



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA

GLADISTONI DOS SANTOS TRIDAPALLI

**APRENDER INVESTIGANDO: A EDUCAÇÃO EM DANÇA
É CRIAÇÃO COMPARTILHADA**

Salvador
2008

GLADISTONI DOS SANTOS TRIDAPALLI

**APRENDER INVESTIGANDO: A EDUCAÇÃO EM DANÇA
É CRIAÇÃO COMPARTILHADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Dança.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Bittencourt Machado.

Salvador
2008

Biblioteca Reitor Macêdo Costa - UFBA

Tridapalli, Gladistoni dos Santos.

Aprender investigando : a educação em dança é criação compartilhada / Gladistoni dos Santos Tridapalli. - 2008.
96 f.

Orientadora: Profª Drª Adriana Bittencourt Machado.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2009.

1. Dança - Estudo e ensino. 2. Dança na educação. 3. Aprendizagem. 4. Dança - Pesquisa.
5. Criatividade. I. Machado, Adriana Bittencourt. II. Universidade Federal da Bahia. Escola de Dança. III. Título.

CDD - 792.8

CDU - 792.8

GLADISTONI DOS SANTOS TRIDAPALLI

APRENDER INVESTIGANDO: A EDUCAÇÃO EM DANÇA
É CRIAÇÃO COMPARTILHADA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Adriana Bittencourt Machado – Orientadora
Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dra. Helena Katz
Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof. Dra. Helena Bastos
Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP
Universidade de São Paulo

Dedico esse trabalho aos meus pais, que continuam acreditando nas minhas andanças.

Ao Cezar, pelo amor desdobrado em companheirismo de idéias, de vida.

À minha orientadora e parceira Adriana Bittencourt, que, com conhecimento, competência e amizade, acreditou nesse trabalho e, com grande e especial diferença, teceu junto seus sentidos.

A todos os artistas que se permitem “aprendentes” para testar e reinventar o mundo com dança.

AGRADECIMENTOS

Agradeço

À Dulce Aquino, pela orientação do início desse percurso/dissertação e pelo seu contínuo apoio, carinho, hospedagem, acolhimento. Você é exemplo de vidadançadançavida que pulsa noite e dia.

A todos os professores do programa PPGDANÇA, pela partilha do conhecimento.

À Jussara Setenta, à Fabiana Britto, à Adriana Bittencourt, à Leda Muhana, pelo profissionalismo e empenho em fazer com que esse mestrado exista a cada dia com coragem de produzir assumindo o que há de mais bonito nessa vida... o que está por vir... o agir sem todas as certezas, o construir enquanto se constrói.

Aos especialíssimos colegas amigos Joubert Arrais, Sérgio Almeida, Karime, Adri Banana, Clotildes Casé, Cíntia Abadá. Sem vocês seria, mas com vocês foi mais, mais humano e saboroso. Encontros inusitados que só mesmo os solos baianos poderiam ter promovido.

À Liane, ao Edmundo, à Giane, pela atenção e trabalho. Na hora da matrícula, nos telefonemas, nos pedidos de última hora, nos probleminhas, o carinho e prontidão de vocês foram fundamentais para aproximar as distâncias.

À Marila velloso, à Cíntia Kunifas, à Rosemeri Rocha, amigas, parceiras, com quem tenho o sabor de conviver e aprender continuamente. Valeu também pela guerrilha de alegria, de desejos, de “vamos que vamos” porque a vontade é seguir seguindo.

À Dani Nery, pelas trilhas conjuntas, pela segurada da onda, das “pontas” para que eu pudesse transitar e pelo maior presente que eu poderia ter recebido durante esses dois anos: o Cauã que liga dizendo “dinda”, bom dia!

À Candice Didonet, por estar junto, desde muito tempo, criando situações, inventando afetos, renovando meus dias.

À Raque Santos, inquieta, das silenciosas e carinhosas caminhadas na ciclovia, mas também das longas estradas de irmãs.

Ao Nilto, Flori, Néia, Márcio, Xexa, Mano, Margi pelo carinho, confiança, compreensão, implicadas no jeito de ser família.

Ao Giancarlo Martins, pelos livrinhos, deBates, papos, uma amizade.

À Ju Cavassin e à Jessica Sato, pelos abraços corridos, mas não menos apertados e sorridentes.

À Renatinha Roel, ao Ronie Rodrigues, à Mapi maravilha Borsatto, à Dani Nery, pela tentativa de dançar em grupo, driblar canseiras, desencontros, de brincar de multidão, de super heróis, de comer maçãs e imaginar cigarros.

Aos *artistasalunos* do curso de Dança da FAP, da Casa Hoffmann, do Colégio Medianeira, pela experimentação contínua, pois, como diz O Rappa, e que sempre repito, “navegar é preciso, senão a rotina te cansa”. Valeu pelas travessias.

Aos parceiros Aline, Bruna, Isa, Peter, Loa, Clayton, Heleno, Jéssica, Gustavo, Rafa, Manuel, Greice, Mariana, Regina, Ester, Inês, Nalu, Juliana, pela partilha do dia-a-dia, o qual chamamos aprendizado compartilhado – com vocês, caros e raros propositores, foi possível, entre dor e prazer, materializar possibilidades.

*E aprendi que se depende sempre
de tanta muita e diferente gente.
Toda pessoa é sempre as marcas
das lições diárias de outras tantas pessoas.
É tão bonito quando a gente entende
que a gente é tanta gente
onde quer que a gente vá.
É tão bonito quando a gente sente
que nunca está sozinho
por mais que pense estar.
(Gonzaguinha)*

Digo: o real não está na saída
nem na chegada:
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.

(Riobaldo, personagem de Guimarães Rosa
no romance *Grande Sertão: Veredas*)

TRIDAPALLI, Gladistoni dos Santos. **Aprender investigando**: a educação em dança é criação compartilhada. 96 f. 2008. Dissertação – Programa de Pós-graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

RESUMO

Esse estudo nasce da reflexão de algumas questões referentes aos desafios do ensino de dança, dos modos como experimentamos os seus aprendizados, que muitas vezes ainda partem de conteúdos pré-estabelecidos, concepções dicotomizantes, e se realizam sob condições de rigidez e univocidade. Por isso, essa pesquisa – na forma de discussão de idéias e não de construção de fórmulas e/ou métodos – aponta para a investigação/criação como uma possível estratégia de operação no processo educacional de dança. A investigação como processo cognitivo é sugerida e formulada como acordos compartilhados na experiência de aprendizagem do corpo. A dança entendida como processo de semiose pode ser vista como ocorrências que resultam de negociações entre o corpo e o ambiente. A idéia de investigação que vem sendo delineada é resultado da aproximação com o entendimento de abdução e de investigação desenvolvido por Charles Peirce, com os estudos de investigação científica, de Mário Bunge, e com a pesquisa do corpomídia, de Helena Katz e Christine Greiner. Na busca por um entendimento do processo educacional como acordos compartilhados e provisórios de aprendizagem, esse estudo se aproxima da idéia de alguns parâmetros sistêmicos, discutidos mais especificamente por Mário Bunge, Jorge Vieira Albuquerque e Adriana Bittencourt Machado. O processo investigativo como estratégia na experiência de aprendizagem em dança se apresenta como resultado de acordos investigativos que emergem das relações e conexões que são estabelecidas e partilhadas no ambiente e podem se efetuar como um exercício problematizante, aberto e transitório de produção de informações/movimentos pelo e no corpo.

Palavras-chave: Investigação. Educação. Dança. Compartilhamento.

TRIDAPALLI, Gladistoni dos Santos. Education in dance is shared creation. 96 pp. 2008. Master Dissertation – Programa de Pós-graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador (Brazil), 2008.

ABSTRACT

This study emerged from thoughts about some issues concerning the challenges of dance teaching, the ways we experiment its learning, which many times still comes from pre-established contents, dichotomizing concepts, and happen strict, straight-forward conditions. Because of that, this research – a discussion of ideas rather than the creation of methods and/or ready formulas – heads to the investigation/creation like a possible operation strategy in the educational process in dance. The investigation as a cognitive process is suggested and thought of shared agreements in the body's learning experiences. The Dance, considered a semiotic process, can be seen as occurrences that result from negotiations between the body and the environment. The investigation concept which has been developed here is the result of an approximation of Charles Peirce's studies about abduction and investigation, Mario Bunge's scientific investigation, and Helena Katz and Christine Greiner's media research. Finding out about a comprehension of the educational process as shared and provisory learning agreements, this study gets close to the idea of some systemic parameters, discussed more specifically by Mario Bunge, Jorge Vieira Albuquerque and Adriana Bittencourt Machado. The investigative process as a strategy in the dance experience learning presents itself as the result of investigative agreements that rise from established and shared connections that are established in the environment and can be an exercise of a productive conflict, open and transitory, creating information/movements *by* and *in* the body.

Keywords: Investigation. Education. Dance. Sharing.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 TRANÇAS CO-EVOLUTIVAS: EDUCAÇÃO É CRIAÇÃO COMPARTILHADA	15
2.1 ACORDOS ENTRE <i>CORPOAMBIENTE, SUJEITOMUNDO, CORPOSUJEITO, MUNDOAMBIENTE</i>	22
2.2 O MOVIMENTO COMO SIGNO: ACORDOS EM SEMIOSE	27
2.3 PROPRIEDADES PARTILHADAS: A EMERGÊNCIA DOS ACORDOS ...	30
2.4 A EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL: EMERGÊNCIA DE RELAÇÕES PARTILHADAS	35
2.5 O COMPORTAMENTO COLETIVO: REDE DE SINGULARIDADES	39
2.6 AUTONOMIA: SUJEITO E COLETIVO EM AÇÃO TRANSFORMADORA	42
2.7 REVISITANDO TERMOS E MODOS DE OPERAR: ALUNOS E PROFESSORES PROPOSITORES	48
3. INVESTIGAÇÃO EM DANÇA: UM JOGO TENSO ENTRE RESTRIÇÕES E NÃO RESTRIÇÕES	54
3.1 A INVESTIGAÇÃO: CURSO E DISCURSO... A CORRENTEZA DA DÚVIDA	54
3.2 ESTADO DE ABDUÇÃO: O CORPO FORMULA HIPÓTESES	59
3.3 A AÇÃO DO CORPO EM CONDIÇÃO DE QUESTIONAMENTO	64
3.4 A DANÇA QUE MOVE PROBLEMAS	69
3.5 A FORMULAÇÃO DE HIPÓTESES: MODOS PARTICULARES DE EXPERIMENTAÇÃO	73
3.6 DO TESTE EXPERIMENTAL, A EMERGÊNCIA DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	78
3.7 AS SOLUÇÕES PROVISÓRIAS: UM EXERCÍCIO DE ARTICULAÇÃO ..	80
3.8 SOLUÇÕES PROVISÓRIAS: ARGUMENTOS DO CORPO QUE DANÇA	84
CONCLUSÃO	90
REFERÊNCIAS	93

1 INTRODUÇÃO

[...] *qualquer susto que não se mereça*
qualquer curva de qualquer destino que desfaça o curso de qualquer certeza
qualquer coisa
qualquer coisa que não fique ileso
qualquer coisa
qualquer coisa que não fixe

Quando um corpo se move em dança, há todo um mundo que se move em torno e com ele. Antes que se possa pensar em uma visão romântica e alienada (oh, o mundo se move quando um corpo dança!), o que se quer dizer aqui é que o corpo que dança não se move sozinho. Para que um corpo crie movimento, um mundo de relações se estabelece. São acordos múltiplos, plurais, que se tecem entre o corpo (que por si só já é um conjunto plural) e o ambiente que também se dobra e desdobra em contextos que orbitam em torno de danças sígnicas e participam dela. Quando se fala em dobra e desdobra, podemos ainda recuperar a idéia da *plique* (dobra) grega. Dobrar e desdobrar, a partir daí, significa *complicar*, complexificar e *explicar* relações que o corpo e o ambiente estabelecem. Estamos falando de um corpo que problematiza os seus relacionamentos com o ambiente e busca soluções no próprio mover-se.

Assim, aprender dança precisa ir além da transmissão, recepção e reprodução de movimentos prontos. Transmitir, receber e reproduzir seria apenas assimilar um problema criado *a priori*, com uma solução já pronta. Qual seria o sentido de dançar se fosse apenas para replicar problemas ulteriores e resolvidos? Deslocar um problema e sua solução de um tempo e espaço determinados a outro tempo e espaço que já foram modificados pela ventania do tempo nada mais seria do que transpor fórmulas que não podem mais dar conta de “complicar” e “explicar” um ambiente que já é outro.

Como o corpo pode problematizar e produzir soluções (com o saber e o sabor da provisoriedade delas) para suas questões no momento em que elas emergem pode ser considerado uma das molas propulsoras desse trabalho, cuja intenção é mover o pensamento (e isso inclui, evidentemente, considerar que o movimento é

pensamento) em direção a uma reflexão sobre acordos como processos de aprendizados coletivos, partilhados. Mover e comover: eis os propósitos. Antes que se pense novamente na acepção romântica da palavra “comover”, usada muitas vezes no sentido de emocionar, a “comoção” nada mais é do que um convite a “mover com”. Porque o corpo não se move sozinho; tampouco a história do pensamento. Sim, vai se falar de movimento em dança, mas esse movimento não é estanque e separado de seu ambiente; por isso, é preciso também comover, *mover com* outras leituras, experimentando outros modos, a roda viva, tecendo juntas a teoria e a prática sem a menor possibilidade de separação: é a dança.

Dessa forma, o que move esta pesquisa parte da percepção de que os estudos sobre a investigação em dança reproduziam a noção de que a mesma ocorria como um artifício para se criar dança, completamente distante do entendimento de um modo de operar do corpo. Mas a investigação é da natureza do corpo. Ficou claro que os entendimentos equivocados não tratavam a investigação em dança como uma ação cognitiva do corpo, uma operacionalidade como modo de raciocínio lógico desse corpo, segundo Peirce (2005), mas como um recurso utilizado pelo corpo, uma espécie de acionamento que ocorre a partir de um ponto zero, como se o corpo pudesse se reiniciar. Dentro dessa perspectiva, os procedimentos metodológicos utilizados na dança apresentam-se distorcidos, dentro de um vício que se alastra em uníssono quando o assunto é aprender a dançar. Trata-se de um entendimento estabilizado ao longo do tempo que produz informações continuamente replicadas e geram impropriedades no ensino da dança que reforçam a noção de que o corpo é um recipiente onde as informações entram e saem e, que, no caso da dança, são informações “mágicas”, que fazem o corpo dançar.

Nessa perspectiva, a relação entre criação e educação aparece comprometida, uma vez que os desafios se apresentam nos modos como ocorrem os aprendizados, que muitas vezes ainda partem de concepções educacionais dicotomizantes e que se realizam sob condições de univocidade, na utilização de conteúdos rigidamente pré-estabelecidos e na anulação de experimentar possibilidades no corpo que dança. Já é sabido que não existe um modo único ou universal para os corpos aprenderem dança; no entanto, a experiência de “métodos” fundamentados nas separações entre prática e teoria, corpo e mente, criação e educação, é ainda recorrente.

Na contramão dessa maneira de tratar o aprendizado em dança, a pesquisa não prescinde do entendimento de que a educação em dança é investigação – criação. O modo como o corpo aprende dança é o assunto deste estudo de mestrado. A problemática situa-se na percepção de que os processos educacionais se encontram separados dos processos criativos. Em um entendimento que separa corpo de mente e teoria de prática, o corpo, quando está aprendendo algum movimento, não pode estar criando simultaneamente. Esta é a mão pela qual a presente pesquisa não pretender seguir. O corpo, quando aprende, o faz criando. A contramão vem propor um possível modo de aprendizado que ocorra na articulação entre os processos educacionais e os criativos: investigação-criação é uma estratégia operacional do processo educacional de dança?

A hipótese desse trabalho de dissertação se apóia no entendimento de que a educação é processo de criação e resulta da experiência de investigação, que se apresenta como um procedimento operacional do aprendizado. A dança ocorre por acordos que emergem das relações entre informações, negociações e contaminações entre corpo e ambiente e que resultam de produção coletiva de dança. A educação como processo de criação compartilhada produz modos particulares de se fazer dança.

Esse estudo, a fim de construir a idéia de educação como acordos compartilhados de criação, está organizado em duas partes. Na primeira, o processo educacional será formulado como acordos compartilhados. Na segunda, a criação emerge da experiência de investigação.

A idéia de acordo é, primeiramente, elaborada junto à noção de educação problematizadora defendida por Paulo Freire. A educação que acontece como práxis, como intervenção crítica e criativa: “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005, p.42). Os acordos continuarão a ser definidos a partir da noção de aprendizagem, rebatizada por Hugo Assmann como um estado de aprendizagem: o estado de estar em processo permanente de aprender é inerente ao processo co-evolutivo entre corpo e ambiente; por isso, indissociável da dinâmica do vivo. Os acordos de dança não são diferentes, emergem das tentativas e adaptações do corpo, que, em estado permanente de investigação, estabelece relações com o ambiente, produzindo e comunicando idéias/movimentos.

E para tentar resolver a questão do compartilhamento, como característica da investigação-criação, esse estudo se articula com a idéia de semiose entendida por Charles Peirce. É na compreensão do movimento como signo e da dança como semiose que a criação pode ser compartilhada e na qual o corpo aprende por contaminação e partilha de informações. A concepção de acordo como compartilhamento é também formulada a partir da aproximação com a visão sistêmica, principalmente no entendimento das propriedades partilhadas/emergentes e também de alguns parâmetros sistêmicos como permanência, organização, discutidos mais especificamente por Mário Bunge, Jorge de Albuquerque Vieira. As ações de aprender e ensinar – portanto, de investigar – podem alcançar uma configuração auto-organizativa, e por isso móvel, em constante mudança e não regida por regras rigidamente definidas. O compartilhamento aparece como propriedades globais que estão situadas tanto como lógica de organização particular dos corpos como lógica de organização do processo educacional.

Na segunda parte, a investigação em dança como possibilidade de estratégia de operação do processo educacional é discutida a partir da aproximação com as idéias de investigação desenvolvidas por Charles Peirce, Maria de Lourdes Bacha, Lúcia Santaella, principalmente no que se refere ao entendimento de investigação a partir do estado de dúvida, da possibilidade de mudanças de hábitos, da relação/produção com a novidade, da relação entre a investigação e a percepção/cognição, e a compreensão dos autores sobre a abdução, no que se refere ao *insight*, ao formular de hipóteses, à compreensão do instinto implicados na abdução, à possibilidade da abdução em gerar idéias novas e dar início ao processo de investigação.

