhei) mais a turma convidada do 2º A contabilizavam 60 crianças caminhando pela escola.

Conversei com as crianças e perguntei se elas gostariam de ficar responsáveis por conduzir o compartilhamento, algumas se voluntariaram e, dessa maneira, escolhi duas crianças para cada um dos espaços. Martina Kummrow Dutra e Yngrid Paixão Kawamoto ficaram responsáveis por falar o que fariamos no bosque; Júlia Ibarrola Lima e o Lucca de Oliveira Thomaz pelo rio em frente à quadra; Elisa Silva Lucas e Lara Cherly Malheiro pela travessia do pátio; a Ághata Costa Buratto pelo início da rampa e Rosa Souza Xavier e Maria Vitória Braga Belchior pelo final da rampa.

Para o dia do compartilhamento, convidei a Tatiana Cotrim, integrante do Lagartixa na Janela, para filmar todo o trajeto. Neste mesmo dia, antes de sair para o compartilhamento conversei com as crianças e lhes fiz algumas perguntas. As informações a seguir foram extraídas da gravação em vídeo de nosso último encontro:

O que vocês acharam das coisas que inventamos e que fizemos pelo espaço? [Pesquisadora]

Julia Ibarrola Lima: Eu achei legal e senti muita alegria, eu gostei muito.

João Custódio Martins: Eu achei muito legal quando a gente fez igual aos bichos.

Rosa Souza Xavier: Eu achei bem legal porque teve muita animação, todo mundo se divertiu. Até os ensaios, foi incrível, eu adorei.

Izabelly Pereira Alves: Foi muito divertido. Eu fiquei um pouco suada. Eu achei legal as brincadeiras e fiquei gostando.

Luiz Miguel Soares Magalhães: Eu achei legal as brincadeiras e tudo.

Gabriel Souza Marques: Foi muito legal, foi divertido.

Vocês descobriram coisas novas, ou diferentes na escola?

[Pesquisadora]

Rosa Souza Xavier: Eu achei diferente porque a gente fez muitos movimentos bem divertidos e tinha muita criança e todo mundo fez, eu adorei. E teve tanta coisa que eu não sei falar.

Izabelly Pereira Alves: Eu adorei. Eu gostei quando a gente fez a fogueira. E na parte da saída, na rampa, eu fiquei muito feliz que eu brinquei rolando igual as nuvens.

Nós usamos o espaço de uma maneira igual, ou diferente do que estamos acostumados? [Pesquisadora]

Crianças em coro: diferente! [Todos os participantes]

Maria Vitória Braga Belchior: Antes eu não sabia imitar os bichos, mas agora eu aprendi.

Teve alguma coisa que vocês gostariam de ter feito e que a gente não fez? [Pesquisadora]

Rosa Souza Xavier: Muitas coisas que a gente sabe dá pra fazer, tipo “estrelinha”, “cambalhota”.

Nós poderíamos ter feito outros movimentos? [Pesquisadora]

Rosa Souza Xavier: Sim, tem tantos movimentos que eu não sei qual escolher.

Izabelly Pereira Alves: A gente não imitou o vento.

Nathan Cabrera de Oliveira: A gente não imitou a lua, nem o sol.

Então essas ideias ficam para vocês, pois vocês podem fazer muitas coisas pelo espaço da escola, podem fazer “estrelinha”, imitar a lua e o sol. Agora vamos lá receber nossos convidados! [Pesquisadora]

3.2 Participação, espaço “entre” e vitalidade

De modo geral, os desafios encontrados nesse processo vivido com as crianças dentro da escola foram: lidar com o tempo de 45 minutos por encontro, o que por vezes me gerou ansiedade e de fato dificultou alguns aprofundamentos relevantes à pesquisa; a quantidade de 30 crianças ao mesmo tempo; e o fato de buscarem a relação entre si, principalmente pelo viés do embate físico que beirava a agressividade. A junção desses fatores me fez decidir pela divisão da turma em dois grupos, pois minha proposta era se movimentar, ocupar e transitar pelos espaços abertos da escola, algo nunca vivido por aquele grupo de crianças.

Naquele contexto, pude reparar que as crianças estavam adaptadas a uma “ordem escolar” (Milstein; Mendes, 2010) organizadora de uma “coreografia social” (Hewitt, 2005 *apud* Lepecki, 2011) e a uma não familiaridade com a dança e com a possibilidade de pesquisar outras qualidades de movimentos. Em vista disso, creio que, idealmente, teria sido importante investir em um trabalho de sensibilização da percepção do corpo e suas relações com o espaço, com o outro e consigo próprias, previamente à proposição de criar danças com os espaços abertos. No entanto, isso não foi possível em virtude do tempo do encontro e do próprio tempo para o desenvolvimento do projeto indicado pela pesquisadora.

Vale ressaltar que a proposta de investir na sensibilização prévia do corpo não significa renunciar ao propósito relacional como modo de coexistir com as crianças em situação de aula, nem de tê-las como participantes na construção do caminho do planejamento e na escolha dos conteúdos mais assertivos ao momento. Trata-se mais de tornar a linguagem da dança algo familiar, “palatável”, constante, inclusive para não se tornar uma válvula de escape à contenção corporal que as crianças sofrem, algo visivelmente observado nos três primeiros encontros.

Inicialmente, meu intuito com essa pesquisa era trazer o propósito relacional experienciado como performer no grupo Lagartixa na Janela e de modo especial na investigação do “Breves”, para refletir e identificar como a participação das crianças no espaço aberto da escola poderia reconfigurar, ao menos um pouco, a “estética escolar” (Milstein; Mendes, 2010). No decorrer do caminho, encontrei outras referências que ampliaram minha compreensão acerca do propósito relacional, da questão da participação infantil e da importância da arte como linguagem capaz de produzir vivacidade e relações mais colaborativas entre todos.

Amparada pelos referenciais teóricos e nutrida pela prática desenvolvida na pesquisa de campo com as crianças, identifiquei três conceitos fundamentais para o sustento do propósito relacional em uma “aula” de dança/artes “no” e “com” o espaço escolar. São elas: participação, espaço “entre” e vitalidade. Na prática, esses conceitos estiveram imbricados e aqui serão tratadas separadamente – ainda que com suas fronteiras borradas – a título de uma melhor organização dos dados levantados por esta pesquisa.

3.2.1 Participação

Como relatei anteriormente, a questão da participação das crianças despontou na minha experiência como performer em um grupo que tem o intento relacional, o Lagartixa na Janela, e que estrutura suas obras de modo a receber a participação do público durante o compartilhamento artístico. Enquanto educadora, entrei em contato com o tema da participação infantil pelo viés da Sociologia da Infância, sobretudo nos dizeres de Lansdown (2001) e Tomás (2007), que abordam a participação como um direito que necessita ser assegurado para que a condição de dependência dos adultos não seja confundida com subalternidade das crianças em relação aos adultos. Como pesquisadora encontrei a “Arte Participativa” de Matarasso (2019), que entende o fazer artístico como forma de construção coletiva de sentido e que, em seus processos, cria espaço para que todos possam falar e ser ouvidos. Reconheço que esta pesquisa de campo se aproxima da concepção da “arte participativa” (Matarasso, 2019) no que diz respeito ao seu fazer artístico pedagógico. Já o planejamento é consonante ao procedimento pedagógico praticado pelos artistas educadores da EMIA, abordado por Silva (2023), já citado anteriormente. Em ambos os casos, é possível ver o desejo e o exercício de uma construção coletiva do processo criativo junto com as crianças.

Considero esse modo de operar o planejamento como um dos pontos fundamentais para se assegurar a participação efetiva das crianças e, assim, sustentar o propósito relacional em uma aula de dança/artes com crianças. Pois essa forma de planejar o caminho do encontro em “tempo real” junto com as crianças acolhe seus modos próprios de existir e a relação de simbolização e significação que estabelecem com o mundo por meio da “interatividade”, “ludicidade”, “fantasia do real” e “não linearidade” conforme proposto por Sarmiento (2004), e explanado no capítulo anterior. Assim, esse procedimento pedagógico valoriza a criança e afirma essa maneira de estar no mundo como potência enriquecedora e não como “expressão de um déficit” (Sarmiento, 2003) em relação aos adultos.

Na abordagem pedagógica investigada nesta pesquisa, as crianças são convidadas a saírem da condição de “ofício de aluno” (Sirota, 2001) para assumirem a condição de “atores sociais” (Sarmento, 2008) criadoras de “culturas da infância” (Sarmento, 2004), algo que reconfigura a relação entre adulto e criança, pois não se trata apenas da transmissão de conteúdos, e sim de uma construção coletiva de saberes. Com isso, é possível afirmar que a participação das crianças está absolutamente ligada à capacidade do adulto-professor em se despir da necessidade de controle sobre elas. É necessário que o adulto-professor esteja atento à sua própria atitude e exercite constantemente uma auto-observação, ou “autoaperfeiçoamento” (Mujica, 2023), para que haja abertura para as crianças exercitarem seus modos próprios de existir e participar, algo especialmente visto no 5º encontro, o “Pomba voou”, onde eu como adulta-professora insisti para que as crianças fizessem as “minhas ideias”.

