Licenciatura em Teatro
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Filipe Dias dos Santos Silva e Michel Silva Guimarães

TEAB04

Seminário das Oficinas de Práticas Pedagógicas

SEMINÁRIO DAS OFICINAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE TEATRO
LICENCIATURA EM TEATRO

Filipe Dias dos Santos Silva
Michel Silva Guimarães

SEMINÁRIO DAS OFICINAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Salvador
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Reitor: Paulo César Miguez de Oliveira
Vice-Reitor: Penildon Silva Filho
Pró-Reitoria de Extensão
Pró-Reitora: Fabiana Dultra Britto
Escola de Teatro
Diretor: Luiz Cláudio Cajaíba

Superintendência de Educação a Distância -SEAD
Superintendente
Márcia Tereza Rebouças Rangel

Coordenação de Tecnologias Educacionais
CTE-SEAD
Haenz Gutierrez Quintana

Coordenação de Design Educacional
Lanara Souza

Coordenadora Adjunta UAB
Andréa Leitão

Licenciatura em Teatro
Coordenador:
Prof. Mateus Schimith

Produção de Material Didático
Coordenação de Tecnologias Educacionais
CTE-SEAD

Núcleo de Estudos de Linguagens & Tecnologias - NELT/UFBA

Coordenação
Prof. Haenz Gutierrez Quintana

Projeto gráfico
Haenz Gutierrez Quintana

Foto de capa:
Freepik

Equipe de Revisão
Julio Neves Pereira, Simone Bueno Borges

Equipe Design
Supervisão:
Haenz Gutierrez Quintana, Danilo Barros

Editoração/Ilustração:
Amanda Braga; Carla da Silva; Gabriela Cardoso; Ingrid Barretto; Norton Cardoso; Sofia Virolli; Tamara Noel

Design de Interfaces:
Danilo Barros

Equipe Audiovisual
Direção:
Haenz Gutierrez Quintana

Produção:
Rodrigo Araújo dos Santos

Câmera, teleprompter e edição:
Gleyson Públio

Edição:
Thaís Vieira, Lucas Machado

Videografismos e Animação:
Rafaela Feliciano; Melissa Araujo; David Vieira; Diana Santos

Edição de Áudio/trilha sonora:
Igor Macedo

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Esta obra está sob licença *Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0*: esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Universitário de Bibliotecas da UFBA

S586 Silva, Filipe Dias dos Santos.

Seminário das oficinas de práticas pedagógicas / Filipe Dias dos Santos Silva, Michel Silva Guimarães. - Salvador: UFBA, Escola de Teatro; Superintendência de Educação a Distância, 2023.

68 p. : il.

Esta obra é um Componente Curricular do Curso de Licenciatura em Teatro na modalidade EaD da UFBA.

ISBN: 978-65-5631-094-7

1. Teatro - Estudo e ensino (Superior). 2. Seminários (Estudo). I. Guimarães, Michel Silva. II. Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. III. Universidade Federal da Bahia. Superintendência de Educação a Distância. IV. Título.

CDU: 37

Elaborada por Marcos A. N. Ferreira
CRB-5: BA-001758/O

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **06**

SOBRE OS AUTORES **18**

UNIDADE I – O SEMINÁRIO E A EXPERIÊNCIA **10**

1.1. – PEDAGOGIA DO SEMINÁRIO: PRIMEIRAS IDEIAS **10**
1.2. – PEGADOGIA DO SEMINÁRIO: DEMARCANDO ALGUMAS IDEIAS **14**
1.3 – O SEMINÁRIO E O SABER DE EXPERIÊNCIA **17**
1.4. – ONDE SE DÁ A EXPERIÊNCIA? **21**
1.5. – OUTRAS PALAVRAS **25**

UNIDADE TEMÁTICA 2 – POSSÍVEIS OPERADORES DE LEITURA PARA ELABORAÇÃO DO SEMINÁRIO **26**
2.1. – A PALAVRA **27**
2.2. – POLIFONIA **29**
2.3. – DIALOGISMO **33**
2.4. – INTERTEXTUALIDADE **38**
2.5. – OUTRAS PALAVRAS **43**

UNIDADE TEMÁTICA 3 – A APRESENTAÇÃO DO SEMINÁRIO E O COMPARTILHAMENTO DAS EXPERIÊNCIAS **45**
3.1. – COMO FAZER UM SEMINÁRIO **46**
3.2. – ELOGIO AO RISO **51**
3.3. – O COMPARTILHAMENTO PERFORMÁTICO DE PROCESSOS DE PESQUISA **54**
3.4. – OUTRAS PALAVRAS **62**

REFERÊNCIAS **65**

APRESENTAÇÃO

Queridos, queridas e querides estudantes

A presente disciplina tem como objetivo revisitar as Oficinas de Práticas Pedagógicas I, II, III e IV, compartilhar suas experiências e principalmente refletir criticamente sobre os processos de ensino aprendizagem pelos quais vocês transitaram na trajetória de formação enquanto professores e professoras de teatro. Nesse sentido, a ementa da nossa disciplina informa o seguinte: "Sistematização orientada das práticas experimentadas nas Oficinas de Práticas Pedagógicas I, II, III e IV para reflexão e socialização dos trajetos e resultados".

Seguindo a ideia estabelecida pela ementa, iremos revisitar, a partir da elaboração dos seminários, os conteúdos das oficinas já cursadas, com o objetivo de refletir sobre a aplicação prática de suas propostas em sala de aula, bem como traçar perspectivas futuras e desdobramentos. Sobretudo, colocaremos em prática o exercício de refletir criticamente e coletivamente como estratégia de construção do conhecimento.

Nosso e-book está organizado em 3 unidades. Na primeira, refletiremos sobre a origem do seminário e sua importância pedagógica enquanto dispositivo de ensino aprendizagem, num primeiro momento. Depois, conversaremos um pouco sobre o saber de experiência, como um conhecimento sensorial incorporado, isto é, que não se elabora em esquemas puramente mentais, mas que nos atravessam na articulação dos sentidos.

Na segunda unidade, traremos à baila alguns operadores de leitura no intuito de orientar vocês na elaboração e planejamento do seminário, buscando articular a

discussão teórica à sua aplicabilidade prática. Nesse sentido, abordaremos algumas concepções teóricas a partir dos seguintes verbetes: palavra, polifonia, dialogismo e intertextualidade.

Na terceira e última unidade, abordaremos algumas orientações e aberturas para se pensar o formato do seminário em sala de aula, inclusive, de uma perspectiva crítica e dialógica, de modo a tensionar suas estruturas e abarcá-lo no universo da pesquisa em Artes Cênicas, com suas especificidades e potencialidades.

As avaliações da nossa disciplina acompanham o desenvolvimento do próprio e-book, com orientações processuais ao longo das unidades. Na primeira, faremos os compartilhamentos das atividades propostas em nosso Ambiente Virtual de Aprendizagem. Na segunda, compartilharemos, com nosso grupo de trabalho, os estímulos ofertados ao longo da unidade. A terceira unidade apresenta orientações e possibilidades para a estruturação e organização do seminário.

Portanto, teremos três avaliações: as atividades da Unidade I, os escritos da Unidade II – que, quando reunidos, darão origem a um relato de experiência do grupo – e a apresentação dos seminários.

Que tenhamos mais uma excelente experiência!

Filipe Dias dos Santos Silva

Michel Silva Guimarães

Sobre os autores

Filipe Dias dos Santos Silva

Eu sou Filipe Dias dos Santos Silva, professor desta disciplina. Sou mestre e doutor em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Sou bacharel e licenciado em Teatro. No mestrado, estudei a Reza de Brejões, uma manifestação cultural popular de caráter festivo-religioso que acontece na cidade de Brejões, no extremo Sul do Recôncavo Baiano. No doutorado, proponho a atualização dos principais conceitos e noções da etnocenologia, perspectiva transdisciplinar que se dedica, entre outras coisas, ao estudo das manifestações culturais populares. Atualmente também atuo como professor substituto do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no qual ministro disciplinas ligadas à voz, música, educação, encenação e cultura. Sou ator, cantor, cordelista e diretor teatral.

CV: http://lattes.cnpq.br/1848020580797717

Michel Silva Guimarães

Eu sou Michel Silva Guimarães, coautor deste e-book. Sou doutor em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA/2020). Mestre em Literatura e Cultura (UFBA/2015). Especialista em Tradução da Língua Espanhola (Estácio/2016). Graduado em Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna/Espanhol (UFBA/2013). Desde 2018, sou professor de Dramaturgia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Integrante o grupo de pesquisa "LEHISP - Grupo de Investigação Letras Hispânicas em Foco", na linha "A Literatura e seus Entrelaces com a Sociedade, a História, a Cultura e as Identidades" (UNEB). Integro, também, o grupo de pesquisa "NELLA - Núcleo de Estudos de Literaturas e Outras Artes latino-americanas" (UFBA). Em 2021, publiquei o livro A Odisseia de César Brie: quadros do êxodo boliviano (CRV). Em 2022, publiquei os livros César Brie e seus duplos: por uma dramaturgia reinventiva (CRV), e a obra Do texto à cena I: criação dramatúrgica, encenação teatral, identidades e experimentações (Diálogos), em parceria com o professor Filipe Dias. Tenho especial interesse por teorias e críticas literárias do século XX e XXI. Dedico-me ao estudo da crítica e da criação dramatúrgica.

CV: http://lattes.cnpq.br/8395332976995051

Fogueira – com pessoas reunidas em seu entorno, simboliza a comunhão ancestral de experiências e saberes. Fonte: Pixabay

UNIDADE TEMÁTICA 1 – O SEMINÁRIO E A EXPERIÊNCIA

Ao longo deste componente curricular, iremos utilizar o seminário como principal ferramenta metodológica de pesquisa, reflexão crítica e produção de conhecimento. Desse modo, é importante que possamos pensar, ainda que brevemente, sobre a importância do seminário enquanto dispositivo pedagógico de aprendizagem neste primeiro momento. Por outro lado, abordaremos, nesta unidade, a noção do saber de experiência como forma de perceber o mundo a partir de um conhecimento que atravesse a dimensão corporal e nos provoque movências, deslocamentos, de um conhecimento efetivo que supere o simples acúmulo de informações.

1.1. PEDAGOGIA DO SEMINÁRIO: PRIMEIRAS IDEIAS

Na educação superior, a utilização do seminário como recurso pedagógico é uma prática corriqueira. É comum, também, que essa utilização ocorra de maneira mais ou menos "orgânica", isto é, sem grandes questionamentos ou alguma contextualização. No entanto, você já parou para se perguntar sobre as bases que instituem a prática do seminário enquanto dispositivo pedagógico?

Essa prática, tão comum nos ambientes acadêmicos – e mesmo em contextos escolares – representa uma mudança de chave na forma de se compreender o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, como estratégia

de aprofundar o debate de ideias, suscitando questionamentos e, desse modo, ampliando as possibilidades de compreensão de temas e conceitos com base no processo dialógico. Precisamos, então, refletir sobre a ideia do seminário de uma perspectiva histórica e crítica.

Para começo de conversa, torna-se importante demarcar o surgimento do seminário como recurso pedagógico, datado do século XVIII, na Alemanha. O seminário pode ser compreendido, em sua origem, como uma possibilidade de abertura ao desenvolvimento do pensamento crítico, na qual, a partir da discussão de ideias, pressupõe-se o questionamento de conceitos e dogmas possivelmente cristalizados, rompendo as fronteiras para a evolução do conhecimento.

O seminário representa, no contexto universitário, o "[...] direito incondicional de colocar questões críticas, não somente à história do conceito de homem, mas à própria história da noção de crítica, à forma e à autoridade da questão, à forma interrogativa do pensamento" (DERRIDA, 2001, p. 16-18). Isso significa dizer que, muito além da mera repetição de conteúdos, o seminário oportuniza a elaboração do pensamento crítico, partindo do princípio de que tudo é passível de discussão.

Se, para nós, a universidade se apresenta de uma perspectiva dialógica, isto é, na qual o pensamento pregresso/presente pode e deve ser questionado com base no diálogo entre as ideias e os discursos, não significa dizer que, historicamente, tenha sido sempre assim. Durante muito tempo, o ambiente universitário ocupou um lugar de repetição de dogmas cristalizados, onde o ensino partia de um mestre, geralmente, de forma unidirecional. Aliás, essa dinâmica não era uma exclusividade da universidade.

Resguardadas as distâncias temporais, podemos fazer uma comparação com a dinâmica pedagógica do ensino básico: como já vimos em nosso curso de Licenciatura em Teatro, mais especificamente nas Oficinas de Práticas Pedagógicas II (CANDA et al., 2021), o modelo pedagógico tradicional, antes da implantação da Escola Nova, colocava o professor como detentor e transmissor do conhecimento. Em outras palavras, não seria desproporcional imaginar um paralelo entre o escolanovismo – no contexto

do ensino básico – e a instituição do seminário – no contexto universitário – como movimentos que contribuíram para a democratização o processo educacional, antes centrado na figura do professor.

Etimologicamente, a palavra "seminário" tem sua origem no latim seminarium que deriva de sêmen, com compreensões que vão da "semeadura" ao cultivo de sementes ou viveiro de plantas. Com o tempo, a palavra se tornou relativamente polissêmica – isto é, adquiriu diversos sentidos – tendo seu uso adotado em muitos contextos. Podemos falar em seminário religioso, com a preparação de pessoas para a vida eclesiástica; é também sinônimo de mesa redonda, congresso, colóquio ou simpósio; relativo ao próprio cultivo de plantas – como mencionamos -; ou, por último, como aula universitária na qual são expostas, discutidas e debatidas ideias ou temas específicos. Esta última acepção do termo é a que nos interessa, mas sem descartar por completo as inspirações advindas dos outros usos que se faz do termo em questão.

De fato, o seminário representa esse solo onde as ideias serão germinadas e cultivadas, preparando quem a ele se submete para a vida intelectual e profissional. É, por outro lado, um território de construção do pensamento estabelecido nos interstícios entre a linguagem escrita e sua exposição oral. O domínio da palavra subentende a apreensão do conteúdo prévio estudado. Esse domínio, por sua vez, é quem possibilita a movimentação das próprias estruturas.

Com isso, queremos dizer a vocês o seguinte: para falar com propriedade e, até mesmo, questionar determinado assunto, eu preciso inicialmente adquirir uma compreensão mínima sobre o tema, a fim de discorrer oralmente sobre ele, questioná-lo e – se for o caso – contrapor ideias. Podemos considerar, portanto, o seminário como esse solo no qual as sementes (ideias) são cultivadas, cujo manejo requer aprendizados para o compartilhamento (diálogo) da colheita. Todo esse processo contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências que nos possibilitam rever os trajetos percorridos, movendo dialogicamente as estruturas de produção de sentidos.

Para saber mais

Pensar o seminário como esse lugar de cultivo de ideias nos aproxima do que muitas pessoas chamam, hoje, do brainstorming. Você já ouviu essa palavra em algum lugar?

Trata-se de um conceito/método bastante utilizado pela área de marketing e planejamento estratégico para a solução de problemas e/ou desenvolvimento de coisas novas. Sua tradução literal significa tempestade de ideias.

No geral, uma equipe se reúne e apresenta um problema ou objetivo a ser alcançado e seus integrantes apresentam suas propostas, ouvem os colegas, tentando, ao final, realizar o agrupamento de ideias, apresentando uma solução/produto final.

Pesquise um pouco sobre o tema e reflita se essa seria uma técnica interessante para o planejamento de um seminário acadêmico, pensando, sobretudo, no formato do seminário e no tipo de abordagem desejada.

Como mencionamos, a utilização corriqueira e, algumas vezes, indiscriminada, do seminário em contextos acadêmicos ocasionalmente atropela a reflexão sobre o próprio seminário enquanto dispositivo pedagógico. A esse respeito, Gil (2009, p. 172) observa que:

> A estratégia do seminário é bem conhecida pelos estudantes universitários. Mas isso não significa que reconheçam a importância da técnica; nem mesmo que a vejam com bons olhos. Provavelmente porque nenhuma estratégia de ensino tenha sido tão mal utilizada pelos professores do ensino superior.

É justamente na tentativa de superar essa possível mal utilização do seminário que propomos, nesse primeiro momento, uma reflexão sobre tal prática, uma vez que é o cerne da nossa disciplina é socializar as experiências das Oficinas de Práticas Pedagógicas cursadas ao longo da formação do nosso curso de Licenciatura em Teatro. Para tanto, a proposta é que repensemos as bases que estruturam o seminário e verifiquemos possibilidades de executá-lo de modo a evidenciar seus objetivos de aprendizagem compartilhada, dialógica e emancipada.

