

“Fazia uma dança que nem sabia fazer”: arte, docência e pesquisa com crianças

“Hice una danza que ni sabía hacer”: arte, enseñanza e investigación con niños

“I danced a dance I did not know”: art, teaching and research with children

[Andréa Fraga da Silva](#)  [Patrícia Dias Prado](#) 

Destaques

Pesquisa com crianças por meio da escuta e observação participante de suas corporalidades.

Docência e criação em dança a partir das corporalidades e performatividades das crianças.

Improvisação, caos e deriva como procedimentos investigativos, artísticos e pedagógicos.

Resumo

A partir da investigação de processos de criação em dança com crianças da Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo (EMIA), o artigo apresenta modos de participação das crianças, validando suas linguagens e assumindo a improvisação, o caos e a deriva como procedimentos investigativos, artísticos e pedagógicos. Amparadas nos Estudos Sociais da Infância, a escuta e diálogo com as crianças deixaram emergir suas perspectivas sobre seus processos investigativos e experiências estéticas, presentes em suas falas e gestualidades, contribuindo assim com a construção da docência e pesquisa em dança com crianças.

[Resumen](#) | [Abstract](#)

Palavras-chave

Crianças. Dança. Investigação

Recebido: 09.08.2023

Aceito: 25.10.2023

Publicado: 31.12.2023

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc29202350403>

Introdução

Ao afirmarmos que as crianças são também produtoras de culturas (Fernandes, 2016; Prado, 2015), considerando as alteridades e identidades com a cultura adulta, assumimos que elas têm modos próprios de criar, ler e reconfigurar linguagens e formas de expressão, como no caso a dança/arte. A depender do contexto e das relações propiciadas pelas/os adultas/os com as crianças e entre elas, diferentes processos de criação podem acontecer, nos quais a participação das crianças se dá a ver de formas distintas nas suas produções estéticas.

Neste artigo apresentaremos parte das análises de pesquisa de doutorado realizada na Faculdade de Educação da USP, entre 2019 e 2022, que investigou os processos artísticos em dança com grupos de crianças, na Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA), no bairro do Jabaquara na cidade de São Paulo, e no evento Criança Criando Dança (Silva, 2023)¹.

Destacaremos aqui as ações com um grupo específico de crianças que foram observadas a partir de pesquisa autoetnográfica e observação participante, com conversas informais com as crianças, registro em caderno de campo, além de filmagens e fotografias², mediante autorização. Ao discutirmos as diferentes formas de participação das crianças, buscamos compreender o processo de construção da docência com foco na criação de dança, numa prática artístico-pedagógica que parte do diálogo constante com as crianças, assumindo as controvérsias e incertezas na modulação do adultocentrismo (Rosemberg, 1976; Santiago & Faria, 2015).

Que danças fazem as crianças a partir de suas corporalidades? Como entendem ou sentem que dançam? O que temos a aprender sobre as crianças a partir de suas investigações corporais na dança e sobre a dança nas investigações corporais das crianças? Partindo destas questões, a pesquisa apontou para os modos de criar dança que emergem da parceria entre artistas adultas/os e crianças em seus processos artísticos na EMIA, indagando: em que medida a experiência com sentido, subjetiva, singular e irrepetível (Larrosa, 2011) se faz possível na criação e na apresentação de suas danças pelas crianças?

Observamos que tais questões estavam vinculadas ao modo de existência da própria EMIA que envolve a ideia de iniciação enquanto processo de individuação tanto individual quanto coletiva (Simondon, 2005), assim como experiência de transformação, compreendida, percebida e vivida como gênese, em que crianças, arte, artistas e Escola se formam em constante devir.

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

1 Contemplada com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

2 Concebidas como marcas sociais que documentam as infâncias (Gobbi, 2012), não expostas aqui, mas alicerces às análises dos registros do Caderno de campo.

posso ser como eu sou, que remetem à possibilidade de uma expressividade autêntica, de corporalidades singulares e performatividades múltiplas que evidenciam essa iniciação de dimensão artística e existencial, como experiência de se tornar, de se perceber ser quem é, ao mesmo tempo em que se pode ser o que quiser, ser junto, criar-se, devir-se. (Silva, 2023, pp. 29-30)

A EMIA Jabaquara localiza-se na zona sul da cidade de São Paulo, logo na saída de uma estação do metrô, num parque público. Apesar de Parque e Escola pertencerem a diferentes Secretarias (Cultura e Meio Ambiente), ambos constituem um mesmo organismo vivo para as/os habitantes da EMIA. Sem muros, em casas de família adaptadas, com portas, janelas e varandas que se abrem direto para o parque, acontece uma Escola, um espaço onde arte e infância se conectam e se confundem na interação entre artistas professoras/es e crianças, natureza e coisas, sonoridades, gestualidades, afetos e burocracias.

Com um corpo docente composto por artistas professoras/es³, em 2019, ano da pesquisa de campo, a EMIA recebia cerca de mil crianças de 5 a 13 anos, no contraturno da escola regular. Em sua estrutura curricular, as crianças passam por aulas⁴ que integram música, dança, artes visuais e teatro, com 2 artistas professoras/es com crianças de 5 aos 7, até 4 artistas professoras/es com crianças de 9 e 10, de linguagens diferentes, atuando de forma colaborativa. Aos 11 e 12 anos as crianças escolhem uma linguagem de sua preferência. Além disto, paralelamente, podem escolher estudar um instrumento musical, fazer aulas optativas de teatro, dança e artes visuais, fazer parte de um coral, tocar na orquestra e ainda participar de oficinas abertas.