Na contramão do paradigma que enxerga a criança como aluno, minha tentativa foi diminuir ao máximo o poder normativo que exercia sobre elas pelo fato de ser uma adulta. Isto não quer dizer que tenha me eximido das minhas responsabilidades, como adulta-professora: eu cuidei do tempo, da segurança para que elas não se machucassem, e tentei criar um ambiente propício para que tivéssemos uma experiência criativa coletiva. Sentia-me como uma orquestradora dos “vetores de desejos e expectativas” (Godard, 2006) das crianças e dos meus.

Coexistir com as crianças era meu principal intuito, mais do que querer ensiná-las. Isto pôde ser visto no modo como escolhi lidar com o planejamento e, na maneira como conduzi o processo, acolhendo suas propostas e seus modos próprios de participação. Em todos os encontros, tentei praticar uma escuta atenta às suas proposições corporais e verbais e me abrir para brincar com o imprevisível, que neste modo de condução acaba por se tornar a única certeza do encontro.

Minha escolha por esse modo de atuar e planejar os encontros também se deu por acreditar que esse era o caminho mais condizente para que pudéssemos estabelecer um processo criativo colaborativo ancorado no propósito relacional, pois ele abre espaço aos objetivos que almejava que eram: a possibilidade de compor um “corpo coletivo” (Louppe, 2006) na “busca do comum” (Costas, 2019); além disso, receber a “participação das crianças” (Tomás, 2007; Lansdown, 2001), bem como exercitar o diálogo entre os “dissensos” (Bishop, 2004), pois, nesse processo, as crianças tiveram espaço para atuar com suas diferenças.

3.2.2 Espaço “entre”

O espaço “entre” se refere ao espaço relacional pelo viés fenomenológico especificamente de Godard (2006) e Machado (2014). Além dessas referências, trago o “espaço potencial” do psicanalista inglês Donald Woods Winnicott, também pela perspectiva de Machado (2014), todas elas apresentadas anteriormente.

De acordo com Machado (2014), o “espaço potencial constitui-se o lugar psíquico entre o bebê e sua mãe, entre o adulto e a criança, entre o artista e seu público” (Winnicott, 1994 *apud* Machado 2014). Esse espaço nasce do livre brincar, espontâneo e é a fonte de toda a atividade criadora. A autora ainda afirma que este é também o “lugar” onde emerge a arte relacional trazida por Bourriaud (2009). O que me leva a considerar a dança e a brincadeira feita pelas crianças, como ações sem fronteiras demarcadas, assim como Lengos (2007) e Silva (2023) que também consideram o dançar e o brincar como ações que se mesclam indefinidamente.

A partir desses referenciais, pude constatar que há um espaço “entre” o adulto-professor e a criança e que este pode ser criativamente fértil ou não, de acordo com as relações que adultos e crianças estabelecem entre si. Com isso, é possível dizer que o propósito relacional em uma “aula” de dança/artes é sustentado à medida que esse espaço “entre” adulto-professor e a criança é fomentado.

No caminho desta pesquisa, pude perceber que a maneira como alimentei o espaço “entre” mim e as crianças foi fazendo uso do treino corporal que desenvolvi em cena com o Lagartixa na Janela, o de me lançar a viver e brincar “com” as crianças “no” e “com” o espaço, algo que aconteceu veementemente no 5º, 6º e 7º encontros. Uma maneira de “criar vínculos” (Costas, 2019, p. 154) pelo “contágio gravitacional” (Godard, 2002, p. 25) e também pelo “transporte” (Godard, 2002, p. 24), que, de acordo com Louppe (2006), são os efeitos do gravitário em corpos dispostos a partilharem uma experiência comum.

Esse espaço “entre” também foi alimentado quando eu perguntava para as crianças o que poderia ser feito em cada lugar, na busca de encontrar algo comum entre nós, o que fez surgir os bichos da água no 3º encontro e a fogueira no 4º encontro. E ainda quando eu fazia proposições conectadas ao que a corporalidade delas em relação à espacialidade estava apontando, como a relação com os desenhos pintados no chão, que fez surgir o “caminho das águas”, a relação com os elementos do espaço como a “escadinha”, a “mureta” e o “banco”, que, depois da “pomba ter voado” no 5º encontro foram assumidos, e nas propostas com a rampa.

Além do espaço “entre” adulto-professor e crianças mencionado até agora, há o espaço “entre” a criança e o próprio espaço, que é exatamente a noção do espaço fenomenológico apresentada por Godard (2006) e Machado (2014).

Reparei que, no espaço aberto, as crianças imediatamente corriam para se relacionar/brincar com aquilo que despertava seus interesses. A pesquisa de movimentos misturou: a relação com os desenhos pintados no chão, que acabaram se tornando nosso “mote” de pesquisa; a relação direta que estabeleciam com a topografia, como no caso da rampa; e com seus elementos, como a “escadinha”, a “mureta” e o “banco”. Era como se o espaço estivesse sempre as convidando para descobrirem movimentos e brincadeiras.

Ao mesmo tempo que brincavam com o espaço, as crianças inventavam outras possibilidades de se relacionar com ele, para além do uso funcional convencionado pela escola. Era a “ludicidade” e “fantasia do real” (Sarmiento, 2004) atuando simultaneamente e estabelecendo uma relação imaginária com a concretude do espaço. As crianças, por exemplo, em momento nenhum me questionaram sobre a veracidade do “rio” ou do “mar”. Abramowicz e Oliveira (2010, p. 39) falam que “o brincar é (quase) a única ação humana completa que não separa o pensar do fazer, é a imaginação sendo exercitada”. Essa noção me remete ao conceito de utopia trazido por Godard (2006, p. 5), em que o espaço dentro e o espaço fora estão em comunicação e se tornam apenas um. Nesse espaço, está presente todo o potencial para a dança e para todas as outras formas de criação.

Isso me leva a pensar que as crianças vivem utopias enquanto brincam e essas mesmas brincadeiras-utópicas podem ser valiosas para expandir os contornos imaginários, ressignificar e logo desfuncionalizar o espaço escolar. A partir disso, ousar dizer que dançar utopias com as crianças nos “entre” espaços da escola é possível.

3.2.3 Vitalidade

O termo vitalidade decorre do encontro com as ideias de Ailton Krenak (2020, p. 165), quando fala da importância da dança e da arte como modo de celebrar a vida e, dessa forma, ajudar a terra a “suspender o céu”. Com os dizeres de Viviane Mosé (2023), quando aborda a necessidade de a escola produzir pessoas com vontade de viver e do quanto a arte pode colaborar com isso. O autoaperfeiçoamento humano de Pepe Mujica (2023) para que possamos aprender a ter tempo para degustar a vida. E a noção de “coreopolítica” de Lepecki (2011), que traz o entendimento da dança como uma ação política do corpo no espaço, e o desejo de que esta arte fosse capaz de fincar no chão um movimento para a vida de forma mais alegre, potente e humanizante. O contato com esses autores renovou o sentido do meu trabalho enquanto artista-educadora da dança e ampliou minha compreensão sobre o valor e a necessidade da arte e do fazer artístico com crianças para além de sua importância no desenvolvimento psíquico, motor, cognitivo e social. Passei a considerar a arte como prática humana mantenedora da vida e a arte feita por crianças como valorosa e necessária em seus espaços de convívio.

Na pesquisa de campo, pude reconhecer a presença da vitalidade na alegria que as crianças demonstraram ao poderem ficar fora da sala de aula exercitando seus modos próprios de existir “no” e “com” o espaço. Na vontade de querer continuar fazendo “minha aula” quando esta chegava no final. Nos abraços que eu recebia no início e no final do encontro e no modo como elas se sentiram reconhecidas e valorizadas por terem suas ideias validadas e colocadas em prática durante o processo.

A vitalidade se fez presente no momento em que silenciosamente juntos apreciamos o céu no 6º encontro. Quando subimos abraçados em vez de competindo no 7º encontro. Quando nesses mesmos encontros, a vice-diretora andou sobre quatro apoios pelo corredor com as crianças. A vitalidade fortaleceu-se na hora em que tivemos tempo para escapar da produtividade do cotidiano escolar e viver as utopias de deitar, descansar, aterrar, contemplar (verbos raros nesse contexto). A vitalidade se fez quando o João parou para escutar a água no 4º encontro. E, dessa escuta, fez nascer o “caminho das águas” que, em um curto espaço de tempo, irrigou o chão da escola com novas poéticas, práticas e estéticas.