*[...] qualquer traço linha ponto de fuga
um buraco de agulha ou de telha
onde chova
qualquer perna braço pedra passo
parte de um pedaço que se mova
qualquer
qualquer fresta furo vão de muro
fenda boca onde não se caiba [...]*

Vale ressaltar que esse estudo, em suas respectivas partes, é continuamente tecido na compreensão de que o corpo investiga/cria aprendendo e aprende

criando/investigando. O corpo como mídia de si mesmo, segundo a teoria de *corpomídia*, de Christine Greiner e Helena Katz; um corpo que é resultado dos processos co-evolutivos entre natureza e cultura; um corpo/sujeito *encarnado* (conforme estudo de Denise Najmnovich), que não está pronto, e, sim em constante transformação, pois o processo se dá no corpo, que é natureza, produto e produtor da experiência.

Vale pontuar ainda que a pesquisa não é um estudo de caso, mas resultou da possibilidade de aprofundamento nas trocas em ambientes artístico/educacionais que, de alguma maneira, tentam e já testam outros e novos modos de organizar dança no contexto de aprendizagem e experimentam outros procedimentos metodológicos e operacionais que são resultado da indissociável relação entre educação e criação. Dentre eles, três são os que contribuíram e atualizaram idéias, para que esse estudo fosse se delineando: o processo do módulo de Estudos do Corpo na Graduação de Dança da Universidade federal da Bahia, coordenado pelas professoras Adriana Bittencourt Machado, Jussara Setenta, Fabiana Britto, o processo de criação e pesquisa ocorrido no Programa de Pesquisa em Dança do CEM – Centro de Estudos do Movimento – em Curitiba e o processo de aprendizagem como educadora na disciplina de Dança Contemporânea na graduação da Faculdade de Artes do Paraná.

*[...] qualquer vento nuvem flor que se imagine além de onde o céu acaba
qualquer carne alcatra quilo aquilo sim e por que não?
qualquer migalha lasca naco grão molécula de pão
qualquer dobra nesga rasgo risco
onde a prega a ruga o vinco da pele
apareça.
(Arnaldo Antunes)*

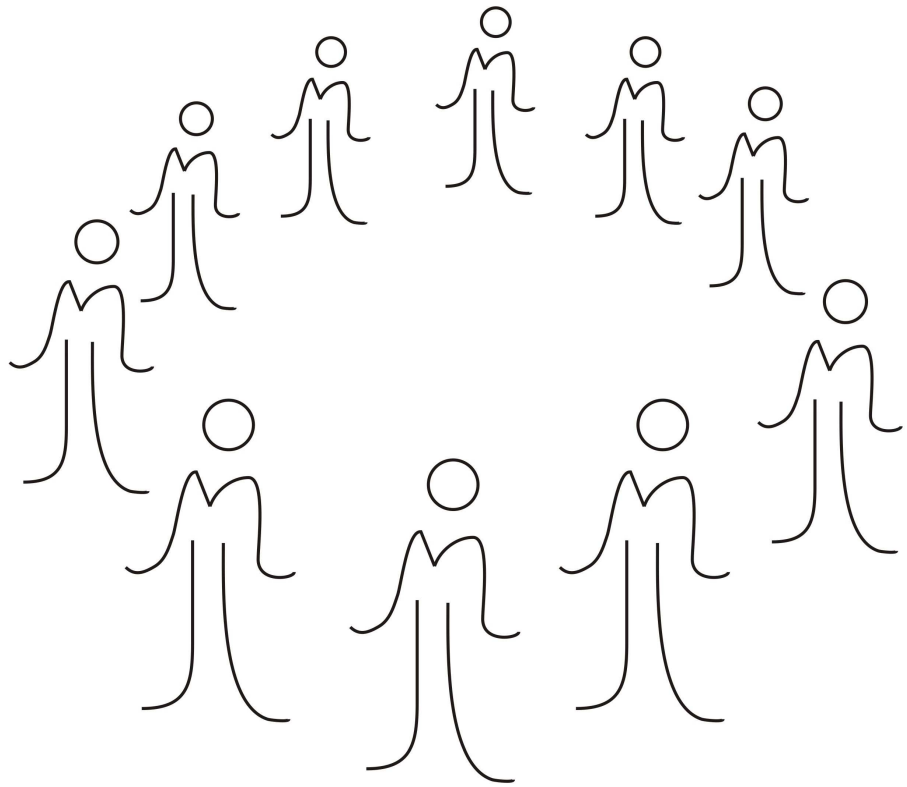
2 TRANÇAS CO-EVOLUTIVAS: EDUCAÇÃO É CRIAÇÃO COMPARTILHADA

Um círculo.

Olhos voltados para dentro, costas para fora. Um círculo composto por diversos corpos.

Uma regra verbal simples e clara: é preciso que o grupo de pessoas salte junto. Ou melhor, é preciso que o círculo salte.

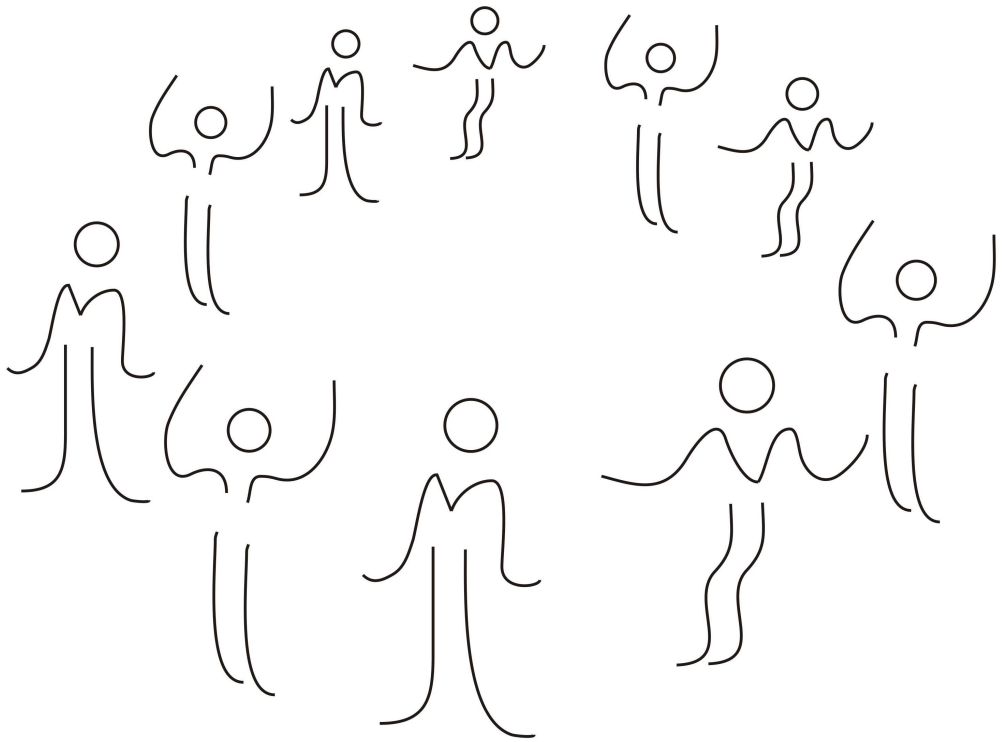
O círculo só se faz círculo a partir de um grupo de pessoas. O salto, para ser do círculo, precisa ser do grupo. Saltos de grupo.



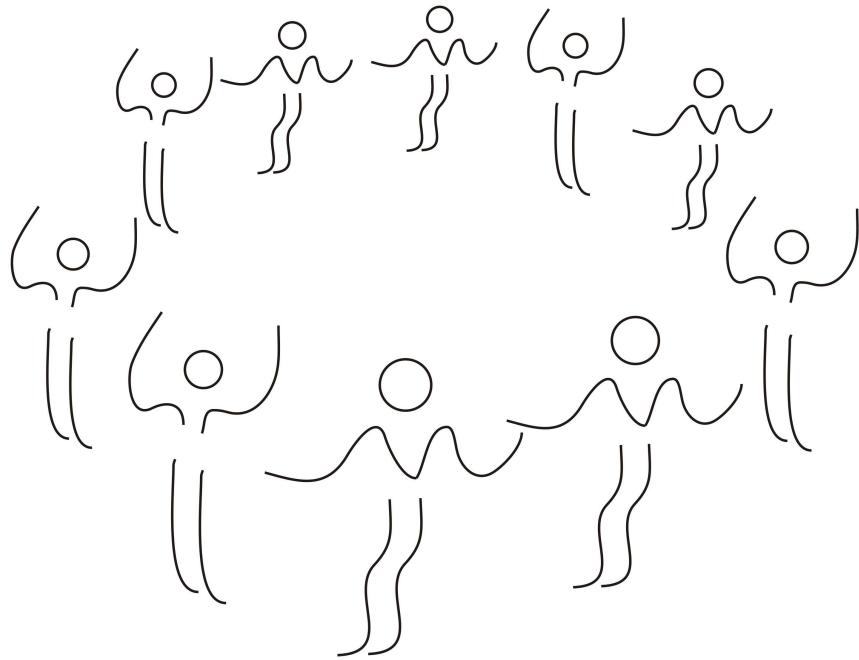
O círculo para ser círculo precisa de uma tessitura de grupo, ações coletivas.

Continuemos. Mais um detalhe da regra: é proibido falar.

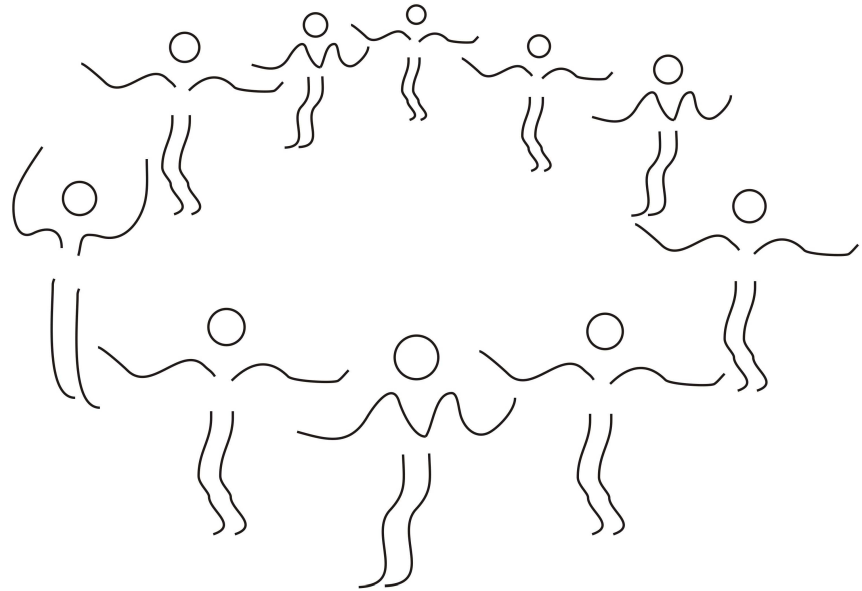
Primeira tentativa: o círculo ficou dividido em três, algumas pessoas pularam antes, outras depois e outras pessoas nem conseguiram saltar.



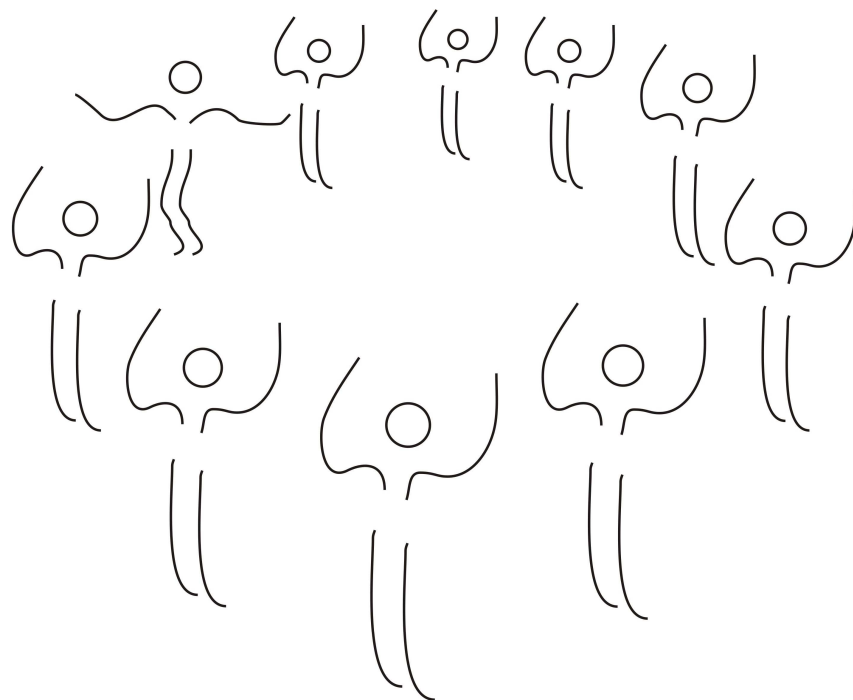
Segunda tentativa: um pouco diferente, o círculo dividiu-se em dois tempos de pulos.



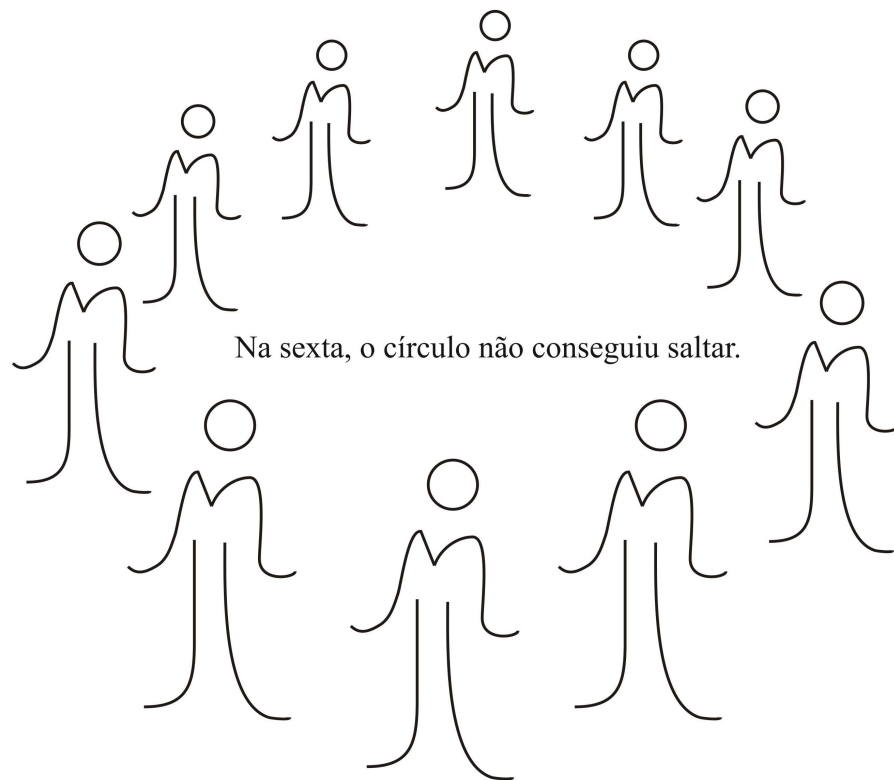
Terceira tentativa: uma pessoa pulou sozinha e as outras vieram depois, num movimento consecutivo e não unísono.



Na quarta vez, (opa!) uma aproximação do que foi pedido, o círculo “quase” saltou de modo unísono.

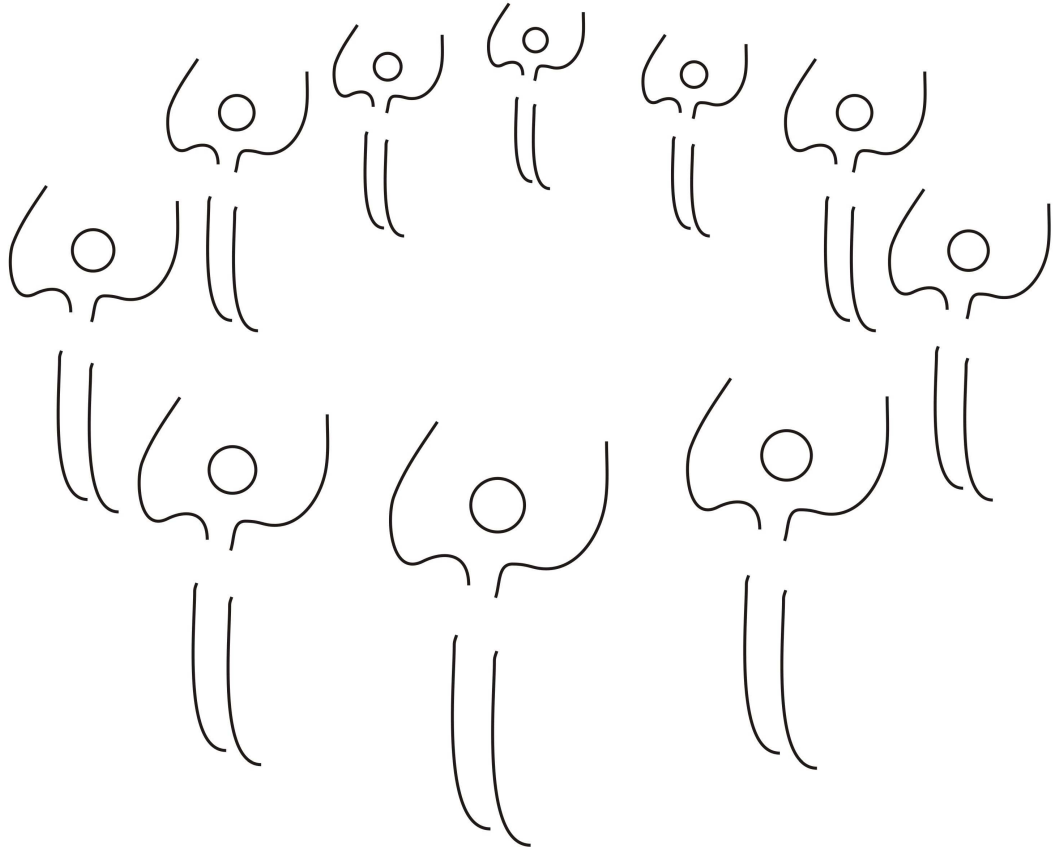


Entre a segunda e a terceira tentativas, escuta e troca de olhares. Entre a quarta e a quinta, algumas risadas nervosas.