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

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

Devido à sua efervescência criativa, a EMIA é repleta de “acontecimentos artísticos”, tanto em forma de eventos organizados quanto de compartilhamentos informais entre as turmas (Fraga et al., 2016; Rocha, 2017). Os processos de

3 Profissionais com formação e atuação artística (concomitante ou pregressa), que trazem junto ao conhecimento estruturante das respectivas linguagens sua atitude investigativa e criativa para os processos vividos com as crianças.

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

5 Do montante de vagas oferecidas, desde 2022, 50% são para crianças declaradas indígenas, pardas, pretas ou negras, 20% oriundas da escola pública e 30% à livre concorrência.

criação se evidenciam nestes momentos em composições estéticas diversas. Criação e tradição se mesclam nestes diversos encontros, celebração como na Festa Junina, repertórios eruditos e populares como no ensino dos instrumentos musicais, assim como investigação, invenção e composição entre linguagens a partir de poéticas próprias e construções coletivas. Nestes processos, a ludicidade está sempre presente, já que um dos princípios da Escola é o respeito ao modo de ser das crianças.

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

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

| Começando a conversa

A pesquisa de campo se deu com um grupo constituído por sete crianças (na maior parte do tempo), entre 7 e 9 anos, do curso optativo de dança⁶, durante um ano letivo, com encontros de duas horas, uma vez por semana. Trata-se de um contexto no qual pretendemos afirmar a possibilidade estética de se criar dança a partir da corporalidade e performatividade das crianças.

A metodologia construiu-se ao longo da pesquisa amparada por pressupostos que aproximam a autoetnografia (Gama, 2020; Scribano & De Sena, 2009) e a observação participante (Ingold, 2016).

Como uma estratégia experiencial, na autoetnografia, como parte da cultura que investiga, o/a pesquisador/a prioriza e descreve a própria experiência vivida e as variações no modo de lhes dar sentido, envolvendo elementos pessoais e sociais. Neste tipo de pesquisa qualitativa, além de se lidar com informações privilegiadas, deve-se reconhecer que os tópicos analisados são vistos com mais nuances e complexidade do que poderiam parecer a observadoras/es estranhas/os e apenas apreciativas/os. O que acontece com quem pesquisa é que:

O reconhecimento de suas próprias experiências o convida a ocupar uma posição não estática, mas dinâmica, e a 'brincar' com sua centralização e descentralização na ação. Nessa estratégia há uma 'combinação' de autobiografia com etnografia, na qual se utiliza o diálogo, a autorreflexão e a emoção. (Scribano & De Sena, 2009, p. 7)

Desta forma, sendo uma das pesquisadoras a professora da turma investigada, foi necessário um constante exercício de distanciamento reflexivo quanto aos fenômenos vividos e observados, além da análise permanente dos materiais produzidos e registrados de forma detalhada e sistemática. Apesar do cunho

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

autoetnográfico, o foco da investigação não se ateve somente à experiência da pesquisadora, mas incidiu também nas próprias crianças e seus agenciamentos, abordando justamente o que se constrói entre ambas conjuntamente.

A pesquisa teve anuência das famílias e das próprias crianças, foi aprovada pela comissão de ética da Universidade em que foi realizada e pela Plataforma Brasil. Além dos termos devidamente assinados, o andamento da pesquisa foi compartilhado com as famílias nos momentos de reunião de pais e mães, e com as crianças em diversas situações, tanto de conversas informais quanto de participação direta como pesquisadoras que investigavam a seu modo o próprio processo de fazer dança. Pois, de acordo com Marchi (2018), em relação à ética em etnografias realizadas com crianças:

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

Num primeiro momento não foi simples perguntar às crianças se concordavam em fazer parte da pesquisa, evidenciando a complexidade de se fazer pesquisa com crianças (Martins & Prado, 2021). Apresentada a pesquisa de doutorado e o interesse por investigar a dança que faziam, a maioria das crianças concordou, enquanto Carlos⁷ (7 anos) disse que não queria “ser pesquisado” e Bia (8 anos) que se sentia insegura de “estar sendo observada”. De imediato foi explicado que não seria bem assim e que não fariam nada de diferente, depois percebeu-se que esta atitude poderia indicar o uso de um poder adulto de persuasão para convencê-las do contrário. Então, resolveu-se abordar o assunto novamente em outra ocasião, ao se refletir sobre a presença marcante da intersubjetividade no campo de pesquisa e “as relações de poder que permeiam o ato investigativo” (Marchi, 2018, p. 735).

Logo, experimentou-se, em outro dia, convidá-las a pesquisarem junto, como fizeram em seguida, indo ao parque medir com o corpo e alguns materiais as distâncias e os tamanhos para criarem suas danças a partir daquilo. Ao se perceberem também pesquisadoras — observando, anotando, filmando, discutindo a seu modo —, concordaram em participar da pesquisa, quando o assunto foi retomado nesta situação.

A resistência das crianças modificou e determinou consideravelmente o modo de pesquisar com elas, inclusive, as duas crianças que não queriam participar da pesquisa foram as que mais interferiram com suas singularidades em todo o processo de investigação, questionando e desafiando a enxergar com outros olhos as ações da professora artista, uma das pesquisadoras. A questão ao escutar de fato as crianças é o que fazemos a partir disto, como dialogamos com as diferenças e modulamos o adultocentrismo em nossas atitudes e propostas.