Reflexão

Quais as suas experiências com seminários, seja como seminarista ou participante/ouvinte?

Compartilhe suas impressões!

1. Cite uma experiência positiva para você, que possivelmente ficou registrada em sua memória, e diga o porquê.
2. Conte-nos uma experiência que talvez não tenha sido muito boa, explique os motivos e aponte possíveis soluções.

Atenção: essa atividade nada mais é do que uma reflexão crítica sobre sua trajetória. Ao compartilhar suas impressões/experiências, tenha o cuidado de não expor colegas e/ou profissionais, sejam eles do nosso curso ou de outros espaços/instituições.

1.2. PEGADOGIA DO SEMINÁRIO: DEMARCANDO ALGUMAS IDEIAS

Vimos, em outras palavras, que o seminário enquanto prática acadêmica é um espaço de socialização do conhecimento de maneira dialogada, crítica e reflexiva. Inicialmente precisamos pontuar alguns aspectos que caracterizam o seminário no

contexto da aprendizagem compartilhada. Em primeiro lugar, a prática do seminário descentraliza a figura do professor, porque possibilita aos alunos a tomada da palavra. Também por esse motivo, o seminário não se confunde com uma aula magistral.

Trata-se inicialmente da possibilidade de socialização de textos, num processo que compreende a apropriação de seus conteúdos, análise crítica, pesquisa e, posteriormente, a exposição oral. O professor, nesse sentido, longe de ser a personagem central de uma trama, atua mais como um mediador, ante os discentes que, por sua vez, assumem o papel de pesquisadores.

Em segundo lugar, podemos compreender a prática do seminário como mecanismo que altera a dinâmica em sala de aula, ao distanciar o professor do exercício monológico de doutrinas e conceitos, sinalizando a abertura para a construção do conhecimento reflexivo. Borra-se, nesse contexto, a figura da autoridade, pois democratiza o poder da palavra. O aluno passa a ser não somente o destinatário do conhecimento, mas seu produtor ativo e autônomo, seja em seminários realizados em grupo, seja individualmente. Aliás, é justamente esse espaço de autonomia que, segundo alguns autores, promovem a transformação social:

Um aspecto central na concepção de avaliação formativa é a garantia do espaço de autonomia do estudante, tornando-o cada vez mais sujeito da aprendizagem, por meio de reflexões individuais e conjuntas, analisando criticamente sua produção e tendo em vista a transformação da sua realidade pessoal e social. (ZUKOWSKY-TAVARES, 2013, p. 142)

Note-se que, a todo momento, viemos sinalizando o espaço do seminário como um território de descentralização do cultivo do conhecimento. Não é demais afirmar, portanto, que não se pode compreender essa atividade como a mera repetição de ideias ou o simples compartilhamento de textos sobre os quais não se propõe os questionamentos necessários. Essa talvez seja uma das questões que, em certa medida, podem desvirtuar a função do seminário enquanto dispositivo pedagógico, distanciando-o do seu objetivo principal que é a horizontalização do processo de ensino-aprendizagem.

É preciso que o(a) aluno(a) se coloque enquanto agente ativo da elaboração do saber, compartilhando sua análise crítica. Nesse sentido, podemos afirmar,

sem medo, que o seminário deve ser compreendido de maneira expandida, para além de uma atividade avaliativa, mas sim como atividade formativa, promovendo a transformação dos atores/atrizes envolvidos(as).

Não seria exagero de nossa parte falar em uma amplificação do discurso que se baseia na polifonia. Para quem ainda não conhece, a polifonia trata, no campo da música, da pluralidade de sons e a reverberação deles, ecoando no espaço. Tal concepção não significa, porém, que estejamos tratando apenas de sons harmônicos entre si. Podemos, na polifonia, estabelecer contrapontos. Há, de outro modo, a compreensão da polifonia na perspectiva dos estudos literários e da linguagem, voltada para a construção dos discursos, textos e intertextos; estudo que faremos na UNIDADE II deste e-book.

Ao abordar as temáticas dos seminários, cabe aos discentes tomarem para si o poder de ampliar os discursos, de esgarçar as ideias a partir de suas próprias vozes. Estas, por sua vez, podem harmonizar-se com as ideias de outros autores ou oferecer um contraponto, enquanto voz dissonante que ecoa e produz novas reverberações. Essa é, também, uma possibilidade de rever a construção das narrativas, proporcionar novas abordagens e, por que não, corrigir determinados silenciamentos.

Ora, se temos, na essência do sentido de seminário, a proposta de ampliar os horizontes da discussão teórica e promover o rompimento com a cristalização do conhecimento, a partir da proposição de novas interpretações, colocando-nos como um agente da produção do conhecimento, não podemos ignorar que estamos falando, também, de permitir que a prática do seminário se torne, para nós, um laboratório de compartilhamento de experiências.

Independente da natureza da temática a ser abordada – seja ela de ordem teórica, prática ou teórico-prática – dificilmente seremos capazes de romper determinadas barreiras se não pudermos trazer tais conteúdos para o campo de nossa própria experiência pessoal, profissional e/ou de nossa visão de mundo, permitindo com que eles nos atravessem e provoque movências. Trata-se, em outras palavras, do que Jorge Larrosa (2002) compreende como o saber de experiência.

1.3. O SEMINÁRIO E O SABER DE EXPERIÊNCIA

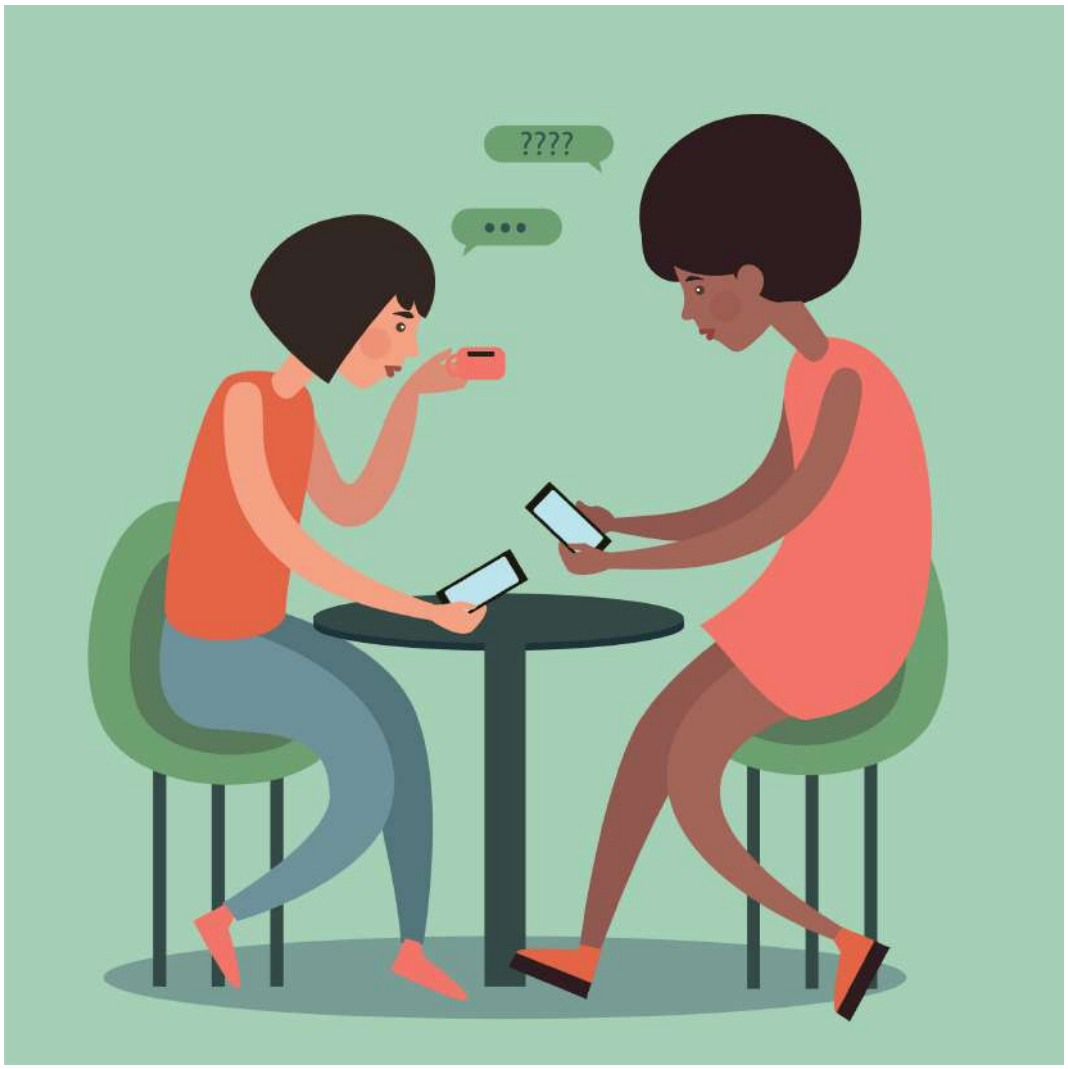
Estamos, a todo momento, pensando a construção do conhecimento sob a perspectiva da reflexão crítica de conteúdos no âmbito do seminário enquanto dispositivo pedagógico. Será que não caberia, nesse ínterim, fazermos o questionamento acerca de uma provável abordagem puramente tecnicista ou meramente política? Afinal de contas, há algum tempo, o modelo de sociedade na qual vivemos nos exige, a todo momento, posicionamentos, reflexões críticas e opiniões.

Na academia, não é tão diferente. Entretanto, nosso papel aqui não é o de reproduzir o lugar comum de um pensamento crítico sem o devido alicerce. Precisamos ir além. Quando nos referimos à reflexão crítica, em nosso contexto, não estou querendo dizer que devamos criticar "a tudo e a todos" e sempre fazermos ecoar nossas opiniões sobre quaisquer temas sem o necessário embasamento. Não se trata de concordar, discordar ou encontrar um meio termo: miramos na compreensão das temáticas e dos conteúdos, na apropriação deles, no aprofundamento, na expansão de seus horizontes e, só então, é que elaboramos nossa reflexão crítica. Nesse momento, mais uma pergunta se impõe: é possível tecer um pensamento crítico descolado da experiência?

O professor e pesquisador Larrosa (2002), no texto intitulado "Notas sobre a experiência e o saber de experiência" compartilha uma reflexão sobre a aprendizagem que se dá para além da abordagem tecnicista ou da formação de sujeitos críticos. Desse modo, o autor nos convida a pensar a educação a partir da relação experiência/sentido. Embora o texto tenha sido compartilhado em 2002, o cenário desenhado por Larrosa guarda correspondências com nosso momento atual, se não pudermos dizer que ele, naquela época, prenunciava algo que viria a se intensificar nas duas décadas seguintes: o excesso de informação e a escassez de experiência.

A expansão dos meios de comunicação e a acessibilidade à internet têm nos colocado cada vez mais integrados com um mundo das informações: nem todas verdadeiras, nem todas relevantes. Contraditoriamente, enquanto a vida digital nos

põe conectados com tudo e todos, muitas vezes, acaba nos isolando da vida real, da experiência do viver.



Para Larrosa (2002), a experiência é o oposto da informação. Como se, diante de tanta informação a que somos submetidos, não restasse espaço para a experiência. Conforme a ilustração anterior, vivemos em um tempo no qual estamos conectados e distantes ao mesmo tempo contraditoriamente. Enchemo-nos de tantas informações que esquecemos de experienciar o sentido da vida. Ao passo que nos abarrotamos de informações, esse mesmo mundo no qual vivemos exige posicionamentos e opiniões constantes. As redes sociais estão aí para comprovar essa premissa. Nesse sentido, o autor advoga que "[...] a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião" (LARROSA, 2002,

p. 22) e, mais adiante, sublinha que "a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça" (LARROSA, 2002, p. 22).

Vivemos no mundo dos excessos de informação, de opinião, de posicionamentos. Diante de tantos afazeres, o tempo tem se tornado cada vez mais escasso. A escassez do tempo contrasta com o volume de obrigações, de trabalho. Parece, em dados momentos, que não temos tempo para viver a nossa própria vida. Quando menos esperamos, o tempo passou.

Cazuza, vendo a própria vida esvair-se diante de si, expressou, no poema Ombra Mai Fu, que "o tempo não para e a gente ainda passa correndo". Hoje, com nossas rotinas atribuladas, passamos correndo sem ver o tempo passar. Tudo isso nos impede de experienciar o sentido das coisas, de tal modo que, para que o façamos, precisamos parar:

> parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Luiz Gonzaga, em parceria com Humberto Teixeira, compôs a música Sertão de Canindé, cuja ideia central dialoga com a premissa de Larrosa. Às vezes, precisamos parar para observar. Observar com os sentidos. Experienciar o mundo à nossa volta. Tal feito só é possível quando saímos de nossa zona de conforto e nos colocamos diante do mundo de um modo diferente. Poeticamente os autores da canção sugerem que, somente quando andamos a pé, conseguimos ver "O orvaio beijando as flô / Vê de perto o galo campina / Que quando canta muda de cor / Vai moiando os pés no riacho / Que água fresca, nosso Senhor / Vai oiando coisa a grané / Coisas qui, pra mode vê / O cristão tem que andá a pé". Aliás, aproveito o ensejo para te fazer um convite: vamos parar para ouvir!

Atividade

Ouça a música Estrada de Canindé clicando no Link: https://www.youtube.com/watch?v=aQB8_kKXORc.

Estrada De Caninde/Respeita Januario (Ao Vivo)

Após ouvir a música, faça uma reflexão sobre sua vida e a forma como você a tem conduzido. Você interrompe seu fluxo rotineiro para observar/sentir as coisas à sua volta? Os cheiros, os sons, as cores, as formas, as sensações que os ambientes te transmitem? Amanhã, quando você sair de casa, tente perceber a vida de um modo diferente, perceba como o meio te atravessa. Compartilhe conosco as coisas diferentes percebidas por você!!!

Do mesmo modo que precisamos nos deixar atravessar pela própria vida, sem apenas sermos expectadores passivos, é necessário que encaremos a passagem pela graduação – que, geralmente, é mais rápida que imaginamos – como uma vivência. Não ocupamos este espaço apenas como receptáculos de informações. Ao contrário, somos agentes de produção do conhecimento. Este, por seu tempo, não ocorre sem que nos coloquemos abertos a experienciar aquilo que nos toca, que nos atravessa.

O conhecimento se concretiza, segundo Larrosa (2002), quando as informações nos atravessam, promovendo transformações. Determinado sentido se elabora, para e no indivíduo, a partir do momento no qual o saber encontra eco em seu ser e possibilita alguma mudança, propicia algum deslocamento, seja pela aproximação, seja pelo estranhamento: "a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem 'pré-ver' nem 'pré-dizer'." (LARROSA, 2002, p. 28).

A prática do seminário é, ao seu modo, a possibilidade de abertura para a experiência dos temas por ele propostos. Por outro lado, pode ser justamente o espaço de compartilhamento das experiências vividas. Ambos os casos se aplicam ao nosso componente curricular.

Primeiro, porque precisamos nos apropriar das temáticas abordadas, aprofundar as discussões teóricas, realizar pesquisas, promover o diálogo. Todo esse exercício adquire uma nova roupagem, um novo significado, quando tais conteúdos nos atravessam e nos deslocam, permitindo com que possamos elaborar uma reflexão crítica substanciada que abarque nossa trajetória de aprendizagem, que inclua nossa própria voz e que provoque ecos.

Segundo, porque o nosso componente curricular retoma as Oficinas de Práticas Pedagógicas com o intuito justamente de socializar as experiências, isto é, os atravessamentos pelos quais vocês passaram a partir do curso das disciplinas, as movências que ocorreram e quais as perspectivas futuras. Parar para olhar para trás, perceber o que ficou, vislumbrar o que pode vir a ser.

1.4. ONDE SE DÁ A EXPERIÊNCIA?

Vivenciar o presente não significa apagar o passado. Tampouco considerar como absolutas as verdades urdidas pela História. Regressar às fontes históricas do conhecimento não pode se dar, contudo, como uma mera repetição. Devemos usar a História para referenciar o presente, atualizar suas ideias e projetar um futuro. O seminário acadêmico segue a lógica do exercício reflexivo que busca compreender o passado a partir de uma reflexão crítica que dialogue com a atualidade e esboce projeções à frente. O trânsito metodológico sobre o qual o seminário deve se debruçar percorre

esses caminhos, cuja trajetória é capaz de revelar lacunas que podem se preenchidas a partir dos nossos questionamentos.