Assim, participação, espaço “entre” e vitalidade foram os alicerces que deram sustento ao propósito relacional nesta pesquisa, conduzindo-me pelos caminhos do imprevisível na busca por algo que pudéssemos partilhar coletivamente e, ao mesmo tempo, cultivar o espaço para que cada um de nós tivesse a oportunidade de manifestar seus diferentes modos de existir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiência como performer no grupo Lagartixa na Janela e especialmente na obra “Breves Partituras Para Muitas Calçadas”, passei a investigar a intenção relacional, como um propósito artístico-pedagógico em situação de aula de arte/dança com crianças. Amalgamada a essa investigação, surgiu meu interesse pela questão da presença e participação das crianças no espaço aberto e público da cidade. Esse questionamento foi transposto da cidade para o espaço aberto da E.E. Brigadeiro Faria Lima, a fim de investigar como a atuação das crianças com seus modos próprios de existir poderiam “driblar” a “ordem escolar” (Milstein; Mendes, 2010) e assim criar novas significações e reconfigurações estéticas para aquele espaço.

Em poucos encontros, foi possível vivenciar com as crianças momentos criativos e de breves reconfigurações do espaço escolar. Reconheço que, nesse processo, não cheguei a colher os frutos da criação. Entretanto, nesse tempo foi possível plantar sementes/movimentos daquilo que poderia florescer enquanto dança. Tudo o que aconteceu me levou a refletir sobre minha vida artística no grupo Lagartixa na Janela e sobre minha atuação enquanto artista-educadora de dança. O movimento dessa pesquisa me ajudou a organizar a experiência vivida e revelar que os conhecimentos corporificados nesta jornada são os saberes produzidos no fazer artístico transformados em pedagogias da dança.

Ao longo da pesquisa de campo, pude observar o modo como as crianças brincavam “no” e “com” o espaço e reconheci a potência da espacialidade escolar como um lugar que possibilita experiências corporais artísticas e pode ser revelado como um espaço de dança. Semeamos a dança do fogo no bosque, a dança dos bichos da água na rampa, a dança da “invisibilidade” no pátio, a dança do cuidado uns com os outros na escada e a dança da pausa para olhar o céu. No entanto, o espaço também semeou/chamou danças em nós, como a “escadinha”, que convidou o corpo a rolar; a “mureta” para sentir os pés fora do chão; o “banco”, que virou trampolim; e a rampa, que chamava a velocidade; e o voo para se lançar no “mar”. Todas elas só foram possíveis por conta do espaço relacional “entre” que se manteve aberto para que as crianças pudessem atuar de acordo com seus modos próprios de existir e, assim, criar suas brincadeiras/utopias, revitalizando o espaço aberto da escola com novos sentidos imaginários.

Estou ciente de que essa vivência com as crianças aconteceu de um modo pouco usual, pois separei as crianças em dois grupos, algo que não é tão possível, a não ser que haja acordos internos entre os professores. De fato, a quantidade de crianças por turma é um dos maiores desafios dentro da escola, algo que, sem dúvida, sobrecarrega (e muito!) os professores. Idealmente, as instâncias superiores, que “cuidam” da estrutura escolar, deveriam limitar essa quantidade. Por outro lado, reconheço que as crianças são exímias investigadoras e sabem se organizar quando têm interesse por algo. Nesta pesquisa em específico, evidenciou-se a necessidade de um trabalho corporal anterior, para que as crianças se familiarizassem com outras possibilidades de relação via movimento para além da agressividade. Além de ter separado a turma em dois grupos, eu tive “liberdade” para não seguir os conteúdos indicados pelo currículo paulista, embora o projeto tenha acontecido no período em que o professor Marcos precisaria abordar conteúdos de dança. Sei também que os professores têm desejos de mudanças nas formas de atuar e lidar com os conteúdos, mas, muitas vezes (ou na maioria delas), não conseguem por estarem sujeitos às demandas das instâncias superiores e, nesse sentido, apoio suas reivindicações de luta.

Entretanto, a linguagem das artes traz em si maior flexibilidade em relação às outras disciplinas ensinadas na escola e, por isso, os conteúdos (que necessitam ser abordados) podem ser vividos como matéria experienciada “no” e “pelo” corpo das crianças, e não apenas como conhecimento transmitido e condicionado pelo adulto-professor (uma prática ainda comum). Dessa forma, a arte/dança na escola pode ser empoderada como matéria que cria saberes próprios, “vivos”, repletos de sentidos, de afetos, que inclusive podem ser transversais a todas as outras matérias. Além disso, acredito que o fazer artístico na escola poderia se enriquecer caso se aproximasse dos modos próprios de existir das crianças que, por meio de suas brincadeiras, simbolizam e (re)significam o mundo, um dos propósitos da arte.

No decorrer da pesquisa de campo, senti falta de ter outros colegas de trabalho para atuar/jogar comigo, com as crianças e refletir sobre o processo. Talvez porque esteja habituada a viver o fazer artístico em coletividade, tanto no Lagartixa na Janela, quanto na EMIA (onde trabalhamos em duplas e quartetos de educadores). Aprendo com essas experiências que, quando um grupo de pessoas se envolvem em um fazer comum, as ideias se multiplicam, se nutrem, se conflituam e, dessa forma, geram movimento, vitalidade, os quais são partilhados entre todos. No caso do trabalho direto com crianças, a presença de mais educadores (realmente envolvidos) colabora muito na resolução de conflitos, no acolhimento de suas carências, na observação mais precisa das individualidades e na multiplicidade das proposições. Nesse caminho, compreendi que a proposta deste projeto teria outra magnitude caso fosse um projeto “abraçado” por outros professores e quem sabe pela escola em sua totalidade.

As convivialidades em torno de “criações de natureza coletiva ou colaborativa” (Louppe, 2006) fomentam o espaço “entre” os sujeitos e “entre” os sujeitos e o mundo e, assim, tecem um “corpo coletivo” (Louppe, 2006) que ajuda a “sustentar o céu” (Krenac, 2020). Algo que as crianças e nós fazemos enquanto brincamos ou fazemos arte. As práticas ancoradas no propósito relacional trazem em si a questão da participação, da coexistência e assim podem cooperar para que a escola deixe de ser palco de disputas culturais e se torne um ambiente mais harmonioso, onde as diferenças possam ser exercitadas como potência criativa, e não como motivo para a geração de mais guerras entre nós.

O propósito relacional também pode se fazer presente entre diferentes áreas do conhecimento que, reunidas em torno de algo comum, podem descobrir novos caminhos. Nesta pesquisa, (re)colho saberes produzidos na área da dança e os coloco “à mesa” para que possam ser degustados por profissionais de diferentes áreas que tenham as infâncias como foco de interesse e investigação.

Assim como Viviane Mosé (2023), penso que diante dessa imensa crise ambiental, de valores e paradigmas nos quais estamos todos inseridos, a escola pública precisa voltar seu foco para o cultivo das relações humanas e ter como objetivo produzir sujeitos com vontade de viver, e não mais preparar alunos para o mercado de trabalho e para o futuro (especialmente nebuloso). Os professores também precisam receber cuidados e ser respeitados como seres humanos que também querem participar e criar/brincar. Dessa forma, proponho uma dança onde crianças e adultos possam criar juntos momentos de bom convívio para ressignificar a realidade escolar por meio de outras práticas, ou “coreopolíticas” (Lepecki, 2011), imbuídas de outras poéticas e, conseqüentemente, de outras estéticas. “A partir” da experiência do corpo, “na” experiência do corpo e “com” a experiência do corpo “no” espaço e “com” o espaço, é possível criar/sonhar outras possibilidades de escolas/mundos.