7 Os nomes são fictícios, preservando as identidades das crianças.

Pôde-se observar que a intersubjetividade foi também um foco de investigação em grande parte da pesquisa, considerando a relação entre um ser adulto, professor e pesquisador, com as crianças como corporalidades singulares e suas respectivas performatividades, que se afetavam mutuamente com suas presenças, em aproximações, resistências, desafios e afetividades. As crianças eram convidadas a pesquisar junto suas próprias corporalidades em movimento e as possibilidades de criar dança a partir de suas investigações e brincadeiras, tendo suas visões e perspectivas aceitas e validadas. Ao mesmo tempo, entre a etnografia e a autoetnografia, pesquisava-se um caminho próprio de criação artística com as crianças.

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

Neste sentido, foram se desvelando situações, modos e desdobramentos de escuta das crianças, tanto relativa ao processo pedagógico e de criação quanto ao desenvolvimento da própria pesquisa. Observações e questionamentos afloravam a todo instante acerca de como esta escuta se fazia e em que medida modificava o rumo das ações previstas, considerando a docência e a pesquisa em dança com as crianças (Almeida & Prado, 2022).

| Com quem se está falando

Buscar entender as infâncias e compreender as crianças para se identificar o que produzem como arte/dança, cultura e pensamento, significa ousar nos mover num terreno múltiplo e movediço e fazer algumas escolhas. Assim, fazem sentido para a nossa reflexão as noções construídas pelos Estudos Sociais da Infância, que situam, organizam, pesquisam e discutem a condição das crianças no mundo, assim como o conceito filosófico de infância que se refere à experiência que atravessa o humano, irrompe e possibilita a criação.

Com a Filosofia, a Sociologia e a Antropologia, todas compondo os Estudos Sociais da Infância, dá-se a ideia de “condição infantil”:

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

Ligado a esta noção há um entendimento acerca das crianças como capazes de interpretar, criar significações para suas percepções do mundo e comunicá-las,

porém, de modo diverso das/os adultas/os, com formas próprias de compreensão, de representação e simbolização. Portanto, são vistas como produtoras de culturas, as chamadas culturas infantis, que se inserem e interagem com a cultura do meio social em que vivem.

Sarmiento (2003) aponta algumas características que identificam diferenças entre as culturas infantis e as adultas, como a necessidade de interatividade com outras crianças; a ludicidade sempre presente em seus modos de se relacionar e compreender o mundo, assim como o trânsito fácil e constante entre realidade e fantasia, que permite a coexistência destes mundos sem que sejam conflitantes. Assim também, a não literalidade e a forma não linear de percepção do tempo, que permite viver o presente em infinitas reiteraões, compõem os traços que definem a alteridade das culturas infantis.

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

Entendemos a infância como uma experiência que pode, ou não, atravessar os adultos, da mesma forma que pode, ou não, atravessar as crianças. Nessa perspectiva, a ideia de infância não está vinculada unicamente à faixa etária, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa. Vincula-se, portanto, a uma espécie de des-idade. A infância, nesse sentido, é aquela que propicia devires, um vir-a-ser, que nada tem a ver com um futuro, com um amanhã ou com uma cronologia temporalmente marcada, mas com aquilo que somos capazes de inventar como experimentação de outras coisas e outros mundos. (Abramowicz et al., 2009, p.180)

É neste sentido que concebemos a infância na dança das crianças como parte de uma cultura infantil que convive com a adulta e como terreno de criação e experimentação de outros mundos. Nogueira e Barreto (2018, p. 627) apresentam, por um olhar afroperspectivista, o verbo infancializar (diferente de infantilizar que é tentar encaixar as crianças num modelo pedagogizante de infância) como “[...] uma maneira de perceber na infância as condições de possibilidade de invenção de novos modos de vida”.

Assim, apontam a diferença de tal conceito de infância, que se refere a uma “condição de experiência humana privilegiada”, ou como um sentido a mais, além dos cinco sentidos conhecidos. “Um sentido que estaria mais aguçado nas crianças, mas que não é perdido pelos adultos. Infancializar é ativar a infância em adultos” (Nogueira & Barreto, 2018, p. 631).

Sendo assim, a infância pensada como um estado, ou um outro sentido, que está mais aguçado nas crianças, se revela em suas corporalidades e tem nas danças que produzem sua versão poética/estética. Nesta perspectiva, quem sabe a contribuição das crianças à dança não seria justamente a sua infancialização.

Walter Kohan (2007), ao propor pensar a infância como potência e devir a partir de Nietzsche (1991) e Deleuze e Guattari (2012), repete a pergunta de Spinoza (1974): “O que pode um corpo?”, na forma de: “O que pode uma criança?”, e responde:

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

Unindo de fato as duas perguntas em uma, a questão central para pensar a possibilidade de uma dança da infância é justamente “O que pode um corpo-criança?”. Buss-Simão et al. (2010, p. 160) também fazem este percurso de reflexão para se pensar um corpo-infância na educação, traçando um caminho a partir da Sociologia da Infância até a Filosofia para “[...] conceber as crianças e seus corpos como potencialidades, e não mais como uma natureza que precisa ser controlada e moldada”, como uma “unidade biopsicossocial produzida concomitantemente” (Buss-Simão et al., 2010, p. 154).