Sétima, oitava, mais tentativas e alguns modos de saltar pelo coletivo foram partilhados.

Lá pela nona ou décima tentativa, (iupi!) o círculo saltou e um acordo solidário foi efetuado.



O que se vê aqui é um exemplo de acionamento que ocorre nas estratégias particulares de ações adaptativas, a fim de que uma tarefa implicada no coletivo seja cumprida. Na experimentação contínua de pular, os corpos foram descobrindo modos particulares interconectados no coletivo.

Para cumprir a função “círculo/grupo saltitante”, é preciso, durante a ação, sem uma explicação *a priori* de como deve ser feito, apenas indicar o que deve ser feito: círculo que salta. É preciso elaborar uma instrução eficiente uma vez que se torna necessária a construção de um modo coletivo de solução, ou seja, a construção ocorre – o seu jeito de resolver – na própria ação de pular. Caso contrário, o círculo não salta. É preciso solucionar a tarefa/problema: saltar como grupo, no tempo em que o ato de saltar está ocorrendo.

Para que o salto seja feito, algumas tentativas são realizadas. As estratégias e os movimentos são elaborados e articulados no ato de tentar pular junto, não antes, nem depois. O círculo/grupo, para saltar, precisa ao mesmo tempo de todos: adaptações coletivas desdobradas nas singularidades. É preciso estar atento e agir mesmo que em dúvida. É preciso prontidão para arriscar, uma vez que os movimentos são acordos, negociações coletivas que promovem uma lógica de organização que se faz na construção e partilha de estratégias de resolução/ação.

O corpo em sua singularidade aciona padrões de salto já conhecidos por ele, mas também os transforma, já que necessita dar conta do tempo presente da ação e da tarefa que é partilhada. As diferenças se apresentam no conjunto das singularidades e o corpo soluciona inventando outras respostas, pois é preciso sair do chão como um círculo/grupo. Tornam-se evidentes o processo de contaminação entre os corpos e a emergência de estratégias coletivas, ações compartilhadas.

A criação compartilhada que acontece nesse “círculo que salta¹”, por exemplo, pode ser pensada como uma estratégia de operação na experiência educacional. A investigação emerge da ação tecida por vários corpos e requer muitos e muitos acordos. Acordos que emergem como fluxo de informações cruzadas, de propriedades partilhadas, que no decorrer do processo surgem como aprendizado. As soluções coletivas se apresentam como lógica organizacional e de funcionamento da experiência educacional. Os acordos compartilhados, como ação investigativa, são geradores de processos educacionais e aprendizados no corpo.

Conhecer é experienciar. Um corpo não transfere para o outro o que aprendeu, não há depósitos e adiantamentos de informações nos corpos, experiência não se empresta. Nas trocas entre corpos, a ação é sempre criativa, pois se encontra comprometida com o modo que o corpo soluciona suas relações: experiência é conhecimento no corpo, é aprendizado (MACHADO², 2007, P. 106).

2.1 ACORDOS ENTRE *CORPOAMBIENTE*, *SUJEITOMUNDO*, *CORPOSUJEITO*, *MUNDOAMBIENTE*

¹ O círculo/grupo que salta nos serve como exemplo, uma espécie de metonímia. Uma pequena parte que ajuda a exemplificar e entender um conjunto mais amplo e complexo de possibilidades de como a criação compartilhada gera a experiência de educação em dança.

² Adriana Bittencourt Machado é professora da graduação em dança, do Mestrado em Dança do PPGDANÇA e coordenadora do Curso de Especialização em Estudos Contemporâneos da Dança na Universidade Federal da Bahia. Possui mestrado e doutorado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 2001 e 2007, respectivamente.

*O ser vivo é uma fonte de perturbações e não de instruções.
(Humberto Maturana)*

Pensar em transferir informação como uma das lógicas de funcionamento da experiência educacional em nada se aproxima da ação criadora, da elaboração de informações que ocorrem em processo contínuo de trocas e que emergem e se organizam como partilha, comunicação e cooperação. Transferir informação pressupõe passagem e transmissão de um conhecimento anterior, acabado, fixo, localizado e guardado em algum lugar ou alguém, para outro lugar/alguém que não o possui e, porque ausente desse tipo de informação, a recebe passivamente como uma verdade indiscutível.

A educação da transferência é a do depósito, a chamada, por Paulo Freire³, de “bancária”, um tipo de educação que se nutre pela separação e não relação – de um lado quem sabe, de outro quem não sabe; de um lado o mundo, de outro a consciência. Por isso, uma educação que gera alienação e instaura desigualdade e relações estanques de poder.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2005, p. 67).

Paulo Freire continua:

Sugere uma dicotomia inexistente entre homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a consciência como algo espacializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens mecanicisticamente compartimentada,

³ Paulo Freire (1921 a 1997) é considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial. É autor da pedagogia do oprimido. Destacou-se por seu trabalho na área da educação popular, voltada tanto para a escolarização como para a formação da consciência, tendo contribuído para o movimento chamado pedagogia crítica. Foi nomeado doutor honoris causa de 28 universidades em vários países e teve obras traduzidas em mais de 20 idiomas.

passivamente ao mundo que a irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que vão se construindo em conteúdos (FREIRE, 2005, p. 72).

A educação que é criação⁴ exerce sua aplicabilidade no entendimento de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção” (FREIRE, 2007, p. 47). É na possibilidade de elaborar informação que criar e educar se conectam e se tornam indissociáveis. Elaborar informação implica uma construção processual, porque o conhecimento não está pronto, uma vez que a investigação ocorre em simultaneidade à construção e ambas se dão na experiência.

Os percursos/processos que são interdependentes da maneira como os sujeitos estabelecem relações com a realidade – e que, por isso, não são solitários, nem cômodos, nem lineares, mas abertos, em rede – se referem ao modo como os sujeitos se reconhecem e reconhecem as suas relações com o mundo. A educação que visa a elaborar informação está implicada em produzir continuamente, compartilhar, estar junto, *com* e *pelo* outro e *em relação* com o mundo, pois “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 78).

Entende-se, desse modo, que a educação emerge das relações corpoambiente, sujeitomundo, corposujeito, mundoambiente... Um mundo que se configura constantemente: socialmente/naturalmente/culturalmente mutável, imprevisível e também desigual, confuso, contraditório. A educação, assim, como experiência relacional, não ocorrerá como transferência, já que não pretende linearizar procedimentos e, portanto, não aposta em certezas absolutas. Ela se organiza aberta e é problematizante, pois inevitavelmente lida com problemas que emergem das relações e fricções entre sujeito⁵ e mundo.

⁴ A criação aqui não tem relação de sentido de ser mais ou menos criativo, nem é entendida pela abordagem do criacionismo. A visão criacionista se fundamenta na explicação que um deus criou o mundo, por isso a criação relaciona-se a um ato espontâneo. Ver mais sobre esse assunto no livro *Deus, um delírio*, do britânico Richard Dawkins. Nessa obra, o autor discute o criacionismo como contraponto a idéia de evolução a partir das pesquisas Charles Darwin. A criação em dança será construída a partir da idéia de investigação (cf. Parte II desse estudo).

⁵ Sujeito que não é entendido como identidade fixa, nem explicado pela idéia de subjetivismo/relativismo em oposição à objetividade. A compreensão do sujeito e do mundo é discutida aproximada da abordagem de síntese experimentalista, elaborada por George Lakoff e Mark

Assim, é que enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade [...]. A educação problematizadora se faz assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham [...]. A segunda, na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde a sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora (FREIRE, 2005, pp. 80, 82, 83).

É nessa prática educacional que está inserida a função de transformação, na qual é possível construir possibilidades para produção de conhecimento, e em que os aprendizados como acordos em dança aparecem como criação. É nessa lógica que se intensifica e problematiza criativamente a existência – promovendo experiências de aprendizagem na partilha e troca, nos relacionamentos dos sujeitos entre sujeitos e o mundo – que a elaboração de informação em dança pode conjuntamente ser produzida.

Quando o corpo está experimentando dança, ele também está formalizando seu modo de comunicação em uma linguagem específica, que é a linguagem da própria dança. Mas o corpo não é outro corpo, como uma espécie de paralisia de todas as suas atividades e afastamento de seus procedimentos anteriores e de outros modos de formalizar. O corpo, ao dançar, organiza o que antes era possibilidade, discerne lógicas de movimentos, informações de um processo. É corpo o tempo todo, não há magia para se dançar. Corpo/sujeito “vivente” e complicado no ambiente cultural, social, político, por isso, “coletivizado” e co-responsável na produção de informações, que aprende porque aprender é o único modo para se continuar existindo e sobrevivendo no mundo.

Johnson, na obra *Metáforas da vida cotidiana*. Entre a explicação dos universos do objetivismo e subjetivismo, os autores nos apresentam a síntese experimentalista como um novo modo de compreendermos o mundo por meio de nossa interação com ele.

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade (FREIRE, 2005. p. 53).

O processo educacional ocorre *pelos* e *nas* contínuas experiências de aprendizagens. A experiência de aprendizagem que se define é compreendida nesse estudo como um estado de *aprendência*, como o estado de estar em processo permanente de aprender.

O termo “aprendizagem” deve ceder lugar ao termo “aprendência”, que traduz melhor, pela sua própria forma, esse estado de estar-em-processo-de-aprender, esta função do ato de aprender que constrói e se constrói, e seu estatuto de ato existencial que caracteriza efetivamente o ato de aprender, indissociavelmente da dinâmica do vivo (ASSMANN⁶, 1998).

O “estado de estar-em-processo-de-aprender” é inerente ao estado co-evolutivo⁷ entre corpo e ambiente; por isso, o agir educativo se torna um exercício de conhecer, que é processo interminável, incompleto de elaborar conhecimento. “Nossa evolução orgânica foi toda ela uma evolução cognitiva, na qual desde sempre coincidiram processos vitais e cognitivos. Assim, oriundos de aprendizagens, ser aprendentes é nossa natureza e história, e nossa maior dignidade” (ASSMANN, 1998, p. 53). Estamos imersos, de alguma maneira, em constantes processos de

⁶ Hugo Assmann é professor da UNIMEP, em Piracicaba, SP. Tem formação em Sociologia pela Universidade de Frankfurt, na Alemanha, e é autor, dentre outros, do livro *Reencantar a Educação – rumo à sociedade aprendente* (1998).

⁷ Segundo Richard Dawkins (2000), partes do mesmo organismo também se co-adaptam por meio de ajustes mútuos dentro da própria espécie, ao mesmo tempo em que estes organismos co-evoluem entre outras espécies. Segundo Assmann (1998), uma definição de co-evolução está centrada na idéia de que existem mudanças evolucionárias recíprocas nas espécies que interagem. A idéia de fundo se encontra já em *A origem das espécies*, de Darwin. O conceito de co-evolução aparece inscrito na teoria da complexidade e da auto-organização do vivo. Tudo, à primeira vista, parece estar envolvido em processos co-evolutivos. Mas este pressuposto só adquire validade na medida em que se afina o conceito de sistemas complexos adaptativos, que permite incluir uma pluralidade complexa de interações simultâneas no mesmo processo, sem ficar preso à idéia clássica de finalidade (ou seja, causa e efeito numa única linearidade determinada).

aprendizagem, pois aprendemos para sobreviver, para trocar e estabelecer relações com o ambiente.

A aptidão e flexibilidade cognitiva dos organismos vivos, com os quais compartilamos nossa história evolutiva, foi (sic) adquirindo aos poucos sua forma atual mediante múltiplos processos adaptativos aos seus nichos vitais. Tratou-se, efetivamente, de complicados processos de aprendizagem. Talvez a melhor definição (darwiniana!) da evolução das espécies seja: o surgimento da adaptabilidade dos seres vivos mediante processos de aprendizagem (ASSMANN, 1998, p. 52).

Aprender dança não é diferente, pois o corpo aprende quando está em processo permanente de investigar. O corpo em condição de investigação/criação não opera de maneira isolada, uma vez que se encontra implicado em uma rede de possíveis conexões que resvalam em permanentes questões e promovem elaborações e soluções provisórias. O corpo que investiga tece continuamente um tipo de procedimento que incide no levantamento de questões e na elaboração de soluções provisórias a suas perguntas. Trata-se de um corpo atento para suas relações com o ambiente, que, por sua vez, não é um lugar fixo, e sim um conjunto móvel de possibilidades de informações. O aprendizado em dança, visto como ato investigativo, criativo, apresenta-se como uma rede de informações elaborada nas relações entre corpo e ambiente.

A experiência investigativa/criativa que se apresenta como uma estratégia de operação no processo educacional, resulta de acordos, justamente porque o corpo aprende investigando, negociando suas relações entre ele próprio e o ambiente. “O homem nunca está apartado do ambiente onde vive e dificilmente pode ser compreendido sem uma atenção especial às relações que aí se organizam” (GREINER⁸, 2005, p. 23). O corpo não produz sozinho; ele investiga e constrói informações/movimentos num espaço-tempo em que demais corpos também estão operando com investigação: trata-se da confluência de muitos corpos que se

⁸ Christine Greiner é autora de diversos livros, entre eles *O corpo - pistas para estudos indisciplinados* (2005) e *Butô - pensamento em evolução* (1998). Professora doutora do curso de graduação em Comunicação e Artes do Corpo e do Programa de Estudos Pós-graduados em Comunicação e Semiótica, da PUC/SP.

movem, compartilhando problemas e questões, testando experimentos, formulando soluções provisórias como argumentos de dança.

A experiência de aprendizagem como processo investigativo ocorre como acordos co-evolutivos entre corpo e ambiente. São acordos que resultam de negociações, contaminações. Acordos que, longe de diálogos harmoniosos, são embates, ajustes, atritos que ocorrem quando um corpo investiga na tentativa de estabelecer relações com as condições do ambiente e de permanecer produzindo e comunicando idéias/movimentos.

2.2 O MOVIMENTO COMO SIGNO: ACORDOS EM SEMIOSE

O processo permanente e contínuo de investigar constrói um contexto de aprendizado no qual o corpo aprende por contaminação e partilha de informações. Ao aprender, investigando, o corpo age percebendo, selecionando, organizando e sinalizando na ação a sua contaminação pelo movimento. Em suas relações com o ambiente, em suas condições de possibilidades e investigações, tece seu modo de organizar a dança.

Pensar o contexto de aprendizado no qual o corpo aprende por contaminação e partilha de informações implica entender o movimento como signo e a dança como semiose⁹. Semiose é processo, pensamento, inteligência: é a ação inteligente do signo.

As informações/movimentos se configuram como semiose, aqui entendida como o nome com o qual Peirce descrevia a ação permanente que um signo tem de produzir outro a partir de si mesmo, de modo que o novo signo produzido seja capaz de portar a mesma propriedade de produzir outro a partir de si mesmo, mostrando tal propriedade – a semiose – como mecanismo que

⁹ Segundo Lucia Santaella, no estudo da semiótica Peirciana, a semiose é uma cadeia triádica e se apresenta como a forma lógica de um processo que revela o modo de ação envolvido na cooperação de três termos. O modo de ação típico do signo é do crescimento através da autogeração. O signo, por sua própria constituição, está fadado a germinar, crescer. Desenvolver-se num interpretante (outro signo) que se desenvolverá em outro, e assim indefinidamente.

necessita da produção de signos para se perpetuar (KATZ¹⁰, in NOVAES, (org.), p. 266).

O movimento desenha signos, produzindo infinitos e multiplicadores sentidos no corpo e no ambiente. A dança aparece como “dança que respira a polissemia de um ambiente que é permanente produção de semiose: o corpo que dança. E que, tal como todas as criaturas que misturam chão com estrelas, precisa fabricar semânticas” (KATZ, 2005, p. 32). A dança pensada, desse modo, apresenta-se como redes articuladas de signos em processo de semiose, como encadeamentos de movimentos/significados sempre móveis, abertos, em mediações: a dança como produtora de discursos no corpo é um processo sógnico e aparece, dessa forma, como sistema de comunicação e de significação.

Entender a dança como semiose implica aceitar que a objetivação, a produção de sentido e a interpretação se inter-relacionam e se explicam segundo a tríade signo-objeto-interpretante enunciada por Charles Sanders Peirce. O que importa é compreender que tanto um sujeito quanto um organismo interpretante apresentam uma capacidade orientada para um fim (geneticamente formada e realizada em acordo com o ambiente). E que a interpretação sógnica se dá no contexto onde o signo age (KATZ, 2005, p. 50).

A dança produzida sob o olhar da semiose sinaliza uma forma móvel, contínua e espiralada na experiência educacional. E a relação de educar, que poderia ser estanque, linear e ordenada, é dinamizada e complexificada. A experiência educacional entendida como redes associativas de movimentos promove a constante reorganização de informações no corpo, instaurando como possibilidade um ambiente de contaminação e compartilhamento de informações. O que se compartilha é a capacidade coletiva e individual de produzir, organizar movimentos/signos. O movimento como signo continua agindo num contexto móvel e transitório de significados:

¹⁰ Helena Katz é doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP (1994). É assistente doutor da PUC/SP, onde coordena o Centro de Estudos em Dança (CED), grupo de estudos certificado pelo CNPq. É Professora Colaboradora no Programa em Pós-Graduação em Dança da UFBA e também crítica de dança.

É sempre o signo (algo que representa algo para alguém) que invoca um nexos entre práticas, coisas e as inúmeras possibilidades de relações entre elas. A partir daí, surgem infinitos propósitos comunicativo entre contextos sintáticos, papéis semânticos e diferentes estados corpóreos, que se constituem eles mesmos, como sistemas sígnicos. Assim, o conhecimento partilhado da comunidade pode crescer através da invenção e da inevitável transformação (GREINER, 2005, p. 97).

