

Juliano Casimiro de Camargo Sampaio*

*I*ntencionalidade *P*edagógica em *A*rte

*P*edagogical *I*ntentionality in *A*rt

RESUMO

Neste artigo, que parte de uma experiência de aula de Arte (Teatro e Dança) para crianças com idades entre 04 e 06 anos, analisamos possíveis imbricações entre intencionalidade artística e intencionalidade pedagógica. Para tanto, descrevemos parte de um experimento docente realizado pelo autor, no âmbito da Universidade Federal do Tocantins (UFT), com a finalidade de formação continuada de professoras/es em exercício na Educação Infantil e no Componente Curricular Arte no Ensino Fundamental. Nossa suposição é que há um conjunto extenso de dimensões da intencionalidade artística que muitas vezes não são consideradas nos contextos educacionais. Geralmente, valoriza-se demasiadamente a dimensão lúdica da Arte em detrimento de outras de suas dimensões, dentre elas, a ritualística, a política, a poética, a estética e a festiva. Desse modo, compreendemos que as metodologias propositivas das experiências artísticas para e com crianças pequenas tendem a reduzir as possibilidades da construção de conhecimento artístico a aspectos da Arte que a ludicidade torna presente. Como alternativa a essa perspectiva, asseveramos sobre a necessidade de inserção de traços de outras dimensões da Arte na constituição da intencionalidade pedagógica, que envolvam não só temas e fenômenos da Arte, mas também instrumentos, procedimentos e noções artísticas assumidos também como instrumentos metodológicos.

Palavras-chave: Arte; Infância; Intencionalidade; Metodologia; Construção de Conhecimento Artístico.

ABSTRACT

In this article we consider an Art class experience (Drama and Dance) for children aged between 4 and 6 years old to analyze possible overlaps between both artistic and pedagogical intentionality. To this end, we describe part of a teaching experiment carried out by the author. The purpose of the experiment was to offer continued training for Early Childhood Education teachers and/or those who worked as Art teachers in elementary school. The experiment was carried out at the Federal University of Tocantins/ Brazil. Our assumption is that there is an extensive set of dimensions of artistic intentionality that are often not considered in educational contexts. Generally, the playful dimension of Art is overly valued to the detriment of other dimensions, including ritualistic, political, poetic, aesthetic and festive one. In this way, we understand that methodological propositions in artistic experiences for and with young children tend to reduce the possibilities of constructing artistic knowledge to the aspects of art that playfulness makes present. As an alternative to this restrictive perspective, we assert the need to insert traits from other dimensions of Art in the constitution of pedagogical intentionality. We suggest that we should select not only themes and phenomena of Art, but also artistic instruments, procedures and notions assumed as methodological instruments.

Keywords: Art; Childhood; Intentionality; Methodology; Construction of Artistic Knowledge.

Sobre o experimento

No ano de 2018, o Laboratório de Composição Poética Cênica, Narratividade e Construção de Conhecimento (CONAC), da Universidade Federal Tocantins (UFT), promoveu, sob a coordenação do autor deste artigo, um curso de formação continuada para professoras/es em exercício e/ou que atuavam no componente curricular Arte, nas redes municipal de ensino de Palmas-TO e estadual do Tocantins. Com parceria institucional estabelecida entre a universidade e as secretarias de educação (SEMED/Palmas/TO e SEDUC-TO), docentes eram liberadas/os de parte de sua carga horária semanal na escola para acompanhar as ações da formação.

O projeto intitulado Encontros de Ludicidade e Infância (ELI) aconteceu nas dependências do Laboratório CONAC, na UFT. Crianças com idades entre 04 e 10 anos foram matriculadas no projeto por seus/suas responsáveis, sem seleção prévia, e com custo semestral de R\$ 50,00 (cinquenta reais). O valor total das semestralidades foi utilizado para aquisição de materiais de consumo para o próprio projeto. O ELI compreendia encontros semanais de cinquenta minutos de atividades com cada turma e outros cinquenta minutos após cada encontro com professoras/es participantes, para debate sobre a ação pedagógica e artística que havia sido desenvolvida naquele dia com as crianças.

Eram seis turmas divididas do seguinte modo: duas turmas com crianças com idades entre 04 e 06 anos. Duas turmas com crianças com idades entre 07 e 08 anos. Duas turmas com crianças com idades entre 09 e 10 anos. Em termos de procedimentos, o coordenador do projeto elaborava planos de aulas bimestrais (oito dias de aulas), apresentava-os e os debatia com professoras/es participantes, adequava o que se fizesse necessário a partir das observações de participantes e colocava em prática com as crianças (aula) o planejamento elaborado. As/os professoras/os participantes videogravavam as aulas, por meio de câmeras de celulares. Era permitido que videogravassem aquilo que

achassem relevante para uma conversa posterior. Ou seja, não se fazia necessário registrar todo o encontro. Além disso, as/os participantes tinham possibilidade de tomar notas de situações específicas em seus cadernos de campo. Após os cinquenta minutos de cada aula, todo o material (memória, videogravação, registro em caderno de campo e plano de aula) poderia ser parte da conversa sobre a experiência realizada e assistida. Como desdobramento das conversas, quem entendesse que as ações ali realizadas eram passíveis de serem replicadas, com devidas adaptações em seus contextos institucionais, faria o desenvolvimento das mesmas nas escolas em que trabalhava. Então, no encontro seguinte, relataria a experiência, como parte do debate e construção coletiva dos conhecimentos emergentes daquela formação.¹

Neste artigo, debruçamo-nos pontualmente sobre uma experiência de criação, com uma das turmas, cujas/os participantes tinham idades entre 04 e 06 anos. Tratou-se da criação de uma célula coreográfica, desenvolvida pelas crianças, ensinada para adultos (participantes da formação continuada e estudantes da licenciatura em teatro da UFT) e apresentada ora só por adultos e ora por adultos e crianças para convidadas/os das próprias crianças. Aliás, procedimento padrão do projeto: toda e qualquer obra, ação pública, intervenção que resultasse artisticamente das propostas do ELI era apresentada para pessoas convidadas pelas crianças participantes para integrarem o público do fenômeno. Ao longo deste texto, detalharemos a ação que pontuamos neste parágrafo. A escolha por esta dentre tantas outras ações desenvolvidas durante um ano de projeto se deu pelo motivo de que ela traz elementos importantes para o debate pretendido de modo mais explícito que em outras experiências. Ao mesmo tempo, ela reflete um conjunto procedimental comum durante toda a realização do ELI.

¹ Mais informações sobre o projeto ELI podem ser encontradas nos seguintes materiais bibliográficos (Sampaio, 2018c, 2018d, 2021).

O ciclo de aulas que analisamos se deu no terceiro bimestre de encontros com as crianças. No primeiro encontro, solicitamos a elas que expressassem ações que realizavam com frequência no dia-a-dia. Correr, Pular, Andar, Cair, Comer, Falar, Estudar, Rolar, Chutar, Brincar, Defecar, Rir, Sentar, Dormir..., foram algumas das ações que emergiram nas experimentações. Todas elas realizadas sem o auxílio de objetos. Ou seja, tratou-se de uma experiência motriz pautada no princípio da abstração. Passamos a combinar as ações, dentre as combinações surgiram: Comer e Falar; Sentar e Dormir; Cair e Defecar... Cada criança podia escolher quais duas ações gostaria de aglutinar. Muitas vezes eram somadas às duas ações iniciais, outras mais, conforme o desejo de cada criança.