No curso das Oficinas de Práticas Pedagógicas I: relações étnico-raciais pudemos perceber a importância da revisitação da História para o desenvolvimento de diferentes perspectivas que atendam a novas e antigas demandas. Ou seja, o diálogo com a historicidade aponta distintas direções, dentre as quais está a própria correção dos silenciamentos oriundos da colonização dos saberes e a imposição deles como oficiais. Outras portas precisam ser abertas para que passem por elas a renovação do conhecimento sob perspectivas que atendam demandas que – ressalte-se – não são novas, mas que foram historicamente suplantadas.

É isso que faz o professor Tássio Ferreira ao abordar a temática das relações étnico raciais na Pedagogia do Teatro. Ferreira (2021) não só apresenta um panorama sobre a educação para pessoas negras no Brasil, como apresenta o diagnóstico de um sistema educacional que, apesar das leis vigentes, ainda enfrenta resistências em diversas frentes para abordar conteúdos e metodologias afrodiaspóricos(as) em sala de aula, muitas vezes, sob a justificativa do não conhecimento ou da falta de acesso a tais perspectivas.

Ao abordarmos o saber de experiência, tomando como ponto de partida a premissa elaborada por Larrosa (2002), não podemos deixar de revisitar a trajetória do nosso próprio curso, cujos caminhos nos levam ao encontro das pedagogias afrodiaspóricas abrangidas por Ferreira, cujo ponto de interseção se estabelece no aprendizado pela experiência/sentido, corroborando com a ideia trabalhada acerca do saber de experiência.

Não é de hoje que as populações afrodiaspóricas e indígenas vêm cobrando, no Brasil, um redimensionamento do pensar a educação e a elaboração do conhecimento que subverta a predominância de uma lógica cartesiana eurocentrada, na qual a aprendizagem se dá, na maioria dos casos, a partir de esquemas puramente mentais, desconsiderando o corpo como lugar de convergência dos sentidos, como templo no qual o saber é concebido a partir da experiência, a partir da percepção do ser e estar no mundo.

Petronilha Silva (2007) sinaliza as dificuldades de aplicação da Lei nº 10.639/02 face à resistência do campo educacional – de modo geral – em rever

seus próprios conceitos. Recorrendo a um poema de Léopold Sédar Senghor, a autora fala de uma necessária "desintoxicação semântica", na qual a educação necessita reconsiderar o sentido dos seus processos educacionais de ensino aprendizagem, subvertendo a lógica puramente racional a fim de perceber na experiência do corpo no mundo a chave mestra da cognição humana: "[...] é com o corpo inteiro – o físico, a inteligência, os sentimentos, as emoções, a espiritualidade – que ensinamos e aprendemos que descobrimos o mundo" (SILVA, 2007, p. 501).

É com a ênfase nessa aprendizagem que se dá com o corpo e no corpo – abrangendo seu entorno sócio-histórico, físico, psíquico e espiritual – que o professor Tássio Ferreira (2021) apresenta sua proposta de averiguação das ensinagens de terreiro na perspectiva da circularidade, em que o conhecimento não obedece a trajetórias particionalizadas: o saber circula nos espaços (retroalimentando-se) e cabe a cada indivíduo encontrar seu caminho intelectual, cujo corpo em sua completude é, ao mesmo tempo, a porta de acesso da experiência viva no mundo (considerando valores imateriais e místicos), bem como seu próprio guia na descoberta dos caminhos de aprendizagem e suas reverberações.

Nessa mesma esteira e seguindo trilhas semelhantes, Ferreira (2021) elenca alguns exemplos de pedagogias afrodiaspóricas, nas quais o saber se origina tanto no corpo quanto na relação com o mundo e com o outro, seguindo princípios das culturas afrodiaspóricas, africanas e afro-brasileiras, a exemplo da Pedagogia Baobá, de Eduardo Oliveira; a Pedagoginga, de Allan da Rosa e a Pretagogia, de Sandra Petit.

Levando em consideração as premissas aqui alçadas, duas questões devem ser evidenciadas: a primeira delas é que precisamos superar a retórica de um conhecimento que se elabora apenas no campo da racionalidade, desconsiderando o corpo como espaço de germinação dos saberes, como lócus da experiência: o que fica é aquilo que nos atravessa, nos move e provoca mudanças.

Assim, na hipótese de uma temática puramente teórica – o que não é o nosso caso, pois trataremos das experiências das Oficinas de Práticas Pedagógicas –, nossa abordagem necessita de uma ancoragem em nossa própria experiência viva no mundo, a qual ressignifica nossa compreensão e atualiza as doutrinas, conteúdos e conceitos possivelmente trazidos ao debate. A pergunta que não podemos deixar de fazer a nós mesmos é: como tais temáticas me

atravessaram e quais as relações que elas estabelecem com minhas experiências profissionais e de vida?

A segunda delas diz respeito ao próprio seminário enquanto dispositivo pedagógico que possibilita a socialização das inquietudes que nos movem. Momento no qual podemos compartilhar possíveis soluções e atualizações de pensamentos até então arraigados, visto que é esse – também – um espaço destinado não só à reprodução de conteúdos, mas, sobretudo, da reflexão crítica sobre eles e de socialização das pesquisas individuais e coletivas. Desse modo, podemos estar sinalizando perspectivas de pesquisa futuras e (por que não?) reparando ou preenchendo as lacunas da História em nosso campo do saber.

Atividade

Ouça a música Experiência, do Grupo Nenhum de Nós, clicando no Link: https://www.youtube.com/watch?v=HjyTS3nE940 .

Nenhum de Nós | Mundo Diablo | 02 Experiência

A letra da canção diz que as palavras podem esperar e que demoramos tanto para descobrir o sentido do silêncio. Essa atividade, portanto, seguirá esse conselho. Faça uma imersão em sua memória e nos conte uma experiência que te marcou no curso de um das Oficinas de Práticas Pedagógicas. Mas, calma... você não vai contar com palavras. Escolha, para isso, uma imagem que represente aquilo que você sentiu te mover, ou produza você mesmo a imagem a partir de uma fotografia ou desenho. Vamos socializar nossas experiências!!!

1.5. OUTRAS PALAVRAS

Pelo que vimos até aqui, seria inoportuno imaginar que o seminário, além de uma atividade acadêmica, poderia ser também considerado um evento que propicia o fortalecimento dos laços comunitários no ambiente universitário? Particularmente eu considero essa uma interpretação potente, desde que observadas a real natureza do seminário, bem como o cuidado necessário em todas as suas etapas, desde a preparação ao compartilhamento.

Por falar em comunidade acadêmica, Heidegger (HEIDEGGER, 2008, p. 157), considera "a comunidade só se torna possível sobre a base um-com-o-outro". O seminário, seja ele individual ou em grupo, só se completa na coletividade, momento no qual socializamos as ideias e suscitamos o debate. Trata-se da oportunidade de nos colocarmos diante do outro no exercício da retórica do pensamento, da etapa de formação que se efetiva pela troca.

Enquanto atividade formativa o seminário descentraliza a figura do professor no exercício de horizontalização do processo de ensino-aprendizagem. Em sua base, o seminário pressupõe pesquisa para a compreensão do conteúdo. No entanto, exige que esse saber supere a simples racionalidade a fim de que se torne um saber de experiência, isto é, aquele que se dá para além do intelecto, mas que se inscreva no corpo através dos necessários atravessamentos. A socialização das experiências possibilita, por sua vez, a amplificação do discurso, porque, através do exercício dialógico, fazemos ecoar nossas vozes e a dos nossos pares numa linda polifonia de reflexões críticas substanciadas.

Cena do exercício dramático *De janelas e luas*. Foto: Rafael Passos (gentilmente cedida para a autora).

UNIDADE TEMÁTICA 2 – POSSÍVEIS OPERADORES DE LEITURA PARA ELABORAÇÃO DO SEMINÁRIO

Na unidade anterior, convidei vocês a um mergulho sobre o seminário como dispositivo pedagógico e como espaço de compartilhamento de saberes. No entanto, nossa proposta vai além de uma mera exposição de conteúdos: o que buscamos é o diálogo de experiências que nos atravessam os sentidos, se inscrevem no corpo e reverberam no espaço, produzindo novas iluminuras.

Ao longo da leitura da unidade anterior, vários verbetes foram arrolados – direta ou indiretamente – para tratar do seminário, a exemplo da polifonia, intertextualidade e dialogismo, além da própria "palavra" em si. Esses verbetes possuem alguns usos e significações, no contexto acadêmico, os quais não abordamos anteriormente, mas que o faremos agora, pois eles são, também, na perspectiva da linguagem, formas de estudar a construção do conhecimento com base no diálogo de ideias, textos e discursos.

Atividade

Esta unidade será dedicada à elaboração e apresentação dos seminários, nos quais vocês irão compartilhar as experiências/vivências das Oficinas de Práticas Pedagógicas cursadas. Para tanto, deverão se organizar em grupos

de 4 a 6 integrantes e, em diálogo com a turma, decidir qual das oficinas será foco principal do seminário de vocês:

I – Relações étnico-raciais;

II – Contribuições para a educação e a cultura;

III – Educação para a cidadania;

IV – Educação para o meio ambiente.

Na unidade anterior, foram propostos compartilhamentos sobre as experiências das Oficinas de Práticas Pedagógicas. A ideia é que possamos reunir os grupos com base nas aproximações das experiências. É importante, porém, que haja, na distribuição final das temáticas, um equilíbrio. De qualquer modo, independente da Oficina de Prática Pedagógica escolhida pelo grupo como ênfase do seminário, é importante pensar nos diálogos estabelecidos com as demais experiências nas outras oficinas. Não se trata, portanto, de um tema fechado, mas uma área de concentração das discussões e compartilhamentos, sempre em diálogo com as demais experiências.

2.1. A PALAVRA

Antes de adentrarmos nos pontos axiais da discussão proposta para esta unidade, gostaria de convidar-lhes para refletir sobre um importante verbete que permeou nosso diálogo na unidade anterior, sendo ele próprio a razão da construção, ou a ponte que proporciona a existência de compreensão do mundo, ou, ainda, o meio do qual dispomos em maior grau para atribuir significado às coisas que nos constituem e que nos rodeiam: estamos falando da palavra.

A palavra adquire conotações distintas de acordo com o meio no qual são utilizadas. Isso inclui o contexto social, histórico, cultural e político. Sem a palavra, não haveria discurso, enunciado, muito menos as teorias que se debruçam sobre tais conceitos, isto é, sem a própria palavra enquanto unidade do texto, não poderíamos pensar em dialogismo, polifonia ou intertextualidade. Antes, porém, de refletirmos um pouco sobre qual significado da palavra podemos adotar em nosso presente estudo, vou tentar responder uma pergunta que você provavelmente deve estar se fazendo: por que conjeturar sobre a “‘palavra” e esses estudos que dela derivam em nosso componente curricular?

Existem algumas respostas possíveis. A primeira delas que se impõe é: a palavra representa poder. Para substanciar essa afirmação inicial, bem como outras reflexões

nesta unidade, iremos recorrer, mais uma vez, aos estudos do filósofo russo Mikhail Bakhtin. Em suas teorizações, o autor compreende a palavra como um produto ideológico. Seja ela expressa na fala ou enunciada no texto, sempre será o resultado de um processo de interação sobre a realidade viva. Isso porque a palavra, além de possuir as contextualizações sociocultural, histórica e política das quais falamos, também diz respeito a seu próprio enunciador, funcionando como uma ponte ou trânsito entre a consciência do sujeito e sua experiência de mundo.

Segundo, porque é a partir do estudo da palavra enquanto unidade básica do texto que iremos encontrar os pressupostos que nos levarão a construir a atividade fim desse componente curricular. Ou seja: a partir da articulação da palavra e seus enunciadores – dos sujeitos envolvidos na construção dos discursos – iremos elaborar os seminários para o compartilhamento das experiências das Oficinas de Práticas Pedagógicas, promovendo a intertextualidade, dialogismo e polifonia, na busca por evidenciar as diversas pontas da construção do saber. De um lado, buscaremos apresentar as propostas sinalizadas pelos componentes curriculares objetos da nossa disciplina – da teoria à prática –, de outro lado, fazer ecoar a própria experiência de vocês a partir dos aprendizados.

Há, na História literária, distintos entendimentos para a palavra. Muitos deles, não distantes do que já sinalizei. A palavra é, em linhas gerais, um signo que adquire interpretações diferentes a depender do contexto no qual figura, bem como do sujeito que a enuncia. Pode ser compreendida, portanto, como uma representação estética da realidade ou uma representação filosófica do próprio ser expressivo e falante (BAKHTIN, 2018, p. 395).

Quando menciono a representação filosófica do ser através da palavra, estou querendo dizer que as possibilidades de construções do próprio ser são infinitas. Os tempos e os contextos transformam ou deformam as palavras, do mesmo modo que os sujeitos que usam as palavras nunca serão os mesmos em tempos e contextos distintos. Resta-nos compreender, assim, que a escolha das palavras nos representa neste exato momento e, tendo ciência dessa circunstância, refletir sobre qual o tratamento que daremos a elas.

Portanto, retomando a assertiva inicial, a palavra representa poder – pois concede a propriedade da fala, do discurso – possui um viés ideológico a ela atribuído e representa o próprio ser falante. Por outro lado, é a unidade que proporciona a criação dos textos falados e escritos, a partir dos quais podemos dialogar com o mundo à nossa volta, significá-lo e representá-lo. Aqui, iremos compreender também a palavra como

possibilidade de escrita da experiência que se configura em nossos corpos, que nos atravessam, movem e deixam suas marcas.

Atividade

Agora, que vocês já sabem a temática do seminário em grupo, façam o registro individualmente de pelo menos três palavras que te marcaram na experiência da Oficina de Prática Pedagógica escolhida, e explique o porquê de sua escolha:

1. Como essa palavra reverbera ideologicamente para você?
2. Quais os significados que ela apresenta no contexto estudado, experienciado na oficina, e quais outros possíveis significados ela apresenta em contextos diversos?
3. Em que medida essa palavra te representa, o que ela diz sobre você?

Anote suas impressões e compartilhe com seu grupo

2.2. POLIFONIA

A polifonia, enquanto palavra e enquanto conceito, também adquire distintas significações em relação ao contexto no qual é utilizada. Vimos, na unidade anterior, uma acepção mais aproximada ao universo da musicalidade, na qual diversos sons são organizados de modo a construir uma linha melódica, mas não necessariamente harmônica: alguns sons podem estabelecer contrapontos. Em nosso caso, abordamos a possibilidade de reunir múltiplas vozes na elaboração de um discurso, podendo ser a nossa própria voz a que se constituirá voz dissonante.

Na perspectiva da linguagem, o principal contraponto da polifonia é a monologia. Nós, do teatro, compreendemos o monólogo enquanto gênero: uma peça de um único personagem ou um único ator/atriz em cena. No entanto, nem sempre o monólogo é uma monologia, porque um texto pode trazer, através de uma mesma personagem, vários pontos de vista sobre um mesmo assunto, buscando referências externas ao próprio discurso. Ou seja, o monólogo pode apresentar a personagem conversando consigo

mesma – e, até mesmo, com o público –, questionando suas próprias ideias, oferecendo a si própria alguns contrapontos vindos de fora de seu próprio eu.

O monologismo, embora possa apresentar contrapontos em sua construção interior, é um evento que não admite pontes ambivalentes com o mundo exterior. Na literatura, o discurso monológico de uma personagem é aquele na qual as forças agem de fora para dentro – nesse caso, do autor para a personagem –, sendo o sujeito apenas passivo, desprovido de vontade.

Aqui há apenas um sujeito cognoscente, sendo os demais meros objetos do seu conhecimento. Aqui é impossível um tratamento dialógico das personagens pelo autor, daí a ausência do 'grande diálogo', do qual personagens e autor participam em pé de igualdade; daí haver apenas diálogos objetificados das personagens, composicionalmente expressos no interior do campo de visão do autor (BAKHTIN, 2013, p. 81).

Em conformidade com a citação acima, podemos entender que, no discurso monológico, seja na literatura, seja em demais gêneros, há espaço para apenas uma voz: a voz do autor. Qualquer outra referência externa virá apenas da visão de mundo desse autor, sem que se estabeleçam diálogos com a exterioridade, sem que apareçam outras vozes dissonantes. O monologismo é, por exemplo, comparado, no campo político, aos regimes autoritaristas, nos quais apenas uma visão sobre os fenômenos, geralmente, é aceita; nos quais as vozes dissonantes do discurso em vigor são silenciadas.