Assim, podemos afirmar que as crianças:

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

Desta forma, nos valemos aqui da noção de corporalidade como corpo “encarnado” no mundo (Merleau-Ponty, 1994), ou como corpo vivido, englobando: a forma corporal, a experiência sensorial, o movimento ou a mobilidade, a orientação, a capacidade, o gênero, o metabolismo/fisiologia, a copresença, o afeto e a temporalidade (Csordas, 2013).

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

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

A criança performer é seu corpo total, sua corporalidade; ela é móvel, plástica, modelável, polimorfa; seu repertório é rico em teatralidade e musicalidade, nos

sentidos contemporâneos dos termos: ela improvisa, ela encarna emoções em seu corpo, ela é capaz de fazer-se partitura enquanto usufrui a paisagem sonora dos lugares em que está, etc. e sua capacidade de uso do espaço tornam presentes as noções de instalação, happening e *performance*, tão caras às artes visuais hoje. (Machado, 2015, p. 59)

Assim como Machado (2015) vê os dizeres e atuações nos corpos das crianças como repletas de teatralidades, observamos na plasticidade de seus movimentos ações preenchidas de dança, mesmo que tudo isto seja simultâneo, misturado ao cotidiano e manifestado de forma híbrida. Nas experiências artísticas na EMIA, por exemplo, estes tempos e espaços de encontro entre corporalidades e infâncias revelam às/aos adultas/os o que podem aprender sobre docência e criação em dança junto às crianças.

Desta forma, é por meio de suas corporalidades que as crianças exercem seus discursos sobre si e o mundo, nos permitindo conhecê-las a partir de seus pontos de vista:

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

Neste sentido, concordamos com James et al. (2000, p. 155) que:

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

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

Processos de criação em dança com crianças que partem da escuta de suas corporalidades e culturas levam em conta a alteridade e o diálogo em relação a concepções de mundo e modos de existência da cultura adulta (Silva & Prado, 2020), tendo em vista a possibilidade da experiência, em sua qualidade subjetiva, contextual, provisória, sensível, e partindo da lógica do acontecimento que tem o corpo como território (Larrosa, 2014).

Deste modo, ao considerar a performatividade (modo de estar no mundo, relativo às relações pessoais, sociais, políticas, culturais e artísticas) presente na dança contemporânea também como parte da dança feita pelas crianças, buscamos evidenciar modos de criar dança junto a elas que partem de quem são (suas

corporalidades), do que fazem (suas culturas infantis) e de como mostram quem são e o que fazem (suas performatividades)⁸.

Assim, nos perguntamos em que medida a dança que parte da corporalidade infantil não é seu pensamento criança em ação, que questiona, afirma, indaga, refuta, com corpos que perguntam ao espaço, aos objetos, corpos que medem, ocupam, transformam, criam. Quando não em palavras, existem os dizeres do corpo. O que dizem? Como dizem? O que escutamos? Como se cria a partir disso?

| Vozes audíveis, escutas possíveis

Em relação ao processo investigado, identificamos um modo de trabalhar com as crianças que tem na improvisação tanto uma prática artística como pedagógica, assim como o caos e deriva como condições. Embora a improvisação na dança em si seja também fundamento destas aulas, falamos aqui da construção da própria aula como improvisação, assumindo-a, portanto, como procedimento pedagógico.

Desta maneira, referimo-nos a um modo de operar análogo ao que se entende como improvisação no âmbito artístico dentro de formas contemporâneas de se fazer dança, que se trata da criação instantânea a partir de um estado de atenção (presença) individual e/ou grupal, a espaços, temporalidades e relações. Deste modo, as crianças se tornam também cocriadoras das aulas (Oliveira & Prado, 2022), já que os encontros se compõem a partir da escuta das mesmas e da percepção dos acontecimentos que se desdobram disto.

As aulas são, então, um campo de investigação constante em que diversas coisas acontecem simultaneamente, muitas vezes se assemelhando a um caos que parece sem controle. No entanto, trata-se de um caos criativo onde habitam diferentes potencialidades, construtivas e destrutivas, que podem se desenvolver ou não, tanto na dança quanto na aula, tomadas aqui como planos sobrepostos e concomitantes. Assim como propõe o Colectivo Filosofarconchicxs (2018, p. 25): “Não é um caos que bloqueia o fazer, mas se torna uma condição desse fazer. O caos como momento que dá origem a algo novo. Caos-acontecimento”.

Nesta lógica, a experiência da deriva tal como a do caos também guarda sua ambiguidade, por um lado pode significar um descontrole, desviar o rumo por interferências externas ou perder-se; por outro lado pode se tratar de uma decisão de lançar-se a uma rota indefinida, deixando-se levar, não de forma desatenta, por outras percepções. No caso da aula, aliada ao desejo artístico e compromisso pedagógico docente, entre estas percepções está a escuta dos desejos das crianças. Chamamos de desejo não só o que expressam verbalmente, mas o que vemos em suas corporalidades. Não se trata de fazer somente suas vontades, porém, de dialogar com seus interesses, trazendo-os para um propósito em comum que é fazer dança.

8 Uma alusão à definição de performance: “Ser é a existência em si mesma. Fazer é a atividade de tudo o que existe, dos quasares aos entes sencientes e formações super galácticas. Mostrar-se fazendo é performar: apontar, sublinhar e demonstrar a ação” (Schechner, 2003, p. 27).