A dança produzida sob o olhar da semiose sinaliza a natureza processual e, portanto, transitória dos aprendizados. Na criação compartilhada, o conjunto de informações produzida no corpo está sempre se transformando e ampliando o contexto de aprendizado. As informações ocorrem pelas relações efetivadas, sempre circunstanciadas e se transformam, pois os movimentos/signos não cessam de produzir outros signos/movimentos em contínua contaminação no ambiente.

“Apenas a partir da compreensão da semiose como ação inteligente do signo poderemos chegar a compreender a dança com um raciocínio lógico, uma forma lógica do corpo”. (KATZ, 2005. p. 50). As trocas entre corpo e ambiente são elaboradas como movimento de dança. O corpo é multiplicador de sentidos e continuamente é modificado pelos sentidos produzidos também no ambiente.

O corpo, quando opera em investigação, é contaminado por informações diversas: há um contexto propício para a aprendizagem quando os corpos estão se movendo no teste de procedimentos, na busca de resoluções para as questões e na produção dos seus discursos de movimento. O corpo, enquanto aprende investigando, reformula suas questões, modificando e sendo modificado *com* e *no* ambiente.

Por essa natureza, a criação/investigação se apresenta como uma experiência complexa, aberta, móvel, uma contínua produção e contaminação de significados. Dessa forma, as informações no corpo não são rígidas e o modo de operação dos aprendizados não é determinado *a priori*. A lógica de operação dos aprendizados, bem como a coleção de informações que o corpo organiza, são sempre possibilidades de ocorrências.

2.3 PROPRIEDADES PARTILHADAS: A EMERGÊNCIA DOS ACORDOS

Os acordos investigativos como resultados de zonas de contaminação e contágio de informações podem ser vistos como resultantes das relações que promovem propriedades partilhadas que compõem um sistema¹¹. Para Mario Bunge¹², “estas propiedades globales (sistémicas) tienen su origen en las interrelaciones entre los componentes de los sistemas involucrados¹³” (BUNGE, 2003, P. 32).

As propriedades partilhadas são emergências, são propriedades globais, comuns a todos os elementos do sistema. São ocorrências interdependentes de determinadas relações. Os acordos investigativos são resultados de relações que permanecem em conexão, sejam como redes de movimentos - organizações particulares no corpo que dança quando esse investiga -, sejam como regras gerais e coletivas de funcionamento do processo investigativo. É a conectividade que se refere à:

Capacidade que elementos e protosistemas em formação apresentam em conectar, tanto entre si (no caso dos elementos) quanto com o meio ambiente (no caso do 'todo' incipiente ou protosistema); ela também cuida de processos seletivos na aquisição de novos elementos, ou seja, aceitando certos elementos novos ou rejeitando outros (VIEIRA, 2006, P. 89).

O que se torna partilhável e se reconhece como criação compartilhada não é a soma das ações individualizadas na experiência de aprendizagem investigativa, mas

¹¹ As propriedades partilhadas aqui apontadas são entendidas a partir do conceito de sistema. Avenir Uyemov, segundo interpretação de Jorge de Albuquerque Vieira, conceitua Sistema a partir da idéia de que "um agregado de "m" coisas é um sistema quando, por definição, desenvolve-se um conjunto de relações entre os elementos dos agregados, de tal forma que venham partilhar propriedades" (VIEIRA, 2006, p. 88). Jorge de Albuquerque Vieira é astrofísico, professor de Ciências da Informação no programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e semiótica da PUC/ SP.

¹² Mário Augusto Bunge, é um físico e filósofo argentino, atualmente atuando na McGill University no Canadá. Possui doutorado em Ciências Físico-matemáticas na Universidad Nacional de La Plata, em 1952. possui mais de 80 livros (incluindo as traduções) e 400 artigos sobre Física Teórica, Matemática Aplicada, Teoria dos Sistemas, Fundamentos da Física, Fundamentos da Sociologia e Psicologia, Filosofia da Ciência, Filosofia da Tecnologia, Semântica, Epistemologia etc.

¹³ “Estas propriedade globais (sistémicas) têm sua origem nas inter-relações entre os componentes dos sistemas envolvidos” (tradução nossa).

as relações entre informações. O que mais importa são as relações e não os elementos tomados isoladamente. Essas possíveis informações reconhecidas como compartilhadas são resultados das trocas entre corpo e ambiente e se configuram no modo como cada corpo organiza movimentos, como organização-lógica e regras de funcionamento do processo coletivo de investigação/criação.

É do diálogo experimental – em que os corpos se lançam a responder questões – que a lógica organizacional, as regras coletivas, bem como determinados procedimentos metodológicos do processo podem emergir. Uma lógica organizacional compartilhada que emerge da experiência educacional, que resulta de estratégias que são processualmente experimentadas e elaboradas pelos corpos em condição de investigação; por isso, uma lógica de criação.

As propriedades comuns emergem do processo de aprender com investigação: as ações e modos de problematizar do corpo, testar hipóteses, criar experimentos e demonstrar sínteses provisórias entrecruzam-se, alteram-se e geram novos e outros signos/movimentos, como também geram outros entendimentos e modos nas ações particulares e coletivas. Na experiência investigativa, torna-se possível reconhecer a emergência de uma lógica de organização e sua funcionalidade, que são processuais, graças às conexões entre informações que emergem dos experimentos particulares do corpo quando formula questões, problematiza estratégias, elabora sínteses provisórias, promovendo um contexto investigativo.

O modo de agir no coletivo é constantemente gerado e modificado pelo modo particular do corpo organizar dança e a lógica de ação do corpo indissociavelmente surge das trocas com o coletivo. Quando o corpo opera com investigação, o funcionamento geral da experiência de aprendizagem é emergente; no entanto, resulta da coesão¹⁴ e coerência das relações entre os testes de procedimentos particulares do corpo. A experiência de aprender torna-se um experimento em que o corpo aprende a estabelecer relações para permanecer, resolver suas questões e continuar trocando com o ambiente.

¹⁴ Segundo Jorge Albuquerque (op. cit.), a coesão está associada à estrutura, à construção do sistema passo a passo, ou elementos. Já a coerência reflete as características do todo, possíveis relações do sistema com o seu ambiente, seus níveis de integralidade e organização. Enquanto a coesão estabelece as propriedades internas do sistema, a organização elabora uma coerência de todos os elementos dele. Quanto maior for a coesão e coerência de um sistema, maior a possibilidade de ocorrência de totalidades emergentes.

Dessa forma, a criação que se configura como compartilhada emerge da permanência¹⁵, de uma tendência, de um continuum de informações que resultam de trocas relacionais entre corpo e ambiente. “Permanecer é estar num continuum no fluxo do tempo. É transformar-se pelos diálogos das trocas necessárias e evolutivas” (MACHADO, 2001, p.94).

O que se aprende formaliza-se numa coleção de informações/movimentos que permanecem num jogo entre regularidades e mudanças. Há sempre uma negociação entre o que já se conhece, padrões de movimentos, acomodações e transformações. Essa é uma condição de permanência que possibilita que o corpo busque soluções de outros modos. Por isso, a permanência, que cabe aqui mencionar, não é aquela entendida como algo fixo, imutável, e sim aquela que se gera pelo fluxo contínuo da mudança.

Assim, temos que descartar de imediato a idéia de equilíbrio e até mesmo de permanência como sinônimo de igualdade, ou seja, continuar o mesmo. A permanência em seu caráter ontológico é da natureza do continuum. [...] Não há como afirmar qual o objeto, o signo, sistema que sobreviverá, uma vez que estão sob regras de permanências particulares. A permanência impõe como condição às tais transformações (MACHADO, 2001, p. 94).

Os acordos investigativos, vistos sob esse ângulo como um fluxo contínuo de transformação, surgem na experiência investigativa como compartilhamento de informações que resultam de uma permanente negociação entre o corpo e ambiente, no qual o fluxo contínuo entre a estabilidade e a instabilidade está presente. A coleção de informações que o corpo seleciona e produz como dança resulta do complexo trânsito entre informação e entropia.

Como vemos, a informação cumpre um papel de organização, de singularizar o sistema em si, enquanto que a entropia cumpre um papel de desarrumar, forçando o sistema a um novo ajuste, a uma nova organização. Quando há essa possibilidade, ocorre ganho de complexidade e evolução. Não à toa, estamos tratando essas duas

¹⁵ Essa hipótese de continuum-permanência é defendida por Adriana Bittencourt Machado na dissertação de mestrado intitulada *A Natureza da Permanência: processos comunicativos complexos e a dança* (2001).

grandezas como “processos” necessários na busca de permanência por qualquer sistema (MACHADO, 2001, p. 15).

A elaboração da informação é compartilhada porque resulta de informações que duram ao longo do tempo, gerando lógicas singulares e coletivas de ação. “Podemos inferir que cada singularidade possui seu tempo, ou seja, cada particularidade tem seu grau de permanência” (MACHADO, 2001, p.94). As informações se transformam *na* e *pela* comunicação; corpo e ambiente se transformam mutuamente e a permanência se encontra no acionamento constante de relacionar, pois os modos dependem sempre das circunstâncias.

Podemos vislumbrar nas relações de trocas entre sistemas um jogo entre a incerteza e a regularidade, um mecanismo de armazenamento e de dissipação de informações. Todavia, esse mecanismo que desponta como medida de alcance de transformação é uma construção que vai requerer uma medida necessária como condição de permanência. (MACHADO, 2001, p. 18).

E:

A permanência em sua generalidade está na origem de tudo que emerge. Cada particularidade, cada sistema, contém regras gerais da lei universal, e as específicas, como estratégias adaptativas de sistemas que lutam para permanecer como existentes (MACHADO, 2001, p. 94).

Trata-se de um ambiente e de um corpo que estão sempre em mudança e não mais são regidos pelas idéias da imutabilidade e do perfeito equilíbrio. As trocas entre corpo e ambiente são compreendidas como situações de não equilíbrio. O corpo na experiência investigativa aprende a lidar com elas para continuar a estabelecer sentidos.

Longe do equilíbrio, a matéria adquire novas propriedades, típicas das situações de não-equilíbrio, situações em que um sistema, longe de estar isolado, é submetido a fortes condicionamentos externos (fluxos de energias ou substâncias reativas). E estas propriedades

completamente novas são verdadeiramente necessárias para compreender o mundo (PRIGOGINE¹⁶, 1998, p. 26).

A educação se faz longe do equilíbrio, é processual e depende das relações efetuadas; são trilhas traçadas no decorrer do processo. A educação é tecida no momento em que a ação de educar ocorre. “Conhecimento e aprendizagem são atividades humanas que expressam, de maneira exuberante, processos não lineares, além de serem imateriais e dependentes de base material fisiológica” (DEMO¹⁷, 2002, p.17).

Transferir informação/movimento de um corpo para outro se torna impraticável, porque há sempre uma mudança que precisa ser considerada: o que muda de um corpo para o outro se apresenta como uma diferença no modo que cada corpo elabora e compreende as informações, e as informações geram sentidos/significações a depender do contexto e a depender de cada corpo. Conhecer é sempre experienciar a cada instante. Cada ação do corpo é uma ação em cada momento. Percepção, ação e cognição se dão ao mesmo tempo.

A educação em dança – quando atenta à noção de que ação, percepção e cognição caminham juntas – é um processo de aprendizado complexo e criativo. Os aprendizados do corpo aparecem como uma experiência não-linear, instável e permeada de riscos, de incertezas.

A não-linearidade implica o equilíbrio em desequilíbrio, já que a segurança de algo fechado coincide com sua morte. Para continuar existindo é mister mudar, não apenas mudar linearmente, de modo tranqüilo, previsível, controlável, mas criativo, surpreendente, arriscado (DEMO, 2002, p.17).

¹⁶ O químico russo Ilya Prigogine (1917-2003) é autor de vários estudos sobre relações termodinâmicas (assunto que lhe rendeu o Prêmio Nobel de Química em 1977). Lecionou em importantes universidades da Bélgica e Estados Unidos. Foi co-fundador do Centro para Sistemas Quânticos Complexos. Entre suas diversas obras, destacam-se *Entre o tempo e a eternidade*, *O fim das certezas*, *A nova aliança* e *As leis do caos*.

¹⁷ Pedro Demo possui doutorado em Sociologia - Universität Des Saarlandes/Alemanha (1971). Professor titular aposentado da Universidade de Brasília, Departamento de Sociologia. Fez pós-doutorado na UCLA/Los Angeles (1999-2000). Tem experiência na área de Política Social, com ênfase em Sociologia da Educação e Pobreza Política. Trabalha com Metodologia Científica, no contexto da Teoria Crítica e Pesquisa Qualitativa. Pesquisa principalmente a questão da aprendizagem nas escolas públicas, por conta dos desafios da cidadania popular.

2.4 A EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL: EMERGÊNCIA DE RELAÇÕES PARTILHADAS

O que se apresenta como aprendizado compartilhado resulta das relações que emergem da experiência do corpo nas operações investigativas. As relações e conexões não são previsíveis, porque são possibilidades e probabilidades de ocorrência, já que a experiência é sempre processual. Os acordos emergem na instabilidade:

A instabilidade destrói o caráter das trajetórias e modifica os nossos conceitos de espaço-tempo [...]. Verificamos que os fenômenos irreversíveis dão origem a novas estruturas e, a partir do momento em que aparecem novas estruturas como consequência da irreversibilidade, já não nos é permitido acreditar sermos os responsáveis pelo aparecimento da perspectiva do antes e depois (PRIGOGINE, 1998, p. 65).

Não há como definir o modo como as relações vão ocorrer e o que dessas relações podem permanecer como zonas de compartilhamento coletivo, uma vez que a aprendizagem acontece enquanto o corpo experimenta e dessa maneira não há como estabelecer com precisão as condições e nem julgamentos *a priori*. Os acordos investigativos como zonas de compartilhamento que se materializam no corpo que dança – e também na descoberta de procedimentos coletivos de ação e regras de funcionamento do processo – só podem ser reconhecidos durante o processo. São probabilidades de acontecimento.

Não existem sistemas dinâmicos tais que nenhum conhecimento finito das condições iniciais permite prever o resultado do jogo [...]. Devo substituir a cada momento a minha informação sobre um ponto por uma informação sobre um sistema de pontos, já que o conhecimento de que disponho sobre as condições iniciais, seja qual ele for, não me permitirá seguir a trajetória no curso do tempo [...]. Na concepção clássica, o determinismo era fundamental e a probabilidade era uma aproximação da descrição determinista, derivada da nossa informação imperfeita. Hoje é o contrário: as estruturas da natureza obrigam-nos a introduzir as probabilidades independentemente da informação que possuímos (PRIGOGINE, 1998, pp. 44, 47, 49).

Os acordos investigativos emergem como probabilidades. O aprendizado ocorre na própria experiência do fazer, ou seja, na investigação que se apresenta como acordos temporais enquanto a dança é organizada pelo corpo. Algumas regras ocorrem como função de organização desse corpo; no entanto, não são regras rigidamente pré-dadas à experiência de investigar. A investigação é tecida no processo e as regras aparecem na experiência do corpo que testa questões e elabora particulares procedimentos de experimentação.

As propriedades partilhadas, que são emergências, só podem ser reconhecidas durante o próprio andamento, ou seja, no “quando”, no “enquanto” e após o processo. Jamais antes. As propriedades partilhadas surgem na ação do tempo. Na experiência investigativa, o que emerge como compartilhamento somente pode ser reconhecido *após* e *durante* o teste de procedimentos do corpo – experimentando hipóteses, criando experimentos como estratégias para resolver suas questões – e isso leva tempo, o tempo do processo, o tempo necessário para que as relações, conexões e coerências surjam como zonas comuns de comunicação e/ou regras de funcionamento coletivo.

Não há como definir rigidamente antes da experiência acontecer o modo como o irá ocorrer; no entanto, é possível reconhecer, durante a ocorrência do aprendizado, a lógica organizacional, ou seja, o modo de operação do aprendizado. É essa lógica de organização criativa que se desdobra em comportamentos coletivos, mas também em particulares procedimentos do corpo – uma concordância que se vem à tona como geradora da experiência educacional. O compartilhamento aparece como propriedades globais que estão situadas tanto como lógica de organização particular dos corpos como lógica de organização do processo educacional.

A experiência educacional emerge como uma organização¹⁸ que denota o funcionamento geral do processo de investigar – regras de funcionamento e procedimentos metodológicos norteadores da ação coletiva. O que se compartilha

¹⁸ Segundo Jorge Albuquerque Vieira (2006), a organização é o parâmetro sistêmico que permite organizar as relações das partes para uma coerência de todo o sistema. A coesão está associada à estrutura, estabelece as propriedades internas do sistema, a organização elabora uma coerência de todos os elementos dele. A coerência reflete as características do todo, possíveis relações do sistema com o seu ambiente, seus níveis de integralidade e organização. Quanto maior for a coesão e coerência de um sistema, maior a possibilidade de ocorrência de totalidades emergentes e maior sua capacidade de se organizar e se reorganizar.

são as coerências entre informações que são recorrências da experiência investigativa/criativa e que mostram em alguma medida o aumento de complexidade do processo e da capacidade de auto-organização.

É nesse movimento ininterrupto de reorganizações que as informações emergem e se tornam fluxo. A experiência de aprender resulta do processo de investigar e se torna um caminho multifacetado, já que a possibilidade do novo emerge na instabilidade. O que se organiza enquanto aprendizado no corpo desorganiza-se para reorganizar-se e novamente desorganizar-se incansavelmente, visando novas coerências¹⁹.

Assim, parece que a experiência educacional como emergência de relações – que se tornam partilhadas e que se manifestam como comportamento coletivo – é auto-organizativa.

A auto-organização manifesta-se no sistema sempre que seu estado do processo e a de instabilidade produz flutuações cuja intensidade não pode ser assimilada por mecanismos diluidores dos seus efeitos, levando, ao contrário, as flutuações a ampliarem-se conduzindo o sistema ao ponto de bifurcação, a partir do qual o comportamento do sistema é probabilista: não é possível prever qual regime de funcionamento será adotado pelo sistema, dentre os possíveis abertos pela perturbação sofrida, pois são as próprias flutuações que definem tal escolha. O sistema, assim, adquire novas propriedades. (BRITTO, 2002, pp. 27, 28).