De maneira especial, a polifonia caminha no sentido diametralmente oposto. Ela está relacionada à multiplicidade de vozes em um texto, entrecruzando-se com as noções de dialogismo e intertextualidade, cuja abordagem faremos mais adiante. Na polifonia, a ideologia é rompida e admite-se vozes contraditórias, discursos que façam oposição à ideia tratada. A ruptura, à qual nos referimos, diz respeito ao isolamento externo de determinado discurso ou personagem: ao contrário, há, no texto polifônico, a presença de um diálogo interno que faz referências a elementos externos. Não se vê, aqui, semelhante aos discursos totalitários, apenas uma ideia reinante e absoluta, mas a abertura para o mundo exterior e outras formas de compreensão dos fenômenos.

Voltando à ideia do monólogo não monológico, a título de exemplificação, podemos perceber, nele, uma abertura da personagem ao mundo exterior. De maneira mais explícita, quando o ator ou a atriz dirige-se diretamente ao público. Ou, em outra

circunstância, quando o discurso da personagem não se encerra em si próprio, isto é, quando ele aborda ou abrange concepções externas para a elaboração de suas ideias; quando os pontos de vista elaborados em cena não são produto apenas da consciência desta personagem, objetificando o mundo exterior à sua própria compreensão – digamos – unilateral.

A polifonia abarca, desse modo, a multiplicidade de vozes, admitindo interpretações e/ou concepções que vão além da compreensão exclusiva do próprio sujeito; que colocam o sujeito aberto para o mundo. Mesmo assim, a polifonia ainda é um elemento interno do texto, embora apresente referências externas. Portanto, a polifonia não é um diálogo em si, tal qual o conhecemos em seu gênero primário – a exemplo de fala e réplica. As vozes, dentro do texto, são um elemento que atuam internamente para compreender ou proporcionar acabamento estético ao mundo externo, de um discurso ainda em construção – ou seja, de uma ideia que se apresenta em aberto, não encerrada em si própria – conforme pontua Bezerra (2013, p. XII): "[...] o discurso polifônico deve ser sempre o discurso em aberto, o discurso das questões não resolvidas".

Poderíamos, então, tecer a compreensão de que a polifonia diz respeito a uma construção interna a partir de múltiplas vozes, na qual se busca a concepção do mundo exterior. Ou seja, são as vozes no interior do discurso que se empenham em entender as movimentações externas. Ora, mas como a compreensão da polifonia enquanto operadora de leitura do discurso poderia se aplicar à nossa principal atividade neste componente curricular: a sistematização dos seminários sobre as oficinas de práticas pedagógicas?

Na unidade anterior, trabalhamos o saber de experiência, isto é, aquele saber que nos atravessa e se dá para além do plano puramente racional, aquele que reverbera e se inscreve em nossa corporeidade; o saber incorporado, longe dos conhecimentos puramente mentais. Para organizar o conteúdo do seminário, iremos percorrer um trajeto que vai do sujeito – individualmente – ao estabelecimento do diálogo com a coletividade. Nesse sentido, cabe, aqui, pensarmos um pouco sobre as vozes que ecoam internamente a nós nessa construção do saber.

Antes de pensarmos no seminário de uma maneira coletiva, precisamos pautar nossas individualidades, justamente por preconizar a experiência corpórea ao longo das oficinas. Trata-se de uma percepção que pode se dar, também, no coletivo, mas,

sobretudo, estamos nos referindo a algo que atravessa nossa subjetividade. O objetivo, ao estudarmos a polifonia, é que possamos perceber de que maneira o discurso se ordena em nosso interior. Quais as possibilidades de organizar textualmente esse emaranhado de informações experienciadas?

Tal procedimento deve compreender que, mesmo partindo de uma perspectiva individual, eu preciso ter a noção de que não se trata de um monologismo. Ao contrário: a expressão dessas experiências, que partirá de vocês, deve pôr em diálogo os estímulos ofertados nas oficinas à sua própria voz interior, de modo que se estabeleça a compreensão desse mundo externo – em constante transformação – que é o ensino do teatro e suas práticas pedagógicas.

Atividade

Até o momento, você registrou individualmente três palavras que te marcaram/atravessaram nas experiências da Oficina de Prática Pedagógica escolhida. Neste momento, ainda individualmente, você irá descrever sua experiência pessoal, contemplando as três palavras escolhidas. Para essa atividade, precisamos refletir sobre algumas das características abordadas no estudo da polifonia, de modo que ela reverbere em sua escrita.

1. Pensando que o ensino do teatro e as abordagens propostas pelas oficinas cursadas fazem parte de um mundo em construção, como você descreveria sua experiência pessoal acerca da oficina escolhida?
2. De que maneira as ideias do(a) professor(a) dialogam com sua experiência/compreensão de mundo?
3. De alguma forma sua vivência/experiência estabelece algum contraponto com a abordagem proposta?
4. Em que medida seu discurso (ou relato de experiência) se soma às ideias apresentadas pelos(as) professores(as) para pensar (ou repensar) o ensino do teatro?

Compartilhe suas impressões com seu grupo de trabalho!

2.3. DIALOGISMO

Dialogismo é diálogo? Embora possamos utilizar ambas as palavras como correspondentes – e, aqui, assumimos que não estamos isentos de cometer tais equívocos – no horizonte conceitual, essas duas noções guardam relações entre si, apesar de seguirem, cada uma em seu campo, diferentes significações. Confundir diálogo e dialogismo é corriqueiro. Contudo, estamos exercitando a compreensão dessas palavras, no campo teórico, com o intuito de guiar a elaboração dos seminários, objetos de nossa disciplina. Por isso, iremos cotejá-las um pouco para melhor entendê-las e poder aplicá-las, tanto em nossa atividade, quanto na vida acadêmica e profissional de vocês, numa eventual necessidade.

Comecemos, então, pelo diálogo. Mais uma vez, recorreremos aos apontamentos de Bakhtin para nos aprofundarmos em nossos estudos. Para o autor, o diálogo ocupa uma função central nas relações humanas. Seu entendimento, assim como o da própria "palavra" enquanto conceito, é permeado por um contexto histórico, político e cultural. O diálogo tende a ser, via de regra, uma zona de contraposição de ideias, da interposição de lutas, do evidenciar das disparidades e, justamente por tais razões, pode revelar aspectos intrínsecos das relações sociais. Em suma, seria uma das formas primordiais da interação verbal. Segundo Bakhtin:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra "diálogo" num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 2012, p. 117)

A partir da perspectiva apresentada pelo autor, podemos perceber que a compreensão do diálogo vai além de uma conversa verbal entre pessoas: sua abrangência relaciona-se à comunicação verbal, seja ela qual for, falada ou escrita, até mesmo, simbólica. No entanto, a concepção bakhtiniana não se resume a uma estrutura na qual se observa apenas perguntas e respostas, considerações e réplicas: diz respeito à recepção ativa do discurso, na qual subentende-se alguma interação entre os interlocutores.

Isso significa dizer que, em seus respectivos momentos, cada um que assume o discurso, além de meramente responder seu interlocutor, contamina-se por ele, interage com ele, incorpora seu enunciado em alguma medida, seja em complementação, seja em oposição ao que foi enunciado. É importante frisar, porém, que o diálogo não se refere tão somente a um acontecimento no qual os conflitos são mediados, "[...] mas um espaço no qual esses embates poderiam ser acolhidos e repensados, de modo a contribuir com a compreensão de uma realidade macro, a realidade social" (SCORSOLINI-COMIN, 2014, p. 250).

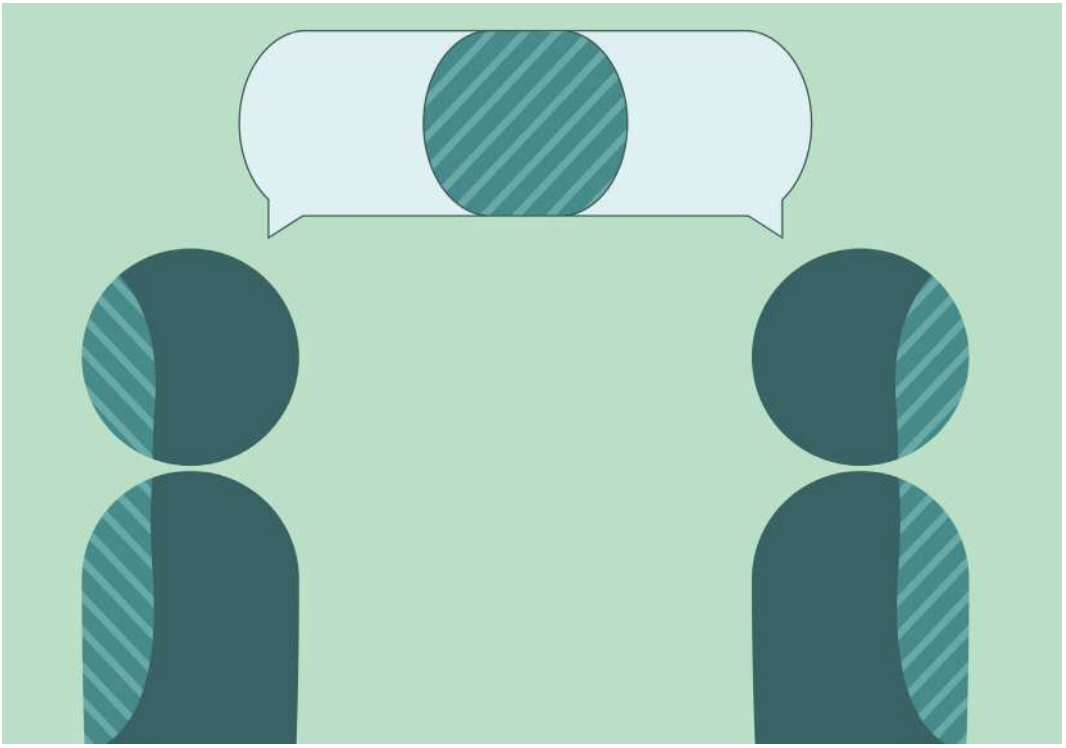


Figura 5 - Diálogo.

Licença Creative Commons. https://publicdomainvectors.org/photos/People_044_Talking_Bubble.png

Ora... nesse momento, encontramos, na interpretação do diálogo em Bakhtin, a interação entre os sujeitos históricos, cuja interseção transforma os atores envolvidos. Para alguns críticos, tal interação entre os sujeitos – na qual há uma permeabilidade mútua – é justamente um dos pontos nodais que caracteriza o princípio do dialogismo, pois relativiza a individualidade da autoria. Em outras palavras, mesmo que tratemos de um diálogo interior do sujeito, há o pressuposto de que a escolha das palavras pelo enunciador diz respeito a uma experiência ativa de mundo que toca o eixo relacional de outros sujeitos e, também, do contexto sociocultural e político, não sendo possível afirmar, portanto, a existência individual nas construções dialógicas dos sujeitos sociais: todos nós reproduzimos, em certas medidas, as vozes sociais, seja de maneira harmônica ou dissonante, de modo que a autoria individual de um discurso é perpassada pela autoria coletiva.

No dialogismo, tanto a imagem que o ser constrói sobre si próprio, quanto as significações que se atribui ao mundo e aos seus fenômenos, são construídas de maneira interativa. Há, em mim, o reconhecimento do outro, bem como minha autocompreensão

reflete, em alguma proporção, a imagem que os outros fazem de mim, isto é, não é possível reconhecer a si próprio sem o outro. Ou, ainda, poderíamos afirmar que existe uma projeção mútua entre os sujeitos no processo de autorreconhecimento. É o conhecimento sobre mim mesmo, por sua vez, que me proporcionará um referencial de experiências com o qual eu poderei fazer a leitura de mundo, bem como atribuir significados aos fenômenos, sempre de uma perspectiva dialógica.

Há um ditado popular que diz: "Nada se cria. Tudo se copia". É possível que exista alguma verdade nessa máxima, especialmente se pensarmos na perspectiva do dialogismo. A elaboração do meu discurso depende de meu autorreconhecimento. Eu só me reconheço a partir da minha interação social com o outro. Portanto, todas as significações que eu construo estão em diálogo com minha própria vivência, reelaboradas internamente a partir da minha inserção em determinado contexto sócio-histórico. Aí reside a questão do dialogismo: o discurso que eu compartilho não é inédito, mas forjado pela minha própria experiência de mundo.

Você deve estar se perguntando: não seria, desse modo, o dialogismo o mesmo que polifonia? Em dadas proporções, sim, essas noções se encontram no interior da elaboração do discurso. Note, porém, que apenas mencionamos o princípio da compreensão do dialogismo, no qual nossas construções simbólicas sobre nós mesmos e sobre o mundo se dão de maneira interacional. Mas o dialogismo vai além. Existem, na verdade, vários níveis de dialogismo, sendo o texto (ou discurso) sua unidade básica. O meu discurso dialoga com outro discurso que, assim como o meu, constrói-se no outro de maneira dialógica:

> O próprio locutor seria um respondente, na medida em que ele não detém o discurso pela primeira vez, ou seja, o discurso não se origina nele, não é por este inaugurado. Ao selecionarmos uma determinada palavra, nós a tiramos de outros enunciados, polemizamos com eles de modo dialético e constante (SCORSOLINI-COMIN, 2014, p. 251).

Ou seja, num diálogo entre duas pessoas, cada uma delas elabora seu próprio discurso na perspectiva de sua experiência de mundo, de suas vivências. Contudo, ainda estamos falando de um dialogismo estabelecido entre dois emissores-receptores. Poderíamos pensar num cenário no qual há diversos emissores-receptores dialogando mutuamente, numa multiplicidade de vozes? Sim. Ainda ousamos afirmar que, nesse ponto de interseção, encontra-se a própria diversidade humana; uma encruzilhada na qual as subjetividades se chocam ou se complementam na construção de um outro discurso

– uníssono ou dissonante; no qual as individualidades, as ideologias, as compreensões de mundo se entrecruzam, recriando e ressignificando a própria realidade, dialogando com o presente, com o passado e esboçando o futuro a partir de uma linguagem plural.

Bakhtin concebe o dialogismo como princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso. Examina-se, em primeiro lugar, o dialogismo discursivo, desdobrado em dois aspectos: o da interação verbal entre o enunciador e o enunciatário do texto, [e] o da intertextualidade no interior do discurso (BARROS, 1999, p. 2)

Notem que, de acordo com a citação acima, o dialogismo guarda suas respectivas relações com a polifonia e aponta os caminhos para a intertextualidade – como a pensa Julia Kristeva –, tema de nosso próximo tópico. Antes disso, vamos aprofundar um pouco mais nossa compreensão acerca do dialogismo, pensando em sua historicidade e mais algumas contribuições dadas à discussão teórica desse conceito.

Embora o conceito de intertextualidade seja atribuído à Kristeva, o dialogismo é, com efeito, uma proposição do filósofo russo Bakhtin, presente em muitas de suas obras. Surgiu na primeira metade do século XX, quando o filósofo inicia suas teorizações sobre a linguagem, tanto na linguística quanto na literatura.

O rastreio exato da formulação desse conceito por Bakhtin seria um trabalho de interminável, haja vista, como aponta Fiorin (2016, p. 14), a compreensão da obra de Bakhtin apresenta a dificuldade de, ainda na União Soviética, ter sido editada de forma errática. A princípio, pelos primeiros textos atribuídos a ele terem as assinaturas de Voloshinov e Medenev – teóricos que participaram do que posteriormente seria denominado O Círculo – e, ainda, por muitas de suas obras serem arquivos, publicados postumamente, muitos deles manuscritos inacabados.

Contudo, mesmo com a dificuldade de rastrear com precisão o nascimento do termo, sua definição é ponto pacífico entre os comentadores da obra de Bakhtin. O dialogismo é o princípio constitutivo de todo enunciado, verbal e não verbal, sendo o modo de funcionamento da linguagem, ocorrendo, sempre, como uma réplica a outro discurso, o que implica a existência de um mínimo de duas vozes, ainda que ambas não se manifestem no fio do discurso. É esta última característica que nos permite, por exemplo, analisar mesmo um monólogo dramatúrgico a partir do dialogismo como operador de leitura, dada a máxima de existir heterogeneidade em todo e qualquer enunciado.

Em Questões de literatura e estética (2014), o filósofo russo atribuirá a natureza dialógica a todo e qualquer discurso:

> A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar (BAKHTIN, 2014, p. 88).

Embora haja uma imensa gama de abordagens acerca das concepções teóricas elaboradas por Bakhtin no que diz respeito ao dialogismo, poucas delas versam sobre o teatro – mais especificamente, o drama – sendo a professora Cleise Mendes (2011) uma das teóricas que dedica um olhar a esse ponto. É Mendes (2011) quem chama atenção, no caso específico do drama, para distinção entre o diálogo, em geral, um dos principais componentes do texto para teatro, do princípio mais amplo do dialogismo bakhtiniano.