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

Algumas situações, no entanto, geravam confusão entre o acolhimento de ideias e desejos com a imposição de vontades individuais, como achar que se pode fazer o que quiser a qualquer momento. Neste caso, a conversa com as crianças se dava no sentido de pensarmos o que se construía como coletivo, o que valia e o que não valia. O 'fazer junto' foi o que encontramos como critério. Isto não quer dizer que todas precisavam estar fazendo a mesma coisa, desde que o que cada uma fizesse pudesse compor em harmonia com o restante.

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

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

Dentre os acontecimentos que fizeram parte do processo pesquisado, elencamos algumas situações que evidenciam diferentes formas de participação das crianças.

| Participação observante: outros modos de se fazer parte

Ao longo da docência e da pesquisa, nos deparamos, algumas vezes, com depoimentos surpreendentes de familiares contando tudo o que as crianças faziam em casa a partir do que tinham vivido na EMIA, sendo que na Escola elas pouco participavam de modo explícito. No caso das artes performativas, o que implica fazer parte de, quando se propõe uma atividade corporal? O que se passa nas corporalidades que observam que não se dá a ver?

Uma estratégia usada quando alguma criança se recusava a entrar numa proposta com o corpo era tornar a observação uma forma de participar, dando-lhe algum objeto para olhar através, ou escolhendo um lugar de onde olhar. Isto aconteceu várias vezes com um dos meninos da turma, ainda assim algumas situações chamaram a atenção e evidenciaram uma leitura equivocada acerca do seu

interesse, ou de sua assimilação. Uma delas foi na visita a uma exposição, do coreógrafo e bailarino William Forsythe, chamada “Objetos Coreográficos” (no SESC Pompéia/SP), composta de instalações na maioria interativas.

Durante a visita guiada por uma monitora, ele se colocava de lado, de braços cruzados, se recusando a participar, num aparente desinteresse. Porém, nos encontros que se seguiram na EMIA, ao contrário do que parecia, se mostrou bastante empolgado, não só falando sobre tudo o que tinha visto como mostrando no corpo o que havia compreendido. Isto torna evidente como, de fato, não nos é possível medir a experiência do outro, neste caso, pela leitura da participação explicitada na ação corporal, deixando ainda mais nítida a dimensão subjetiva e passiva que Larrosa (2014) atribui à experiência.

Em uma outra proposta, em que a professora mostrava com seu corpo adulto uma movimentação específica durante a aula, o mesmo menino se deslocou para o canto, em cima de um banquinho (seu lugar de observador) e se disse admirado com aquele movimento:

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

Naquela ação ele mostrava o quanto estava atento e que seu corpo estava sendo mobilizado mesmo como espectador, pois como afirma Hubert Godard (2001, p. 24):

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

Portanto, a observação é uma forma potente de fruição, aprendizagem e participação, mesmo quando se trata do movimento corporal. Isto deve ser levado em conta quando não consideramos que uma criança esteja “participando” de alguma proposta quando está “apenas” observando, quando julgamos a participação pelo viés da atividade em oposição à passividade e não como possibilidades cambiantes de presença e experiência.

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

| Ensinantes e aprendentes: qual a agência das crianças?

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

A participação das crianças também acontece na construção da aula, aqui no caso, trazendo a performatividade lúdica e imaginativa ao incorporar o barril como cenário daquele diálogo, definindo o espaço e o papel de quem falaria, no lugar da conversa seca e intelectualizada adulta. O contexto era teatralizado, porém, as falas eram sérias e diziam com sinceridade o que tinham visto nas investigações umas das outras, de forma respeitosa e reconhecendo as diferenças entre elas. Provavelmente, se esta fosse uma sugestão que partisse da ação docente, isto teria sido forçado, como tentativa de uma ludicidade artificial em forma de atividade.

Quando a ação das crianças tem efeitos no decorrer do processo, modificando o modo como transcorre a aula, torna-se visível seu papel de agente. Neste sentido, deixar que a imaginação das crianças se materialize também nestes momentos significa reconhecer e acolher sua condição de performer e possibilitar que experiências aconteçam, plurais e irrepetíveis (Larrosa, 2011).

Em outra situação, dialogando com a performatividade das crianças, uma delas se colocou no lugar de “professor”.

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

Dentro do jogo, levando em conta as performatividades de todas as envolvidas, outras crianças comentavam enquanto participavam:

Tina: — *Adoro fazer estrelinha! Não consigo parar!*

Nina: — *Pena que o outro professor não deixa...* Referindo-se ao Carlos que dizia não valer estrelinha porque não conseguia fazer e era pra descobrir movimentos novos. (Caderno de campo, 2019)

E também questionavam a participação adulta:

Nina: — *Você não planeja nada, né? Deixa a gente fazer o que quer...* (em relação ao Carlos ser professor). Respondi que não era bem assim, expliquei

que tinha planos, mas que se modificavam no encontro com elas. (Caderno de campo, 2019)

Mesmo no jogo simbólico da troca de papéis é possível ver o quanto as crianças estavam atentas às assimetrias na relação com as/os adultas/os, e como expunham seu estranhamento relativamente ao modelo mais comum de interação entre professoras/es e alunas/os. No entanto, é importante apontar que a agência relativa às crianças a que nos referimos, como ação criadora que modifica e produz efeitos no decorrer dos acontecimentos, encontra-se circunscrita num contexto específico de construção de processos artístico-pedagógicos, sem deixar de considerar seu lugar ainda subordinado e dependente na estrutura social⁹. Diríamos que a partir do entendimento destes processos no âmbito da improvisação/deriva, sua agência está no compartilhamento de tomadas de decisão conjunta sobre que direção tomar naquele percurso.