Para o segundo encontro, selecionamos algumas das ações que haviam sido propostas pelas crianças no primeiro encontro: Correr, Saltar, Cair, Rolar, Sentar. Explicamos aos/às participantes que a ideia do encontro era descobrir todas as formas diversas de realizar cada uma dessas ações de acordo com nossas capacidades pessoais. Podiam agir sozinhas/os, em dupla, trio, grupo..., podiam fazer como se fazia na vida vivida, podiam fazer como fariam animais, personagens variados..., podíamos propor. Enquanto identificávamos um ou outro elemento/modo de agir passível de combinação coreográfica, o orientador, também como um dentre as/os demais jogadores/as, combinava os modos de ação das crianças, imitando-as e propondo algo diverso a partir deles. Nunca foi dito às crianças para copiarem quaisquer movimentos/ações. Entretanto, o papel social de professor, que o orientador ocupava naquele momento, certamente teve influências sobre as/os demais participantes; e parte do grupo começou a “dançar” com ele, formando duplas ou trios, que se desfaziam e se refaziam de tempos em tempos. Passamos o encontro todo configurando diversas células coreográficas. Dado o cansaço presente após algum tempo de movimentações contínuas, a ação de sentar foi assumida pelas crianças como “o momento do descanso”.

Para o terceiro encontro, selecionamos cinco vídeos com diferentes coreografias, provenientes de diferentes culturas e com perspectivas estéticas variadas. O que todas as coreografias tinham em comum era dar ênfase a alguma das ações realizadas no segundo encontro: Correr, Saltar, Cair, Girar, Sentar. Quando as crianças entraram na sala, havia uma projeção já estava acontecendo em uma das paredes da sala. As crianças iam chegando e se colocando diante da tela. Mas, em menos de cinco minutos, algumas já haviam percebido que as ações que havíamos realizado no segundo encontro estavam sendo performadas também nas danças projetadas. E a interação com a projeção naturalmente se estabeleceu, ora por cópia dos movimentos realizados pelas/os profissionais nos vídeos, ora por interação com as projeções via realização das sequências que havíamos experimentado na aula anterior.

No quarto encontro, selecionamos um dos vídeos, que havia suscitado maior adesão em termos de interação e deixamos o vídeo sendo projetado em *looping* durante todo o encontro. Tratava-se de uma coreografia de Ohad Naharin², com intenso caráter repetitivo e que apresentava três das cinco ações selecionadas em encontros anteriores: saltar, cair, sentar. Na mesma perspectiva do encontro que antecedeu a este, as crianças integraram a coreografia, ora copiando as/os dançarinos, ora propondo movimentos.

No quinto encontro, já consciente do repertório de ações construído pelas crianças, deixamos mais uma vez a projeção do mesmo vídeo em *looping* e convidamos as crianças para que escolhessem algumas das ações coreográficas que havíamos experimentado para configurar uma coreografia. Como participante, o orientador também propunha e opinava sobre o que estava sendo aventado pelas crianças. Ao final desse encontro, escolhemos como a sequência de ações seria executada em função do vídeo da coreografia original que seguiria sendo projetado.

² Confira em: https://www.youtube.com/watch?v=7v6tY_u-MIs.

No sexto encontro, convidamos parte das/os professoras/es em formação continuada e estudantes da licenciatura em teatro da UFT, presentes no espaço, para aprender a coreografia criada pelas crianças, após apresentação da coreografia pelas próprias crianças. Cada criança tinha um adulto para quem ensinar a sua parte da criação. O sétimo encontro também se deu desde este mesmo princípio artístico-metodológico.

No oitavo encontro, como finalização do bimestre, fizemos duas apresentações públicas para as/os convidados das crianças. Na primeira delas, as crianças assistiram junto das/os suas/seus convidadas/os, como combinado, acomodadas no espaço destinado ao público. Quem dançou a coreografia criada e ensinada por crianças foram as pessoas adultas. Na segunda apresentação, que era para ser como a primeira, as crianças, no meio da coreografia, “invadiram” o espaço de apresentação e dançaram com as/os adultas/os para quem ensinaram a coreografia.

Da Intencionalidade Fenomenológica à Intencionalidade Pedagógica em Arte

A compreensão de intencionalidade que perpassa esta escrita é aquela que deriva diretamente do campo da filosofia fenomenológica.³ Desde Edmund Husserl⁴ (1894/1975, p. 143), assumimos intencionalidade como um modo pessoal, mas culturalmente localizado, de nos direcionarmos às coisas do mundo para tomada de consciência de parcela do fenômeno a que nos voltamos. Intencionalidade, assim, configura-se como uma tendência, “(...) por meio de quaisquer conteúdos dados à consciência, em direção a outros conteúdos que não lhe são dados (...)”.

Para além dessa dimensão da representação consciente posta por Husserl, Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) aposta em uma intencionalidade

³ Sobre algumas/outras relações possíveis entre intencionalidade e prática e ensino de teatro, confira: Sampaio, 2015b.

⁴ Edmund Husserl (1859-1938).

da motricidade que antecede a e coexiste com a intencionalidade da representação consciente. Para o fenomenólogo, é por meio da motricidade que a pessoa humana pode ser no mundo, antes mesmo de qualquer iniciativa de representação consciente (Merleau-Ponty, 2006; 2013). Ainda, antes de Merleau-Ponty, mas na mesma direção do que pontuamos sobre ele, Martin Heidegger ⁵ (2009) assume a motricidade também como parte da intencionalidade humana, concebendo a pessoa e o mundo como co-nascidos, em uma explícita referência à etimologia da palavra “conhecimento” (co/nascimento), desde uma acepção latina do termo.⁶ Ou seja, o fenômeno em foco e nossa motricidade na lida com ele - portanto, nós mesmos, as culturas e o mundo que se configura por nós, para nós e diante de nós -, constituem-se paulatina e progressivamente enquanto intencionamos aquilo do mundo que assume centralidade dos nossos interesses. Intencionamos em termos tanto de representação (consciência) quanto de motricidade (consciência)⁷.

Nesse tocante, é possível começar a compreender a ideia de intencionalidade pedagógica. A prática docente é aquilo que instaura a existência do/a professor/a. E a prática docente, na direção da intencionalidade como descrita nos parágrafos anteriores, co/nasce com a(s) pessoa(s) e o(s) contexto(s) em que emerge como ação. Ou seja, a prática docente não é uma ação da pessoa docente, mas um resultado da intencionalidade pedagógica. Intencionalidade essa que só é possível diante e com estudantes e frente aos objetivos do encontro. A intencionalidade pedagógica, portanto, envolve o nascimento do/a professor/a junto com a/o estudante para quem ela se volta, considerando-se os meios e os fins das propostas configuradas. Ressaltamos que a intencionalidade é uma inclinação,

⁵ Martin Heidegger (1889-1976).