O caminho desta pesquisa me fez encontrar uma nova semente e quem sabe uma nova raiz/dança. Seu processo criativo revelou um modo próprio de ensino: criação em dança com crianças pelo viés relacional, desejoso de se fortalecer e se espalhar rumo a novos contextos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. *Educação, Santa Maria*, Rio Grande do Sul, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010.
- BARROS, Manoel. *Memórias inventadas: a terceira infância*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.
- BISHOP, Claire. Antagonismo e estética relacional. *Revista October*, Tatuí, n. 110, p. 1-20, 2004. Tradução: Milena Durante.
- BOURRIAUD, Nicolas. *Estética relacional*. São Paulo: Martins, 2009.
- CERTEAU, Michael. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1990. p. 176-189.
- COSTAS, Ana Maria Rodriguez. *As contribuições das abordagens somáticas na construção de saberes sensíveis da dança: um estudo sobre o Projeto Por Quê Lygia Clark?*. 2010. 345 p. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2010.
- _____. Vestígios relacionais da dança em espaços públicos da cidade de São Paulo. In: CRUZ, Carla; CRUZ, Hugo; BEZELGA, Isabel; FALCÃO, Miguel; AGUIAR, Ramon. *A busca do comum: práticas artísticas para outros futuros possíveis.*, Cidade do Porto: FCT, 2019. p. 150-157.
- _____; XAVIER, Anamaria. Dança e a questão do corpo na escola. *Caderno Arte mais Educação*, São Paulo, v. 1, p. 60-69, mar, 2015.
- EUGÊNIO, Fernanda. *Caixa Livro AND*. Rio de Janeiro: Fada Inflada, 2019.
- FERNANDES, Ciane. *O corpo em movimento: sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas*. São Paulo: Annablume, 2002.
- FORTIN, Sylvie; GOSSELIN, Pierre. Considerações metodológicas para a pesquisa em arte no meio acadêmico. *Art Research Journal Brasil*, v. 1/1, p. 1-17, jan-jun. 2014. Tradução: Tradução do francês: Marília C.G. Carneiro e Déborah Maia de Lima
- FREIBERG, Johannes. O que é tensegridade. In: *Universidade da Fácea*. São Paulo, 28 set. 2018. Disponível em: <https://universidadefácia.com/o-que-e-tensegridade>. Acesso em: 28. out. 2022.
- GARCIA, Regina Leite (Org.). *O corpo que fala dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 13-33, 2002.
- GODARD, Hubert. Gesto e percepção. In: SOTER, Silvia; PEREIRA, Roberto (Org.). *Lições de dança*. Rio de Janeiro: UniverCidade, p. 11-35, 2002.

_____. Phenomenological space: “I’m in the space and the space is in me”. Interview with Hubert Godard, by Cryn McHose. *Contact Quarterly*, Northampton, v.31, p. 32-38, Summer/Fall 2006.

KRENAK, Ailton. Arte para suspender o céu. In: *Casa dos saberes ancestrais: diálogos com sabedorias indígenas*, Campinas: BCCL/UNICAMP, p. 145-160, 2020.

LABAN, Rudolf. *O domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

LANDSDOWN, Gerison. Promoting children’s participation in democratic decision-making. *UNICEF Innocenti Research Centre*, Italy, p. 1-47, fev, 2001. Tradução própria.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LENGOS, Georgia (Org.). *Põe o dedo aqui: reflexões sobre dança contemporânea para crianças*. São Paulo: Terceira Margem, 2007.

LEPECKI, André. Coreopolítica e coreopolícia. *Ilha: Revista de Antropologia*, Santa Catarina, v. 13, n. 1, p. 41-60, jan/jun, 2011.

LOUPPE, Laurence. *A poética da dança contemporânea*. Tradução: Rute Costa. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

_____. Lygia Clark não para de atravessar nossos corpos. In: Rolnik, Suely (Org.). *Lygia Clark, da obra ao acontecimento. Somos o molde. A você cabe o sopro*. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2006. p. 33-39.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 115-137, mai-ago, 2010a.

_____. Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 8 n. 1, p. 1-21, abr., 2012.

_____. *Merleau Ponty e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010b.

_____. Rumo a possíveis dramaturgias do espaço. *Moringa: artes do espetáculo*, João Pessoa, v. 5 n. 2, p. 121-131, jul-dez, 2014.

_____. 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.

MARCHI, Rita de Cassia. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa de Educação*, Portugal, v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010.

MARQUES, Isabel. *A linguagem da dança: arte e ensino*. São Paulo: Digitexto, 2010.

MATARASSO, François. *Uma arte irrequieta*. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2019.

MILSTEIN, Diana; MENDES, Héctor. *Escola, corpo e cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAIS, Carmen. *A dança in situ no espaço urbano*. São Paulo: Lince, 2015.

MOSÉ, Viviane. *Sobre os atentados às escolas*. São Paulo: Viviane Mosé Oficial, 2023. 1 vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6ipDoRNSs5U>. Acesso em: 14 abr. 2024.

MUJICA, Pepe. Mujica reflete sobre evolução humana e diz que celular não é o problema. Alemanha: DW Brasil, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LikVbt3aJN0>. Acesso em: 14 abr. 2024.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. 3º ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

QUICILI, Cassiano Sydow. Arte relacional em tempos difíceis: crítica e proposições em construção. In: MONSALÚ, Fabiana; ALICE, Tania. (org). *A Arte Relacional no Brasil: o que se faz - O que se come*, Rio de Janeiro: Multifoco, 2021. p. 43-58.

QVORTRUP, Jeans. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, mai-ago, 2010.

ROPA, Eugenia Casini. A dança urbana ou sobre a resiliência do espírito da dança. *Urdimento*, n. 19, p. 113-119, nov., 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, Portugal, v. 6, n. 3, p. 581-602, set-dez, 2011.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, p. 1-22, Porto- PT: Asa Editores, 2004.

_____. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, mai-ago, 2005.

_____. Imaginários e cultura da infância. *Revista Cadernos de Educação*, n. 21, p. 1-18, 2003.

_____; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Orgs.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SILVA, Andrea Fraga da. *Entre processos e performances de crianças criando dança: arte, corporalidade e experiência na EMIA*. 2023. 200 p. Tese (doutorado -Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n. 112, p. 7-31, 2001.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XXI, n. 53, p. 69-83, abr., 2001.

TOMÁS, Catarina. Participação não tem idade. *Contexto e Educação*, Rio Grande do Sul, ano 22, n. 78, p. 45-68, jul/dez, 2007.

TONUCCI, Francesco. *Francesco Tonucci*. Roma: Dicky del Royo, 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zAccDbrXUh0>. Acesso em: 14 abr. 2024.

WINNICOTT, Donald Woods. *A criança e seu mundo*. 6º ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

XAVIER, Uxa. *DOCUMENTÁRIO - A Dança no Espaço Urbano - Lagartixa na Janela - Uxa Xavier*. YouTube. 07 de agosto de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FrYCKNNqu3M&t=6s>. Acesso em: 29 jul. 2023.

_____. *Mapas para dançar em muitos lugares*. São Paulo: Editora Patuá, 2014.

_____. *Mapas para dançar em muitos lugares*. São Paulo: Editora Patuá, 2014.

_____. *Trajetos, Percursos... Dançar e ir além. Lagartixa na Janela*, São Paulo, DATA. Disponível em: <https://www.lagartixanajanela.com.br>. Acesso em: 29 jul. 2023.

Bibliografia consultada

CARERI, Francesco. Walkscapes: o caminhar como prática estética. São Paulo: Editota Gustavo Gili, 2013)

FORTIN, Sylvie. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. *Revista CENA*, Rio Grande do Sul, v. 7, p. 77-88, 2009.

GODARD, Hubert. Olhar cego. Entrevista com Hubert Godard, por Suely Rolnik. In: ROLNIK, Suely. (Org.). *Lygia Clark, da obra ao acontecimento. Somos o molde. A você cabe o sopro*. São Paulo: Pinacoteca do Estado, p. 73-80, 2006.

GREEN, Jill; STINSON, Susan, W. Pesquisa pós-positivista na dança. In: FRALEIGH, Sondra Horton; HANSTEIN, Penelope (Ed). *Researching dance: evolving modes of inquiry*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1999, Parte II, cap. 4, p. 91-123. Tradução: Ana Patrícia Vasconcellos Sharp.

HASEMAN, Brad. Manifesto pela pesquisa performativa. In: CERASOLI JR, Umberto (Ed.). *Resumos do 5º Seminário de Pesquisas em Andamento PPGAC/USP*. São Paulo: PPGAC-ECA/USP, 2015.

ANEXOS

ANEXO A - Transcrição entrevista com Uxa dia 14/07/2023

Barbara: Eu gostaria de saber sobre sua trajetória e formação como artista da dança?

Uxa: Minha formação vem desde a infância, quando eu fui aluna da Maria Duschenes e da Juliana Carneiro da Cunha quando era criança, então o tempo que eu estava em São Paulo fui aluna dessas 2 pessoas que são 2 referências primordiais para dança brasileira. Depois, eu me mudei de São Paulo e fiquei um bom tempo sem fazer aula de dança. E, quando eu volto para São Paulo, já depois da adolescência, eu retorno primeiro com a Juliana, pois ela havia voltado do Mudra, onde dançou com o Maurice Béjart. Então, aqui em sua casa, ela abriu um estúdio onde dava aula. Juliana Carneiro, Stephane Dosse, Célia Gouvêa e seu marido, Maurice Vaneau, a gente fazia aula com eles o tempo todo, e eles compartilhavam a experiência e investigações de corpo que tiveram no Mudra com o Béjart.