Na medida em que a ação investigativa acontecia de dentro da ação pedagógica, a participação das crianças se dava também neste âmbito, de forma misturada, movida por suas próprias curiosidades. Nesta direção, Luciana Hartmann (2020, p. 35) aponta algumas indicações para se pensar a pesquisa com crianças, como:

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

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

Ainda assim, a curiosidade pesquisadora adulta buscava caminhos na fala para dialogar com as crianças, já que um dos intuitos desta pesquisa era também saber das próprias crianças como entendiam aquelas experiências corporais a que estávamos chamando de dança.

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

‘Com qual objeto você mais se sentiu dançando?’
Lia: — *Barrilzinho e barrilzão, parecia um barco Viking.*
Lua: — *Barrilzinho e barrilzão.*

9 Szulc (2019) denuncia o perigo de se glorificar acriticamente o conceito de agência infantil, insistindo numa reformulação que situe a ação social das meninas e meninos na trama das relações de poder intergeracionais, interétnicas, de classe, gênero e contexto sócio-histórico específico.

Nina: — *Com o pano mole e macio.*
 Tina: — *Barrilzão e 'olho de deus'.*
 Carlos: — *Conduíte, porque movia as articulações.*
 'O que fazemos nessa aula?' (para a aluna nova)
 Carlos: — *Muitos movimentos, coisas novas, dança.*
 Lia: — *Muitas brincadeiras e apresentações.*
 Tina: — *Brincadeiras, movimentos e ações.*
 Nina: — *A gente dança se divertindo.*
 'Com o que se parece sua dança?'
 Nina: — *Com o slime* (referindo-se à massa molenga de brinquedo).
 Bia: — *Como a bola fechando e abrindo* (referindo-se à bola articulada em dobradiças que usamos em aula).
 Alguém disse: — *Ginástica.*
 Lua: — *Bonita! Dança contemporânea.*
 'Pra que dançar?'
 Nina: — *Pra expressar, pra demonstrar cultura.*
 Lia: — *Pra aprender muitas coisas.*
 Lua: — *Enquanto dançar, brincar e não ficar parado.*
 Outros comentários:
 Carlos: — *O seu corpo que faz a palavra, aí a Bia faz a música* (explicando a relação entre movimento e música).
 Tina: — *Eu fazia uma dança que nem eu sabia fazer* (vendo-se no vídeo).
 (Caderno de campo, 2019)

Como colocado anteriormente, as perguntas visavam um convite ao exercício de se pensar sobre o que se faz, não necessariamente intelectualizando a experiência, mas buscando elaborar em palavras a construção de conhecimento que se dava no corpo. Para a pesquisa dos processos de se fazer dança com crianças, as perguntas refletiam a curiosidade docente, investigativa e adulta em relação a como as crianças entendiam, ou sentiam que dançavam e atribuíam sentidos ao que faziam.

Observamos que os objetos e materiais auxiliavam tanto sensorialmente quanto imageticamente a descrição do que experimentavam corporalmente, assim como suas referências anteriores ao identificarem suas danças. Mais do que responder às questões da pesquisa, acreditamos que o entendimento e comunicação acerca do que faziam e criavam esteticamente fazia parte da aprendizagem em arte das crianças e era fomentado nas conversas entre e com elas.

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

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

Ao observar a dança que tinha feito, Tina se surpreende ao reconhecer que não a sabia a priori, pois de fato a estava descobrindo no exato momento em que produzia sua dança.

Desta maneira, também sobrepõem-se camadas de investigação e produção de conhecimento, no sentido de as crianças que criam instantaneamente e observam posteriormente suas danças criadas, ao mesmo tempo em que se observa este processo como ação investigativa. Desta forma, os conhecimentos construídos com as crianças se dão profundamente entrelaçados ao desenvolvimento da pesquisa com elas.

De volta ao comentário de uma das crianças: “Você não planeja nada, né?”, percebe-se além de sua postura observadora, um vínculo de confiança entre ensinantes e aprendentes que se investigam mutuamente, ainda que de lugares distintos e com propósitos diversos. Nada mais precioso num processo de pesquisa com crianças com foco na prática docente que se pretende dialógica.

Importante ressaltar que o percurso aqui descrito não se coloca como ideia a ser replicada em sua forma, já que é justamente o seu caráter de experiência singular que a define. Sua relevância maior está em dar visibilidade à participação das crianças nos processos de criação, tanto de cada encontro, chamado de aula, quanto da própria dança.