O princípio dialógico está em todos os modos de enunciação, contudo, ele implica a diferença de pontos de vista entre, no mínimo, dois seres sociais com pontos de vista distintos. Isto não necessariamente ocorre em todo e qualquer diálogo. A alternância de réplicas e de enunciadores do diálogo pode, sim, ser monológica. Em seu artigo, Mendes (2011, p. 4) explorará exemplos nos quais não há confronto de ideias ou visões de mundo, com réplicas que não se replicam, mas são enunciados que funcionam como vetores que se somam para uma mesma direção.

Em outras palavras, de acordo com as considerações de Mendes, podemos dizer que nem todo diálogo é dialógico. Explico: se, entre dois interlocutores, há apenas a relação de concordância, se não existe um contraponto ou uma ideia dissonante, esse diálogo não será dialógico, mas monológico.

Pensemos uma situação anedótica a título de exemplificação: temos uma personagem A e uma personagem B. Suponhamos que a personagem A diga: "-Vamos matar uma pessoa!", ao passo que a personagem B responda, "-Sim, vamos matar uma pessoa!". Notem que há, apenas, uma relação de concordância. Embora seja um diálogo, não há uma relação dialógica, isto é, não há a multiplicidade de vozes que demarca o dialogismo enquanto operador de leitura; não há dissonância, apenas a concordância.

O que nos interessa, em nossa disciplina, é a constituição de um diálogo de maneira dialógica para a elaboração e o compartilhamento dos saberes de experiência nos seminários. Pensados enquanto dispositivos pedagógicos que colocam seu proponente no lugar, também, de pesquisador, não seria produtivo pensarmos apenas pelo viés da concordância. Importa-nos, antes, poder perceber a multiplicidade de vozes que dialogam entre si, ora concordando, ora discordando, mas movendo o conhecimento rumo à construção desse território que é a pedagogia do teatro.

Atividade

Na atividade anterior, foi sugerido que você compartilhasse com seu grupo o relato de sua experiência pessoal, pensando na multiplicidade de vozes que constituem seu discurso interior. Após essa partilha, a atividade sugerida agora é que vocês reúnam os relatos de cada um dos membros da equipe em um único texto.

A ideia, aqui, é perceber o dialogismo entre os discursos, a multiplicidade de vozes que oferecem ora contrapontos, ora concordâncias. Para isso, partimos do pressuposto de que cada experiência tenha sido única, porque passa pela subjetividade de cada integrante da equipe.

Perceba de que forma o dialogismo se apresentou entre os discursos e, em equipe, pensando na multiplicidade de vozes, reflitam sobre isso.

Deem um tratamento final ao texto. Ele servirá para guiar a apresentação do seminário da equipe, bem como para a entrega do trabalho final, também em grupo.

2.4. INTERTEXTUALIDADE

No que diz respeito à intertextualidade, toda revisão literária sobre a obra de Bakhtin é unânime ao afirmar que este termo não aparece, em momento algum, na obra do filósofo russo, qualquer ocorrência do termo. Portanto, embora seja comum atribuir à Bakhtin o conceito de intertextualidade, tal

atribuição é, na verdade, um equívoco, provavelmente, derivado de más traduções indiretas de sua obra – em geral do francês – já contaminadas pelas formulações da teórica búlgara Julia Kristeva, conforme mencionamos anteriormente. O termo intertextualidade é a ela creditado, relacionando-se, intimamente, com o dialogismo e os pressupostos bakhtinianos, por ter sido Kristeva a pioneira na divulgação do pensamento e da obra de Bakhtin no Ocidente, a partir de 1967, na França.

As proposições de Kristeva acerca da intertextualidade, mais uma vez, baseiam-se, sobretudo, no romance, e são formuladas evocando o nome de Bakhtin, o que, muito provavelmente, gerou o equívoco, por parte da crítica, quanto à atribuição do termo. Em Introdução à semanálise, obra que reúne os pressupostos teóricos da autora, no capítulo A palavra, o diálogo e o romance, Kristeva considera:

> Escritor tanto quanto "erudito", Bakhtin é um dos primeiros a substituir a découpage estatística dos textos por um modelo no qual a estrutura literária não é, mas onde ela se elabora em relação a uma outra estrutura. Essa dinamização do estruturalismo só é possível a partir de uma concepção segundo a qual a "palavra literária" não é um ponto (um sentido fixo), mas um cruzamento de superfícies textuais, um diálogo de diversas escrituras: do escritor, do destinatário (ou da personagem), do contexto cultural atual ou anterior (KRISTEVA, 2012. p. 140).

A autora vai adiante:

> [...] uma descoberta que Bakhtin foi o primeiro a introduzir na teoria literária: todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a de intertextualidade, e a linguagem poética lê-se pelo menos como dupla (KRISTEVA, 2012. p. 142).

Ao tratar das possibilidades de leituras miméticas e antimiméticas do texto literário, Compagnon (2012, p. 109) contrapõe o dialogismo bakhtiniano à intertextualidade kristevariana. Para o teórico, o dialogismo retoma uma abertura ao mundo, demonstrando as relações dialógicas, isto é,

a heterogeneidade, pluralidade e polifonia entre os enunciados em distintas formas discursivas dentro da obra literária, chamando atenção, mais uma vez, para o romance como gênero dialógico por excelência e traçando uma relação de afinidade entre o dialogismo e o realismo, já que romancistas mais realistas apresentariam obras dialógicas com multiplicidade de vozes e consciências, enquanto romancistas menos realistas tenderiam ao monologismo.

A distinção estabelecida por Compagnon entre o dialogismo e a intertextualidade, estaria, ainda, no fato de a intertextualidade, estando baseada no dialogismo, trazer o fechamento sobre o texto, dando destaque a sua literariedade. Compagnon aponta para possibilidade de enclausuramento da leitura cerrada no texto e para possibilidade de a intertextualidade tornar-se um dialogismo restrito, indo, assim, de encontro aos excessos e aos usos dogmáticos dos termos e teorias, como o faz ao longo de todo o seu tratado teórico. Isto é, um "dialogismo" presente apenas em textos literários escritos, com o pesquisador sem levantar os olhos do texto. O dialogismo, como pensado por Bakhtin, é uma leitura do mundo em signos verbais e não verbais, portanto, para além do texto escrito.

Fiorin (2016, p. 57) traz a informação de que Kristeva denominou texto o que Bakhtin chamou de enunciado, passando a designar por intertextualidade a noção de dialogismo, o que foi difundido, ainda, por Roland Barthes, reiterando a substituição de um termo por outro. Contudo, a distinção entre enunciado e texto reside no fato de o primeiro (enunciado) ser uma posição assumida por um enunciador, um sentido, enquanto o segundo (texto) é a manifestação do enunciado, uma realidade imediata dotada de materialidade. Logo, o enunciado é da ordem do sentido e o texto do domínio da manifestação. Para Bakhtin, o enunciado também não se manifesta apenas verbalmente, mas por qualquer conjunto coerente de signos, em qualquer forma de expressão, como pictórica, gestual etc.

Para Fiorin (2016, p. 58), deve-se denominar intertextualidade o encontro entre duas materialidades linguísticas no interior de um texto. Para tal, o texto intertextualizado deve ter existência independente, podendo, ainda, o conceito de intertextualidade ser ampliado para os casos de paródia e de estilização de estilo. Em outras palavras – e, também, de uma perspectiva didática – podemos pensar na materialidade externa para identificar a intertextualidade. Abordaremos dois exemplos a título de compreensão: a intertextualidade direta e a intertextualidade paródica.

Exemplo 1

> É importante frisar, porém, que o diálogo não se refere tão somente a um acontecimento no qual os conflitos são mediados **"mas um espaço no qual esses embates poderiam ser acolhidos e repensados, de modo a contribuir com a compreensão de uma realidade macro, a realidade social" (SCORSOLINI-COMIN, 2014, p. 250).**

Exemplo 2

> Se Maomé não vai à montanha, a montanha vai a Maomé (Ditado Popular).
>
> Se Maomé não vai à montanha, a montanha **vaia** Maomé (Paródia).

Notem que, no Exemplo 1, visualizamos uma citação direta, entre aspas, de um texto anterior à escrita do nosso e-book. Essa não é, contudo, a única forma de intertextualidade em textos acadêmicos. Podemos usar, de outro modo, também, a citação indireta, cuja referência a outro texto é explicitada, mas que, no entanto, o enunciador faz uso de suas próprias palavras para explicar o discurso de outro sujeito (Segundo o autor Fulano de Tal, determinado conceito pode ser compreendido a partir desta perspectiva). Já no Exemplo 2, temos uma releitura paródica de um texto conhecido – nesse caso, um ditado popular – no qual mudamos o sentido do enunciado, ou a própria mensagem, mas sempre fazendo referência ao texto original.

Os exemplos citados são uma abordagem objetiva, no intuito de que vocês consigam perceber a materialidade que atribuímos a intertextualidade enquanto um caminho para a elaboração do pensamento dialógico entre autores, mais especificamente, para agregar a polifonia de distintos textos na construção das nossas atividades ao longo da disciplina. Tendo em vista os exercícios propostos nesta unidade, vamos à sugestão final para encerrar a presente etapa. Assim, nossa próxima atividade refere-se à construção do texto final que servirá – como dissemos – tanto para a apresentação do seminário, quanto para a entrega do manuscrito no encerramento do nosso componente curricular.

Nesse sentido, o objetivo é que possamos – a partir da temática do nosso seminário – promover a intertextualidade entre os conteúdos abordados em nosso trabalho. Para tanto, arrolaremos dois exemplos. Supondo que o seminário de sua equipe verse sobre as Oficinas de Práticas Pedagógicas IV – Educação para o meio ambiente – em que medida o texto do e-book apresentado pelas professoras Ana Carolina Fialho de Abreu e Daniela

Botero Marulanda podem relacionar-se com as Oficina de Práticas Pedagógicas I, do professor Tássio Ferreira.

Há interseções evidentes, como por exemplo, da própria presença de tais conteúdos na formação de professores: os saberes dos povos indígenas e os estudos afrodiaspóricos, por exemplo. Poderíamos dizer que a Lei nº 11.645/2010, que trata da obrigatoriedade dos estudos da história e cultura afro-brasileira e indígena, seria um ponto de interseção entre as duas disciplinas? Em qual medida elas dialogam entre si, complementam-se ou, porventura, apresentam dissonâncias?

Caminhando por trajeto similar, poderíamos traçar paralelos entre as Oficinas de Práticas Pedagógicas II, da professora Cilene Canda e demais colaboradores e as Oficinas de Práticas Pedagógicas III, da professora Adriana Amorim? Vejamos...

Na primeira, os autores nos apresentam um panorama da arte Educação no Brasil, abrangendo desde a legislação que introduz/regula a presença do ensino da arte no sistema formal de educação, até algumas metodologias do ensino do teatro, com preciosas reflexões acerca da evolução da compreensão dos jogos como metodologia do ensino do teatro.

Já Amorim, por sua vez, propõe uma revisitação - com a devida criticidade, dos quatro pilares básicos da educação para o terceiro milênio: APRENDER A APRENDER, APRENDER A SER, APRENDER A CONVIVER E APRENDER A FAZER. Aqui, proponho que vocês reflitam sobre as possibilidades de diálogos entre tais componentes curriculares e como as ideias apresentadas reverberam ou reverberaram em sua prática? Em qual medida as intertextualidades podem ser desenhadas?

No entanto, nossa atividade não se resume apenas ao diálogo interno entre as oficinas cursadas. Podemos e devemos ir além, trazendo esses aprendizados para conversar com as nossas práticas artísticas e pedagógicas. Quais outras referências ajudam na tessitura de novos diálogos (mais uma vez, pensado que o dialogismo não significa apenas a conformidade, mas a multiplicidade de vozes na construção dos discursos de uma perspectiva sociocultural e histórica).

Nesse sentido, seria possível abarcar na discussão – também com a devida criticidade – aquilo que nos apresenta a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 e como ela redesenha o ensino da arte na escola? Podemos, nesse ínterim, também abranger conteúdos de outras disciplinas e, sobretudo, aqueles que dizem respeito às nossas pesquisas pessoais. Então... vamos exercitar!

Atividade

Para encerrar a nossa unidade, faremos uma última atividade. Desta vez, iremos promover a intertextualidade entre os escritos que vocês reuniram até aqui e incorporar, neles, textos que contribuam para as discussões que vocês propuseram em equipe, a partir dos diálogos possivelmente surgidos da reunião de seus relatos de experiência individuais.

Agora, que vocês já deram um tratamento à reunião dos textos individuais, acrescentem a eles citações de obras que contribuam com o desenvolvimento do diálogo. Como dito, esses textos, citados direta ou indiretamente, podem abranger os e-books das oficinas cursadas, como também lançar mão de outras referências.

Lembrem-se de referenciar os textos trazidos para o diálogo, bem como se atentem para as normas Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Por fim, desenvolvam coletivamente e dialogicamente uma introdução e conclusão para o trabalho da equipe.

Este escrito deve guiar a apresentação do seminário do grupo, bem como ser entregue em formato PDF como reflexão final, à qual podem acrescentar, a critério de vocês, possíveis discussões oriundas da apresentação do seminário.

2.5. OUTRAS PALAVRAS

Conversamos, nesta unidade, sobre conceitos que funcionam como operadores de leitura da linguagem, com o objetivo de auxiliá-los na construção dos seminários de compartilhamento das experiências desenvolvidas nas Oficinas de Práticas Pedagógicas. Nosso intuito, nesse sentido, é guiá-los na tessitura dos discursos individuais – mas polifônicos – para colocá-los em diálogo com a coletividade, revelando as múltiplas vozes que compõem os saberes pedagógicos do teatro.

O seminário é, no final das contas, essa possibilidade de diálogo com a coletividade. Em nossa disciplina, na qual este trabalho será desenvolvido em grupos, buscamos evidenciar a natureza dialógica do seminário, desde sua constituição primeira até seu compartilhamento final, isto é, a apresentação do seminário – abordagem a ser realizada na próxima unidade –, cuja função ultrapassa a mera exposição de pontos de vista, mas relaciona-se com o compartilhamento de vivências dialógicas e, assim, dar início a um novo diálogo em múltiplas vozes.

Os conceitos até aqui trabalhados são de ordem teórica. Suas discussões são densas e, algumas vezes, apresentam certa complexidade. Tendo ciência de tal questão, buscamos, ao longo desta unidade, proporcionar uma compreensão o mais didática possível dos conceitos arrolados. Justamente por isso, cada etapa contou com atividades específicas que buscaram exercitar, na prática, aquilo que foi abordado teoricamente.

Propusemos uma ampliação da compreensão da palavra, da polifonia, do dialogismo e da intertextualidade pensando especificamente nos seminários enquanto dispositivos pedagógicos, os quais contemplam, também, uma atividade de pesquisa entre seus pressupostos. Contudo, os operadores de leitura apresentados transbordam a estrutura do próprio seminário: eles dizem respeito à construção do saber dentro do universo acadêmico, cuja palavra – unidade básica da elaboração do discurso – encontra na polifonia, no dialogismo e na intertextualidade, caminhos para o desenvolvimento perene e a reelaboração dos conhecimentos.

Teatro tradicional de sombras com bonecos do sul da Tailândia. Fonte: Freepik Premium

UNIDADE TEMÁTICA III – A APRESENTAÇÃO DO SEMINÁRIO E O COMPARTILHAMENTO DAS EXPERIÊNCIAS

Se, nas outras unidades, direcionamos nossas conversas para a elaboração e planejamento do seminário, digamos, de uma perspectiva interna, ou seja, preparatória, neste momento, nossas reflexões irão se voltar para o compartilhamento final do seminário, isto é, sua apresentação e o debate de ideias.

Nesse sentido, o caminho que percorreremos nesta unidade será mais direcionado à prática, pensando no formato e nos elementos essenciais de um seminário, mas também tensionando algumas questões que se mostram necessárias para se pensar as especificidades da nossa área, o teatro.

Quais as possibilidades de compartilhamento dos saberes em nosso campo do conhecimento? Quais contribuições ou diálogos podemos efetivar entre o seminário enquanto atividade formal e o teatro enquanto linguagem artística? Essas duas questões serão o fio condutor desta nossa terceira e última unidade.

Iniciaremos, portanto, pensando no próprio seminário e seus elementos constitutivos de uma perspectiva prática, uma vez que já discutimos as questões que tangem essa atividade pelo seu viés histórico, pedagógico e dialógico. Depois, dedicaremos nossas reflexões para pensar o seminário em teatro e a quebra de certas formalidades que estão amalgamadas à ideia de seminário, percebendo, por outro lado, como os compartilhamentos de pesquisas têm ocorrido em nossa área.