Nesse mesmo tempo, o Klauss Vianna estava chegando em São Paulo e eu fui fazer aula com Klauss, a Juliana parou de dar aula e eu voltei para dona Maria Duchenes. Então a minha referência histórica e o meu caminho histórico na dança, eu acho bem interessante, no sentido de que ele tem uma origem no Rudolf Laban, que é dança moderna, e tem o Klauss Vianna, que é o grande passo para a dança contemporânea brasileira, então eu faço parte de uma geração que viveu esse trânsito entre o moderno e o contemporâneo. E é nesse lugar que eu transito até hoje, que é um pensamento (fundamentos em dança) em como o corpo se organiza e se comunica.

Pensando em toda a experiência que tive com a dona Maria, eu fiz a formação para professores com ela, eu fazia a sequência de movimento que a gente vê nas danças modernas, principalmente no expressionismo alemão. E que vai para a dança moderna americana com o Kurt Jooss, o grande parceiro do Laban, que se exilou nos Estados Unidos e trouxe esse conhecimento, ele foi professor da Pina Bausch e de muitas outras pessoas.

Então eu acho que sou parte dessa geração que viveu esse trânsito da formação de uma dança moderna e também do início de um entendimento de uma dança contemporânea brasileira que, depois, no seu desenvolvimento, começou a entrar em contato com a educação somática, e o quanto essa abordagem nutriu novas percepções de corpo e movimento. Além disso, muitas pessoas também estavam conectadas com o contato improvisação de Steve Paxton, que não foi onde eu fiquei, eu fiquei nesses 2 lugares em minha formação de dança.

Barbara: E em quais referências se apoiam o trabalho corporal que você propõe para o Lagartixa na Janela?

Uxa: Eu acho que as referências são coerentes com a minha própria formação. Então, pensando que não existe um projeto coreográfico fechado em relação aos intérpretes, mas de como os intérpretes vão buscando em suas investigações movimentos e, a partir do que eles trazem, eu refino a minha leitura, e início proposições que vão compor uma dramaturgia. Essa leitura se ancora principalmente no meu conhecimento no campo das qualidades de movimentos, dos fatores de movimento, enfim, dessa questão das dinâmicas de movimento. Então, é a partir dessas referências que eu trabalho no processo de composição. Com relação ao treinamento corporal, passei por vários lugares, mas, mesmo assim, ainda trago os fundamentos do Klauss e das abordagens somáticas, como, por exemplo, nós já tivemos experiências com o Rolfing, com a Eutonia e eu acredito que sejam diálogos muito potentes na construção de um corpo que se faz presente em cena, um corpo que está em um movimento consciente, que está buscando e produzindo dança.

Barbara: Uxa, você acha que o Lagartixa entra no campo da improvisação?

Uxa: Eu acho que não.

Barbara: Nem no processo de criação?

Uxa: Eu acho que, no processo de criação, sim, mas não dentro de procedimentos como, por exemplo, o contato improvisação, não nesse lugar. Acho importante sempre localizarmos esse conceito. Eu acho que na improvisação, pensando nas aulas de dança da dona Maria Duschenes, sim, pois nas aulas dela a improvisação estava em um lugar de estudo, investigação de pesquisa de movimento.

Os enunciados são lançados e, a partir disso, os intérpretes vão descobrindo, vão investigando, vão pesquisando no seu mover em relação às qualidades de movimento, em relação às dinâmicas de movimento em relação à espacialidade e temporalidade para se chegar numa “coreo”, numa escrita que tenha a ver com o contexto do processo de criação enfim com a composição dramática.

Barbara: É para tentar entender o Lagartixa dentro da dança, de quais danças? Dentro disso, eu fiquei pensando na improvisação como uma estratégia de criação...

Uxa: Mas ela é mesmo, eu acho que aí tem esse lugar, de qual improvisação se fala, não é? Porque não estamos dentro do lugar histórico do contato improvisação, a gente não trabalha com essa estratégia, mas a gente trabalha, sim, com improviso como um lugar de investigação.

Quando temos as partituras incorporadas e coreografadas, elas se tornam uma estrutura, que tem aberturas para se relacionar com o que vem, mas aquilo já está muito bem construído, não acontece numa relação de acaso. Por exemplo, se pensar na estrutura do Breves, cada intérprete construiu as suas partituras individuais, que tinham como enunciado o jogar em calçadas, todo o processo de investigação tem um afeto de origem comum a todos, no caso do Breves era a calçada e os deslocamentos das partituras individuais criavam a conexão para grande partitura coletiva. E essa grande conexão está relacionada com a espacialidade, são os percursos que cada um criou para se chegar num encontro entre todos.

Toda essa construção é muito bem investigada, ela é muito bem trabalhada, ela é muito bem organizada nesse lugar de um pensamento coreográfico, mas não como uma coreografia fechada, espetacular, mas existe uma partitura onde o intérprete sabe sobre o que e com o que ele está lidando.

Pensa no quanto você investigou para chegar na sua “desamarelinha”, não foi só porque foi lá e fez uma amarelinha com as crianças... Você jogou ela no espaço, não é? E então como as crianças foram se relacionando e como você foi propondo uma desconstrução daquele jogo formal, para virar a sua partitura que começou em uma deriva e depois se misturou com a partitura do “futebol”. Então, aí tem esse lugar que é muito interessante de se pensar, pensando na improvisação, porque tem um percurso de investigação que não é planejado, mas, ao mesmo tempo, quando ele se dá a ver no corpo e no espaço, eu nesse lugar de direção, falo assim: pega isso e vai, porque fez sentido, porque criou conexões com o todo, criou uma lógica de relação. Por exemplo, as “medidas” da Tatiana, que teve seu primeiro prenúncio na residência com a Kenia Dias só começaram a existir e ter sentido espacial a partir do momento que surgiu o “meio fio” da Aline, a partir do momento que teve o “aqui ali” da Thais. Quer dizer, as coisas vão acontecendo simultaneamente, mas já com um objetivo comum, um pensamento coreográfico. A gente não trabalha com música, então o que que acontece? Os moveres não são pautados por uma partitura musical, o que é totalmente diferente, são outras estratégias, outras abordagens. Em nosso caso, a dança vem de um lugar do gesto de memória da infância, ele se conecta com as brincadeiras e com a infância que nos habita, e se põe ali ao lado do corpo daquela outra criança e como isso constrói relação e não uma associação.

Barbara: Então, vamos para a terceira pergunta, como diretora do grupo Lagartixa na Janela, você nomeia os trabalhos como performances. Qual o motivo dessa escolha?

Uxa: Isso também é bem interessante, porque antes existia a noção de *happening*, que era uma coisa que acontecia. Então, chegava um artista e fazia algo. Mas existia um lugar de confronto também, de provocar um público que estava ali meio distraído, meio sem saber o que ia acontecer. Eu acho que isso foi um caminho que apontou para manifestações em espaços públicos. Quando, por exemplo, a Trisha Brown com o “Roof”, ou com as escaladas nos prédios, isso é uma performance, ela acontece no espaço público e ela dá a ver um lugar a princípio ordinário até por causa da espacialidade, uma está lá no teto de prédios e outra está na parede, o público está ali para ver, mas ele também se move em relação aquilo que está acontecendo. Isso foi se desenvolvendo num lugar que amplia um entendimento formal de espetáculo para uma noção de acontecimentos onde existe abertura para o público se relacionar com uma nova percepção ou dimensão de uma obra artística. Então eu acho que é nesse lugar que está o Lagartixa. Pensando nessa questão de como contextualizar esse lugar da performance, porque ela também pode acontecer sem o público se relacionar, mas sempre num espaço diferente do teatro, porque não é um trabalho construído para um espaço cênico do teatro, se não chamaria espetáculo e não performance. A performance ela já se contextualiza pelo espaço que ocupa.

Barbara: É para você o que caracteriza o trabalho do Lagartixa para que ele seja chamado de performance?

Uxa: É, eu acho que essa resposta é por acontecer no espaço público, por ele sempre estar num lugar de abertura para a relação com o público, que pode transitar pela performance, ele pode se relacionar com ela, ou ele pode simplesmente observar, então acho que essas são as características para nomear como performance, porque não acontece na quarta parede, ele não acontece dentro de um teatro, não está dentro dessa formatação espacial.

Barbara: Agora, pensando sobre a espacialidade, como você acha que o trabalho do Lagartixa na Janela altera ou cria espaços nos momentos do compartilhamento com o público?