À guisa de conclusão, mais do que resultados obtidos, o que se tentou mostrar são modos de escuta das crianças tendo a observação de suas corporalidades e performatividades como ferramenta de diálogo e criação conjunta. No caso específico desta experiência, a improvisação, o caos e a deriva se mostraram coerentes como escolhas que não só levam em conta a escuta das crianças como são modos de se proceder que partem desta escuta. Como numa conversa, entre fala e escuta, compreensões e estranhamentos, torna-se possível tecer processos pedagógicos e artísticos que fazem emergir danças tão diversas como as gerações que as compõem.

| Referências

- Abramowicz, A., Lecovitz, D., & Rodrigues, T. (2009). Infâncias em Educação Infantil. *Pro-Posições*, 20(3), 179-197. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000300012>
- Almeida, F. de S., & Prado, P. D. (2022). Estágio e Formação Docente em Dança na Educação Infantil. *Revista Cena*, 22. <https://doi.org/10.22456/2236-3254.125126>
- Bae, B. (2015). O direito das crianças a participar – desafios nas interações do cotidiano. *Da Investigação às práticas*, 6(1), 7-30. <https://doi.org/10.25757/invep.v6i1.107>
- Buss-Simão, M., Medeiros, F. E., Silva, A. M., & Silva Filho, J. J. (2010). Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. *Educação em Revista*, 26(3), 151-168. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300008>
- Colectivo Filosofarconchicxs. (2018). *Pedagogías del Caos. Pensar La escuela más allá de lo (im)posible* (2. ed.). Seisdedos.
- Csordas, T. J. (2013). Fenomenologia cultural corporeidade: agência, diferença sexual, e doença. *Educação*, 36(3), 292-305. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15523/10187>
- Cunha, S. M. (2016). EMIA: escola de arte, casa de crianças. Em A. Fraga, B. Almeida, C. Rogatko, G. Ramos, L. Bonamin, M. Perez, P. Vilas Boas, & S. Cunha (Orgs.). *EMIA, escola de artes, casa de crianças: uma experiência de 35 anos* (pp. 16-19). Secretaria Municipal de Cultura. https://issuu.com/emia_livro_35anos/docs/livro_d50814ce01ea82
- Cunha, S. M. (2017). Quebra-Cabeça sonoro: um jogo chamado criação musical. *Orfeu*, 2(2), 45-68. <https://doi.org/10.5965/2525530402022017045>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2012). *Mil Platôs* (2. ed., v. 4). Editora 34.
- Fernandes, F. (2016). As "trocinhas" do Bom Retiro. *Pro-Posições*, 15(1), 229–250. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643855>
- Fraga, A., Almeida, B., Rogatko, C., Ramos, G., Bonamin, L., Perez, M., Vilas Boas, P., & Cunha, S. (Orgs.). (2016). *EMIA, escola de artes, casa de crianças: uma experiência de 35 anos*. Secretaria Municipal de Cultura. https://issuu.com/emia_livro_35anos/docs/livro_d50814ce01ea82
- Gama, F. (2020). A autoetnografia como método criativo: experimentações com a esclerose múltipla. *Anuário Antropológico*, 45(2), 188-208. <https://doi.org/10.4000/aa.5872>
- Gobbi, M. A. (2012). Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. *Educar em Revista*, 43, 135-147. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000100010>
- Godard, H. (2001). Gesto e percepção. Em S. Soter, & R. Pereira. *Lições de Dança 3* (pp. 11-35). UniverCidade.
- Hartmann, L. (2020). Como fazer pesquisa com crianças em tempos de pandemia? Perguntemos a elas. *Revista NUPEART*, 24, 30-52. <https://doi.org/10.5965/23580925242020029>
- Ingold, T. (2016). Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. *Educação*, 3(39), 404-411. <http://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.3.21690>
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (2000). O corpo e a infância. Em W. O. Kohan, & D. Kennedy (Orgs.). *Filosofia e Infância: possibilidades de um encontro* (2. ed. pp. 207-238). Vozes.
- Kohan, W. O. (2007). *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Autêntica.
- Larrosa, J. B. (1999). *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Autêntica.

- Larrosa, J. B. (2011). Experiência e Alteridade em Educação. *Reflexão e Ação*, 19(2), 4-27. <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>
- Larrosa, J. B. (2014). *Tremores: escritos sobre experiência*. Autêntica.
- Machado, M. M. (2010). A criança é performer. *Educação & Realidade*, 35(2), 115-137. <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11444/9447>
- Machado, M. M. (2015). Só rodapés: Um glossário de trinta termos definidos na espiral de minha poética própria. *Rascunhos*, 2(1), 53-67. <https://doi.org/10.14393/RR-v2n1a2015-05>
- Marchi, R. C. (2018). Pesquisa Etnográfica com crianças: participação, voz e ética. *Educação & Realidade*, 43(2), 727-746. <https://doi.org/10.1590/2175-623668737>
- Martins, A. J., & Prado, P. D. (Orgs.). (2021). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância* (2. ed.). Autores Associados.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenologia da percepção* (Trad. Carlos Alberto R. Moura). Martins Fontes.
- Midgelow, V. L. (2018). Improvisação em dança como pesquisa: processos de saber líquidos e devir à linguagem. Em A. Teixeira, E. Santos, & R. Hercoles (Orgs.). *ANDA: 10 anos de pesquisa em dança* (pp. 137-157). ANDA. https://www.academia.edu/44711289/ANDA_Vida_L_Midgelow_Improvisa%C3%A7%C3%A3o_em_Dan%C3%A7a_como_Pesquisa_processos_de_saber_l%C3%ADquidos_e_devir_%C3%A0_linguagem
- Nietzsche, F. W. (1991). *Obras Incompletas* (5. ed., v. I e II). Nova Cultural.
- Nogueira, R., & Barreto, M. (2018). Infancialização, ubuntu e tekoporã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. *Childhood&Philosophy*, 14(31), 625-644. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.36200>
- Oliveira, A. M., & Prado, P. D. (2022). Iniciações artísticas entre crianças e educadores artistas: linguagens em movimento. *Anais do VII Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança*, Campinas, São Paulo, Brasil. <https://proceedings.science/anda/anda-2022/trabalhos/iniciacoes-artisticas-entre-criancas-e-educadores-artistas-linguagens-em-movimen?lang=pt-br>
- Prado, P. D. (2015). *Educação Infantil: contrariando as idades*. Képos
- Rocha, A. C. (2017). *Memórias de Iniciação Artística e a criação de si*. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório Institucional da UNICAMP. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2017.983126>
- Rosemberg, F. (1976). Educação para quem? *Ciência e Cultura*, 28(12), 66-71.
- Santiago, F., & Faria, A. L. G. de. (2015). Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. *Educação e Fronteiras*, 5(13), 72-85. <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184>
- Sarmiento, M. J. (2003). *Imaginário e Culturas da Infância*. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho. http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf
- Schechner, R. (2003). O que é performance? *O percevejo*, 11(12), 25-50.
- Scribano, A., & De Sena, A. (2009). Construcción de conocimiento en Latinoamérica: algunas reflexiones desde la auto-etnografia como estratégia de investigación. *Cinta Moebio*, 34. <http://doi.org/10.4067/S0717-554X2009000100001>
- Silva, A. F. (2023). *Entre processos e performances de crianças criando dança: arte, corporalidade e experiência na EMIA*. [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. Repositório Institucional da USP. <https://doi.org/10.11606/T.48.2023.tde-06042023-110556>