A experiência compartilhada gera um tipo de lógica organizacional sempre em processo. A educação pensada como um sistema dinâmico está sempre por fazer-se. A criação é compartilhada porque os sentidos globais e geradores de ações coletivas não se encontram no indivíduo em separado, nem somente no ambiente, mas apresentam-se como emergência de informações que buscam por permanecer estabelecendo coerência entre corpo e ambiente. O processo de aprendizado como

¹⁹ Para Ilya Prigogine (1998), as coerências também aparecem em situações de desordem, de não equilíbrio, onde e quando turbulências acontecem. A turbulência é um fenômeno altamente estruturado, em que milhões e milhões de partículas se perseguem num movimento extremamente coerente. Este é um fenômeno ordenado que traduz a coerência entre as moléculas – mostrando que, quando se depara com o domínio do não-equilíbrio, estabelecem-se novas interações de longo alcance: o universo do não-equilíbrio é um universo coerente.

resultado da criação/investigação compartilhada ocorre como uma trama de relações que se gera na ação; a partir de como cada corpo opera na experiência.

A relação entre corpo e ambiente na busca de coerências é auto-organizativa, e se auto-organiza na medida em que depende das trocas, dos modos como esses relacionamentos se dão em vistas da sobrevivência e busca por coerências. O comportamento coletivo emerge na instabilidade e justamente porque os corpos se relacionam num ambiente em permanente mudança, em permanente fluxo de informações e são essas relações tecidas *com e a partir* das mudanças das quais a produção de informação coletiva pode emergir.

A experiência educacional em dança, entendida como experiência que se auto-organiza, em nada se aproxima dos aprendizados em que o corpo aprende através da repetição de movimentos como um sucessivo “colar” de passos, um depois do outro, e nem se encontra atrelada a aprendizados fundados na desigualdade de relações: de um lado, o corpo que ensina, que lidera a experiência, e, do outro, o corpo que precisa de comandos para aprender.

O aprender não se resume em aprender coisas, se isso fosse entendido como ir acrescentando umas coisas aprendidas a outras, uma espécie de processo acumulativo semelhante a juntar coisas num montão. A aprendizagem não é um amontoado sucessivo de coisas que vão reunindo. Ao contrário, trata-se de uma rede ou teia de interações neuronais extremamente complexas e dinâmicas, que vão criando estados gerais qualitativamente novos no cérebro humano [...]. Nesse sentido, aprendizagem consiste numa cadeia complexa de saltos qualitativos da auto-organização neuronal da corporeidade viva, cuja clausura operacional (leia-se organismo individual) se auto-organiza enquanto se mantém numa acoplagem estrutural com o meio (ASSMANN, 1998, p. 40).

As situações auto-organizativas ocorrem por hierarquias transitórias. E vale lembrar, também, que se a dança é compreendida como um processo de semiose, então, é a ação do movimento como signo que possibilita a dissolução de comandos centrados em um sujeito que lidera porque detém um tipo de conhecimento. É a ação do signo que permite a mudança, tomando dimensões sem autorias claras e sem inícios e fins temporais determinados:

Que sujeito é esse, visto como indispensável no processo da semiose? Um sujeito isolado, desencarnado, tratado como o detentor dos significados e das verdades ou um sujeito entendido como a expressão de uma comunidade? [...]. A pergunta, então, se resolve com a colocação do sujeito como o que se explica e é explicado pela semiose, bem como aquele que explica e é explicado pela comunidade à qual pertence. Pois que o sujeito, se humano, possui um corpo e uma língua, o que faz dele um produto da comunidade que o produziu. E um responsável por produzir e colaborar em manter a comunidade a qual pertence (KATZ, 2005, pp. 53, 54).

2.5 O COMPORTAMENTO COLETIVO: REDE DE SINGULARIDADES

O que se compartilha são as relações e isso se dá pelo reconhecimento das especificidades conectadas no coletivo e das propriedades gerais, construindo comportamentos implicados na cooperação e produção de lideranças móveis. No entanto, dizer que o compartilhamento não elege um sujeito que comanda o processo não significa afirmar que a criação compartilhada acontece pela igualdade dos comportamentos e das ações.

A experiência educacional investigativa é um processo sistêmico que apresenta vários e diferentes níveis de interações, o que permite que as propriedades coletivas ocorram pela diferença e heterogeneidade. O compartilhar como reconhecimento da emergência de propriedades comuns se dá, também, pela heterogeneidade e diversidade de informação.

O sistema passa a gerar "novos elementos" e integralizá-los, conduzindo-os a uma organização. Esse parâmetro está intimamente ligado às conexões estabelecidas no sistema. Ora, os sistemas tendem como vimos a manter vários níveis de relações, umas mais intensas outras mais fracas. Pois bem, nesta interação surge uma subclasse de elementos ou subconjuntos gerando ilhas, ou presença de subsistemas [...]. Tais subsistemas exprimem suas relações no todo do sistema, que trabalha em detrimento de uma coerência. Logo, esse sistema é menos rígido e mais complexo. Neste momento em que se encontra o sistema, algumas conexões estabelecem maior ou menor relevância que outras, o que permite o surgimento de propriedades coletivas apresentando uma heterogeneidade. Essa heterogeneidade revela o grau de integralidade, ou seja, a

integralidade²⁰ evita uma estrutura homogênea no sistema (MACHADO, 2001, p. 75).

O compartilhamento permite o refinamento das funções como competências plugadas nas necessidades que resultam da experiência auto-organizativa. O compartilhar emerge em propriedades comuns; no entanto, funções diferenciadas também emergem das relações. Para Mário Bunge, um jeito de saber como o sistema funciona é buscar por suas funções específicas, nos seus processos específicos. “En efecto, definimos un mecanismo como un proceso necesario para la emergencia de una propiedad o de otro proceso, la función específica²¹” (BUNGE, 2003, p. 49). Os comportamentos coletivos emergem das interconexões de comportamentos específicos.

A funcionalidade²² define o objetivo, a atuação. Cada subsistema tem sua funcionalidade que opera para funcionalidade de algo maior, que é um sistema como todo. Neste caso, o subsistema é parte do sistema. Têm-se, portanto, ao alcançar este parâmetro, subsistemas que atuam com características específicas, mas que visam um desempenho e um resultado de conjunto; notifica-se também o propósito da existência do próprio sistema (MACHADO, 2001, P. 66).

O processo educacional em dança, operado como criação compartilhada, se configura como projeto coletivo via cooperação. No entanto, a ação conjunta não ocorre na homogeneidade de ações, e sim nas diferenças. O que aparece como comum é múltiplo e diversificado, já que se trata da comunicação entre sujeitos socialmente múltiplos e singulares. É uma cooperação que não é sinônimo de anulação das diferenças, mas que se apresenta como construção coletiva a partir do diálogo entre informações e dos sujeitos que permanecem em ação. O compartilhar se aproxima da idéia de multidão.

²⁰ Segundo Vieira (2006), a integralidade é exatamente o parâmetro que exprime a configuração por meio de subsistemas (sistemas dentro do sistema).

²¹ “Com efeito, definimos um mecanismo como um processo necessário para a emergência de uma propriedade ou de outro processo, a função específica” (tradução nossa).

²² Também conforme Vieira (2006), a funcionalidade é resultado da integralidade sistêmica. A integralidade permite a emergência de propriedades específicas para os subsistemas, o que caracteriza agora a funcionalidade.

A multidão designa um sujeito social ativo, que age com base naquilo que as singularidades têm em comum. A multidão é um sujeito social internamente diferente e múltiplo cuja constituição e ação não se baseiam na identidade ou na unidade nem muito menos na indiferença, mas naquilo que tem em comum (HARDT & NEGRI²³, 2005, p. 139).

A multidão se configura como projeto coletivo e se concretiza via comunicação e cooperação entre sujeitos. A cooperação não é sinônimo de anulação das diferenças. Apresenta-se como construção coletiva porque parte dos sujeitos que permanecem agindo com e a partir das suas singularidades. A produção coletiva emerge das ações individuais e as ações individuais se alteram pelos relacionamentos no coletivo. Por isso, aparece múltipla, diversificada.

Os membros da multidão não precisam tornar-se o mesmo ou abdicar de sua criatividade para se comunicar e cooperar entre eles. Mantêm-se diferentes em termos de raça, sexo, sexualidade e assim por diante. O que precisamos entender, portanto, é a inteligência coletiva que pode surgir da comunicação e da cooperação dentro de uma multiplicidade tão variada (HARDT & NEGRI, 2005, p. 132).

A coletividade, a cooperação, a auto-organização – implicadas na criação compartilhada, como no conceito de multidão – não ocorrem pela ação uniforme e achatamento das diferenças na busca de uma identidade²⁴ coletiva. Como permanentes “aprendentes” e propositores, os sujeitos envolvidos no processo educacional são sujeitos em suas singularidades. “A multidão é composta de singularidades – e com singularidades queremos nos referir aqui a um sujeito social cuja diferença não pode ser reduzida à uniformidade, uma diferença que se mantém diferente.” (NEGRI, 2005, p. 139)

²³ Antônio Negri é um cientista social e filósofo político marxista italiano. Negri adquiriu notoriedade internacional nos primeiros anos do século XXI, graças ao livro *Império* escrito em co-autoria com seu ex-aluno Michael Hardt. O livro tornou-se um dos manifestos do movimento anti-globalização. Publicou também *A anomalia Selvagem – poder e potência em Spinoza*. Michael Hardt, professor da Duke University é um dos principais pensadores da esquerda americana, investiga aspectos sociais, políticos e econômicos da globalização.

²⁴ Sobre identidade, o autor faz uma importante diferenciação quando conceitua multidão a partir da conceituação de outros tipos de organizações coletivas como povo, turba, etc. O povo é uno, a população, naturalmente, é composta de numerosos indivíduos e classes diferentes, mas o povo sintetiza ou reduz essas diferenças a uma identidade. As partes componentes do povo são indiferentes em sua unidade; tornam-se uma identidade negando ou apartando as diferenças. A multidão, em contraste, não é unificada, mantendo-se plural e múltipla.

A criação compartilhada se tece pelas diferenças. No entanto, não as toma ou se fixa nelas separadamente. A experiência compartilhada, comunicativa e criativa como um modo do corpo aprender vai além do “acolher” e/ou “respeitar” as diferenças, já que reconhece os diferenciados modos do corpo se organizar e produz outros modos de dança *com* e *a partir* das singularidades. É nesse diálogo tenso entre diferenças, que uma produção criativa coletiva é gerada, e se torna partilhada. Sem comando único, sem transferência de informação, sem cópia de modelos pré-estabelecidos ou práticas nascidas das desigualdades de saberes.

O contexto educacional que se define por experiências e relações de aprendizagens de corpos que dançam, dilata-se e se demonstra em toda sua complexidade política, social e cultural. Assim, a partilha do que se tem em comum, mantendo as diferenças, é o que possibilita a intervenção da transformação social e política. “A ação política voltada para transformação e a libertação só pode ser conduzida hoje com base na multidão”. (NEGRI, 2005, P.139). É na produção conjunta e de cooperação configurada numa espécie de coletividade “singularizada”, diferenciada e que promove a intervenção e transformação social, que a lógica da criação compartilhada se expõe.

2.6 AUTONOMIA: SUJEITO E COLETIVO EM AÇÃO TRANSFORMADORA

A noção de autonomia é entendida como a possibilidade que o indivíduo tem de governar a si mesmo, criar leis e agir por conta própria. Na acepção grega, *auto* significa “próprio” e *nomos*, “lei”, “regra”. Dessa maneira, ainda é freqüentemente relacionada à idéia de “independência” e/ou “liberdade” irrestrita e vista como uma “propriedade” do sujeito individualizado, apartado. No entanto, se a educação é entendida como acordos compartilhados, como produto de interações; a autonomia emerge das complexas e partilhadas relações da experiência coletiva. A “autonomia significa levar em consideração fatos relevantes para decidir e agir da melhor forma

para todos” (KAMII²⁵, 2003, p. 46). Em se tratando do corpo, que está sempre em relação, podemos dizer que a autonomia é a capacidade de lidar com as regras do processo.

A autonomia não é uma conquista isolada, completa e que se encerra no sujeito. O “agir por conta própria” está ligado ao modo particular como o sujeito em estado permanente de “aprendência” lida e produz conhecimento com e a partir de complexas interações. Se pensarmos a educação em termos de interações, de multidão, como acordos compartilhados, como educação problematizadora²⁶, a autonomia apresenta-se como o modo que os “sujeitos aprendentes” elaboram informações.

Os sujeitos aprendentes elaboram a partir de um grande conjunto de interações e relações que emergem no contexto educacional. A autonomia, diferente de “independência” absoluta ou liberdade irrestrita, mostra-se como ação reflexiva, “pensante” do sujeito, que se torna atento para o modo como se relaciona.

A autonomia, dessa forma, se aproxima da idéia de conscientização: como um estado em que o sujeito é capaz de ir experimentando enquanto se relaciona com o mundo. Um estado de consciência como ação, como modo do sujeito estar no mundo, refletindo sobre o mundo e sobre si mesmo em relação com esse mundo.

Consciência não é representação, mas condição de apresentação. É um comportar-se do homem frente ao meio que entevolve, transformando-o em mundo humano [...]. A consciência do mundo e de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra. Evidencia-se a correlação entre conquistar-se, fazer-se mais si mesmo, e conquistar o mundo, fazê-lo mais humano [...]. Na constituição da consciência, mundo e consciência se põem como consciência do mundo ou mundo consciente e, ao mesmo tempo se opõem como consciência de si e consciência do mundo. Na intersubjetivação, as consciências também se põem como consciências de um certo mundo comum e, nesse mundo, se opõem como consciência de si e consciência do outro. Comunicamo-nos na oposição, que é a única via de encontro para consciências que se constituem na mundanidade e na intersubjetividade (FREIRE, 2005, pp. 15-16).

²⁵ Constance Kazuko Kamii é mestra em Educação e doutora em Educação e Psicologia, pela Universidade de Michigan, EUA. Foi aluna e colaboradora de Jean Piaget. Atualmente é professora da Universidade do Alabama.

²⁶ Essa concepção educacional “problematizadora” criada por Paulo Freire, estará norteando a elaboração dessa primeira parte do presente estudo.

A autonomia emerge da experiência de uma consciência como um “estar sendo” nesse mundo; por isso, a autonomia é sempre processual, coletiva e resulta da relação/tensão interdependente e problemática do sujeito e do mundo. Uma consciência que só consegue existir enquanto relação com outras consciências e em comunicação com um mundo que partilha continuamente parecenças e diferenças. Se o mundo é comum e as consciências estão se comunicando, a possível conquista da autonomia individual, aquela do sujeito, é contaminada e formada pelo coletivo e pelas múltiplas realidades desse mundo.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanisticamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionalizada ao mundo. Não pode ser a de depósitos de conteúdos, mas a problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2005, p. 77).

A conquista da autonomia que acontece na experiência educacional é aquela implicada na elaboração da informação como posicionamento desalienado do sujeito. Um sujeito que se torna capaz de agir, pensar, produzir atento às suas relações e seleções efetuadas. “A conscientização não é apenas conhecimento ou reconhecimento, mas opção, decisão, compromisso” (FREIRE, 2005, p. 9).

Não se conquista autonomia somente para si, pois a autonomia não é uma espécie de presente que se ganha. A autonomia é o conscientizar em ação porque se mostra como possibilidade de intervenção crítica da realidade. Além do mais, a autonomia ocorre no processo da comunicação, ou seja, a partir das relações e das circunstâncias do ambiente. É um acordo entre corpo e ambiente, onde o mesmo já se encontra partilhado em uma coletividade.

A autonomia emerge nas relações, a fim de que se possa agir, transformar, modificar, problematizar o modo de existir e se relacionar; e isso inclui a experiência no mundo, já que é inseparável dele – o mundo como entrecruzamento biológico/social/cultural.

Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto a que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a história e manter a ordem injusta (FREIRE, 2007, p. 109).

A autonomia se apresenta como possibilidade de intervenção no mundo. A possibilidade de intervir, no entanto, só começa a ser acionada quando os estados de alienação são rompidos e os problemas aparecem; quando a visão do mundo se torna menos ingênua. A educação deve ter a função de intervir no mundo pela necessidade do sujeito de provocar mudanças pessoais, sociais, políticas. As necessidades de mudanças podem estar situadas no reconhecimento de que é possível e urgente o sujeito objetivar a história das relações entre ele e o mundo. O sujeito constrói história e não é apenas objeto dela – o sujeito constrói a história que constrói o sujeito.

Enquanto a prática “bancária”, por tudo o que dela dissemos, enfatiza, direta ou indiretamente, a percepção fatalista que estejam tendo os homens de sua situação, a prática problematizadora, ao contrário, propõe aos homens sua situação como problema [...] (FREIRE, 2005, P.85).

E:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produção da ação dos homens, também não se transforma por acaso [...]. Na objetivação transparece, pois a responsabilidade histórica do sujeito: ao reproduzi-la criticamente, o homem se reconhece como sujeito que elabora o mundo; nele, no mundo, efetua-se a necessária mediação do auto-reconhecimento que o personaliza e o conscientiza como autor responsável de sua própria história. O mundo conscientiza-se como projeto humano: o homem se faz livre (FREIRE, 2005, pp. 41 e 17).

Nessa lógica, a autonomia se torna a prática da libertação humana. Uma libertação como exercício do sujeito em reconhecer suas possibilidades. A liberdade tem a tessitura da continuidade, da incompletude. A autonomia voltada para ação

potencialmente criativa e transformadora não é dada, pronta, nem consegue ser transferida de uma pessoa para outra. Ela é uma prática e, sendo assim, precisa ser aguçada, despertada e experimentada. Segundo Comte-Sponville²⁷ (2003) “a palavra autonomia vale, sobretudo, como ideal. Não indica um fato, mas um horizonte, um processo, um trabalho”.

Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela [...]. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é mais uma palavra a mais oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2005, pp. 37 e 77).

Isso não é diferente na experiência educacional em dança, já que os aprendizados também ocorrem dessa maneira: emergem como experiência reflexiva, de conscientização. A autonomia situa-se nas possibilidades de criação do corpo, intervindo de maneira singular e crítica no modo de aprendizado, justamente porque o corpo/sujeito se torna propositor de idéias/movimentos. Para propor e articular idéias/movimentos, o corpo constrói os procedimentos experimentais necessários, nos quais aprende a lidar com as particulares regras que emergem no processo de experimentação.