Uxa: Eu acho que isso é uma coisa muito interessante porque eu não vou conseguir responder. Eu não vou conseguir responder pela seguinte questão, muitas coisas são acionadas no público e nas crianças, que nós não conseguimos ter como um planejamento, é sempre num lugar de encantamento. E eu acho muito difícil, e eu também não gostaria de me dedicar a explicar o que é o encantamento, porque ele é algo que acontece e que... bom eu espero que ninguém queira dizer o que é.. Muitas vezes, existe um grande encantamento que o Lagartixa aciona, que é instaurar silêncios... O Lagartixa já viveu situações completamente inusitadas de estar num lugar extremamente barulhento e, a partir do momento em que as intérpretes, as performers começam a adentrar o espaço, vai se constituindo um silêncio. É o silêncio que está ali. As pessoas param para ver aquilo que está acontecendo e isso eu chamo de encantamento, porque em momento algum existe uma proposição de dizer: público faça silêncio. É muito diferente de, quando se chega e se fala assim: olha, agora vamos apresentar uma performance e é bom que vocês façam silêncio, essa instrução não acontece. Agora, a partir do momento que aqueles corpos que estão num estado de qualidade de presença impecável, porque é impecável, a potência que aquilo tem, de que o outro contemple e vá silenciando para ver aquele mover no espaço. Isso para mim se chama encantamento, e não vou ter como descrever isso.

Barbara: Pensando especificamente na obra, Breves partituras para muitas calçadas, eu gostaria de saber como se construiu a espacialidade nesse trabalho?

Uxa: Então, primeiro preciso te perguntar de qual espacialidade você está falando?

Barbara: Espaço fenomenológico.

Uxa: Do espaço imaginário e do topos? O Breves foi uma obra muito vertiginosa do Lagartixa. Foi um lugar que a gente assumiu. Nós fomos para a rua e diante do seu topos, diante da noção do que é paisagem, a paisagem se cria. Ela não é uma figura estática, diante da noção do que é um espaço imaginário, aquilo que a gente projeta e vai além do que está ali. Então, essa espacialidade aconteceu muito dentro desses 3 lugares. A primeira coisa que levamos para a rua foram pequenas perguntas. A primeira foi: você brinca aqui? E o quanto aquilo convocava as pessoas a chegar ali, a ler e contar histórias. Eu lembro muito, por exemplo, desse lugar do espaço topos e do espaço imaginário e de como eles se encontravam. Lembra a primeira vez que fomos para a calçada e a gente escreveu, você brinca aqui? E pararam pessoas muito idosas? Elas riam e começavam a lembrar das brincadeiras da infância delas. Era o espaço imaginário delas e o quanto aquela pergunta, naquele topos, naquele espaço concreto de uma calçada, provocou um espaço que é além dele. Então, eu acho que isso foi uma preciosidade que a gente pode viver, com uma coisa que eu acho que é uma grande preciosidade do Lagartixa, que é a delicadeza. O Lagartixa funciona na escuta, ele não se impõe, não provoca, não derruba ninguém, nem puxa para dentro e nem empurra para fora. O Lagartixa simplesmente existe. E, nessa constituição de existência, tem um lugar que são os nossos princípios éticos, da delicadeza, do olhar, e eu acho que isso provoca o encantamento. Fiquei emocionada agora, mas eu acho que a especialidade do Breves foi muito assim, como neste exemplo da memória da calçada.

Eu me lembro, por exemplo, de uma deriva que fizemos na Rua José Paulino em que fizemos riscos na guia, no meio-fio, então uma criança começou a se equilibrar, puxou a mãe, puxou a irmã, e a mãe entrou no jogo e eles foram andando no fio do meio-fio, que virou a partitura o meio-fio da Aline. Neste lugar de diretora, eu sou convocada a ver qual é o lugar que aquilo constrói sentido e se isso tem que estar dentro da performance. Porque aquela mãe com aquelas duas crianças andando no meio-fio fez um sentido incrível para a Aline, para ela sair da partitura do “gota gotinha” e assumir o “meio-fio” a partir dali. A partitura do “meio-fio” virou o que eu chamava na época de coluna da performance, porque, a partir do momento em que a Aline riscava o “meio-fio”, surgia um território, abria-se um corpo e aí começava a vir as partituras de todas vocês.

Então, essa especialidade sempre aconteceu assim. E na pesquisa do processo todo, quando a gente encontrava com as crianças, já estava tudo, as crianças se moviam entre as partituras, saíam de um lugar para o outro. E sempre naquilo que a gente criava como topos, que é o risco no chão, um concreto, não é algo que está ali escrito e, ao mesmo tempo, como aquele espaço ia para um lugar de um espaço imaginário e também uma temporalidade outra.

Barbara: E como no Breve se deu a participação das crianças em sua elaboração?

Uxa: Eu acho que tem uma coisa que foi muito interessante nisso. A gente ia para o espaço da praça, lá no metrô Tiradentes, já com alguns enunciados e, quando a gente colocava esses enunciados, que era a “amarelinha”, o “meio-fio”, as “medidas”, o “aqui ali”, e a partitura da Suzana, que era uma partitura que ia para uma espacialidade muito maior, porque ela narrava as coisas que estavam no espaço longe e, ao mesmo tempo, localizava no corpo da criança. A gente ia com alguns enunciados organizados para jogar com elas. O Lagartixa não vai para criar junto com as crianças, a gente pesquisa a partir das nossas memórias, de afetos da infância e o quanto essas memórias dialogam com as infâncias que estão

ali presentes. Não é uma coisa assim, vou dar um exemplo: vamos levar essa brincadeira e vamos ver o que as crianças acham. Nós não vamos nesse lugar. Nós vamos com enunciado aberto para entrar em diálogo com as crianças, a partir do corpo, do mover no espaço e o quanto aquilo nos afeta, e o quanto aquilo que vem da criança também é um elemento que pode estar presente na performance. Então, é muito mais criar em coexistência do que, por exemplo, ir lá soltar uma brincadeira e vamos ver no que que dá isso, se dá uma coreografia... Não acontece por aí. Então é interessante porque sempre quando eu reflito sobre os nossos processos de criação, eu vejo que é um trabalho superconstruído. Ele não é um trabalho que acontece ao acaso, mas é um trabalho que tem uma estrutura muito bem organizada, por isso ele pode estar em relação com o outro, porque o que vem do outro entra em contato e devolve coisas, mas não nos desorganiza. Porque eu já presenciei algumas vezes, situações em que as crianças entram no meio do trabalho e tudo, mas, num dado momento, os próprios intérpretes às vezes não sabem o que fazer com aquilo, porque começa a bagunçar, e com a gente não tem essa ideia de bagunçar, porque nós sabemos exatamente o que nós estamos fazendo.

Lembrei agora de uma coisa do Varal, que acho que você vai lembrar, o tempo que aqueles gravetos levaram para um dia virar a fogueira. Porque as crianças nomearam como fogueira e, a partir daquele momento, aquela fogueira começou a existir dentro do trabalho e ela existe até hoje. Foi uma ação que as crianças nomearam como fogueira e imediatamente todas as intérpretes começaram a fazer o movimento de subir o fogo e tudo. Então o que é ter um corpo que está preparado para se relacionar e não para só ver o roteiro. Isso é muito meticulosamente trabalhado.

Barbara: Me passou agora que é um viver junto... É um preparo para estar ali junto com as crianças, nós trazemos nossa bagagem e trocamos com elas...

Uxa: É exatamente, é uma coisa alteridade, sabe? Eu acho que seria uma coreo alteridade, porque existe toda uma investigação de movimento, existe toda uma investigação de qualidade de movimento, existe toda uma investigação de temporalidade, de espacialidade, mas existe alteridade e eu acho que é uma coisa é fundamental, pois ela está conectada com a delicadeza, com a ética, com a política, que são os eixos do Lagartixa.

Barbara: Em que medida você acha que este trabalho assimilou as perspectivas das crianças para a espacialidade? É, eu pensei bastante ali na praça no Tiradentes, na deriva que fizemos, em como a gente recebeu o olhar das crianças para o espaço? Como a gente aprendeu com os olhares delas para o espaço e como ele foi levado para o trabalho?

Uxa: Tem várias perguntas aí, quer dizer, tem várias respostas. Quando eu li a primeira vez, esta pergunta me veio, o modo como a gente entrega a performance e como as crianças re-espacializam aquilo que elas viveram. Porque, quando a gente entrega o giz, elas vão criando uma cartografia, jogos e brincadeiras, e isso tem muito a ver com o projeto do E Book “Ir além” que fizemos.

Acontece uma ramificação de encontros no espaço porque, quando a gente entrega a obra, elas reespacializam tudo. Mas vejo também, conforme fomos investigando, o quanto os modos e como elas se moviam orientavam nossos modos de se organizar no espaço.

Como um primeiro movimento da performance, que são os binóculos, a gente para pra ver, e isso instaura um enunciado espacial que é: “eu estou aqui e você está lá”. Eu acho que esse movimento foi assimilado do próprio modo como as crianças viam a gente e se aproximavam depois. Não sei se é isso, estou aqui elaborando porque é uma pergunta complexa. Como eu disse, são muitas experiências de espaço que vivemos. Eu acho que o Breves tem um trânsito constante entre topos e o espaço imaginário. É simultâneo porque, por exemplo, eu lembro muito vocês ali experimentando individualmente cada uma sua partitura, o quanto as crianças se envolviam e ficavam, lembra? Elas

jogavam amarelinha, depois paravam, outros entravam com a Tati nas “medidas”, elas iam acompanhando as medidas e ficavam perguntando: “Quantos anos você tem?” Ou falavam: “Aí eu meço tanto”... “Já equilíbrio no “meio-fio”. A primeira vez que a gente foi na Praça e fizemos os riscos ali naquele redondinho e elas começaram a andar e colocar um número, eles enumeraram até 60 se não me engano. E o quanto isso trouxe para a gente. Uma ordem diferente da nossa, porque era meio que uma amarelinha no meio-fio com a contagem da Tati.