- Silva, A. F., & Prado, P. D. (2020). Que danças criam as crianças?: arte e corporalidade na educação das infâncias. Em I. C. Souza (Org.). *Educação Infantil: comprometimento com a educação global da criança* (pp. 96-105). Atena. <https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/educacao-infantil-comprometimento-com-a-formacao-global-da-crianca>
- Simondon, G. (2005). *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information* (Trad. Pedro P. Ferreira e Francisco A. Caminati, pp. 23-36). Édition Jérôme Millon.
- Spinoza, B. (1974). *Ética III* (Trad. Joaquim de Carvalho). Abril Cultural.
- Szulc, A. (2019). Más allá de la agencia y las culturas infantiles: reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche. *Runa*, 40(1), 53-63. <https://doi.org/10.34096/runa.v40i1.5360>

Sobre as autoras

Andréa Fraga da Silva

Escola Municipal de Iniciação Artística, São Paulo, SP, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-0691-5346>

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2023). Professora na Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo. Membro do Grupo de Pesquisa CORPINFÂNCIAS – Pesquisa e Primeira infância: linguagens e culturas infantis. E-mail: andreafragas@gmail.com

Patrícia Dias Prado

Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-8790-1594>

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2006). Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, área da infância. Coordenadora do Grupo de Pesquisa CORPINFÂNCIAS – Pesquisa e Primeira infância: linguagens e culturas infantis. E-mail: patprado@usp.br

Contribuição na elaboração do texto: as autoras contribuíram igualmente na elaboração do manuscrito.

Resumen

A partir de la investigación de procesos de creación de danza con niños de la Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo (EMIA), el artículo presenta formas en que los niños participan, validando sus lenguajes y asumiendo la improvisación, el caos y la deriva. como procedimientos investigativos, artísticos y pedagógicos. Con el apoyo de Estudios Sociales de la Infancia, la escucha y el diálogo con niños permitieron que emergieran sus perspectivas sobre sus procesos investigativos y experiencias estéticas, presentes en sus discursos y gestos, contribuyendo a la construcción de la enseñanza y la investigación en danza con niños.

Palabras clave: Niños. Danza. Investigación.

Abstract

Based on the investigation of dance creation processes with children at the Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo (EMIA), the article presents ways in which children participate, validating their languages and assuming improvisation, chaos and drift as investigative, artistic and pedagogical procedures. Supported by Childhood Social Studies, listening and dialogue with children allowed their perspectives on their investigative processes and aesthetic experiences to emerge, present in their speeches and gestures, contributing to the construction of teaching and research in dance with children.

Keywords: Children. Dance. Investigation.

Linhas Críticas | Periódico científico da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasil
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>

Referência completa (APA): Silva, A. F. da, & Prado, P. D. (2023). "Fazia uma dança que nem sabia fazer": arte, docência e pesquisa com crianças. *Linhas Críticas*, 29, e50403.
<https://doi.org/10.26512/lc29202350403>

Referência completa (ABNT): SILVA, A. F. da; PRADO, P. D. "Fazia uma dança que nem sabia fazer": arte, docência e pesquisa com crianças. *Linhas Críticas*, 29, e50403, 2023. DOI:
<https://doi.org/10.26512/lc29202350403>

Link alternativo: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/50403>

Todas as informações e opiniões deste manuscrito são de responsabilidade exclusiva do(s) seu(s) autores, não representando, necessariamente, a opinião da revista Linhas Críticas, de seus editores, ou da Universidade de Brasília.

Os autores são os detentores dos direitos autorais deste manuscrito, com o direito de primeira publicação reservado à revista Linhas Críticas, que o distribui em acesso aberto sob os termos e condições da licença Creative Commons Attribution (CC BY 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