A autonomia está associada à experiência metacognitiva²⁸ do corpo: lidar com as regras do processo e entender como o processo funciona. Segundo RIBEIRO²⁹, a metacognição³⁰ refere-se ao entendimento dos processos cognitivos e trata do

²⁷ O francês André Comte-Sponville é filósofo materialista ateu. Estudou na *École Normale Supérieure*. Foi membro do clube de Roma entre 1989 a 1997. E atualmente é professor na Universidade de Paris.

²⁸ A experiência metacognitiva pode ser mais bem entendida na Parte II desse estudo, quando trata das ações investigativas – o corpo cria seus experimentos e os procedimentos metodológicos para resolver questões e produzir sínteses provisórias do processo.

²⁹ Célia dos Prazeres Ribeiro é Doutora e mestre em Psicologia, área de especialização em Psicologia Pedagógica, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. É docente na Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras, Pólo de Viseu, nas disciplinas de Psicologia I e II, Psicossociologia das Organizações I e II, Psicologia Social e Comportamento Organizacional.

³⁰ Etimologicamente, a palavra metacognição significa “para além da cognição”, isto é, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece. A metacognição é um conceito bastante estudado como fator essencial na aprendizagem e foi primeiramente desenvolvido pelo psicólogo americano John H. Flavell.

conhecimento do conhecimento, do aprender a aprender. “A metacognição diz respeito, entre outras coisas, ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos” (RIBEIRO, 2003, p. 110). Para a autora, é essa a perspectiva – em que para aprender é preciso aprender como fazer para aprender – que pode, então, ser vista como a capacidade chave da qual depende a aprendizagem.

O corpo que aprende dança investigando, aprende a lógica organizacional do processo de aprendizado porque é sujeito e co-autor dos procedimentos metodológicos. O corpo propositor constrói a história/processo educacional concomitantemente ao aprender dança, uma vez que a dança acontece enquanto o corpo aprende. A dança não vem antes ou depois do aprendizado. É a dança como criação/elaboração e recriação/reelaboração de informações/movimentos que aparece como possibilidade de autonomia, de intervenção crítica na experiência de aprendizado. A metacognição, além de se apresentar como conhecer o próprio ato de conhecer, aparece como forma de operação e intervenção no processo de aprender.

Assim, como objeto de investigação e no domínio educacional, encontramos duas formas essenciais de entendimento da metacognição: conhecimento sobre o conhecimento (tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa) e controle ou auto-regulação (capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer correções quando necessário - controle da atividade cognitiva, da responsabilidade dos processos executivos centrais que avaliam e orientam as operações cognitivas) (RIBEIRO, 2003, p. 110).

No exercício de criação/investigação, o corpo torna-se capaz de subverter as lógicas de como ele mesmo opera, de alterar as lógicas de funcionamento da própria experiência de aprendizagem e dos relacionamentos do processo educacional. A autonomia como ação crítica é produção criativa do corpo, que se desdobra e se amplifica quando se dá na partilha de informações e na produção coletiva. A ação do corpo é singularizada, mas suas soluções criativas são permanentemente contaminadas nas relações efetuadas, e, portanto, também coletivas. A autonomia se apresenta como memória do aprendizado, como um entendimento coletivo: acordos compartilhados em dança.

Nas interfaces de ações comuns produzidas no sentido de “multidão” é que a autonomia do sujeito e dos processos de aprender dança emerge. A autonomia que é sempre co-implicada, indissociada de relacionamentos entre sujeitos, entre informações. A autonomia como singularidade/particularidade do coletivo, longe de alguma forma de poder, apresenta-se como uma particularidade coletiva, resultado das diferenças: um coletivo capaz de se auto-organizar, de se autogovernar.

A multidão, embora se mantenha múltipla, e internamente diferente, é capaz de agir em comum e, portanto se autogovernar. Em vez de ser um corpo político com uma parte que comanda e outras que obedecem, a multidão é carne viva que governa a si mesma (HARDT & NEGRI, 2005, p. 140).

A autonomia do coletivo configurada como a autonomia do aprender é promotora da diversidade das relações, bem como da ampliação e democratização das formas que os aprendizados em dança podem ocorrer. Os corpos que aprendem investigando, produzindo conjuntamente, são corpos que se movem problematizando “roteiros” e propostas de aprendizados, empurrando os moldes disciplinares, dilatando os métodos rígidos, flexibilizando fronteiras entre saberes. A experiência coletiva de criação aparece como possibilidade de ampliação dos limites conectivos entre informações. E o processo educacional contribui, assim, para uma articulação mais orgânica entre a vida e o mundo; é o tecido da experiência do aprender... dançando.

2.7 REVISITANDO TERMOS E MODOS DE OPERAR: ALUNOS E PROFESSORES PROPOSITORES

Se os acordos investigativos são apontados como geradores da experiência educacional, algumas situações referentes ao funcionamento da experiência de aprendizagem são refletidas e apontadas como lugares de possíveis alterações. A

reflexão³¹ se constrói a partir das idéias que até aqui foram apresentadas como inerentes aos acordos investigativos e que de alguma forma os caracterizaram: negociação, transitoriedade, compartilhamento, emergência, auto-organização e autonomia.

Vale lembrar que essa perspectiva de criação e compartilhamento é construída junto à noção de educação problematizadora (FREIRE, 2002), já abordada anteriormente: o aprender não se dá como depósito, por transferência de conhecimentos. O compartilhar emerge na elaboração/criação de informação em processos que são auto-organizativos.

Educar significa recriar novas condições iniciais para a auto-organização³² das experiências de aprendizagem. Aprender é sempre descoberta do novo [...]. Educar é ir criando continuamente novas condições iniciais que transformam todo o espectro de possibilidades pela frente. Este é ponto-chave que a pedagogia deveria aprender com a teoria do caos: processos auto-organizativos emergem do caos com novos níveis de arranjos das condições de sobrevivência (ASSMANN, 1998, p. 6).

Com esse tipo de entendimento, é possível refletir mais atentamente sobre os procedimentos metodológicos efetuados nos aprendizados coletivos e sobre o conjunto de informações que o corpo aprende quando experimenta dança. Frequentemente, nas experiências educacionais em dança, as informações que o corpo aprende são conteúdos/passos pré-estabelecidos, escolhidos e “transmitidos” pelo professor que “lidera” o processo.

A prática de “conteúdos programáticos” não faz sentido nessa idéia de compartilhamento e de situações auto-organizativas, como passos aplicados,

³¹ Essa reflexão resulta, além de outros fatores, do contato que pude estabelecer com alguns processos diferenciados de aprendizagem em dança. Dentre eles, cito dois que muito contribuíram para que esse estudo fosse se delineando: o processo do módulo de Estudos do Corpo na Graduação de Dança da Universidade Federal da Bahia, coordenado pelas professoras Adriana Bittencourt Machado, Jussara Setenta, Fabiana Britto, o processo de criação e pesquisa ocorrido no Programa de Pesquisa em Dança do CEM – Centro de Estudos do Movimento – em Curitiba e o processo de aprendizagem como educadora na disciplina de Dança Contemporânea na graduação da Faculdade de Artes do Paraná.

³² Hugo Assmann define como auto-organização a dinâmica de emergência de padrões de ordem e caos em um sistema devido às relações recursivas internas do próprio sistema e/ou às interações do mesmo com o seu meio ambiente. Com o surgimento dessas qualidades emergentes, aumenta a complexidade (1998, p. 34).

narrados, transferidos, como meras ilustrações de um corpo para outro. Roupagens temporárias ou revestimentos temporários são praticamente inviáveis em uma aprendizagem investigativa, processual, na qual o corpo se encontra em estados sucessivos de aprendizagem. “Aprender não é armazenar saberes prontos. Por isso, também não significa propriamente adquiri-los. Ensinar conteúdos não é uma operação comparável com uma transfusão de sangue” (ASSMANN, 1998, P. 70).

O conjunto de informações que o corpo aprende resulta do exercício do corpo de selecionar, articular movimentos/informações para construir modos peculiares de resolver questões. As singulares e necessárias experimentações do corpo, no processo investigativo, apontam para o surgimento do conjunto de informações que aparecem como necessárias para a aprendizagem e não como lista de conteúdos programáticos e definidos *a priori*. É na experiência investigativa do corpo que pode emergir o “o quê” é necessário para aprender. O conjunto de informações emerge como questões, problemas a serem resolvidos e suas estratégias decorrentes de resolução.

Logo, diferente de conteúdos de dança como treinamentos de vocabulário estabelecidos, o processo educacional criativo do corpo se constrói no reconhecimento das relações, das questões e regras que emergem na experiência. Assim como na geração coletiva de um jogo de coerências e nas negociações com o ambiente.

Enquanto algumas imagens são desenvolvidas em torno do critério de que treinar corpos significa adestrá-los, recomenda-se trabalhar com as hipóteses de que o corpo está sempre experienciando e que cada um de seus resultados é provisório e circunstanciado (MACHADO, 2007, p. 109).

O conjunto de informações/movimentos só pode ser estudado, analisado e definido durante e depois do processo de investigação. O que é possível reconhecer como uma organização em dança, no decorrer do processo, são as relações entre informações/movimentos e o poder que elas têm de se auto-organizarem, reproduzirem-se e contaminarem os corpos em suas formulações investigativas.

O conjunto de informações que o corpo aprende advém do processo; contudo, esse conjunto atinge uma estabilidade ao longo do tempo, materializa-se no corpo. O corpo é uma coleção de informações.

O corpo opera como um conjunto de correlações funcionais entre informações: as da sua correlação e as do ambiente. Deste modo, as mediações que ocorrem, no nível da percepção, de uma idéia de algo, carregam este algo no seu corpo (MACHADO, 2007, p. 36).

Tomando a criação compartilhada como acordos geradores da experiência educacional, é possível também revisitar as hierarquias utilizadas no aprendizado. Professor e aluno: sujeitos aprendentes, corpos em proposições. Está-se aqui falando de uma mudança que possibilita rever algumas relações por vezes enrijecidas, a exemplo do professor que entende que o conhecimento pode ser detido e repassado, alimentando a noção de que o aluno é esvaziado de repertório e, que, portanto, precisa aprender “conteúdos” como vocabulários pré-estabelecidos através de métodos de ensino pré-determinados.

Pensar em repassar passos é, ainda, educar a partir daquela visão bancária de educação da qual já falava Freire (2002), aquela que acontece basicamente na transferência do conhecimento do professor para o aluno, e que se utiliza da narração (e um bom exemplo pode ser a famosa “aula expositiva”!) como o principal modo de operação dos aprendizados.

Há quase uma enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente essa – narrar, sempre narrar. Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação (FREIRE, 2005, p. 65).

A narração, segundo Jacques Rancière³³ (2005), é uma prática explicativa muito presente na experiência educacional e que está ancorada na idéia de que o ato de educar se dá na busca de igualdade das inteligências e isso implica tomá-las desiguais. O educar, dessa maneira, está a serviço de diminuir as ignorâncias e se realiza na busca pela igualdade das inteligências, mas a partir da inteligência do mestre educador.

O educar, dessa forma, se tece da arte da distância e da explicação. O professor explica com o objetivo de construir certezas e hierarquias de poder. O tom explicador caminha na corrente inversa da tarefa primordial da educação, que é o exercício da emancipação e autonomia.

Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos (RANCIÈRE, 2005, p. 23).

O tom explicador, diferente da prática da multidão que produz coletivamente *com* e *a partir* das singularidades, anula as diferenças, porque nem as reconhece. A diferença é achatada quando o ato de educar pressupõe o começar do zero, sem perceber o que cada sujeito já é e faz.

O procedimento próprio do explicador consiste nesse duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absoluto – somente tem agora início o ato de aprender; por outro lado ele cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de tirar (RANCIÈRE, 2005, p. 24).

Se o processo educacional é entendido como processo de ações co-evolutivas e auto-organizativas, o modo como a criação opera pode escapar dos moldes de coleção de informações pré-estabelecidas e provocar certas desestabilizações nas hierarquias entre professor/educador, aluno/educando, bem como nos modos

³³ O francês Jacques Rancière é doutor em Filosofia e professor emérito de Estética e Política da Universidade de Paris. De tradição marxista, discute, entre outros assuntos, as relações entre estética e política.

narrativos geradores de aprendizados. Não há mais como reconhecer com absoluta nitidez o que é do “sujeito que aprende” ou do “sujeito que ensina”. A investigação como multidão é relação, e não separação/narração.

A experiência educacional feita no compartilhamento emerge como redes de articulações coesas entre informações. As articulações produzem terrenos híbridos e móveis de atuação entre os sujeitos aprendentes, pois estes são investigadores e problematizadores atentos e em contínua relação com o ambiente/contexto.

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos da autoridade” já não valem (FREIRE, 2005, p.79).

O professor e o aluno são inevitavelmente investigadores aprendentes quando imersos em situações auto-organizativas. Educador e educandos são investigadores que aprendem lidando com a mudança, refinam seus estados perceptivos e sensórios para reconhecer questões, problemas, entender as lógicas organizativas emergentes nos corpos em suas particulares danças, quando as hipóteses são experimentadas. Em acordos, movidos pela dúvida, surpresa, risco, professores e alunos constroem parcerias para juntos olharem as idéias/movimentos produzidas, estudarem os modos e os movimentos que podem promover uma certa estabilidade. Professor e aluno não são meros transmissores de informações.

São problematizadores.

3. INVESTIGAÇÃO EM DANÇA: UM JOGO TENSO ENTRE RESTRIÇÕES E NÃO RESTRIÇÕES

3.1 A INVESTIGAÇÃO: CURSO E DISCURSO... A CORRENTEZA DA DÚVIDA

Posto que o mundo não está dado para nós inteiramente, temos que formular hipóteses em alguma medida.

(Mário Bunge)

O ato de investigar como ação de formular hipóteses é inerente à experiência humana, porque o mundo não nos é “dado” como “algo” pronto e completo. As ocorrências, emergências, de uma maneira geral, são observadas, lidas e elaboradas a partir das relações, das experiências. Como a ação de investigar é processual, uma vez que o corpo é fluxo no espaço-tempo de suas relações sempre circunstanciadas, surpreende-se inevitavelmente com a diferença, com o desconhecido ou o novo, o que provoca a inquietação e a necessidade de respostas. A investigação, então, é da natureza do homem, já que incide na compreensão de suas relações e do ambiente no qual está inserido. Investigar é condição de sobrevivência e tem como pressuposto a dúvida. O corpo, então, duvida e realiza seus atos interrogativos *no* e *pelo* movimento.

Investigamos porque as crenças que, até um dado momento, guiaram nossos atos começam a se provar insatisfatórias. As crenças são responsáveis pelas expectativas que orientam nossa experiência. Quando essas expectativas não são preenchidas, advém um estado de surpresa, hesitação, confusão e desconforto. É esse estado que Peirce chama de dúvida (SANTAELLA¹, 2004, p. 64).

¹ Lúcia Santaella é doutora em Teoria Literária pela PUC/SP, onde é professora titular no Programa de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica, e livre docência em Ciências da comunicação pela USP. Autora de muitos livros direcionados ao entendimento da Semiótica de Charles Sanders Peirce.

O novo, o desconhecido, o que nos toma de surpresa, o que em nós é percebido como estranheza, dúvida, problema, parecem ser os ingredientes dos quais a investigação se alimenta e a partir dos quais se inicia. A experiência investigativa como ato criativo não nasce de certezas e sim da dúvida. A dúvida, que segundo Peirce, emerge quando dois hábitos de ação entram em conflito e – ou ainda quando – tropeçamos em fatos brutos, fatos externos e inesperados.

Uma dúvida que surge, no entanto, não se apresenta completamente absoluta; ao contrário, nasce de experiências prévias, e tem sua existência tecida junto da crença. As dúvidas só podem existir porque emergem interconectadas na existência das crenças. “A crença e dúvida são modos de ação. As ações tendem a se repetir criando hábitos, e a dúvida é a privação de um hábito” (BACHA², 1997, p.75). Crenças são hábitos como modos de ação que resultam da necessidade de se acreditar em algo como estratégia de sobrevivência do corpo, estando dissociadas, nesse estudo, das noções de dogmas, religião ou seita.

As crenças podem ser encaradas como ajustamento a hábitos. Quando este ajustamento falha, ele acarreta a dúvida. É o ajustamento de um organismo com capacidade de corrigir seus padrões de ação pela experiência, que torna possível explicar do ponto de vista evolucionário e da seleção natural porque o homem é tão admiravelmente constituído (BACHA, 1997, p. 179).

Se as crenças são entendidas como hábitos e se investigamos é porque, de algum modo, esses ajustamentos falham, não satisfazem mais, pois os hábitos também evoluem. A experiência de investigar do corpo lida inevitavelmente com a reflexão dos hábitos do corpo que dança, no sentido de reconhecê-los, alterá-los e reorganizá-los.

Por isso, a dúvida que impulsiona e continuamente se faz presente na investigação, não nasce de uma mera especulação ou dúvida teórica. “Esta dúvida da

² A dúvida, nesse estudo, bem como a investigação estudada por Charles Sanders Peirce, é compreendida também na dissertação intitulada *A Teoria da Investigação de C.S.Peirce*, de Maria Lourdes Bacha. Maria de Lourdes Bacha possui mestrado, doutorado e pós-doutorado no programa de Comunicação e Semiótica na Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP. É professora na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Tem como área de interesse a filosofia peirceana, com ênfase para teoria do *inquiry* e indução. Tem vários artigos e livros publicados, dentre eles: *Introdução à Pesquisa de Marketing* e *A Teoria da Investigação de C.S.Peirce*.

qual começa a investigação é uma dúvida real, genuína e não uma dúvida metodológica, um ‘faz de conta’” (BACHA, 1997, p. 172). É pelo diálogo que ocorre na experiência entre o que já existe e o que pode vir a ser que o ato de investigar de um corpo ocorre como ação de duvidar.

Toda investigação³, de qualquer espécie que seja, nasce da observação de algum fenômeno surpreendente, de alguma experiência que frustra uma expectativa ou rompe com hábito de expectativa (CP 6.469). Quando um hábito de pensamento ou crença é rompido, o objetivo é se chegar a um outro hábito ou crença que se prove estável, quer dizer, que evite a surpresa e que estabeleça um novo hábito. Essa atividade que passa da dúvida à crença, de resolução de uma dúvida genuína e conseqüente estabelecimento de um hábito estável é o que Peirce chamou de investigação (SANTAELLA, 2001, p. 112).