⁶ Merleau-Ponty indica haver uma intencionalidade que é ainda anterior à intencionalidade da motricidade. Trata-se da intencionalidade da Temporalidade. A repetição é uma categoria temporal de grande valia para parte das propostas em Artes Cênicas e de que trataremos mais adiante neste texto. Entretanto, caso a pessoa leitora queira se aprofundar neste tema, aconselhamos que confira Sampaio, 2017.

⁷ Duas naturezas distintas de consciência que não devem ser confundidas com a racionalidade. A consciência está preñe tanto de dados da razão, como dos sentidos, da percepção, das afecções, da motricidade, da práxis cultural etc..

portanto, lida tanto com a presença como com a ausência de materialidades/conteúdos.

Na esteira do exposto, a intencionalidade pedagógica emerge da imbricação entre objetivo, conteúdo⁸ e método de ensino, proposta por José Carlos Libâneo⁹ (2013), como fundante da conhecibilidade: condições que tornam algo/alguém passível de conhecimento. Nesse sentido, é importante ressaltar que, segundo Jorge Dubatti (2012), as condições de conhecimento (conhecibilidade) da Arte se configuram diretamente atreladas às diferentes perspectivas ontológicas sobre a Arte e sobre a pessoa humana. Poderíamos assumir a mesma matriz da conhecibilidade para outros campos de conhecimento, mantendo-se a ontologia da pessoa como necessária e alterando a ontologia dos fenômenos em estudo. Desse modo, a tríade objetivo-conteúdo-método implica intencional: a) estudantes específicos, de comunidades determinadas, em instituições particulares; b) fenômenos/parcelas do mundo selecionados para exploração e dotação de sentido e construção de significado.

Nessa direção, a Intencionalidade Pedagógica se volta para o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas da pessoa humana (Libâneo, 2013), mas só se torna uma intencionalidade pedagógica em Arte quando os fenômenos selecionados são eles mesmo do campo das Artes. Do contrário, a Arte será apenas um instrumento para a consumação da intencionalidade pedagógica e não constituinte dela. Os fenômenos artísticos não estão apartados do mundo vivido. Desse modo, selecionar um fenômeno artístico, explorá-lo em suas materialidades e contextos e devolver ao mundo outra experiência artística, não retira a função da educação de ancorar a pessoa na vida vivida. Pelo contrário, desloca a função da intencionalidade pedagógica de dizer as coisas do mundo como elas são para auxiliar na descoberta de

⁸ O termo conteúdo está aqui tomado desde uma acepção ampla que considera como conteúdo de ensino toda e qualquer materialidade de qualquer natureza sobre o que se almeja conhecer. Sobre naturezas de conhecimento no ensino e na prática de teatro na perspectiva com que vimos trabalhando, confira: Sampaio, 2018b.

⁹ José Carlos Libâneo (1945 -).

como elas poderiam ser (Gambini, 2010). Corrobora com essa perspectiva a afirmação de André Luis Lopes Magela (2019), desde Richard Schechner (2012), de que a Arte, e incluímos aqui os contextos de seus ensinamentos, se não questiona o instituído para deixar ver possibilidades de novas instituições, apresenta algum problema enquanto fenômeno.¹⁰

Flávio Desgranges (2009, p. 92-93), mesmo que saibamos que ele está tratando mais especificamente de formação de espectadores, estabelece um prisma a respeito de procedimentos pedagógicos, que nos ajuda a aprofundar a construção argumentativa que fazemos neste texto. Segundo o autor,

Os procedimentos pedagógicos de leitura [- mas poderíamos ampliar para qualquer outra esfera do fazer artístico], que ampliam a relação entre teatro e educação escolar, podem ser considerados em duas dimensões: horizontais, que se voltam mais para mergulhos temáticos, históricos, sociais e biográficos, a partir do espetáculo; e transversais, com aproximação crítica e criativa a respeito dos modos de composição cênica, seus elementos constituintes, combinações, intencionalidades, nas escolhas cênicas, no desenvolvimento cênico em si.

Segundo o que estamos assumindo neste texto, a dimensão horizontal dos procedimentos pedagógicos de leitura, por exemplo, como propostos por Desgranges no excerto anterior, pode integrar a intencionalidade pedagógica. Todavia, são os procedimentos referentes à dimensão transversal que configuram intencionalidade pedagógica em Arte. Importante ressaltar que não é apenas o objeto/fenômeno em análise que faz a passagem da intencionalidade pedagógica para a intencionalidade pedagógica em Arte, mas sim a presença do conjunto artístico indissociável: objetivo artístico (ainda que não somente), conteúdo das artes (articulado a demais conteúdos possíveis/necessários) e métodos das artes (fomentados por demais propostas de diferentes áreas de conhecimento). No caso dos procedimentos pedagógicos

¹⁰ Este é um dos caminhos para se pensar a dimensão política da intencionalidade artística, de que trataremos na parte final deste texto.

horizontais, o fenômeno em foco é também um fenômeno artístico. Entretanto, o trabalho se dá a partir dele e não com ele e sobre ele.

No caso específico do experimento em análise, caso ficássemos apenas no âmbito da exploração das ações iniciais, poderia se configurar facilmente como uma intencionalidade pedagógica em educação física, por exemplo. Mas esse nunca foi o nosso interesse. Tínhamos a intencionalidade pedagógica do desenvolvimento de repertórios motores cotidianos, da autonomia nas tomadas de decisão e de dotação de sentido de ações abstratas; todavia, objetivos esses associados à intencionalidade pedagógica em Arte da criação coreográfica, do reconhecimento de poéticas do movimento, da consciência da dimensão estética da ação, da fruição de movimento em dança de diferentes culturas e da capacidade de condução do processo criativo com pessoas adultas. Por esta razão, tanto as materialidades como os procedimentos pautavam-se em contextos artísticos. Ainda que não soubéssemos quais verbos e quais vídeos seriam escolhidos para a criação em questão, já prevíamos os modos como as aulas aconteceriam, dado o conhecimento que tínhamos de integrantes das aulas e dos objetivos daqueles encontros. Sabíamos de partida que a ação cotidiana das crianças seria o substrato do processo, as vídeo-gravações de dança seriam o fomento, as experimentações processuais o meio e a apresentação do resultado o fenômeno resultante.

Nesse momento é importante separar fenômeno resultante de objetivo do processo. O fenômeno resultante é a apresentação artística. O objetivo do processo é o desenvolvimento do que elencamos em parágrafo anterior como parte das intencionalidades pedagógicas em Arte. Além disso, uma vez mais ressaltamos que tomada de consciência, que compõe parte dos objetivos que configuram as intencionalidades pedagógicas do projeto, não significa necessariamente racionalização da experiência. As crianças, ao interagirem com o vídeo, propondo novos movimentos ou copiando, a seus modos, aqueles realizados pelas/os profissionais, não pensavam, necessariamente, sobre a dimensão estética do movimento. Mas emergiu da experiência um conhecimento

que permite às crianças, por exemplo, não achar que elas deviam atribuir funcionalidade cotidiana para a ação e que a expressividade também não estava posta em quaisquer termos, senão por aqueles provenientes das experiências em aula e do vídeo em si. Elas tomaram consciência, por assim dizer, que era possível naquele contexto agir de forma específica e diversa do que fariam em outros momentos de sua vida, em que a dimensão útil da ação fosse requerida. Ao experimentar a ação abstrata no contexto da experimentação artística, as crianças fizeram emergir para si e em si outro modo de integrarem-se e agirem sobre o mundo.