Diferentemente das outras unidades, cuja apresentação teórica dos conteúdos era seguida de uma atividade, objetivando sua respectiva aplicação, a principal e única

atividade desta unidade será a apresentação do próprio seminário. Pedimos, portanto, que observem atentamente as pontuações que compartilharemos, pois elas serão, também, observadas na avaliação do trabalho.

3.1. COMO FAZER UM SEMINÁRIO

Nosso primeiro momento nesta unidade, conforme sinalizamos, será dedicado a pensar nos elementos constitutivos de um seminário. Inicialmente pode parecer uma abordagem óbvia para muitos de vocês – em especial, para aquelas pessoas que já passaram por uma graduação – mas de suma importância num componente curricular como o nosso, cuja principal função é a sistematização do seminário para o compartilhamento das experiências das Oficinas de Práticas Pedagógicas. Ou seja, precisamos enfatizar alguns detalhes para o bom desenvolvimento das nossas atividades, bem como para poder extrair dos seminários o maior aproveitamento possível, da individualidade à coletividade.

O primeiro ponto que gostaríamos de destacar diz respeito à atividade em grupo, afinal, assim serão pensados e compartilhados os nossos seminários. A formação da equipe é o primeiro passo fundamental para o bom desenvolvimento do trabalho. Nem sempre essa formação se dá por laços de afinidade, o que não é o nosso caso aqui, uma vez que buscaremos a formação da equipe pela aproximação na escolha das temáticas, o que já representa algum avanço nesse sentido.

Nós falamos em afinidade, mas existe outra palavra que tem ganhado significativa proporção no desenvolvimento das pesquisas em arte, o AFETO. Não se trata, porém, do afeto envolvendo os integrantes do grupo, mas daquilo que te liga à sua área de interesse, que te move no sentido do desejo de estar ocupando determinado espaço e discutindo certas temáticas. No caso da formação das equipes a partir da escolha temática – ao invés de um tema determinado pelo professor, por exemplo – espera-se que a ligação afetiva com os assuntos tratados se dê de forma natural.

Por outro lado, precisamos nos atentar, na formação das equipes, para nos reunirmos com pessoas com as quais a articulação das atividades possa ocorrer de maneira produtiva. Com isso, queremos dizer que precisamos ficar atentos às questões de horários e trabalhos fora da universidade, por exemplo. Se minha colega trabalha pela manhã, eu trabalho pela tarde e, à noite, temos algum compromisso – como um

curso ou faculdade – essa reunião entre os integrantes ficará naturalmente prejudicada. Portanto, peço que observem as possibilidades de articulação entre os membros antes do fechamento das equipes.

Sabemos que as finalidades de um seminário são muitas e conversamos sobre isso na primeira unidade do nosso e-book. Contudo, cabe destacar, neste momento, algumas características fundamentais: o aprofundamento das ideias ou temas; a estimulação de debates; a socialização dos conhecimentos; o despertar do interesse sobre os temas, tanto no grupo quanto na sala de aula; o estímulo à integração das pessoas envolvidas; e, por fim, mas não menos importante, o seminário tem como finalidade tornar o estudo aprazível. Sobre esta última característica, devemos ressaltar que seu efetivo funcionamento subentende, por conseguinte, a harmonia entre os membros da equipe para que o trabalho seja, ao fim, prazeroso para todas as pessoas envolvidas.

No que tange à organização do seminário, precisamos observar algumas questões que se mostram relevantes para nossa conversa. A primeira delas refere-se a escolha de um coordenador ou uma coordenadora, embora essa decisão caiba ao grupo, visto que as funções de cada integrante podem ser decididas horizontalmente. De toda sorte, é preciso que haja o envolvimento e participação de todos os membros e a divisão de tarefas de maneira equânime. Juntos, vocês também precisam definir um roteiro de trabalho, os prazos para cada tarefa e a determinação de datas para o cumprimento delas.

Definam o formato do seminário, bem como a utilização dos recursos disponíveis para a atividade. Aqui, abriremos a possibilidade de uma apresentação formal ou de uma apresentação performática. Independente do formato escolhido, a sugestão é que se utilize, como material de apoio, uma apresentação visual, a exemplo do Power Point. Entretanto, existem outras possibilidades que auxiliam na apresentação do seminário. Suas escolhas devem dialogar com a natureza temática do grupo, a exemplo de cartazes ou maquetes. Para além da apresentação visual, podemos lançar mão de outros dispositivos que auxiliem na discussão proposta, como trechos de filmes, fotografias, músicas etc. O importante é que cada elemento tenha sua importância justificada.

Por falar em apresentação visual, há uma questão que se mostra relevante: a autoapresentação dos integrantes da esquipe. Em alguns ambientes, a formalidade exige uma escolha rigorosa da roupa utilizada, dado que o seminarista ocupará uma posição de destaque e cada signo que aparecer será passível de leitura. Em geral, o que se recomenda é a utilização de roupas neutras para que o foco não seja desviado. Em nosso caso específico, essa regra não é uma máxima. Ao contrário: podemos ousar em nossa apresentação pessoal. Por que não pensar em um figurino específico que tenha relação com o tema abordado, por exemplo? O importante é que haja uma harmonização temática entre os membros da equipe e, mesmo em um caso de uma desarmonização proposital, que esta seja justificada.

Além dos recursos visuais, o grupo também pode pensar em outros elementos que auxiliem na apresentação do trabalho ou contribuam com a dinâmica. Em alguns casos, a equipe pode fazer a escolha pela utilização de um material de apoio, como textos impressos e distribuídos entre o público. Nesse sentido, tais materiais precisam mostrar sua relevância e não podem roubar o foco da discussão. Ao contrário, os elementos precisam agregar ao trabalho e convergir para a temática abordada pela equipe.

Sobre o formato do seminário

Apresentamos, a seguir, algumas sugestões de como o seminário pode ser organizado da perspectiva formal.

1. Abertura do seminário com apresentação da temática e dos membros da equipe.
2. Distribuição ao público do material de apoio, se houver.
3. INTRODUÇÃO: contextualização do tema e apresentação da estrutura do seminário, elencando os objetivos do grupo e as atividades que serão propostas.
4. DESENVOLVIMENTO: este é o momento de atacar o tema. Para tanto, precisamos demonstrar nosso domínio sobre o conteúdo, algo que já sinalizamos na primeira unidade deste e-book, domínio esse que só é alcançado na medida em que eu estudo as temáticas e me aproprio delas. Aqui, mais uma vez, vale lembrar que nos referimos, também, ao saber de experiência que reverbera em nosso corpo. Devemos, nesse momento, apresentar os autores trabalhados e orientar o foco da discussão e análise. Todos os integrantes da equipe devem ter seu momento de participação e recomenda-se que o tempo seja distribuído de forma equilibrada.
5. CONCLUSÃO: espera-se que, nos momentos finais, o grupo apresente as reflexões que marcaram a discussão do tema, sintetizando as principais ideias e orientado o tipo de discussão que o grupo pretende propor ao público.
6. DISCUSSÃO: consolidação dos aspectos fundamentais acerca do tema, envolvendo a plateia e o grupo. Nesse sentido, é importante que o grupo eleja um integrante que atuará como mediador da discussão, inclusive, evitando o tangenciamento ou a fuga do tema.

Sobre a apresentação dos slides

De início, destacamos que, apesar de estarmos falando em slides, já sinalizamos que não se trata de uma obrigatoriedade, podendo o grupo fazer a escolha por outros recursos visuais de apresentação, desde que cumpridos os requisitos aqui elencados.

I. Identificação institucional;

II. Sumário da apresentação;

III. Considerações iniciais;

IV. Fundamentação teórica;

V. Metodologia;

VI. Resultados;

VII. Discussão dos resultados;

VIII. Considerações finais;

IX. Referências;

X. Contato e agradecimentos.

O que deve vir num slide:

I. O slide deve ter um bom design;

II. Deve vir numerado (Em "inserir", em "Data e hora", clicar em "número do slide");

III. No slide deve haver exemplos (vídeos curtos, fotografias, excertos que dialoguem e/ou corroborem com o tema);

IV. A apresentação deve dialogar com os operadores de leitura da disciplina (os que apresentamos neste e-book) e com a bibliografia indicada (com especial atenção ao e-book da oficina escolhida);

V. O slide deve evitar textos longos, optando por tópicos.

Itens que serão avaliados:

I. **Proposta de trabalho:** reflete o conteúdo? Utiliza vocabulário apropriado? É uma abordagem clara?

II. **Objetivo:** Ser claro, conciso e destacar a relevância do tema

III. **Qualidade do material apresentado:** utiliza material informativo? Responde aos objetivos? Erros ortográficos e de concordância? Encadeamento lógico de ideias? Estilo da redação direto, claro e objetivo? Utiliza imagens/figuras/tabelas?

IV. **Qualidade das(os) apresentadoras(es):** apresentação, dicção, didática, conhecimento, postura, controle em relação ao grupo etc.

V. **Referências:** Atualizadas? Completas? Dentro das normas da ABNT?

VI. **Atendimento às orientações gerais:** atendeu à proposta de organização do seminário? As estratégias utilizadas foram coerentes e eficazes?

VII. **Tempo de apresentação:** enquadrou-se nos tempos pré-estabelecidos? Aproveitou adequadamente o tempo disponível?

Notem que estamos falando do slide pela facilidade que ele apresenta como condutor da apresentação do trabalho, como também pela possibilidade de atender aos requisitos da exposição de dados e fontes, fotografias e vídeos. A utilização de cartazes pode proporcionar uma dinâmica interessante, sobretudo porque, em tempos digitais, o cartaz se tornou motivo de estranhamento. Por outro lado, a depender da temática do seminário, o cartaz pode dialogar com a criatividade do grupo e seus integrantes. Ainda assim, precisamos sublinhar que essa modalidade de apresentação apresenta suas limitações, devendo ser adotada de forma híbrida, quando for necessária a projeção de material audiovisual, por exemplo. É de responsabilidade da equipe, também, testar os dispositivos corretamente antes da apresentação, evitando, assim, possíveis problemas técnicos que prejudiquem o bom andamento do trabalho.

Até este momento, estamos falando sobre o seminário de uma perspectiva formal, porque essa é uma ideia que acompanha naturalmente tal atividade, somando-se a isso o próprio contexto de seu desenvolvimento: a universidade. Contudo, não podemos deixar de pensar nas especificidades da nossa área do conhecimento, o teatro, menos ainda da grande área na qual ela está inserida, a ARTE. Podemos e devemos, outrossim, utilizar os recursos que o teatro nos oferece para incrementar nossa apresentação, a exemplo de leituras dramáticas, interpretação de personagens ou a proposição de jogos e dinâmicas

que envolvam a equipe e o público. Isso, obviamente, obedecendo a coerência do tema e da abordagem escolhida pelo grupo.

O professor, teórico e artista da cena Armindo Bião (2009, p. 59) nos diz que "[...] vale considerar quatro condições desejáveis para o bom, belo e útil desenvolvimento da pesquisa: a serenidade, a humildade, o humor e o amor". Embora o autor esteja fazendo referência especificamente à pesquisa em artes, a natureza do seminário também compreende a pesquisa sobre as temáticas, conforme já pontuamos. Ou seja, o seminário enquanto dispositivo pedagógico carrega, em seu cerne, uma atividade de pesquisa.

Por isso mesmo, as quatro condições sinalizadas por Armindo Bião também se aplicam ao nosso contexto: a serenidade como forma de mostrar domínio sobre o tema; a humildade na abordagem dos conteúdos, inclusive, para que possamos tecer nossas críticas com a adequação necessária; o humor que torna mais leve o compartilhamento das experiências; e o amor que nutrimos pela própria arte, aqui, já transversalmente abordado pela via do afeto. Junto a essas condições, gostaríamos de acrescentar o RIGOR, não de uma perspectiva da dureza formal ou da seriedade fria, mas do COMPROMISSO com o nosso próprio trabalho.

3.2. ELOGIO AO RISO

Refletindo sobre as possibilidades de planejamento e apresentação de um seminário acadêmico, somos levados, quase que de maneira automática, por um caminho que aponta para dada formalidade, ou mesmo uma seriedade burocrática. Isso reflete, em parte, o próprio universo da academia e seus conhecimentos catedráticos, uma tradição que pensa a produção de conhecimento a partir de uma lógica dura e fria. Nos, no entanto, desenhamos nossa trajetividade pelos caminhos do afeto, daquilo que nos constitui artistas-docentes-pesquisadores. A natureza da arte, geralmente, não obedece a tal lógica, uma vez que é ela que, via de regra produz movimentos em nós mesmos e transformações no outro.

Pensamos em questões dialógicas para a concepção de um seminário que reflita historicamente e socioculturalmente a temática abordada a partir de seus diálogos constitutivos. Mas existe outra relação dialógica que precisamos trazer ao centro de nossas discussões, que é a própria presença do teatro no contexto acadêmico. Será que ocupamos esses espaços apenas para reproduzir aquilo que já está arraigado ou

deveríamos trazer à baila nossas especificidades enquanto área do conhecimento e enquanto linguagem artística?

Tal tensionamento, todavia, não é uma exclusividade da arte. Trata-se, com efeito, de um incômodo que tem movido algumas estruturas dentro da academia, como também motivo de algumas considerações que buscam questionar justamente essa lógica dominante de uma seriedade e de uma formalidade excessivas. Essas características são aplicáveis a todo e qualquer contexto? A esse respeito, gostaríamos de trazer para a nossa conversa alguns apontamentos feitos pelo professor Jorge Larrosa no ensaio intitulado "Elogio ao riso" (2010), constante no livro Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.

Larrosa traz para o centro da discussão o excesso de seriedade como pressuposto de validação do conhecimento no ambiente acadêmico, questionando a si próprio acerca da reprodução de determinados padrões comportamentais no exercício da função de professor palestrante: será que seus interlocutores te dariam a mesma importância ou respeito caso ele decidisse apresentar sua comunicação usando um chapéu de guizos? E mais, por que não se pode aprender, também, a partir do riso?

Se Armindo Bião (2009) traz o humor como condição favorável à pesquisa, Larrosa (2010) apresenta, de certo modo, a leveza como possibilidade de compartilhamento de saberes como um método eficaz para o ensino-aprendizagem. No final das contas, enquanto Larrosa se questiona por que ele mesmo não teve a coragem de usar o chapéu de guizos. De maneira oposta, Bião não perdia a oportunidade de, em suas comunicações e palestras, lançar mão de recursos cômicos, fosse cantando músicas, interpretando cordéis ou abusando de figurinos ousados que refletissem a temática da proposta, a exemplo da aula magna apresentada no salão da reitoria da UFBA intitulada Nas encruzilhadas da Padilha: Doña María e Maria (Castela, século XIV – Brasil, século XXI), em 01/03/2010, definida como palestra cênica, na qual Bião, além de cantar músicas, fazia uso de adereços atribuídos à entidade Maria Padilha.

De toda sorte, apesar de intencionar a ruptura dos padrões, mesmo sem conseguir fazê-lo, Larrosa nos apresenta algumas reflexões relevantes para nossa conversa, porque pensa, a partir do riso, a possibilidade de formar o pensamento e pensar a formação. Num universo no qual togas e becas são, muitas vezes, a regra, o professor se questiona: "[...] que tipo de pensamentos podem surgir numa cabeça ladeada por umas orelhas de burro?" (LARROSA, 2010, p. 168). Para além do próprio contexto acadêmico, o autor reflete sobre o próprio ofício do professor e a seriedade que, na maioria das vezes, impõe-se à figura do professor: "Talvez tivéssemos de deixar de ser professores para poder

aprender a formular um pensamento em cujo interior ressoe, desembaraçadamente, o riso" (LARROSA, 2010, p. 169).

Ora, falamos, anteriormente, sobre a necessidade de se repensar as estruturas da formação do pensamento na universidade, questionando dogmas ou conceitos porventura cristalizados, parados no tempo, cujo seminário se mostra como um dos vértices possíveis para a modulação dessas estruturas. Existem muitos caminhos pelos quais as movências podem se efetivar, não podendo ser excluída a possibilidade do riso como aquilo que provoca alguma ruptura.