Barbara: Pensando aqui, o Breves é supermatemático...

Uxa: Ele é totalmente, a partitura da Thaís, o “aqui ali”, era um metrônomo. A partitura da Suzana eram vetores espaciais, por exemplo: o cheiro do bolo da casa da minha avó e um tênis vermelho. Isso levava para uma espacialidade do imaginário, de algo que você não vê, e o tênis vermelho que estava do seu lado. O quanto esse imaginário vai e volta, um desdobramento do espaço, de repente você está lá no outro planeta e de repente não. É um pouco esse lugar do devaneio. A partitura da Suzana pontuava um espaço topos e abria para um espaço de devaneio para o espaço imaginário. E eu acho que isso foi muito na relação ali com as crianças, o quanto elas iam devolvendo para a gente também. Por exemplo, quando a gente fez aquele desenho grande, que atravessou toda a Praça e as crianças iam contando sobre seus deslocamentos de suas casas para a escola.

Barbara: O mapa?

Uxa: Sim, o mapa de como elas vinham de casa até a escola e, ao mesmo tempo, elas diziam: Ah, mas a minha família é do Maranhão... A minha família é da Bahia.. Então aquele espaço de memória, de imaginar, era trazido ali para aquele território também. É muito especial e é difícil de dar nome.

Então, eu acho que essa coisa dos encantamentos, essa coisa da espacialidade, ela está muito nesse lugar, do imensurável e tudo bem. A gente pode chamar como um lugar da fenomenologia, ou devaneio do Bachelard... Mas, se a gente se debruçar com uma certa atenção, você vê que não tem como construir uma medida, o Lagartixa não se preocupa em construir essa medida.

Barbara: Uxa, por que nomear as partituras de partituras?

Uxa: Partituras é onde cabem as escritas... É o terreno da escrita. Por exemplo, teve uma época em que eu falava “células coreográficas”, mas eu nunca me sentia muito à vontade em falar “células coreográficas”. E quando chegou a palavra partitura fez muito sentido pra mim, porque é um espaço de criação. Quando você abre uma partitura, é para você criar alguma coisa nela, e o corpo também pode ser uma partitura. E o quanto essa partitura pode ser um território de uma música, de uma coreografia, ou um registro visual também. Então, eu acho que o nome partitura é muito interessante nesse lugar de espaço de corpo e registro. E o quanto cada uma das intérpretes do Lagartixa tem essa partitura como seu espaço de registro, de corpo, de tônus, de postura, de qualidade de movimento, de temporalidade, o quanto essa partitura é móvel. Porque, pra mim, a palavra partitura não é fechada, ela é aberta, pois ela é feita de corpo e movimento.

ANEXO B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “Nos Caminhos do Imprevisível: as crianças em ações performativas no espaço aberto da escola”. Esta pesquisa quer experimentar algumas propostas de danças em diferentes espaços da escola. A partir disso, queremos saber se é possível transformar estes espaços com as nossas danças. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita através de encontros práticos na própria escola, nestes, as crianças vão realizar atividades corporais de dança elaboradas pela pesquisadora, e depois realizar alguns desenhos, gravações e rodas de conversa. Caso aconteça algo errado, como se machucar em alguma aula prática, ou qualquer outra questão, você pode nos procurar pelos telefones:

(11) 949469099- Barbara Silva Schil de Souza ou (11) 99481-5735-Ana Maria Rodriguez Costas. Mas há coisas boas que podem acontecer, como praticar uma atividade física, explorar a sua criatividade e inventar coisas novas pelos espaços da escola. Não daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão apresentados no texto que a pesquisadora vai escrever, e no dia em que a mesma irá defender esta pesquisa feita com vocês. Os nomes de vocês serão identificados, pois como vocês serão criadores junto com a pesquisadora, achamos certo que vocês apareçam como co autores, mas e em caso de qualquer divulgação futura você será avisado(a) e têm o direito de negar a divulgação.

Seus pais permitiram que você participasse. Mas, queremos saber se você deseja participar. Eu _____ (seu nome) aceito participar da pesquisa “Nos Caminhos do Imprevisível: as crianças em ações performativas no espaço aberto da escola”. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa. Data: ____ de ____ de ____.

Assinatura do menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Uxa Xavier

Os benefícios diretos aos participantes não são mensuráveis, a experiência contribuirá para reflexões sobre a corporalidade das crianças em relação à espacialidade escolar, e como este pode ser transformado através destas ações artísticas desenvolvidas nesta pesquisa.

Sigilo e privacidade:

Serão realizados registros em áudio da entrevista, a serem transcritos pela pesquisadora. Tais registros servirão como material de análise para a coleta de dados e poderão ser utilizados e citados exclusivamente na dissertação desta pesquisa. O seu nome poderá ser citado na dissertação desta pesquisa, não havendo a possibilidade de sigilo e privacidade de sua identidade. Os depoimentos coletados serão citados diretamente apenas na dissertação. Você poderá, a qualquer momento anterior à defesa da dissertação desta pesquisa, solicitar a não divulgação de seus dados e informações fornecidas nos áudios.

Ressarcimento e indenização:

A equipe de pesquisa garante que você não terá qualquer custo. Qualquer custo que você tiver para participar da pesquisa, previsto ou não, não importando a natureza do custo, será ressarcida pela equipe de pesquisa.

Você terá a garantia ao direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa quando comprovados nos termos da legislação vigente.

Acompanhamento e assistência:

A qualquer momento os participantes poderão entrar em contato com os pesquisadores para esclarecimentos e assistência sobre qualquer aspecto da pesquisa, através dos contatos abaixo. Você receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, se precisar consultar esse registro de consentimento ou quaisquer outras questões, você poderá entrar em contato com os pesquisadores Barbara Silva Schil de Souza, residente na Rua Diogo Freire, 111, Bosque da Saúde, São Paulo- SP, ou pelo celular (11) 949469099, ou pelo e-mail barbaraschil@gmail.com Ou ainda podem procurar a professora Ana Terra através do telefone (11) 994815735, ou no endereço Rua Elis Regina – Cidade Universitária).

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da UNICAMP das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h00 na Rua Bertrand Russell, 801, Bloco C, 2º piso, sala 05, CEP 13083-865, Campinas – SP; telefone (19) 3521-6836; e-mail: cepchs@unicamp.br.

Havendo a necessidade de intermediação da comunicação em Libras você pode fazer contato com a Central TILS da Unicamp no site <https://www.prg.unicamp.br/tils/>.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título: Nos Caminhos do Imprevisível: As crianças em ações performativas no espaço aberto da escola

Nome do pesquisador: Barbara Silva Schil de Souza

Número do CAAE: 614693228.0000.8142

Você, está sendo convidada a participar como voluntária de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Este projeto é importante para praticar outros modos de ocupação da espacialidade da instituição escolar. Nesta experiência, pretende-se aprofundar a reflexão sobre a relação entre a corporalidade das crianças e a espacialidade da escola, além disto, dar a ver o espaço como algo vivo, dinâmico, sujeito a transformações de acordo com o uso que se faz dele. Os objetivos são o desenvolvimento de uma reflexão sobre a corporalidade das crianças em relação a espacialidade escolar, e como este ambiente pode ser resignificado a partir da ação criativa das crianças. A partir da releitura da obra “Breves Partituras Para Muitas Calçadas” do grupo Lagartixa na Janela, dirigido por Uxa Xavier, construir um processo criativo em dança no espaço aberto da escola que será compartilhado em forma de ações performativas. Pelo fato de ser a diretora do grupo e cocriadora da obra, julgamos importante entrevistá-la, a fim de ampliar o referencial teórico sobre esta obra.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidada a colaborar com sua experiência profissional como dançarina e diretora por meio da gravação de entrevista em áudio com a pesquisadora.

Observações:

- A entrevista se dará em modo presencial, no local de sua preferência, e terá duração de aproximadamente de 1 hora.
- Será realizada uma gravação de voz da entrevista para posterior transcrição, análise dos dados e citações acadêmicas com os resultados da pesquisa.
- A gravação de entrevista em áudio será armazenada em drive e ficará em posse da pesquisadora por 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, contados a partir da conclusão do projeto. Todo este material será utilizado pela pesquisadora na escrita e dissertação.