Por essa razão, em termos da condução, não se tratava de permitir que as crianças agissem quando e como quisessem e fizessem o que bem entendessem durante as aulas/encontros; mas sim, permitir um extenso leque de possibilidades de ação coerentes com a proposta instaurada. Como instrumento metodológico (IM)¹¹, havia um combinado iniciado no primeiro encontro de que todas às vezes que o orientador da atividade ficasse de cócoras em um dos cantos da sala, ele passaria uma informação adicional para quem se aproximasse dele. A informação era sempre dita com volume suficiente para que apenas quem estivesse próximo pudesse ouvir. Quem não quisesse saber a informação não precisava se aproximar.

Esta dinâmica, durante a construção coreográfica, mobilizou quatro tipos, pelo menos, de envolvimento das crianças em relação às propostas apresentadas: a) crianças que realizavam o que havia sido dito para elas, e somente para elas, realizarem; b) crianças que ao observarem outras crianças em ação partiam para algum trabalho cooperativo, sem que soubessem exatamente o que havia sido solicitado; c) crianças que se mantinham nas atividades que já estavam realizando, mesmo tendo ouvido os novos comandos; d) crianças que não se aproximavam para ouvir os novos comandos e se

¹¹ Abreviaremos, a partir de agora, Instrumento Metodológico como IM. Isto porque mais adiante no texto aparecerão duas referências à Verbo. Uma que se refere aos verbos integradores da experiência de criação e outra referente à nomenclatura de parte de um instrumento metodológico específico a ser detalhado. Desse modo, a pessoa leitora conseguirá distinguir a que sentido da palavra verbo estamos nos remetendo.

mantinham sem integrar as novas propostas apresentadas para grupos específicos de crianças.

Desse modo, tal instrumento metodológico consumou sua finalidade já que desde sua introdução no primeiro encontro, bem como a manutenção dele durante todo o ano de aulas, tinha a intenção de garantir espaço de autonomia e seletividade na participação das crianças durante os experimentos. Nos casos em que nenhuma criança se aproximava para ouvir novos comandos ou obter informações adicionais sobre a experimentação em curso, o próprio condutor da atividade iniciava uma ação, como participante, na direção daquilo que teria sido dito para as crianças. Nesses casos específicos, a aproximação e cooperação¹² se davam em termos específicos acionais e não verbais-discursivos.

As diferentes dinâmicas de participação descritas foram supostas como necessárias desde a compreensão de que esta é a forma por excelência de cooperação em Arte. As pessoas não estão fazendo a mesma coisa ou hierarquizando funções. Todas as pessoas envolvidas são entendidas como partes importantes do processo, com poder de decisão sobre o que e como realizar a ação coletivamente requerida. Ao mesmo tempo, o acordo coletivo estabelece as fronteiras simbólicas que tornam uma ação/proposta pertencente ao processo durante o percurso e outra não.

Há aqui uma reflexão metodológica de importante valia para a argumentação que apresentamos: as noções artísticas, que são, ao mesmo tempo, individuais e coletivas, podem ser assumidas como instrumentos de criação (Icle, 2011) nos contextos educacionais. Na medida em que operam de modo tenso os limites do desejo pessoal e do acordo coletivo, na criação, colocam em fricção as necessidades pessoais de expressão/ação/presença e as fronteiras simbólicas coletivas de acolhimento de tais expressões/ações/presenças, configurando-se como um esforço individual no trabalho coletivo (Dullin, 2011). Esse tipo de reflexão metodológica reinsere na

¹² Sobre como entendemos dinâmicas de cooperação em contextos artísticos, confira: Sampaio, 2015a.

intencionalidade pedagógica em Arte, para além da dimensão lúdica da intencionalidade artística, costumeiramente associada às artes com e para crianças, outras dimensões, como se mostrará a seguir.

A intencionalidade artística na intencionalidade pedagógica em Artes: dimensões lúdica, poética, estética, ritualística, política e festiva

No discurso do senso comum, mas também de acordo com a percepção de muitas/os profissionais, a presença da Arte na educação infantil - e na educação como um todo -, está diretamente vinculada à sua dimensão lúdica, muitas vezes utilitária, em uma explícita associação entre jogo e Arte. De fato, a ludicidade compõe a ontologia das artes. A questão que se nos apresenta, de acordo com a argumentação em curso, é que a ludicidade é uma dentre outras dimensões que constituem a intencionalidade artística; ela não ocupa para nós lugar de destaque ou de centralidade dos interesses da Arte na Educação.

Ademais, é necessário considerar que para além da perspectiva do prazer e do útil, pelo o que o lúdico costuma receber ênfase na Educação Infantil, quando falamos de lúdico na Arte, podemos entendê-lo desde outras perspectivas, como, por exemplo, desde o Ócio Criativo (De Masi, 2009). A maturação dos processos que culminam em fenômenos e objetos artístico muitas vezes se dá frente aos “tempos vazios”, ao descanso, na espera dos tempos das materialidades em composição. Mas sabemos que a presença do ócio não é bem-vinda nos contextos escolarizados, já que as organizações curriculares são territórios contestados e o ócio é a contra-corrente das disputadas de poder que envolvem a ocupação máxima dos tempos curriculares e de permanência das crianças nas escolas (Silva, 2023). Assume-se assim, geralmente, o ócio como sinônimo de ociosidade e não como tempos de espera e descanso necessários para a criação, formação e construção de conhecimento.

Outro aspecto crucial sobre a ludicidade na Arte, que costuma ser desconsiderada em muitos contextos educacionais, é sua agência enquanto suspensão dos sentidos e demandas da vida ordinária como forma, inclusive, de questioná-los (Sampaio, 2018a). As configurações de mundo na Arte não precisam, ainda que o possam, atender às demandas do mundo vivido, em especial aquelas decorrentes da perspectiva capitalista de organização sócio-política. Como bem destacou Jacques Rancière (2012), o mundo é intencionado pela Arte para que por meio da circulação de novos modos de organização da palavra, das materialidades, dos sentidos e dos afetos se reconfigure o possível dos mundos.

Tal reconfiguração é factível na medida em que as experiências com Arte possibilitem descolonizar os imaginários sobre a vida vivida e o mundo em que se vive (Cusicanqui, 2010) e romper parte do tecido sensível das percepções e dinâmicas dos afetos (Rancière, 2014). A suspensão da cotidianidade da ação, para a construção de outros modos de organização de si e do mundo, instituí para nós um traço fundante da ludicidade da Arte. Isto porque, ela marca a desobrigação para com o mundo ordinário, em termos de regras, condutas, discursos e práticas, ainda que se mantenha remetido a ele, e nisso há prazer, há bem-estar, há satisfação, há reconhecimento das possibilidades de si no mundo... Contudo, infelizmente, tal traço tem estado bastante ausente de discursos e práticas sobre a importância da Arte nos contextos educacionais, em especial com crianças pequenas, quando são proferidos e realizados por profissionais com formações que não são do campo das artes.