A investigação, quando lida como o trânsito entre a dúvida e o estabelecimento de novos hábitos, envolve a busca pelo novo, pela compreensão do que não se tem entendimento a partir de e em relação com o que já se compreende. Por isso, a investigação configura-se como processo, trânsito, passagem de um estado a outro, no qual a modificação e a transformação tornam-se inevitáveis. E, desse modo, fica claro entender que a especulação ou dúvida teórica não consegue dar conta sozinha de justificar a alteração dos modos de agir do corpo, já que se encontra implicada na noção de processo do investigar.

A investigação constitui-se de um processo transitório entre diferentes “realidades” intercomplementares: o aleatório e a regularidade, o instável e o estável, entre o código-estabilidade, sistematização e a probabilidade-incerteza. O corpo que investiga é um corpo que age, movimenta-se a partir de um exercício interrogativo, duvidando de seus modos corriqueiros de operar e que experimenta um conjunto de outras possibilidades. O corpo duvida, cria modos de responder às surpresas, aos inesperados, para permanecer em relação: o corpo, pela necessidade de continuar estabelecendo nexos de sentido com o seu ambiente, constantemente interroga,

³ A formulação da investigação em Peirce inclui a teoria do pensamento-signo, a teoria da realidade e a teoria da dúvida-crença.

levanta hipóteses, muda, resolve e se transforma. A investigação apresenta uma estrutura lógica que é baseada na experiência, pois:

A experiência é o agente que nos faz pensar, o agente que provoca o pensamento. Existe um mundo que resiste ao nosso pensamento e nos obriga a pensar diferentemente, que nos obriga a corrigir concepções e nos obriga a duvidar e a crer (BACHA, 1997, p. 174).

O corpo, no ato de investigar em dança, é um corpo que experimenta outras necessidades, outras possibilidades de movimentos, como um exercício de especulação, resultado do seu relacionamento e “estranhamento” com o novo, o diferente, surpreendente, o desconhecido. O corpo que investiga, duvida, “estranha”. No entanto, o corpo não permanece na dúvida e no estranhamento por muito tempo, pois a noção de estranhamento, bem como a de desconhecido, não é absoluta, interminável e nem perene.

Assim como não é possível ler o homogêneo, não é possível ler/ver/perceber o que não conseguimos estranhar. Entretanto, o absolutamente novo não é passível de conhecimento, porque esta faculdade inicia seu processo a partir de um elemento anterior, já sedimentado, na memória informacional. Aprender esse novo a partir do velho pressupõe um “reconhecimento” do velho e uma “parada” perceptiva diante do novo. Esse descentramento da informação passou para a história das teorias artísticas com o nome de estranhamento. Para a leitura não-verbal tal procedimento é básico e revelador da realidade que nos envolve e à qual estamos habituados (FERRARA⁴, 1993, p. 32).

O corpo – na tentativa de conhecer – age interrogando, na busca de elaborar possíveis e novas respostas para continuar promovendo relações com o ambiente; por isso, experimenta um conjunto de outras possibilidades. O corpo avança pela impossibilidade de permanecer em dúvida e move-se pela necessidade de conhecer,

⁴ Lucrécia D'Alésio Ferrara possui doutorado em Literatura Brasileira pela Universidade Católica de São Paulo. Hoje é professora titular do Programa de Pós-graduação de Comunicação de Semiótica da PUC/SP.

tornar familiar o que pode lhe parecer estranho, diferente. É nesse percurso que a produção da novidade pode emergir como diferentes modos de organizar movimentos.

Trata-se de um “novo” que se afasta do entendimento de algo completamente espontâneo, inusitado e descolado de processos. A investigação é processual e a novidade no corpo – como produção de diferentes organizações de movimentos – acontece a partir da relação desse corpo com as ocorrências inesperadas do ambiente; surge das tentativas contínuas de tornar familiar, equivalente, aquilo que lhe parece aparentemente estranho ou desconhecido. “Sempre que o funcionamento interno de uma coisa é bastante estranho ou complicado de se lidar diretamente, representamos quaisquer que sejam suas partes em termos de signos⁵ mais familiares. Desta forma, fazemos com que cada novidade pareça similar a algo mais comum” (NÖTH⁶, 2005, p. 134).

O corpo formula hipóteses, cria estratégias para lidar com o imprevisível, o inesperado; propõe movimentos como possibilidades. Esses modos de operação do corpo podem se aproximar da idéia de abdução⁷. Diante do surgimento do novo, o ser humano, diferente de aceitar facilmente a novidade, desdobra-se no inevitável exercício de levantamento e invenção de hipóteses para compreender os fatos do mundo. As hipóteses como proposições/movimentos são formuladas como uma estratégia de tornar o desconhecido – e, por extensão, o que estranha, o que provoca dúvida – algo conhecido, próximo, familiar.

A hipótese remove o estranhamento dos fatos, colocando-os numa forma ou aspectos sob os quais eles se assemelham a outros não familiares. Qualquer proposição que tenda a esclarecer os dados de forma diferente pode ser chamada de hipótese (BACHA, 1997, p. 163).

⁵ O signo para Peirce é “qualquer coisa que conduz alguma outra coisa (seu interpretante) a referir-se a um objeto ao qual ela mesma se refere (seu objeto), de modo idêntico, transformando-se o interpretante, por sua vez, em signo, e assim sucessivamente *ad infinitum*” (PEIRCE, 2005, p. 74). O movimento de dança, de acordo com esse estudo, é considerado signo.

⁶ Winfried Nöth é professor de Lingüística e Semiótica e diretor do Centro Interdisciplinar de Estudos Culturais da Universidade de Kassel, professor visitante na PUC de São Paulo e membro honorário da Associação Internacional de Semiótica Visual.

⁷ A noção de abdução que esse estudo aborda e tenta discutir será entendida a partir dos estudos da semiótica de Charles Peirce e das pesquisas das autoras Lúcia Santaella e de Maria de Lourdes Bacha.

3.2 ESTADO DE ABDUÇÃO: O CORPO FORMULA HIPÓTESES

Para Charles Sanders Peirce⁸, a abdução é o único tipo de raciocínio capaz de introduzir idéias novas e está relacionada à formulação de perguntas diante dos fatos do mundo.

A abdução é o processo de formação de uma hipótese explanatória. É a única operação lógica que apresenta uma idéia nova, pois a indução nada faz além de determinar um valor, e a dedução meramente desenvolve as conseqüências necessárias de uma hipótese pura (PEIRCE, 2000, p. 220).

O novo só pode ser introduzido pelo raciocínio da abdução, pois a abdução, no seu exercício especulativo de levantar hipóteses, é que é capaz de lidar com a dúvida e gerar a descoberta. Diante da surpresa, criam-se hipóteses, inventam-se sugestões:

A dedução prova que algo deve ser; a indução mostra que alguma coisa é realmente operativa: a abdução simplesmente sugere que alguma coisa pode ser. Sua única justificativa é que a partir de suas sugestões a dedução pode extrair uma predição que pode ser verificada por indução, e isso, se é que nos é dado aprender algo ou compreender os fenômenos, deve ser realizado através da abdução (PEIRCE, 2000, p. 220).

A abdução como um formular de hipóteses emerge do momento da descoberta que advém do *insight*⁹ (ato de intuição). Como é uma sugestão de como algo pode vir a ser, a abdução, na sua qualidade de levantar e adivinhar respostas possíveis, nasce

⁸ Charles Sanders Peirce (1839-1914) é cientista, matemático, historiador, filósofo e lógico norte-americano, considerado o fundador da moderna Semiótica. Uma das marcas do pensamento peirceano é a ampliação da noção de signo e, conseqüentemente, da noção de linguagem. Peirce foi o enunciador de que todo pensamento se dá em signos, na continuidade dos signos.

⁹ A idéia de *insight* em Peirce está imbricada na intuição e no instinto, sem controle, e é diferente da idéia de Descartes. O *insight*, para Descartes, é uma ação mental, intuitiva, e é uma situação de *flash*, quando descobrimos ou ganhamos uma nova e instantânea compreensão das coisas; no entanto, são ilustrações aparentemente inquestionáveis dessa forma de ação mental e se apresentam como verdades inquestionáveis e como regras para direção das mentes. Para Peirce, junto com o instinto do *insight*, há a emergência da abdução como exercício da dúvida, da sugestão, do formular das hipóteses que geram outras descobertas e do adivinhar que gera novos *insights*.

do instinto. No entanto, esse instinto não resulta de fenômenos sobrenaturais ou inexplicáveis; é justamente o contrário.

O novo, portanto, é apreendido ou descoberto por nós, nada mais nada menos, do que pela adivinhação. Mas nem a adivinhação, nem a hipótese, que ela engendra, são instintivas. O que é instintiva é a capacidade humana para adivinhar a hipótese correta, quer dizer aquela que é capaz de explicar o fato em questão (PEIRCE, apud SANTAELLA, 2004).

O instinto ligado à descoberta súbita refere-se justamente à capacidade que o ser humano tem de encontrar as respostas “certas” frente aos fatos do mundo. A capacidade de adivinhar e encontrar respostas coerentes se desenvolveu na mente humana em co-evolução com a natureza. A mente humana é resultado de um processo evolutivo com a natureza e funciona de maneira semelhante à natureza – desenvolveu uma pré-disposição para descobrir por similaridade suas leis.

A espécie humana desenvolveu essa faculdade provavelmente no curso do crescimento evolutivo de sua constituição física e mental; ‘certas uniformidades’, ‘certas idéias gerais de ação’, certas ‘leis de movimento’ operam por todo o universo, e a mente humana, Peirce observou, a mente raciocinante, é um produto dessas leis onipresentes. Conclusão: a mente “por necessidade lógica” incorpora essas leis na sua própria estrutura instintiva. (PEIRCE, apud SANTAELLA, 2004)

O instinto intrínseco à capacidade de adivinhar e que explica porque as pessoas fazem suposições corretas de modo tão freqüente, refere-se a uma afinidade genética (BACHA, 1997) entre a mente humana e a natureza. O que pode surgir como descoberta é resultado de um contínuo exercício das mentes de estabelecer nexos de sentido com a natureza.

Nossos cérebros são pouco maiores do que os de nossos parentes mais próximos (embora não sejam maiores do que os cérebros de alguns golfinhos e baleias), mas isto quase certamente não é fonte da nossa maior inteligência. A fonte primária, quero sugerir, é o nosso hábito de descarregar tanto quanto possível nossas tarefas cognitivas para o meio ambiente – projetando nossas mentes (nossos projetos mentais e

atividades) para o mundo que nos cerca [...]. Aprendemos, graças a esta herança cultural, como espalhar nossas mentes no mundo, onde podemos colocar nossos talentos inatos, maravilhosamente projetados, de rastreamento e reconhecimento de padrões para uso otimizado (DENNETT¹⁰, 1997, p. 122).

A natureza não é de qualidade diversa e distante da mente porque ambas evoluem juntas, se aproximam e se assemelham em seus funcionamentos. E o corpo também é natureza.

É do o caráter múltiplo da formulação de hipóteses – que envolve o sugestivo, mas também o processo deliberativo e controlado – que a investigação em dança se aproxima e com o qual dialoga. “O momento do *insight* é instantâneo, assim como o ato de adotar a hipótese assoprada pelo instinto é igualmente sentido como um flash. Mas o processo de construção e seleção da hipótese é consciente, deliberativo, voluntário e controlado” (SANTAELLA, 2004, 115).

A abdução – mesmo em sua condição passível de falibilidade especulativa, nutrida de dúvida – é apresentada como um raciocínio¹¹ lógico da mente cognitiva¹², como um modo de operação do pensamento. “Deve-se lembrar que a abdução, embora se veja bem pouco embaraçada pelas normas da lógica, é, não obstante, uma inferência lógica, que afirma sua conclusão de modo apenas problemático ou conjectural, é verdade, mas que, mesmo assim, possui uma forma lógica perfeitamente definida” (PEIRCE, 2005, p. 229).

Como lógica de raciocínio, junto com a dedução e indução, a abdução conduz qualquer investigação ou pesquisa. Para Peirce, porém, os raciocínios, além de guiarem os exercícios investigativos da ciência, são processos que acontecem nos nossos pensamentos, e estão enraizados no funcionamento da mente cognitiva. Tendo

¹⁰ Daniel C. Dennett é filósofo, diretor do *Center for Cognitive Studies*, na Tufts University.

¹¹ Raciocínio, para Peirce, é interpretado por Lúcia Santaella no livro *Comunicação e pesquisa* (2001), e refere-se ao esqueleto/estrutura dos pensamentos, aos processos conscientes do pensamento, ou seja, aqueles que se submetem ao autocontrole. Quando os elementos psicológicos (conteúdo específicos, texturas, qualidades sentidas) são extraídos, resulta daí uma estrutura que é mais ou menos similar para todas as mentes.

¹² A cognição para Peirce engloba os raciocínios, enquanto estrutura do pensamento, mais todos os elementos psicológicos.

em vista que o movimento é pensamento¹³ do corpo (KATZ, 2005) e que a mente é inerentemente corpoconectada¹⁴, o exercício de adivinhar e especular soluções ocorre intrínseco ao movimento do corpo, e não fora dele. Levantar hipóteses torna-se um exercício contínuo de tentativas do corpo em adivinhar e formular respostas possíveis em suas trocas com o ambiente. Um exercício de adivinhação e de busca por respostas que se dá *com e pelo* movimento na experiência.

A abdução está sujeita a algumas condições, ou seja, a hipótese não pode ser admitida, mesmo enquanto hipótese, a menos que se suponha que ela presta contas dos fatos ou de alguns deles. Mas o estímulo para adivinhar foi derivado da experiência. A ordem vem da experiência para a hipótese (BACHA, 1997, 122).

A formulação de hipóteses no corpo se apresenta como raciocínio do corpo. Dança que é o pensamento do corpo (KATZ, 2005). A dança resulta da interconexão entre as circuitações neuronais, acionamentos musculares e o espaço da experiência no mundo – o corpo e mundo que, nos seus revezamentos de informações, produzem dança como discursos interseccionados:

Não se trata de um corpo que pratica uma atividade chamada pensamento (pensar sobre algo). Há que se entender que quando a dança acontece num corpo, o tipo de ação que a faz acontecer é da mesma natureza do tipo de ação que faz o pensamento aparecer. O pensamento que se pensa e o pensamento que se organiza motoramente como dança se ressoam (KATZ, 2005, p. 39).

A ação continuada de investigar, de testar idéias/movimentos, constrói uma dança como pensamento do corpo que experimenta a operação investigativa. Um tipo de

¹³ Dança como pensamento do corpo é um estudo elaborado por Helena Katz e que se apresenta de forma aprofundada no seu livro *Um, dois, três: a dança é o pensamento do corpo* (2005).

¹⁴ Esse conceito foi desenvolvido por Lakoff e Johnson em *Philosophy in the Flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999. Os autores elaboram o conceito de razão “corpoconectada” – a formação de conceitos através do corpo. Esses conceitos são formados todos os dias – co-evolutivamente – entre os seres humanos e o ambiente, sendo caracterizados pelo uso da percepção, imaginação e sistema motor na vida diária. Esse é um nível que possibilita a maximização do contato com a realidade e permite o desenvolvimento da capacidade de projeção imagética, reconhecida como uma faculdade cognitiva vital.

dança que se organiza em atos interrogativos, pois ocorre através do exercício de perguntas, emerge e é irrigada permanentemente por dúvidas e problemas, e pela elaboração de possíveis e provisórias respostas como soluções:

A dança é pensamento do corpo. A dança nasce quando no corpo se desenha um determinado tipo de circuitação neuronal/muscular. Este mapa, exclusivamente ele, tem o caráter de um pensamento. Quando ele se dá a ver no corpo, o corpo dança [...]. Quando lá se instala, a dança inaugura uma outra cadeia de circuitações para o corpo. Os acionamentos que impelem esse trânsito têm o mesmo caráter daquele que ocorre no cérebro humano (KATZ, 2005, p. 52).

É no corpo que a abdução ocorre como exigência para sua sobrevivência. E, sendo assim, a investigação não prescinde da abdução, uma vez que os corpos têm como condição de permanência estabelecer coerência em suas relações. Essa coerência incide em uma lógica de pensamentos-ações. A abdução como raciocínio lógico é da natureza do corpo, mas os modos de investigar e solucionar são particulares. Cada corpo investiga e constrói sua lógica para dar conta de suas relações, o que promove sempre novas possibilidades de ações.

O raciocínio não é só uma questão de se extrair inferências a partir de experiências passadas. É uma visão criativa de inúmeras possibilidades, incluindo a previsão de conseqüências futuras, não apenas aquelas mais óbvias, mas também aquelas possibilidades mais abrangentes e de longo alcance. (BACHA, 1997, p. 170)

Ao lidar com a dúvida, com o desconhecido, com o que surpreende, o corpo se move em condição de possibilidades. Eis o exercício especulativo e “adivinhatório” do corpo: uma experiência em que o corpo testa suas hipóteses na forma de movimentos, negociando suas informações em contínuas relações. O exercício de levantar hipóteses *no* e *pelo* movimento constrói um tipo específico de pensamento do corpo. “No corpo, a dança também começa por abdução. Dessa ignição inicial brotam as hipóteses motoras que o corpo escolherá percorrer e que resultarão na dança-pensamento” (KATZ, 2005, p. 52).

3.3 A AÇÃO DO CORPO EM CONDIÇÃO DE QUESTIONAMENTO

No exercício da experiência investigativa em dança, a elaboração de hipóteses requer um corpo em condição de questionamento. O corpo que possivelmente formula movimentos como hipóteses é um corpo que se dispõe e que se coloca em prontidão. Atento para o exercício da dúvida, sugere outras e novas possibilidades de movimentos como perguntas e também como possíveis resoluções.

A condição de questionamento implica um corpo aberto à experiência reflexiva do movimento. O corpo, em estado de investigação, é um corpo capaz de questionar e questionar-se em ação – de refletir sua própria ação enquanto a ação acontece. O movimento produzido pelo corpo se dá como ação de refletir¹⁵ sobre o próprio movimento “em movimento”. É *no* e *pelo* movimento que o questionamento acontece como exercício especulativo do corpo, gerando outras possibilidades de organização.