Desconfortos e riscos:

Esta ação não apresenta riscos previsíveis. Caso durante a entrevista seja exposta alguma informação comprometedora em relação à você ou às suas relações de trabalho, a pesquisadora se compromete a não divulgá-la.

Benefícios:

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

Nome do(a) participante: _____

Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Data: ____/____/____.

(Assinatura do pesquisador)

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

ANEXO D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título: Nos Caminhos do Imprevisível: As crianças em ações performativas no espaço aberto da escola

Nome do pesquisador: Barbara Silva Schil de Souza

Número do CAAE: 614693228.0000.8142

Você professor, está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Este projeto é importante para praticar outros modos de ocupação da espacialidade da instituição escolar. Nesta experiência, pretende-se aprofundar a reflexão sobre a relação entre a corporalidade das crianças e a espacialidade da escola, além disto, dar a ver o espaço como algo vivo, dinâmico, sujeito a transformações de acordo com o uso que se faz dele. Os objetivos são o desenvolvimento de uma reflexão sobre a corporalidade das crianças em relação a espacialidade escolar e como este ambiente pode ser resignificado a partir da ação criativa das crianças. A partir da releitura da obra “Breves Partituras Para Muitas Calçadas” do grupo Lagartixa na Janela, construir um processo criativo em dança no espaço aberto da escola que será compartilhado em forma de ações performativas.

Procedimentos:

Como professora responsável da turma você está sendo convidada a acompanhar o desenvolvimento do projeto de pesquisa que está sendo organizado em forma de uma oficina de dança, serão 15 encontros de 1 hora de duração, no local onde você trabalha. A obra “Breves Partituras Para Muitas Calçadas” do grupo “Lagartixa na Janela” e seus procedimentos artísticos pedagógicos serão base da pesquisa, além da confecção de mapas da ocupação espacial escolar, rodas de conversa e atividades de dança. Estas ações serão registradas em vídeo. Ao final, da oficina haverá o compartilhamento das ações performativas criadas pelas crianças (apresentação), para toda a equipe gestora, professores, demais turmas e familiares. Todo este material será utilizado pela pesquisadora na escrita da dissertação.

Desconfortos e riscos:

Esta ação apresenta baixo risco. Caso durante a oficina de dança você, ou alguma criança se machuque, a escola e seus responsáveis serão informados imediatamente para indicar quais são os procedimentos cabíveis.

Benefícios:

Os benefícios diretos aos participantes não são mensuráveis, a experiência contribui para o acontecimento, para reflexões sobre o corpo em relação à espacialidade escolar.

Sigilo e privacidade:

Esta pesquisa não garante sigilo e privacidade. Serão realizados registros em vídeo de todo o processo. Tais registros servirão como material de análise para a coleta de dados e poderão ser utilizados e citados exclusivamente em comunicações e publicações vinculadas a esta pesquisa. Na divulgação dos resultados desse estudo seu nome será identificado, assegurando

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

assim, a autoria de sua participação. Caso você mude de ideia, poderá solicitar a não divulgação dos vídeos, até DATA, data prevista para publicação.

Ressarcimento e Indenização:

A equipe de pesquisa garante que você não terá qualquer custo. Qualquer custo que você tiver para participar da pesquisa, previsto ou não, não importando a natureza do custo, será ressarcida pela equipe de pesquisa.

Você terá a garantia ao direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa quando comprovados nos termos da legislação vigente.

Acompanhamento e assistência:

A qualquer momento os participantes poderão entrar em contato com os pesquisadores para esclarecimentos e assistência sobre qualquer aspecto da pesquisa, através dos contatos abaixo. Você receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, se precisar consultar esse registro de consentimento ou quaisquer outras questões, você poderá entrar em contato com os pesquisadores Barbara Silva Schil de Souza, residente na Rua Diogo Freire, 111, Bosque da Saúde, São Paulo- SP, ou pelo celular (11) 949469099, ou pelo e-mail barbaraschil@gmail.com. Ou ainda podem procurar a professora Ana Terra através do telefone (11) 994815735, ou no endereço Rua Elis Regina – Cidade Universitária).

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da UNICAMP das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h00 na Rua Bertrand Russell, 801, Bloco C, 2º piso, sala 05, CEP 13083-865, Campinas – SP; telefone (19) 3521-6836; e-mail: cepchs@unicamp.br.

Havendo a necessidade de intermediação da comunicação em Libras você pode fazer contato com a Central TILS da Unicamp no site <https://www.prg.unicamp.br/tils/>.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: _____

Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ Data: ____/____/____.
(Assinatura do pesquisador)

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

ANEXO E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Responsáveis

assim, a autoria de sua participação. Caso você mude de ideia, poderá solicitar a não divulgação dos vídeos, até DATA, data prevista para publicação.

Ressarcimento e Indenização:

A equipe de pesquisa garante que você não terá qualquer custo. Qualquer custo que você tiver para participar da pesquisa, previsto ou não, não importando a natureza do custo, será ressarcida pela equipe de pesquisa.

Você terá a garantia ao direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa quando comprovados nos termos da legislação vigente.

Acompanhamento e assistência:

A qualquer momento os participantes poderão entrar em contato com os pesquisadores para esclarecimentos e assistência sobre qualquer aspecto da pesquisa, através dos contatos abaixo. Você receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, se precisar consultar esse registro de consentimento ou quaisquer outras questões, você poderá entrar em contato com os pesquisadores Barbara Silva Schil de Souza, residente na Rua Diogo Freire, 111, Bosque da Saúde, São Paulo- SP, ou pelo celular (11) 949469099, ou pelo e-mail barbaraschil@gmail.com. Ou ainda podem procurar a professora Ana Terra através do telefone (11) 994815735, ou no endereço Rua Elis Regina – Cidade Universitária).

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da UNICAMP das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h00 na Rua Bertrand Russell, 801, Bloco C, 2º piso, sala 05, CEP 13083-865, Campinas – SP; telefone (19) 3521-6836; e-mail: cepehs@unicamp.br.

Havendo a necessidade de intermediação da comunicação em Libras você pode fazer contato com a Central TILS da Unicamp no site <https://www.prg.unicamp.br/tils/>.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: _____

_____ Data: ____/____/____.
(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título: Nos Caminhos do Imprevisível: As crianças em ações performativas no espaço aberto da escola

Nome do pesquisador: Barbara Silva Schil de Souza

Número do CAAE: 614693228.0000.8142

Seu filho (a), está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Este projeto é importante para praticar outros modos de ocupação da espacialidade da instituição escolar. Nesta experiência, pretende-se aprofundar a reflexão sobre a relação entre a corporalidade das crianças e a espacialidade da escola, além disto, dar a ver o espaço como algo vivo, dinâmico, sujeito a transformações de acordo com o uso que se faz dele. Os objetivos são o desenvolvimento de uma reflexão sobre a corporalidade das crianças em relação a espacialidade escolar e como este ambiente pode ser resignificado a partir da ação criativa das crianças. A partir da releitura da obra “Breves Partituras Para Muitas Calçadas” do grupo Lagartixa na Janela, dirigido por Uxa Xavier, construir um processo criativo em dança no espaço aberto da escola que será compartilhado em forma de ações performativas.

Procedimentos:

As crianças participantes desta pesquisa de campo serão convidadas a vivenciar uma oficina de dança, organizada em 15 encontros de 1 hora de duração, na E.E Brigadeiro Faria Lima. A obra “Breves Partituras Para Muitas Calçadas” do grupo “Lagartixa na Janela” e seus procedimentos artísticos pedagógicos serão base da pesquisa, além da confecção de mapas da ocupação espacial escolar, rodas de conversa e atividades de dança. Estas ações serão registradas em vídeo. Ao final, da oficina haverá o compartilhamento das ações performativas criadas pelas crianças (apresentação), para toda a equipe gestora, professores, demais turmas e familiares. Todo este material será utilizado pela pesquisadora na escrita da dissertação.

Desconfortos e riscos:

Esta ação apresenta baixo risco. Caso durante a oficina de dança alguma criança se machuque, a escola e seus responsáveis serão informados imediatamente para indicar quais são os procedimentos cabíveis.

Benefícios:

Os benefícios diretos aos participantes não são mensuráveis, a experiência contribuirá para o acontecimento da pesquisa e para reflexões sobre o corpo em relação à espacialidade escolar.

Sigilo e privacidade:

Esta pesquisa não garante sigilo e privacidade. Serão realizados registros em vídeo de todo o processo. Tais registros servirão como material de análise para a coleta de dados e poderão ser utilizados e citados exclusivamente em comunicações e publicações vinculadas a esta pesquisa. Na divulgação dos resultados desse estudo seu nome será identificado, assegurando

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ Data: ____/____/____.
(Assinatura do pesquisador)

Rubrica do pesquisador:_____

Rubrica do participante:_____