Nesse sentido, configurar a intencionalidade pedagógica em Arte única ou prioritariamente por certo traço de ludicidade da Arte significa a redução, nos contextos educacionais e para além deles, da potência formadora da Arte e de seus processos de construção de conhecimento sobre os fenômenos artísticos, suas obras, as pessoas envolvidas e o mundo que os torna possíveis e desejáveis. A título de exemplo, as terminologias metodológicas que assumiram

destaque no Brasil, quando tratamos mais especificamente dos ensinamentos de teatros, fazem referência direta a essa relação entre jogo e Arte, na perspectiva da ludicidade; podemos citar os Jogos Teatrais (Spolin, 2011; Koudela, 2009) e os Jogos Dramáticos (Ryngaert, 1977; 2009).¹³ Não se trata de afirmar que essas perspectivas metodológicas abordem apenas a dimensão lúdica da intencionalidade artística ou traços específicos dela, senão de explicitar como é marcadamente presente a relação entre jogo e arte ao se pensarem os contextos educacionais. Adicionalmente, estamos focalizando exclusivamente a apropriação dos termos na construção discursiva sobre a importância da Arte na educação e não a análise de tais teorias, já que este não é o escopo do texto que aqui se apresenta.

Na experiência em análise, um princípio metodológico foi utilizado para consumir a suspensão cotidiana da ação, nos termos apresentados nos parágrafos anteriores. Referimo-nos a um princípio de criação proposto por Sampaio (2017b), intitulado Substantivo-Verbo Verbo-Substantivo. Vejamos. A partir das experiências da vida ordinária foram nomeados os verbos com que o grupo trabalharia (Substantivo). Esta etapa poderia ser realizada de muitos modos; optamos por induzir a ação das crianças, pedindo que presentificassem ações que costumavam fazer na vida cotidiana, a partir do que o orientador registrou como Substantivo.

Na sequência, o orientador solicitou que as crianças agissem de acordo com aqueles verbos que se apresentavam para elas, desde as próprias vidas delas. Almejava-se naquele momento configurar para aquele grupo a maior diversidade possível de modos de agir para cada verbo. Etapa que metodologicamente marcava a passagem do primeiro Substantivo ao primeiro Verbo (Substantivo-Verbo). Esta etapa ainda estava bastante atrelada à vida

¹³ Há ainda duas outras matrizes teóricas que alicerçam a aproximação entre Arte e Ludicidade, Arte e Jogo, na direção do que estamos assumindo neste texto: a) aquela que deriva das proposições da obra *Homo Ludens*, do historiador e linguista Johan Huizinga (1872 - 1945); b) uma segunda e menos frequente que a primeira, que deriva das propostas do hermenêuta Hans-Georg Gadamer (1900-2002) sobre arte, jogo, ludicidade, festividade e religiosidade, por exemplo, no livro *A atualidade do Belo: a arte como jogo, símbolo e festa*.

cotidiana das crianças. E aqui o traço de ludicidade presente era aquele do jogo, do prazer envolvido ao realizar uma ação junto com um grupo em um contexto de satisfação, de modo comprometido, mas não utilitário.

A partir de então, o orientador possibilitou a ampliação do repertório de ações dos verbos em estudo, por meio do contato com vídeos de coreografias de diferentes abordagens da dança. Aqui começa o processo de suspensão do cotidiano e a entrada no campo das intencionalidades da Arte. Agir, então, não tinha mais relação direta com a vida ordinária, mas sim com a experimentação de poéticas percebidas nas ações de outras pessoas e testadas em si mesma/o e de suas próprias poéticas em construção. Esta etapa marca a passagem do primeiro Verbo (IM) para o segundo Verbo (IM).

Por fim, após um tempo dilatado de experimentações, o orientador solicitou que as crianças configurassem as ações como composição coreográfica. Esta última etapa marca a passagem do segundo Verbo para o segundo Substantivo (Verbo-Substantivo). De modo geral, o que veio a público é o segundo Substantivo. Mas o que o torna possível é toda a dinâmica de criação: Substantivo-Verbo Verbo-Substantivo, consumado o instrumento metodológico. Vale reiterar que a possibilidade de ócio estava colocada como parte da própria criação, pela presença do verbo Sentar, que, como já apontamos, foi o caminho encontrado pelas crianças para descansar, esperar, observar, não fazer nada, não participar.

Nas experimentações no contexto do segundo Verbo (IM), as crianças puderam experimentar a si diversamente do que faziam no cotidiano, de modo intencional e lúdico (considerando os diferentes traços da ludicidade), percurso que podemos nomear, de acordo com Juliano Sampaio (2018a), como Teatralidade de si-mesmo, configurando parte da dimensão poética da intencionalidade artística. Ao explorar a si em ação, suspendendo o cotidiano, mas remetidas a ele, as crianças tiveram a oportunidade de, desde suas morfologias singulares, inventar outras possibilidades de presenças particulares

de si no grupo e de si como criadoras, para usarmos termos de Sílvia Geraldí (2012).

Nossa presença particular, que tende a ser reduzida e cristalizada pela vida prática e utilitária do cotidiano, quando intencionada no segundo Verbo (IM), teve por objetivo permitir que se constituíssem outras texturas de convivialidade, dimensão crucial das intencionalidades artísticas das artes da cena (Dubatti, 2013). Boa parte da experiência respaldou-se pela percepção que temos de que os discursos que acompanham nossas experiências corporais/acionais, e o mesmo se passa com as crianças, instauram imaginários e imagens corporais que reduzem nossa capacidade de agência frente aos ditames de padrões que nos antecedem e com o que convivemos (Wigger, 2008). A dimensão poética da intencionalidade pedagógica em Arte, no âmbito do segundo Verbo (IM), desse modo, pretendeu estabelecer campo próspero para a experimentação de composições e estados inéditos para as crianças quanto à sua motricidade, associados a saberes, memórias expectativas etc., de natureza tanto artística (poética) como em relação ao mundo cotidiano.

Já o segundo Substantivo (IM), ao conduzir as ações pessoais para as negociações de sentido da experiência em termos de uma configuração coletiva, instaurou o que para nós pode ser considerado a dimensão estética da experiência, da intencionalidade artística. Como a configuração estética experimentada e trazida a público não partiu de pré-concepções - não sabíamos de início sequer com que verbos trabalharíamos ou que vídeos seriam disponibilizados para as crianças -, ela exigiu de cada participante abertura para as possibilidades emergentes.

Ressaltamos, entretanto, que havia uma ação deliberada e seletiva do orientador para disponibilizar materiais, contextos e procedimentos para as crianças, que permitissem consumir a intencionalidade pedagógica em Arte. Nisso, concordamos com Anna Marie Holm (2007), que afirma que cabe ao adulto (docente) entender-se e agir concomitantemente como cocriador e

interlocutor qualificado para os processos de criação. A natureza da orientação, portanto, foi coparticipativa e atenta e não diretiva e/ou desinteressada.