Se o pensarmos – o riso – conforme as ponderações larrosianas, como componente dialógico do pensamento sério, poderíamos instituir o humor como mecanismo de derrisão do conhecimento arraigado, abrindo espaço para uma construção epistemológica movente, que zomba de si mesma e, assim, transforma-se. Ou, em outras palavras, poderíamos falar de "[...] um pensamento que sabe levar dignamente, no mais alto de si, como uma coroa, um chapéu de guizos" (LARROSA, 2010, p. 170). Mais adiante, enfatiza:

> E há momentos em que uma aula se parece com uma igreja, com um tribunal, com uma celebração patriótica ou com uma missa cultural. E são esses momentos os que mais resistem à prova do riso, porque aí o riso é transgressão, profanação, irreverência, quase blasfêmia. (LARROSA, 2010, p. 172)

A pergunta que gostaríamos de compartilhar é a seguinte: queremos que nosso seminário seja formal a ponto de se parecer com uma celebração religiosa séria ou podemos transgredir alguns formatos que nos permitam transformar o ato de aprendizagem com leveza, humor? Sob outra perspectiva, queremos dizer que o compartilhamento dos saberes pode se efetivar dando vazão à nossa criatividade, principal elemento que baseia a criação artística, podemos ressignificar tais momentos de seriedade, profanando o ensino de artes, cujo seminário em nossa disciplina possa ser um palco de experimentações.

Não se trata, contudo, de banalizar nossas atividades, mas de proporcionar a elas novas roupagens, dinamizando seu formato e a maneira de abordagem dos conteúdos. O seminário, como atividade de pesquisa, pode e deve dialogar com as novas perspectivas da pesquisa em artes, que tem redesenhado seu horizonte teórico-metodológico, desenvolvendo uma linguagem própria que compreende desde o processo de estruturação da pesquisa ao compartilhamento de seus resultados, como veremos no próximo tópico.

3.3. O COMPARTILHAMENTO PERFORMÁTICO DE PROCESSOS DE PESQUISA

Aqui, compartilhamos mais algumas impressões acerca de possibilidades do que um conjunto de certezas. Especialmente no que diz respeito às pontes dialógicas possíveis entre o seminário como horizonte de pesquisa e o campo metodológico que está se delineando no universo da pesquisa em artes. Diversos pesquisadores têm se debruçado para descobrir novas formas de orientar suas investigações por meio de suas práticas artísticas e sobre elas produzir conhecimentos que possam ser compartilhados no âmbito artístico e acadêmico.

Quais as formas de comunicar ao mundo as pesquisas desenvolvidas no horizonte artístico? As artes têm, como outras áreas, a faculdade de produzir conhecimentos que possam contribuir com outros campos do saber. Isso dispensa maiores discussões e pode ser provado ao longo da História das Artes em todo o mundo. Quantas teorias não são provenientes de reflexões de obras de arte?

No texto "Manifesto pela pesquisa performativa", Brad Haseman (2015) apresenta um grande apanhado dessas novas perspectivas metodológicas que reúne pesquisadores de distintas áreas das artes, de diversos países, que discutem suas questões com o entusiasmo de estarem esboçando um momento singular na história da pesquisa e – por que não? –, da própria humanidade. Num momento em que o poder da arte é negado por forças políticas reacionárias e ultraconservadoras, a arte continua se reinventando e forjando novas formas de interpretar o mundo que têm influenciado as mais diversas áreas do conhecimento.

Essa nova percepção das pesquisas em arte não surgiu do nada. Ela parte de uma tomada de poder das pesquisas artísticas, cada vez mais ocupando seus espaços acadêmicos e reivindicando uma forma própria de comunicar seus conhecimentos, distanciando-se pouco a pouco – e cada dia mais – da dureza das ciências cartesianas e positivistas. Nesse sentido, Haseman (2015) apresenta a "pesquisa performativa" como uma alternativa às pesquisas qualitativa e quantitativas, como pesquisa guiada-pela-prática, que vislumbra novas maneiras de abordagens, projeções, condições e relatos das investigações.

No ano de 2010, Bião publicou nos Anais da ABRACE um artigo intitulado "Uma opção para atores encenadores em eventos no Brasil", cujas palavras-chaves eram: "apresentação em evento; ator; encenador; etnocenologia; resultado de pesquisa". Colocando-se no lugar de artista-pesquisador, Bião (2010) propôs que as comunicações,

tanto no GT de Etnocenologia na ABRACE quanto em demais eventos pelo Brasil, pudessem ser realizadas artisticamente, ou de modo menos "engessado", de forma que seus respectivos pesquisadores pudessem se permitir a liberdade de experimentar estratégias lúdicas para comunicar seus trabalhos.

Armindo Bião, já no ano de 2010 possivelmente estava atento aos sinais que os percursos das pesquisas em arte estavam oferecendo aos meios acadêmicos, pois as ideias da prática como pesquisa já borbulhavam em diversos ambientes a essa época. Brad Haseman, em 2015, quase contemporaneamente a Bião, diagnostica que a pesquisa performativa desenha um novo paradigma para as pesquisas em artes, mídia e design, já não satisfatoriamente atendidas pelas pesquisas qualitativas e quantitativas.

Para Haseman (2015), as pesquisas qualitativas e quantitativas têm se revelado como metodologias guiadas pelo problema, nas quais os pesquisadores, muitas vezes em função de processos competitivos para fomentos e vagas em espaços de desenvolvimentos de pesquisas, se veem obrigados a delinear um problema e, ao mesmo tempo, apresentar um conjunto de metas e objetivos para poder solucioná-lo. Ao contrário, pesquisadores guiados-pela-prática abdicam do problema para mergulhar na prática, seguindo os caminhos que a própria prática indica, mesmo tendo consciência do individualismo de seus resultados.

Esses pesquisadores, ainda segundo Haseman (2015), não têm por objetivo traduzir seus trabalhos em relatórios finais, mas compartilhar experiências através de sua "linguagem simbólica e de sua forma prática" (HASEMAN, 2015, p. 44). Por outro lado, o autor sinaliza que "as pessoas que desejam avaliar os resultados da pesquisa também precisam experimentá-los de forma direta (copresença) ou indireta (assíncrono, gravado)" (HASEMAN, 2015, p. 45). Isso significa dizer que os resultados dessa pesquisa serão partilhados de forma prática, a exemplo de uma peça de teatro, um espetáculo de dança ou um filme, para a apreciação/avaliação de seus interlocutores/público.

A propósito, o espetáculo A gente canta Padilla, encenado por Bião, em 2010, é um excelente exemplo do procedimento sinalizado por Haseman (2015). Bião realizou uma pesquisa teórica e buscou compreendê-la a partir de reverberações artísticas na prática, construindo um espetáculo com base em suas investigações etnocenológicas, convergindo diversas teorias e pressupostos, para apresentá-lo ao público enquanto experimento prático de suas pesquisas. Uma das etapas da elaboração do espetáculo constituiu, inclusive, um ciclo de palestras, como a que mencionamos, realizada como alua inaugural da UFBA no primeiro semestre de 2010.

Um detalhe de A gente canta Padilla que pode se mostrar interessante é o fato de, em todas as duas temporadas de apresentação, Bião sempre ter colocado o espetáculo como "em processo" de construção. Dentre outras coisas, isso talvez denote que a pesquisa estava ainda em continuidade, não sendo necessariamente o espetáculo o resultado "final" do processo de pesquisa, mas possivelmente, também, um meio de investigação, um experimento ainda em andamento. Não fosse sua precoce partida (em 2013), seria possível que tivéssemos descoberto uma provável resposta ou desdobramento.

Haseman (2015) assinala que esse movimento de construção e compartilhamento de resultados e processos, tensionando novas formas de comunicação, é uma tendência não apenas entre pesquisadores das áreas ligadas à arte e à criatividade, mas também daqueles que se dedicam às tradicionais pesquisas qualitativas, os quais têm buscado novas estratégias que retratem de forma mais abrangente e fiel aquilo que deve ser comunicado. Nesse sentido, lançam mão de recursos audiovisuais e artísticos como artifícios para tentar dissolver possíveis barreiras de comunicação e linguagem. Alguns teóricos, pondera Haseman, advertem os riscos desses métodos, pelas suas peculiaridades, afastarem os pesquisadores e seus resultados da realidade objetiva dos fenômenos investigados. Pensamos que, na área de artes, nem sempre podem ser encontradas realidades objetivas, mas quando for o caso, a advertência deve ser considerada.

Haseman (2015) destaca que a pesquisa performativa não se limita apenas a realizar a performance, mas de balizar as interpretações dos fenômenos tomando a prática como guia da construção desses entendimentos: "A 'prática' em 'pesquisa induzida pela prática' é essencial – não é um extra opcional; é a precondição necessária de envolvimento na pesquisa performativa" (HASEMAN, 2015, p. 48, grifos do autor).

Esse procedimento de pesquisas guiadas ou baseadas na prática já se reflete em alguns pesquisadores e pesquisadoras que propõem o diálogo entre a Prática como Pesquisa e a Etnocenologia – perspectiva teórico metodológica apresentada a vocês na disciplina Manifestações Culturais Populares – como a professora Daniela Amoroso (2021), que apresenta, no artigo "No miudinho se corre a roda: trajetos a partir das noções do passo, da etno[skénos]logia e da criação".

Amoroso (2021) apresenta o percurso de alguns processos de criação em dança, um de ordem pessoal, outros como resultado de processos de pesquisa realizados com alunas orientandas. Seu foco é a investigação dos processos criativos em dança que tenham como inspiração os saberes e fazeres das danças populares, mais especificamente o samba de roda do Recôncavo baiano, no qual reconhece a noção de passo como modo de dar nome aos movimentos dançados, ao mesmo tempo em que reconhece a

relativização da noção no campo de pesquisa das culturas populares: "[...] o termo passo em dança é bastante recorrente e assume outros nomes, como pisadas, golpes, movimentos" (AMOROSO, 2021, p. 43).

A autora percebe uma apropriação do termo pelas comunidades, inclusive, fazendo uso do diminutivo, a exemplo do passinho. Nesse sentido, entendendo o miudinho como uma forma de passo nas rodas de sambam do Recôncavo baiano, utiliza os princípios desse movimento como disparadores da criação artística. É possível notar, nesse processo, que as investigações práticas são capilarizadas por alguns aprofundamentos teóricos que preparam as pesquisadoras para a investigação de campo: Amoroso (2021) recorre a algumas noções teórico-metodológicas para que possa compreender o processo de construção e transmissão dos saberes e fazeres das culturas populares. Tal procedimento visa combater a edificação de posturas etnocêntricas, ao se estudar, como no caso delas, práticas artísticas e culturais de ascendência afro-diaspóricas.

Ainda que em tempos distintos, a pesquisadora e suas orientandas imergem no campo de pesquisa no intuito de perceber as construções corporais presentes na roda de samba. Para além disso, estimulam suas sensorialidades para fruírem o entorno físico e social daquele fenômeno, seja em relação à cidade e suas características arquitetônicas ou naturais, seja o que ela produz de material e imaterialmente. A percepção, portanto, não se reduz ao que conhecemos, na pesquisa qualitativa, como observação participante. A construção de uma compreensão multissensorial que, na pesquisa que envolve intersubjetividades, dialoga em certa medida com os pressupostos elaborados pela etnopesquisa crítica (MACEDO, 2010).

A observação que, de certa forma, privilegia o sentido da visão em detrimento dos demais sentidos, é substituída pela experiência sensível de pesquisadoras afetadas, conferindo ao afeto nas pesquisas etnocenológicas (BRÍGIDA, 2015) um modo distinto de se relacionar com os fenômenos investigados. Amoroso (2021) compartilha que as sensações, provocadas pelo aguçamento dos sentidos, são apreendidas e registradas em forma de imagens sonoras, olfativas, gustativas, do tato, formando um conglomerado de elementos que irão permear – e afetar – o posterior exercício em sala de aula.

As pesquisadoras emergem, então, desse campo de pesquisa carregando em seus corpos as realidades experienciadas, cujas potências irão afetar os processos de investigação artística, resultando em solos de dança. Por afalar em afetos, o artigo de Amoroso (2021), revela como o novo paradigma de pesquisa em artes tem afetado também outras áreas do conhecimento, evidenciando a importância de estreitar diálogos multidisciplinares.

Ciane Fernandes (2014) sintetiza o dilema diagnóstico das pesquisas em artes, assim como Haseman (2015), compartilhando a sensação de incompletude dos métodos quantitativos e qualitativos em atender as pesquisas artísticas, bem como sinaliza que a relação entre pesquisa e prática é um sintoma das pesquisas em arte, especialmente no último milênio. Ressalta que a prática na pesquisa vai além de uma denotação de movimentos corporais ou de uma intercalação entre prática e escrita:

> A prática artística passa a ser a chave mestra que acessa, conecta e/ou confronta os demais conteúdos, trazendo uma contribuição única ao contexto acadêmico, que muitas vezes torna-se estagnado com seu excesso de regras e normatizações (FERNADES, 2014, p. 2).

A autora menciona alguns pontos convergentes entre a prática e a pesquisa, dentre eles a criatividade e a mutabilidade. Segundo Ciane Fernandes (2014), a pesquisa ocorre tanto no meio acadêmico quanto na prática artística. Na academia, entretanto, busca-se também a elaboração de novos conhecimentos, na qual existe a relevância de se observar métodos, formatos e contextos, subentendendo o paradoxo da mutabilidade sem que o foco seja fixado apenas em resultados, mas em processos. Depois, acrescenta que "para acontecerem de fato, tanto a prática quanto a pesquisa precisam do(s) corpo(s) relacional(is) no(s) ambiente(s)" (FERNANDES, 2014, p. 3). Essa "relacionalidade" de corpos e contextos pode ser exemplificada pelo compartilhamento da metodologia adotada por Amoroso (2021) ao longo do processo de pesquisa da criação em dança com orientação, também, dos pressupostos da etnocenologia.

A busca pela sistematização desses conhecimentos da perspectiva acadêmica tem levado alguns pesquisadores a investigar as possibilidades de uma escrita com dança, ao invés de escrever sobre a dança. Para Ciane Fernandes (2013) a busca pela escrita em dança tem almejado superar a dicotomia histórica entre a prática e a reflexão teórica. Nesse sentido, pesquisadores da área tem se debruçado em diversas experiências, fazendo uso de recursos intersemióticos, como apoio das novas mídias e, também, nas persecuções de escritas poéticas/simbólicas. A pergunta sempre latente é como "escrever_dançando" ou "dançarescrevendo" (FERNANDES, 2013)? Por conseguinte, a autora direciona que a arte vai, gradualmente, deixando o lugar de objeto de reflexões teóricas para alçar a condição de operadora de escritas, postura que – embebida pela urgência de novas demandas oriundas da prática de pesquisa – evidencia a necessidade de se superar, mas sem perder o diálogo, a supremacia da visão como o sentido instituinte dos operadores de leitura.

Pensamos que essa proposição da dança deva ser abraçada pelas outras vertentes das pesquisas em Artes Cênicas, sobretudo, aquelas que buscam o conhecimento experienciado pelo corpo, para além de uma abordagem puramente racional, como no caso dos nossos seminários, nos quais se busca privilegiar o saber de experiência. Como realizar um seminário espetacular? Como escrever com circo, como "folguedear" uma pesquisa, como escrever com teatro, como dar uma "umbigada" nos conceitos, ou colocar as noções em "pareia". Acreditamos que o pesquisador e a pesquisadora em artes devam experimentar, em seu próprio corpo, o movimento das práticas que investiga: como as experiências das Oficinas de Práticas Pedagógicas lhe reverberam? De que forma construir uma escrita/descrição poético simbólica desses estímulos sensoriais? Cada resposta é única.

Precisamos tensionar as teorias, em especial, quando a colocamos em contextos das culturas populares. Isso também anuncia uma postura que já vem sendo aderida por alguns pesquisadores de "desacademicizar" em certa proporção seus trabalhos teóricos para que eles possam ser compreendidos nos meios onde a pesquisa foi realizada. Isso é, em nossa percepção, colocar em prática a Prática como Pesquisa, colocá-las em diálogo com o mundo ao qual se relacionam sem a dureza da academia, democratizando as descobertas.

Ciane Fernandes (2013, p. 23) informa que:

> No livro Practice as Research: Approaches to Creative Arts Inquiry, [BARRETT; BOLT, 2007] os onze colaboradores justamente examinam qual tipo de conhecimento específico é criado na investigação artística que não pode ser revelado por outros modos de investigação. A partir da pesquisa como prática em design, escrita criativa, dança, filme/vídeo, pintura e teatro, eles demonstram que conhecimento deriva do fazer, dos sentidos, da experiência e da intuição, e que, portanto, esta nova espécie de pesquisa permite acessar particularidades marginalizadas ou não reconhecidas pelas práticas e discursos sociais estabelecidos. O interesse e o envolvimento do pesquisador são cruciais, e todo o processo se faz através de aprendizagens baseadas na ação, num encontro entre problema, contexto e solução. Enquanto metodologia, apoia-se na Teoria da Evolução Emergente, bem como no conceito de conhecimento práxico' [HEIDEGGER, 1995], entre vários outros, para confirmar que ideias e teoria são, em última instância, resultado da prática, ao invés do contrário. Assim, propõem também pedagogias baseadas na prática, defendendo-a como base para o treinamento em pesquisa tanto nas artes quanto além delas (FERNANDES, 2013, p. 23, grifos do autor).