No caso da dimensão poética da intencionalidade artística (e pedagógica em Arte) reconhecemos maior ênfase das negociações intrassubjetivas, em que a criança experimenta e negocia os sentidos da experiência, tendo a si mesma como o centro da investigação. Já no caso da estética, há dois momentos relevantes: a) quando as crianças fruem a produção artística disponibilizada em vídeo, que caracteriza o momento da passagem do primeiro Verbo (IM) para o segundo Verbo (IM), e depois ao instituir o fenômeno artístico coletivo, ou seja, o segundo Substantivo (IM). No caso da dimensão estética da intencionalidade artística (e pedagógica em Arte) entendemos que o destaque se dá para as negociações intersubjetivas. As crianças precisam negociar seus desejos pessoais com o grupo como um todo e adequar-se ativamente às demandas da coletividade.

Tanto a dimensão poética como a dimensão estética da intencionalidade artística, nos termos aqui abordados, em especial quando tratamos de práticas cênicas que envolvem criação, ensaios e apresentações públicas, implicam outra dimensão: a ritualística. Dado o nosso interesse neste texto e o experimento em análise, vamos nos centrar em um traço da dimensão ritualística da intencionalidade artística: a temporalidade, por meio de duas categorias: duração e repetição.¹⁴ Duração é uma condição da intencionalidade fenomenológica. Ao mesmo tempo, é uma condição pouco presente nos contextos educacionais.

Nesse sentido, a intencionalidade pedagógica em Arte pode abrir espaço para que as crianças tenham tempo, espaço e condições para se dedicar por um tempo prolongado sobre uma mesma ação ou natureza de ação. De algum modo, isto já significa suspender as regras cotidianas que articulam produtividade e tempo em uma relação inversamente proporcional:

¹⁴ Sobre a temporalidade e categorias temporais nas artes cênicas, confira: Sampaio 2017.

gastar o menor tempo possível para fazer o maior número de “atividades”. O processo criativo permite instaurar uma dinâmica que suscita que a participação seja decantada conforme as próprias necessidades do processo e da pessoa e não por imposições externas a eles.

Vale lembrar aqui que o programa dos encontros do experimento em análise contemplava oito encontros consecutivos, um por semana, com duração de 50 minutos cada, e que todos estavam voltados para a mesma atividade de criação. Além disso, a dinâmica de condução permitia que uma ou mais crianças se mantivessem nas ações que já realizavam antes, como indicado em momentos anteriores desse texto. Cientes ou não das novas proposições e informações passadas pelo orientador ao se acorcorar no canto da sala, sempre foi dado às crianças a oportunidade de se manter no que já vinham fazendo.

Além da duração, as ações em si eram repetidas frente a presença de novos elementos de criação: indicações do orientador, vídeos de dança, descoberta de alguma criança, compartilhada intencionalmente ou não com o grupo, desejo pessoal de fazer algo que já se estava fazendo, mas agora de modo diferente etc.. A repetição como categoria temporal fundante de parte das práticas cênicas não foi assumida como uma obrigação, mas sim como uma dimensão da intencionalidade artística, que compõe a intencionalidade pedagógica em Arte. Ou seja, o modo de condução da orientação previa a repetição e almejava a repetição, sem a colocar como A Ação: “repitam isto ou aquilo”; “façam novamente”, não eram comandos presentes na condução. Fazer de novo, para fazer diferente, era parte de um *continuum* e não o ponto central da proposta.

A repetição aparece, ainda, na organização didática que torna possível a pretendida intencionalidade pedagógica em Arte. Um mesmo vídeo de dança, como já apontamos, foi reproduzido constantemente e em *looping* do terceiro ao oitavo encontro do experimento. Ele compunha, inclusive, a apresentação pública, como a fonte sonora, de iluminação e cenográfica da coreografia. Destacamos, ainda, que os vídeos selecionados tinham eles

próprios a repetição como um dado estético. Nesse sentido, a repetição como categoria temporal era experimentada pelas crianças na fruição, na feitura, no resultado estético, na condução (acocorar-se para entrar em contato), sem ser destacado para elas em termos de oralização. A tomada de consciência que nos interessava, como já apontamos antes, era da perspectiva da motricidade, numa perspectiva que esteve bastante voltada para a compreensão de que aprender é agenciar-se (Kastrup, 2017). Ou seja, vivenciar-se como sujeito da aprendizagem. E isto só supomos possível na medida em que podemos durar naquilo que é o fenômeno da aprendizagem, permitindo-nos repetir e diversificar as experiências pela repetição.

As crianças elaboraram uma composição coreográfica que tinha nela também repetição de trechos inteiros por mais de uma vez, sem que houvesse um combinado explícito para tal escolha. Ou seja, a dimensão ritualística da intencionalidade pedagógica em Arte pode ser consumada pelos modos como as ações foram conduzidas, pela coerência didático-metodológica do experimento com o campo das artes, e se tornou passível de ser avaliada frente ao contrato temporário de um acordo tácito (Rommtveit, 1979), que se estabeleceu entre as crianças e as/os adultas/os participantes na elaboração da coreografia final, sem necessidade de explicitação dos termos do acordo.

Poderíamos assumir, com o que já foi exposto até aqui, que o fato de as experimentações artísticas em destaque tensionarem as motricidades cotidianas e os modos corriqueiros de experiência das categorias temporais, bem como abrirem espaço para negociações de sentido das experiências intra e intersubjetivamente, ou seja, questionar os modos de dotação de sentido, construção de significado e dos regimes de linguagem da vida vivida, já se constitui como traços da dimensão política da intencionalidade artística (e pedagógica em Arte). Contudo, nos interessa destacar aqui aquilo que consideramos como mais relevante da dimensão política do experimento em análise. O fato de que as crianças ensinaram para adultas/os as coreografias

criadas por elas. Ação selecionada para o projeto, em boa medida, em função da aceção de Rancière (2002) sobre a igualdade das inteligências.

Reiteramos que entre o terceiro e o quinto encontro, as crianças experimentaram e compuseram uma coreografia. No sexto encontro, elas apresentaram a coreografia para as pessoas adultas que acompanhavam o processo como professoras/es em formação continuada e estudantes da licenciatura em teatro. No sexto e no sétimo encontros, as crianças ensinaram suas partes para as pessoas adultas presentes e com elas ensaiaram, para que, no oitavo dia, pudessem apresentar publicamente. Essa inversão de papéis entre quem ensina e quem aprende foi fundamental na construção da sensação de segurança das crianças a respeito da criação. Desde papéis definidos, o princípio da criação colaborativa operacionalizou a produção artística. Ora como atuantes/dançarinas, ora como diretoras, as crianças experimentaram a não hierarquia entre as funções da criação, colocando todas como igualmente importantes.¹⁵

Na medida em que ensinavam para as pessoas adultas, as crianças tornavam a coreografia cada vez mais complexa em termos de movimentos e exigências. Parte disso se dava pela ampliação da sensação de confiança, mas também pela apropriação dos elementos de composição daquela coreografia. Ou seja, pelo conhecimento da Arte (e de si) que se construiu no percurso. Sobre este tópico, havíamos combinado entre todas as pessoas, que as/os adultas/os participantes explicitariam caso tivessem dificuldade em realizar alguma parte da coreografia, e que as crianças deveriam inventar modos para ensinar a coreografia frente às dificuldades apresentadas e alterar a coreografia caso se fizesse necessário. Esse combinado forçava as crianças a exercitarem as tomadas de consciência a respeito de motricidades possíveis e necessárias para a criação em Arte, que coletivamente almejávamos. Todavia, combinamos,

¹⁵ Ressaltamos, entretanto, que é um limite da não-hierarquização que deve ser considerada: o orientador continua sendo o proponente inicial; ele segue sendo o responsável pelas crianças naquele contexto; é sobre ele que recaem as implicações éticas dos procedimentos metodológicos e de convívio do grupo etc..

igualmente, entre as pessoas adultas, que não falsearíamos dificuldades. Só as explicitaríamos caso elas efetivamente se fizessem presentes.

Cada uma a seu modo, as crianças foram negociando as partes da coreografia e alteraram o que foi necessário para que pudessem ser realizadas por outros corpos que não os delas. Inclusive, isto foi mais de uma vez sinalizado para as crianças: falávamos sobre as diferenças de peso, de tamanho de pernas, de composição corporal. Ou seja, retomamos, naquele momento, a experiência de como morfologias singulares produzem presenças peculiares. Após dois encontros de intensa negociação, as crianças assumiram a possibilidade de apresentação pública da obra e convidaram pessoas para que pudessem assistir a sua criação coletiva. Foram duas apresentações seguidas de rápidas conversas entre participantes e público. Chamou nossa atenção que em nenhum momento da conversa as crianças indicaram para o público quem havia criado ou ensinado o que para quem. As falas eram sempre no sentido da coletividade de criação; ou seja, da natureza estética da experiência colaborativa.

Este investimento que fizemos na inversão dos papéis sociais é apenas um dos traços possíveis para se instaurar a dimensão política da intencionalidade artística. Se formos pensar nas práticas cênicas mais recentes, a conexão entre fenômeno artístico e territorialidade tem sido um dos caminhos para a efetivação desta dimensão, como afirma Fernandes (2004), bem como os debates artístico-identitários diversos, dentre eles os afrorreferenciados, indígenas e de culturas não ocidentais. O próprio vídeo de dança que conduziu todo o nosso processo está ancorado em uma perspectiva temática e sonora do Oriente Médio. Este poderia ser o traço da dimensão política com o que trabalharíamos, mas optamos por enfatizar o outro aspecto que já narramos aqui. Selecionar é fundamental para a constituição de qualquer intencionalidade pedagógica.

Por fim, há duas passagens do processo e das apresentações que nos indicam a presença da dimensão festiva da intencionalidade artística, mesmo

que não as tenhamos previsto como integrantes da nossa intencionalidade pedagógica em Arte. A partir do quarto encontro, até o último, deixávamos o vídeo de dança sendo projetado mesmo antes das crianças entrarem no espaço da aula. Do corredor que dava acesso à sala, elas podiam ouvir o som da projeção. Quase todas as crianças adentravam o espaço dos encontros já dançando, cada uma a seu modo, e muitas vezes de modo satírico. Entendíamos com essa atitude que elas se sentiam acolhidas, pertencentes e integradas ao processo, além de reconhecerem que podiam agir mais livremente em relação à materialidade artística que se lhes apresentava.

Percebemos que não havia receio de que a atitude delas, quando satírica, soasse para nós desrespeitosa e, quando não satírica, que fosse entendida como bagunça. Ainda, ao saírem da sala, no final dos encontros, costumeiramente, seguiam pelo corredor cantarolando a trilha do vídeo projetado. A dimensão festiva da Arte nos remete uma vez mais à categoria temporal da duração, mas agora associada à finitude. Um exercício pessoal de tornar a experiência vivida mais durável do que ela seria em termos restritos do fenômeno. A dimensão festiva da Arte incorpora na experiência a possibilidade de suspensão do tempo cronológico.

Outra situação que entendemos merecer destaque e que ratifica para nós a dimensão festiva da intencionalidade artística e, portanto, as sensações de acolhimento, pertencimento, integração, de que falamos antes, deu-se na segunda apresentação pública da coreografia. A apresentação durava aproximadamente oito minutos. Em torno da metade da segunda apresentação pública, as crianças que estavam acompanhando a apresentação na plateia, junto de suas/seus convidadas/os, levantaram e adentraram o espaço da apresentação, encerrando a coreografia numa dança conjunta entre crianças e adultos/os participantes. Este fato escancara a liberdade de criação e de assunção de papéis diversos que a festividade pode trazer e que o processo como um todo sustentou.

Após o encerramento desse ciclo de ações do experimento, tivemos retorno de responsáveis pelas crianças, de que algumas delas seguiram ensinando a coreografia para outras crianças com quem conviviam e dançando junto com estas outras crianças. Para nós, este relato, que recebemos de responsáveis pelas crianças participantes, tornaram evidentes os desdobramentos benéficos que intencionar o traço da dimensão política da intencionalidade artística, como o fizemos, associado à dimensão festiva que se apresentou a nós, fez com que nossas ações, enquanto propositoras/es, perdurassem no tempo e para além do espaço físico do experimento. Dito isto, entendemos que o princípio da formação, que é construir conhecimentos a respeito de algo, alterar a realidade de modo a torná-la mais satisfatória para quem a vive e ampliar as condições de vida pessoal, parece ter sido, de algum modo, consumado.

Considerações

O que apresentamos neste texto foi um conjunto de reflexões teórico-metodológicas sobre a constituição da intencionalidade pedagógica em Arte, desde nossa compreensão do que vem a ser a intencionalidade fenomenológica, a intencionalidade pedagógica e a intencionalidade artística. Ao tomar um experimento efetivado sobre aula de Arte (teatro e dança) para ilustrar os nossos argumentos, consideramos ter apresentado uma relação mais palpável entre teoria e ação pedagógica.

Argumentamos neste texto sobre a necessidade da passagem da simples intencionalidade pedagógica para a intencionalidade pedagógica em Arte, quando propomos experiências artísticas no campo da educação. Para tanto, é preciso que entendamos que a Arte como área de conhecimento, e as modalidades da Arte como campos de saber, com metodologias e epistemologias que lhes são próprias, configura intencionalidades, que aqui

chamamos de intencionalidades artísticas, com diferentes dimensões, cada uma delas com traços diversos.

Neste texto, abordamos de modo mais detido as dimensões lúdica, poética, estética, ritualística, política e festiva da intencionalidade artística, dando ênfase para traços específicos dessas dimensões. Outros experimentos e escritos podem e devem ampliar esse conjunto de dimensões e traços, de modo a alargar os horizontes de debate sobre intencionalidade pedagógica em Arte.

Contudo, devemos considerar que as condições para se instituir intencionalidades pedagógicas em Arte, frente à seletividade de dimensões e traços das intencionalidades artísticas, dependem sobremaneira dos aprofundamentos de experiências e estudos de cada propositor/a a respeito do fenômeno artístico, objeto das experiências, e das dinâmicas e contextos educacionais. Nesta direção, ressaltamos a importância da atuação em todas as etapas de ensino de professoras/es com formação específica nas Licenciaturas do campo da Arte, para que possamos intensificar os ganhos para a formação humana quando da presença da Arte nos diversos contextos de educação e ensino.

Por outro lado, sabemos que a atuação docente em Arte para e com crianças pequenas raramente é feita por essas/es professoras/es com formação específica. Assim, cada vez mais enfatizamos a necessidade de ampliar o escopo da formação artística das/os pedagogas/os. Não para assumir os espaços das/os licenciadas/os nos campos da Arte, mas sim para que aquelas/es se tornem aliadas/os dessas/es. Formação esta que, aí sim, mais facilmente poderá ser guiada por licenciadas/os nos cursos específicos da Arte.