Logo, a Prática como Pesquisa está também preocupada com questões pedagógicas. Sob essa perspectiva, vale frisar que nem toda pesquisa baseada ou guiada pela prática tem como resultado um trabalho artístico. Fernandes (2013) informa que esse universo diz respeito a uma série de procedimentos que conduzem o processo de investigação, mas não implica na obrigatoriedade de um resultado prático, embora seja comum que isso aconteça. No entanto, seus pesquisadores devem ficar atentos para, na defesa de seus trabalhos, não utilizarem a prática de modo ilustrativo, sob o risco de incorrerem na artificialidade e negar o propósito da prática como pesquisa. Trata-se de estar com a pesquisa, senti-la antes de tentar desvendá-la. Aqui, recorro a Marília Velardi (2015), citada em parte no início deste trabalho:

> Ecoar e vibrar junto talvez sejam estas também belíssimas tarefas para a pesquisa. Talvez o lugar da pesquisa em Artes na universidade não seja garantido pela capacidade de encontro de verdades científicas, generalizações ou mudanças de paradigmas. Talvez seja o resgate de uma vocação de não ser como os outros, de não querer aquele mesmo lugar, rompendo radicalmente, elevando às últimas consequências (e assumindo-as) o agir/pensar/fazer de outros modos; radicalizar com a noção hegemônica de que sujeito e objeto são entidades distintas, hierarquicamente separadas; opor-se à ideia de ambiente como algo estanque e a certeza de que é apenas pela ordenação "racional" do pensamento que se apoia o desenvolvimento da nossa capacidade de conhecer as coisas. Não olhar de fora, mas de dentro, não estar vendo à distância, mas observando bem de perto, sentindo e não só mirando. Não ter medo das obviedades. Não fingir que sabe não sabendo nada, mais do que algumas citações que fundamentam o que nos dizem ser certo fundamentar. Não ter receio de expor caminhos, percursos, erros e incertezas que se deslocam e se mostram para quem quiser ver e ouvir... (VELARDI, 2015, p. 101).

Fazer eco e vibrar com nossas pesquisas, estar afetado por elas, mostra-se um caminho alternativo à supremacia da racionalidade positivista, embora não deva ser a racionalidade desprezada. Ao contrário, trata-se de experienciar o sentido, mas não de forma completamente aleatória. Precisamos nos permitir o atravessamento dos sentidos para que a compreensão e o diálogo com o mundo se deem de maneira efetiva e profunda, como para que também possamos estabelecer maneiras próprias de comunicar nossas sensações, seja em eventos acadêmicos, seja em sala de aula, seja em seminários.

Midgelow e Bacon (2014) falam sobre algumas facetas da articulação do processo criativo como maneira de viabilizar o atravessamento das sensações. As autoras buscam

compreender essas articulações do processo criativo para construírem do que chamam de felt sense – em português, seria uma tentativa de "sentir as sensações", um jogo de palavras que nos remete à figura de linguagem da sinestesia. Na prática, trata-se de experienciar o sentido das sensações antes de interpretar os significados. Está ligado à nossa intuição, a experiência dos sentimentos que fornecem pistas cognoscíveis a informações que não temos acesso de modo cabal ou explícito. Torna-se necessário, por conseguinte, depurar essas sensações intuitivas antes de transformá-las em formas de imagens e linguagens de compartilhamentos.

Midgelow e Bacon (2014) enveredam no sentido de corporeizar o felt sense no processo criativo, trazendo para a reflexão consciente das sensações intuitivas, embora esse trajeto compreenda o paradoxo de uma espécie de racionalização do conhecimento corporal:

> Queremos reconhecer que a consciência está incorporada e que a consciência incorporada tem sua própria clareza, que pode ser articulada de maneiras novas e ressonantes, dado o tempo, espaço e prática (MIDGELOW, BACON, 2014, p. 10, tradução nossa).

É possível inferir que cada pesquisador, de modo particular – e apenas assim – será capaz/apto a encontrar as palavras melhores e mais apropriadas para descrever/transcrever suas impressões no processo de investigação, tangenciando momentos e contextos próprios, com o frescor sensível das experiências vivenciadas: é preciso tensionar e sentir as palavras, apropriando-se de seus significados/significações, o que é diferente de atribuir-lhes um juízo de valor externo forçosamente:

> Essas palavras 'boas' e 'certas' são uma parte significativa do desenvolvimento da sinergia entre o conhecimento somático e conceitual, pois nos ciclos multidirecionais da experiência, as palavras e os conhecimentos se cruzam. Uma vez que começamos a compreender a relação que estabelecemos com nossa prática criativa mais profundamente, podemos começar o processo de situá-la em seu contexto artístico e teórico mais amplo (MIDGELOW, BACON, 2014, p. 13, tradução nossa, grifos do autor).

Parece que o desafio é o de compreender como se articulam os processos criativos para poder situá-los na ampla esfera do conhecimento em artes, sem abrir mão,

quando necessário, do diálogo com outras áreas. Alguns arrazoamentos aqui apontados têm como desejo provocar iluminuras no universo da pesquisa enquanto essência do seminário, dando evidência ao seu aspecto transdisciplinar.

De maneira direta ou indireta, alguns pesquisadores já vêm percorrendo essas trilhas, como nos casos abordados aqui: Armindo Bião, com o processo de criação do espetáculo A gente canta Padilla, e Daniela Amoroso (2021), com o trabalho "No miudinho se corre a roda: trajetos a partir das noções do passo, da etno[skénos]logia e da criação". A articulação entre a teoria e a prática é um grande paradigma da pesquisa em arte e da própria arte no contexto universitário. Aliás, paradigma esse que Bião (2011) já percebia:

> É bem o caso dos Estudos da Performance, nos anos 1970, nos Estados Unidos da América do Norte e da Etnocenologia, na França, com seus fortes ecos no ambiente universitário de vários continentes. Sintomas de um mesmo e novo Zeitgeist, da transição do Século XX para o XXI, ambas essas vertentes buscam articular teoria e prática, arte e ciência, criação e crítica, contextos específicos e diversidade cultural. Trata-se, sem dúvida, de vasto desafio e, talvez, de renomada utopia. (BIÃO, 2011, p.2)

O desafio continua vasto e os caminhos são múltiplos, mas alguns passos já estão sendo dados e possivelmente a utopia esteja se transmutando em realidade, pois, na prática, as articulações já se mostram consolidadas há algum tempo.

3.4. OUTRAS PALAVRAS

Vimos, nesta unidade, duas possibilidades de apresentação de um seminário acadêmico. No primeiro momento, apresentamos a vocês as articulações e os elementos de um seminário formal – ou tradicional – no sentido estrito do termo. Nele, precisamos observar determinadas características fundamentais de um seminário dessa natureza. Em um segundo momento, apresentamos para vocês um outro horizonte que é próprio da pesquisa em artes e que diz respeito não somente à pesquisa em si, mas às possibilidades de compartilhamento de saberes a partir de uma proposta performativa.

Entre os dois estilos, há um elogio ao riso. Porque pensamos que o excesso de seriedade, em nossa área, nem sempre atende às demandas das temáticas que abordamos,

como também não reflete de uma maneira profunda algo que nossas pesquisas exigem: a articulação dos sentidos, isto é, a incorporação do conhecimento. Essa articulação pressupõe algumas leituras, cujos compartilhamentos iniciais, aqui realizados, não têm por objetivo encerrar as questões pontuadas, mas, ao contrário, sinalizar alguns caminhos.

A seriedade não é o único caminho de elaboração de um pensamento aprofundado: vimos que rir de si mesmo, poder se criticar ironicamente, mostra-se uma abertura possível para a transformação dos cenários, sejam eles teóricos ou práticos. Tal estratégia não significa dizer, contudo, que zombaremos de conteúdos. Ao contrário, nosso intuito é poder relativizar estruturas demasiadamente sólidas para promover as transformações que se mostrarem necessárias. Aliás, esse é um dos intuitos dos seminários acadêmicos: mover as estruturas.

Ademais, voltemos a pensar a Prática como Pesquisa e seus dois pilares norteadores:

1. Promover mudanças nas orientações de pesquisa, cujo corpo torna-se, em sua perspectiva, o verdadeiro guia da percepção de mundo e é através dele que os conhecimentos são compartilhados, algo que dialoga com as ideias que abarcamos na primeira unidade deste e-book, a título do saber de experiência;

2. Repensar os formatos de comunicação de nossas pesquisas, fazendo uso especial das apetências e competências artísticas que nos atravessam. Contudo, a utilização de estratégias não formais para comunicações não deve ser apenas ilustrativa, mas compreender uma característica estrutural que, ao contrário de nos distanciar das concepções abordadas, nos aproximem delas, como um amalgamar de teoria e prática, corpo-conhecimento.

Apresentadas as possibilidades, cabe ao grupo, por fim, escolher o formato pelo qual pretende guiar a elaboração do seu trabalho, embora não seja uma obrigatoriedade a definição exata entre um OU outro. Há, também, o meio termo. Por que não reunir os dois formatos? Podemos, sim, mesclar uma apresentação teórica a experimentações práticas, guiar a pesquisa para o seminário a partir de uma experimentação prática articulada às orientações da unidade II deste e-book. Podemos também pensar a aplicação de jogos com a turma ou uma intervenção artística performática. Independente do formato – tradicional, performático ou híbrido – os itens de avaliação permanecem os mesmos, feitas as devidas adequações: a **proposta de trabalho** reflete o conteúdo? Utiliza vocabulário apropriado? É uma abordagem clara?; O **objetivo** é claro, conciso e destaca a relevância do tema?; A **qualidade do material apresentado** responde aos objetivos?

Há encadeamento lógico de ideias? Utiliza adequadamente os recursos de que dispõe?; As(os) **apresentadoras(res)** prezam pela dicção, didática, conhecimento, postura etc.; as **referências** são atualizadas? Completas? Dentro das normas da ABNT?; No que tange ao **atendimento às orientações gerais**, as estratégias utilizadas foram coerentes e eficazes?; Por fim, o **tempo de apresentação** foi utilizado adequadamente?

Em suma, desejamos que o curso desta disciplina seja proveitoso e prazeroso. E que possamos, além de compartilhar nossas experiências, provocar movências, rir dos conceitos, transformar polifonicamente nosso horizonte epistemológico e, por que não?, encontrar outras palavras! Para encerrar, convidamos vocês para ouvir uma música.

Outras Palavras

Música de Caetano Veloso

[...]

Tudo seu azul, tudo céu, tudo azul e furta-cor
Tudo, meu amor, tudo mel, tudo amor e ouro e sol
Na televisão, na palavra, no átimo, no chão
Quero essa mulher solamente pra mim, mas muito mais
Rima, pra que faz tanto, mas tudo dor, amor e gozo
Outras palavras, outras palavras
Outras palavras, outras palavras
Nem vem que não tem, vem que tem coração tamanho trem
Como na palavra, a palavra, palavra estou em mim
E fora de mim quando você parece que não dá
Você diz que diz em silêncio o que eu não desejo ouvir
Tem me feito muito infeliz, mas agora minha filha
Outras palavras, outras palavras
Outras palavras, outras palavras

[...]

Ouça a música completa no link: https://www.youtube.com/watch?v=YimR3XkT9Wo

REFERÊNCIAS

AMOROSO, Daniela Maria. No miudinho se corre a roda: trajetos a partir das noções do passo, da etno[skénos]logia e da criação. In: AMOROSO, Daniela Maria; BENÍCIO, Eliene; OLIVEIRA, Érico. **Matrizes estéticas na cena contemporânea**: diálogos entre culturas, práticas, pesquisas e processos cênicos. Salvador: EDUFBA, 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**.13. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. Metodologia das ciências humanas. In.: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2018. p.393-410.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. (org.) **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2012.

BARROS, Diana. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana; FIORIN, José. (org.) **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Edusp, 1999.

BEZERRA, Paulo. Uma obra à prova do tempo. In: BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BIÃO, Armindo. A presença do corpo em cena nos estudos da performance e na etnocenologia. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v.1, n. 2,

p. 346-359, jul./dez., 2011.

BIÃO, Armindo. **Etnocenologia e a cena baiana**: textos reunidos. Salvador: P&A Gráfica e Editora, 2009.

BIÃO, Armindo. Uma opção para atores encenadores em eventos no Brasil. **Anais ABRACE**, São Paulo, v. 11, n. 1, 2010. Trabalho apresentado no 4º Congresso da ABRACE, 2010, São Paulo.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Fundamental Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 1999.

BRIGIDA, Miguel Santa. A etnocenologia na amazônia: trajetos-projetos-objetos-afetos. **REPERTÓRIO: Teatro & Dança**, Salvador, Ano 18, n. 25, p. 12-23, 2015.2.

CANDA, Cilene Nascimento; MENDONÇA, Celida Salume; NASCIMENTO, André Luiz Brito. **Oficina de práticas pedagógicas II**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2021.

COMPAGNOM, Antoine. O mundo. In.: COMPAGNOM, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Trad. Cleonice Mourão e Consuelo Santiago. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 95 – 136.

DERRIDA, Jacques. **A universidade sem condição**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

FERNANDES, Ciane. A prática como pesquisa e a abordagem somático performativa. **Anais ABRACE**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 1-6, 2014. Trabalho apresentado no 8º Congresso ABRACE, 2014, Belo Horizonte.

FERNANDES, Ciane. Em busca da escrita com dança: algumas abordagens metodológicas de pesquisa com prática artística. **Dança**. Salvador, v. 2, n. 2, p. 18-36, jul./dez. 2013.

FERNANDES, Ciane; LACERDA, Cláudio Marcelo Carneiro Leão; SASTRE, Cibele; SCIALOM, Melina. A arte do movimento na prática como pesquisa. **Anais ABRACE**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 1-24, 2018. Trabalho apresentado no 10º Congresso ABRACE, 2018, Campinas.

FERREIRA, Tássio. **Oficina de práticas pedagógicas I**: relações étnico-raciais. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2021.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2009.

HASEMAN, Brad. Manifesto pela pesquisa performativa. In: SEMINÁRIO DE PESQUISAS EM ANDAMENTO PPGAC/USP, 3.1, 2015, São Paulo. **Resumos [...]**. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2015. p. 41-53.

HEIDEGGER, Martin. **Introdução à filosofia**. São Paulo: Marins Fontes, 2008.

KRISTEVA, Julia. A palavra, o diálogo e o romance. In.: **Introdução à semanálise (1966)**. Trad. Lucia Helena França Ferras. 3. ed. rev. e aum. São Paulo: Perspectiva, 2012. p. 139 – 168.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2. ed., Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2010.

MENDES, Cleise Furtado. Diálogo e performatividade no drama. **Tabuleiro de Letras: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens**, Salvador, n. 3, 2011.

MIDGELOW, Vida. BACON, Jane. Creative Articulation Process (CAP). **Coreographic Pratices**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 7-31, 2014.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 4. ed. Campinas: Papirus, 2009.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Ellane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

NOGUEIRA, Marcia Pompeo. **Teatro com meninos e meninas de rua**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio. Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação a distância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 245-265, jul./set. 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007

SOARES, Carmela Correa. **Pedagogia do jogo teatral**: uma poética do efémero - O ensino do teatro na escola pública. Dissertação (Mestrado em Teatro) - Centro de Letras e Artes, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2003.

TELLES, Narciso (org.). **Pedagogia do teatro**: práticas contemporâneas na sala de aula. São Paulo: Papirus, 2013.

VELARDI, Marília. Pensando sobre pesquisa em Artes da cena. In: CESAROLI JR.,

Umberto. (org.). **Resumos do 5º Seminário de Pesquisa em Andamento**. São Paulo:

PPGAC – ECA/USP, 2015. v. 3. n.1

ZUKOWSKY-TAVARES, Cristina. Avaliação formativa da aprendizagem no ensino superior e o compromisso dos docentes e dos gestores. In: MASETTO, Marcos Tarciso. **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

Universidade Federal da Bahia

Seminário das Oficinas de Práticas Pedagógicas

A presente disciplina tem como objetivo revisitar as Oficinas de Práticas Pedagógicas I, II, III e IV, compartilhar suas experiências e principalmente refletir criticamente sobre os processos de ensino aprendizagem pelos quais vocês transitaram na trajetória de formação enquanto professores e professoras de teatro.

PROGRAD
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Escola de Teatro
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

SEAD
Superintendência de Educação a Distância | UFBA

UAB UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

NELT NÚCLEO DE ESTUDOS DE Linguagens & Tecnologias