Para finalizar, ressaltamos que sabemos que a conjuntura do experimento que aqui apresentamos diverge em muitos aspectos daquela que vivenciam as/os professoras/es nas escolas de educação básica. Contudo, nossa proposta aqui não foi de dizer o que e como as propostas devem ser

realizadas nas demais instituições. Pelo contrário, nossa ideia é levantar possibilidades de reflexão que possam embasar propostas diversas. Ainda assim, como pontuamos em trecho inicial deste texto, as/os professoras/es em formação desenvolveram propostas análogas à nossa em suas instituições de trabalho e pudemos perceber a coerência do que estávamos desenvolvendo com os contextos das instituições escolares. Ao mesmo tempo, sabemos que a equipe envolvida no projeto é muito maior do que a que professoras/es possuem em seus ambientes de trabalho. Cada criança ensinar sua coreografia para um/a adulto/a parece ser uma realidade impossível para as escolas de educação básica. Mas não o é: há alternativas possíveis que envolvem parcerias das instituições com cursos de formação (licenciaturas) do campo da Arte, por meio de estágios, de programas especiais, tais como o PIBID, de parcerias com grupos de pesquisa etc.

Há ainda que se pensar nas possibilidades de parcerias com grupos de artistas da cidade. Outras alternativas são envolver crianças, jovens e adultos da escola, em idades mais avançadas, em projetos integradores. Pode-se, ainda, pensar em aproximar familiares, amigos e responsáveis da escola, por meio de processo de criação coletiva em Arte. Enfim, há caminhos possíveis que devem ser pensados e propostos, considerando cada contexto em que as instituições de ensino se inserem. Como apontamos antes, esta também é uma dimensão imprescindível da intencionalidade pedagógica: considerar o contexto em que a ação pedagógica se consolida.

REFERÊNCIAS

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Sextante: Rio de Janeiro, 2000.

DESGRANGES, Flávio. A posição do espectador: perspectivas pedagógicas. In: TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson (orgs.). **Cartografias do ensino de teatro**. Uberlândia/MG: EDUFU, 2009, p. 85-94.

DUBATTI, Jorge. Teatro, arte, ciencias del arte y epistemología: una introducción. **Repertório**, Salvador, nº 20, p. 65-76, 2013.

DULLIN, Charles. Improvisação. **Urdimento** - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 18, p. 171-180, 2012.

FERNANDES, Sílvia. Teatralidades dissidentes. **Cena**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 1-14, jan./abr. 2024.

GAMBINI, Roberto. Com a cabeça nas nuvens. **Pró-Posições**, v. 21, n. 2 (62), p. 149-159, 2010.

GERALDI, Sílvia. O Lugar da Teatralidade na Dança Contemporânea. **Sala Preta**, v.12, n. 2, p. 13-26, 2012.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2009.

HUSSERL, Edmund. Études psychologiques pour la logique elementaire. In: Husserl, Edmund. **Articles sur la logique**. Paris: Puf, 1894/1975.

HOLM, Anna Marie. **Baby- Art**. Os primeiros passos com a arte. Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

ICLE, Gilberto. Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro? **Urdimento** – Revista de Estudos em Artes Cênicas, V.2, nº 17, p. 70-77, 2011.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MAGELA, André Luiz Lopes. Normatividade da cooperação em aulas de teatro. **Urdimento**, Florianópolis, v.1, n.34, p. 110-128, mar./abr. 2019.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A Natureza**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Olho e O Espírito**. São Paulo: CosacNaiFy Portátil, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **Nas margens do político**. Lisboa: KKYM, 2014.

ROMMETVEIT, Ragnar. On negative rationalism in scholarly studies of verbal communication and dynamic residuals in the construction of human

intersubjectivity. Em R. Rommetveit & R. Blakar (Orgs.) **Studies of language, thought and verbal communication**. London: Academic Press, 1979, p. 147-161.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, Representar**. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Leu jeu dramatique en milieu scolaire**. Paris: CEDIC, 1977.

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. Afetividade, e Significação: cooperação, entendimento e concordância nos processos de construção de conhecimento em dinâmicas de Intervenção Urbana. **O Percevejo Online**, v. 7, p. 54-73, 2015a.

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. Teatro, Conhecimento e Ação Simbólica: a presença estética do ator na cotidianidade. **Repertório: Teatro & Dança (Online)**, v. 18, p. 122-128, 2015b.

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. **A constituição do ser(ator) entre a cotidianidade e as artes cênicas**. Palmas: EDUFT, 2017.

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. A teatralidade de si-mesmo no ensino do teatro. **Repertório**, [S. l.], n. 29, p. 233-257, 2018a.

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. Corpo-Temporalidade: a intuição como conhecimento no ensino de teatro. **Revista Sala Preta**, v. 18, p. 138-151, 2018b.

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. Criação, exploração e transformação de códigos de linguagem no Ensino de Teatro. In: VI Congresso Internacional Sesc de Arte/Educação, 2018, Recife. **Anais do VI Congresso Internacional Sesc de Arte/Educação**. Recife: SESC, v. 01. p. 01-13, 2018c.

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. Estranhamento, alteridade e intersubjetividade no ensino de teatro. In: XXVIII Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2018, Brasília. **Anais do XXVIII Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil**. Brasília: FAEB, v. 1. p. 222-236, 2018d.

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. Teatros, pessoas, formações/desenvolvimentos. In: XXIX Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2019, Manaus. **Anais do XXIX Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil**. Manaus: FAEB, 2019. v. 1. p. 66-76.

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. Mergulho arrepiante no ensino de teatro para/com crianças: adultos têm medo?. In: Leonel Martins Carneiro; Hanna Araujo. (Org.). **Experiências de formação em artes na Amazônia**. 1 ed. Rio Branco: Stricto Sensu, 2021, v. 1, p. 13-28.

SCHECHNER, Richard. A vanguarda conservadora. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 573-600, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais**. O Fichário. São Paulo: Perspectiva, 2001.

WIGGERS, Ingrid Dittrich. Infância e Mídia: crianças desenham novas corporeidades? In: FANTIN, Monica & GIRARDELLO, Gilka (Orgs.). **Liga, Roda, Clica** - Estudos em mídia, cultura e infância. Campinas: Papyrus, 2008, p. 75-98.

***Juliano Casimiro de Camargo Sampaio** é diretor e ator de teatro, Professor da Licenciatura em Teatro e da Licenciatura em Música da Universidade Federal do Tocantins. Pós-Doutor em Arte, Pós-Doutor em Educação, Pós-Doutor, Doutor e Mestre em Psicologia, Bacharel em Artes Cênicas e Licenciado em Teatro. Coordenador do grupo de pesquisa e extensão CONAC (UFT/CNPq). Presidente da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB), nas gestões 2022/2023 e 2024/2025. Bolsista produtividade da Fundação de Amparo à Pesquisa do Tocantins (FAPT) (2022-2024). Contato: juliano.casimiro@uft.edu.br

Recebido em 31 de maio de 2024

Aprovado em 12 de dezembro de 2024