Desse modo, o corpo que elabora movimentos em condição de questionamento não é um corpo que se contenta com as regularidades e experiências resultantes de certezas ou de resultados previsíveis e fechados. A investigação em dança como experiência de um corpo em condição de dúvida e questionamento pressupõe a existência e funcionamento de um corpo diferente do modelo máquina¹⁶, ou seja, do corpo regido por leis matemáticas deterministas e que opera como um “mecanismo: substância extensa regida por leis imutáveis, em que cada efeito é um produto necessário de uma causa” (NAJMNOVICH, 2001, p. 23).

¹⁵ Cf. Alain Berthoz (*The physiology of action and phenomenology*) e Alva Noe (*Action in perception*).

¹⁶ O modelo de corpo máquina é uma concepção que foi amplamente formulada e divulgada, dentre outros estudiosos, pelo filósofo René Descartes (1596-1650). Em suas meditações, o filósofo chega à conclusão de que “pensa, logo existe”, em um movimento que faz emergir o sujeito (aquele que pensa). Conclui que o universo é um grande mecanismo regido por leis tão rigorosas quanto as da matemática, formado unicamente pela substância extensa (partículas materiais que ocupam o espaço), pela substância pensante (a alma ou psique humana) e pela substância divina (garantia epistemológica da filosofia cartesiana). O corpo máquina reflete e produz o tempo/espaço do mundo moderno – um mundo considerado “objetivo” e que é dado anteriormente à experiência, habitado por um sujeito observador neutro (cf. NAJMNOVICH, 2001).

O corpo em condição de questionamento visa a compreender e refletir o seu modo de fazer dança. Refuta essa visão mecanicista do funcionamento do corpo que age em busca de estabilidade e funcionamento “perfeitos”, nos quais as alterações do ambiente em nada podem alterar sua ação – uma visão que ainda norteia grande parte das práticas corporais. O exercício abduativo de um corpo só pode emergir em um corpo aberto à transformação, que elabora e seleciona informações a partir das relações que são estabelecidas com o ambiente.

O corpo não é meio por onde a informação simplesmente passa, pois toda a informação que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é o resultado desses entrecruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas. É com essa noção de *mídia de si mesmo* que o corpo *mídia*¹⁷ lida, e não com a idéia de *mídia pensada* como veículo de transmissão de informação. A *mídia* à qual o corpo *mídia* se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo o corpo (GREINER, 2005, p. 131).

O estado de questionamento do corpo é uma condição/experiência em que o corpo presta atenção no modo como ele opera, ou seja, no modo como o próprio corpo experimenta suas realidades sensório-motoras em diálogo com as possibilidades de relações estabelecidas com o ambiente.

É *no e pelo* movimento que as interrogações acontecem. É nessa experiência que o corpo se move em condição de possibilidades. No exercício intuitivo e especulativo, o movimento permite a experiência do, embora sempre incompleto, entendimento de suas possibilidades e limites, ou seja, no entendimento de sua lógica de funcionamento e das possíveis relações com o ambiente, enquanto produz dança. “Segundo minha explicação da abdução, toda hipótese, por mais fantástica que seja, deve ter se apresentada inteiramente na percepção” (PEIRCE, 2005, p. 231).

A condição de questionamento do corpo é resultado da experiência perceptiva. E “perceber é estar diante de algo, no ato de estar enquanto acontece” (SANTAELLA, 1998, p. 22). O questionar do corpo está interconectado com sua capacidade de perceber e de elaborar informação enquanto percebe. Não se trata de um corpo

¹⁷ O *corpomídia* é um estudo desenvolvido por Helena Katz e Christine Greiner.

observador separado do ambiente, que olha de fora para dentro, mas, sim, de um corpo que percebe agindo e age percebendo, que observa e modifica, é observado e modificado.

Para Peirce, não há, nem pode haver separação entre percepção e conhecimento. Segundo ele, todo o pensamento lógico, toda cognição, entra na porta da percepção e sai pela ação deliberada. Além disso, toda cognição e, junto com ela, a percepção são inseparáveis das linguagens através das quais o homem pensa, sente, age, comunica (SANTAELLA, 1998, p. 16).

Perceber é um estado cognitivo que resulta da relação de co-dependência entre corpo e ambiente. A percepção implica compreensão e elaboração de informações no diálogo entre dentro ↔ fora, e isso ocorre durante o momento em que se percebe. A condição de investigação do corpo é uma experiência perceptiva em que o corpo está imerso no mundo, simultaneamente produzindo e sendo produto da experiência. É um corpo, portanto, que se torna sujeito. Um sujeito que, diferente de possuir um corpo que serve de “instrumento” para sua investigação, é sujeito em investigação, um sujeito encarnado¹⁸ de experiência.

O “corpo vivencial” não alude a substância alguma, não tem um referente fixo fora das nossas experiências como sujeitos encarnados. Nosso “corpo vivencial” é antes de tudo um limite fundamental e trama constitutiva de um território autônomo e, por sua vez, ligado não extrinsecamente ao entorno, com o qual o sujeito vive em permanente intercâmbio. Dessa perspectiva, um sujeito encarnado é uma linguagem específica de transformações (NAJMNOVICH, 2001, p. 23).

¹⁸ Sujeito encarnado é um conceito desenvolvido por Denise Najmnovich no livro *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano* (2001). Najmnovich é epistemóloga, professora doutora da universidade CAECE, Argentina. A proposta sugerida por Najmnovich se fundamenta na idéia de sujeito que, “encarnado”, participa de uma dinâmica criativa de si mesmo e do mundo com o qual ele está em permanente intercâmbio, que é construída, a partir da discussão comparativa entre a noção de sujeito, corpo e espaço construídos na época moderna: o mundo chamado “objetivo” é um mundo muito afastado da experiência humana, inventado por um sujeito. O corpo da modernidade é um corpo físico mensurável e estereotipado dentro de um eixo de coordenadas, à imagem e semelhança do espaço que se torna mensurável.

O corpo em condição de questionamento tem na experiência seu lugar de diálogo e de possibilidade de exercitar e refinar suas perguntas, produzindo seus sentidos. O exercício intuitivo “adivinhatório”, que nos “afina” com o mundo, presente na abdução, de algum modo aponta para a impossibilidade de se pensar um mundo dado, e de uma percepção isenta de participação, intervenção e produção de informação. Ao investigar *com* e *no* movimento, o mundo também se faz e se inscreve na nossa criação. Ao mesmo tempo, reconhecemo-nos no mundo, que também é sensível e se torna ação em nossa existência cognitiva.

As relações entre corpo e ambiente se dão por processos co-evolutivos que produzem uma rede de pré-disposições perceptuais, motoras, de aprendizado e emocionais. Embora corpo e ambiente estejam envolvidos em fluxo permanente de informação, há uma taxa de preservação que garante a unidade e sobrevivência dos organismos e de cada ser vivo em meio à transformação constante que caracteriza os sistemas vivos. Capturadas pelo nosso processo perceptivo, que as constrói com as perdas habituais a qualquer processo de transmissão, tais informações passam a fazer parte desse corpo de maneira bastante singular: são transformadas em corpo. Algumas informações são selecionadas para se organizar na forma de corpo (GREINER, 2005, p. 130).

É um corpo que se percebe em relação com o ambiente, no qual a formulação de hipóteses emerge da necessidade de compreensão dos modos como o corpo produz e organiza movimentos. A condição de questionamento do corpo é resultado da ação de compreender a própria ação, enquanto a ação acontece; por isso, apresenta-se como um estado cognitivo que vincula o antes e o depois na sua ocorrência.

Toda cognição é determinada logicamente pelas cognições prévias. Uma vez que os esquemas são formados como resultados de cognições previamente memorizadas, estes servem da mesma maneira como dados dos quais se derivam inferências na interpretação de novas cognições (NÖTH, 2005, p. 139).

Na tentativa do corpo de compreender outros movimentos, aciona compreensões de movimentos que, de alguma maneira, são freqüentemente reorganizadas. O relacionamento com o novo, aqui se efetua no diálogo com o que aparece como

informação no corpo porque o corpo que investiga em movimentação de dança, questiona seus hábitos, atualiza e gera novas conexões de informações. O corpo que questiona é o corpo que elabora movimento, atento às negociações com o ambiente num processo contínuo de organização e reorganização de movimentos.

O exercício especulativo como condição de possibilidades aí se situa: o corpo se move adivinhando – constrói coerências nas relações com o ambiente, experimentando diversas e possibilidades de organizações de movimentos. No entanto, as “possibilidades” do corpo de ampliar seus modos de organizar movimentos, a partir da condição de questionamento, não são sinônimos de liberdade absoluta e/ou de descobertas fáceis.

Onde está a liberdade de um corpo que carrega a história de todos os corpos, com todas as restrições e hábitos da história de quatro e meio bilhões de anos? As restrições, além de serem selecionadas por trajetórias biológicas evolutivas, podem ser identificadas também nas trajetórias culturais. Basta atentarmos para os processos co-evolutivos para lembrarmos que as trocas entre um organismo e seu meio não estancam para percebermos o tanto de cultura que existe na natureza e vice-versa. Então, de que liberdade estamos falando? A liberdade da qual estamos falando é a de combinações entre restrições e não restrições (MARTINS¹⁹, in NORA (org.), 2007, p. 188).

As possibilidades do corpo estão atreladas a um exercício contínuo e conflituoso em lidar com as determinações e restrições que envolvem estruturas anatômicas, fisiológicas, gramáticas corporais, de movimentos pré-estabelecidos, automatismos, assim como condições determinadas pelo ambiente.

Existe, como vimos, uma certa dose de determinismo impresso em todos os corpos provindo de sua história evolutiva. Porém, é um determinismo que não fecha a possibilidade do diálogo com o não-determinado pela evolução, está presente em todos os corpos e tem aptidão de dialogar com a produção do novo (MARTINS, in NORA (org.), 2007, p. 187).

¹⁹ Cleide Fernandes Martins é pesquisadora na área de dança e doutora pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica, da PUC/SP.

O exercício de formular hipóteses, sugestivo, especulativo, em sua qualidade de experiência perceptiva e cognitiva, aponta para um corpo que é capaz de levantar e discutir problemas que resultam dessa percepção e experiência: das relações entre corpo e ambiente, experimentadas como um tenso jogo entre restrições e não restrições. O corpo em condição interrogativa e reflexiva move-se problematizando o seu modo de estar no mundo. O corpo que investiga, dessa forma, reconhece e seleciona problemas.

3.4 A DANÇA QUE MOVE PROBLEMAS

“Não se trata simplesmente de dizer que a investigação comece por problemas: a investigação consiste constantemente em tratar de problemas. Deixar de tratar de problemas é deixar de investigar” (BUNGE, 1975, p. 11).

A investigação de dança se apresenta como uma experiência problematizadora, principalmente quando lida com o levantamento e seleção de questões/problemas que procedem da ação perceptiva/reflexiva do corpo. O corpo que move problemas é um corpo que dança estabelecendo algum tipo de diálogo com o senso comum²⁰, mas que pretende levantar as lacunas não preenchidas por ele. Problematizar é instaurar discussão. Uma discussão que está mais para uma dança que se apresenta em suas fragilidades e lacunas e do que em suas “certezas”. Que os problemas possam existir para trazer à tona procuras e que as lacunas sejam discutidas! “A investigação científica começa com a percepção de que o acervo de conhecimento disponível é insuficiente para manejar determinados problemas” (BUNGE, 1975, p. 1).

O problematizar de um corpo pressupõe uma condição de questionamento e percepção. Condição que dificilmente é abandonada quando se trata de um corpo que

²⁰ Senso comum é discutido por Boaventura de Sousa Santos, no livro *Um discurso sobre as ciências – na transição para uma ciência pós-moderna* (1988), como um conhecimento que tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador, que faz coincidir causa e intenção, reproduz-se espontaneamente no cotidiano, aceita o que existe da forma como existe, tem preferência a ações que não infrinjam os significados construídos no real, é retórico, não ensina, persuade. Santos é doutor em Sociologia do Direito pela Universidade de Yale e professor catedrático da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

investiga dança. O corpo que movimenta problemas é o corpo constantemente aberto ao exercício especulativo do raciocínio da abdução. “Uma sugestão abduativa, entretanto, é algo cuja verdade²¹ pode ser questionada ou até mesmo negada” (PEIRCE, 2005, p. 229). Somente na experiência exploratória de um corpo em condição de dúvidas e possibilidades – no qual a reflexão acontece enquanto o movimento está sendo realizado – é que emerge o levantamento de problemas.

Tal questionamento, para Santaella (2004), nasce a partir de um estado de consciência; de que algo antes não questionável tornou-se problemático²². Os problemas podem surgir quando o corpo que investiga de alguma maneira diagnóstica e seleciona os assuntos/questões que apresentam condições e viabilidade para continuarem sendo discutidos *com* e *no* movimento. A seleção de problemas emerge como uma refinada relação entre as necessidades do corpo que investiga e as informações do ambiente em que a investigação está sendo operada. Os problemas, portanto, emergem na ação.

A ação é importante do ponto de vista reflexivo, isto é o único jeito de derrubar uma crença, isto é, mostrar que ela não é verdadeira é colocá-la como ato, observando suas conseqüências e as conseqüências só aparecem na sua particularidade, na contingência. É preciso circunstanciar um estado de coisas onde seja possível o agir (BACHA, 1997, p. 102).

Para que um corpo problematize, torna-se necessária a compreensão do que já, de algum modo, ganha regularidade como informação no corpo e a possibilidade de outras conexões, outros aprendizados. “A investigação se ocupa de problemas, e não é possível formular uma pergunta para não falar de dar-lhe uma resposta – fora de algum corpo de conhecimento” (BUNGE, 1975, p. 1). Na investigação em dança, isso acontece da mesma maneira.

²¹ A questão da verdade entendida na ciência, por esse estudo, vem sendo aproximada da idéia de coerência.

²² Conforme Santaella, a tomada de consciência de um problema é chamada por Savan de estado pré-crítico da investigação diante de um objeto ainda não examinado. O estado pré-crítico é a primeira condição da investigação – é preciso sair do estado de inocência e se colocar em estado de dúvida.

Os problemas que emergem da experiência investigativa são relativos aos estados e níveis de informações que o corpo individualmente apresenta – as informações (repertório de movimentos) constituídas como corpo, o entendimento de como essas informações são acionadas e operadas – e ao estado de informações compartilhadas no ambiente. “Um problema é um problema apenas da perspectiva particular em que surgiu. Ao mudar o espaço cognitivo, o problema se dissolve” (NAJMNOVICH, 2001, p. 27). E perceber o que existe é reconhecer que algo ainda falta, pois o conjunto de possibilidades informacionais com o qual um corpo tem capacidade de lidar se encontra sempre em relação, no fazer.

Sempre teremos um “buraco cognitivo”, uma zona cega que não podemos ver. Mas ainda somos cegos a essa cegueira. Se prosseguirmos com o exemplo da perspectiva linear, é o sujeito quem cai na mancha cega cognitiva. Uma descrição dinâmica permitiria um olhar multiperspectivista. Mas essa diversidade de enfoques é sempre limitada por nossa corporalidade, ou seja, podemos compor – e é isso que fazemos – um “imaginário” mais complexo, que inclua diferentes fontes de informação, mas nunca infinitas fontes. Só podemos conhecer o que somos capazes de perceber e processar com nosso corpo. Um sujeito encarnado paga com incompletude de conhecer (NAJMNOVICH, 2001, p. 52).

Entender que o corpo tem certa – mas não ilimitada – capacidade para lidar com informações e que essa capacidade tem como consequência a incompletude do conhecer, torna o investigar do corpo um contínuo exercício de mover experimentando, enfrentando problemas. O exercício de problematizar do corpo pode surgir quando uma tensão se instala. A tensão que se refere à compreensão do que, no corpo, já opera certa regularidade – os seus padrões de movimentos, os seus habituais comportamentos de operação em dança e como, também, as suas possibilidades/liberdade de elaborar outros modos de agir.

Se o investigar é processo implicado na transformação e na criação de outras lógicas de organização do corpo, de outros modos de o corpo operar com dança, os problemas surgem quando essa noção de possibilidade de criação é sentida, do mesmo modo, pela sua impossibilidade. As possibilidades, implicadas no entendimento

e na experiência da investigação, não são irrestritas. Ao contrário, o jogo da compreensão entre restrição e não restrição é que é irrestrito e se torna ocorrência natural do investigar.

O corpo problematiza, levanta interrogações como possibilidades de mudanças, como possibilidade de combinações de movimentos, e outros modos de relações no e com o ambiente, lidando permanentemente com o embate entre suas necessidades, idéias, possibilidades e o conjunto de condições que são restritivas. É desse jogo entre restrição e não restrição, entre hábito e mudança, entre o que já existe como padrão de movimento e a possibilidade de mudança desses padrões, que o exercício de problematização acontece.

O corpo que investiga problematiza quando passa a interrogar as suas lógicas de raciocínio em suas formulações de dança, podendo, também, alargar e modificar pelo movimento o modo como habitualmente as respostas são dadas aos estímulos externos, e o modo como habitualmente os movimentos são organizados na forma de dança. “A dança e o corpo que dança expressam o pensamento do ambiente em que se encontram, os valores de sua época, destacando, marcando e transformando hábitos. Por isso, apresenta-se também como sinalizadora de um tempo passado” (MACHADO, 2001, p. 45).

É o exercício de problematização do corpo, irrigado pelo constante levantamento de hipóteses, que permite ao corpo transitar entre regularidades e interrupções da regularidade, entre hábitos e mudanças de hábitos. O exercício de levantar hipóteses, selecionando problemas, permite o desestabilizar dos códigos de movimento existentes no corpo, mas é ele quem fornece a atualização e a produção de outros e possíveis arranjos de movimentos, como novas conexões de informações. Dessa forma, a investigação que se apresenta é trânsito, processo, no qual a modificação e a produção de outras conexões entre informações tornam-se inevitáveis.

Problematizar promove a atualização de hábitos no corpo, pois ocorre como discussão do modo como esses hábitos, gramáticas pré-elaboradas de movimentos, vocabulário pré-definidos, movimentos automatizados são comumente operados no corpo que aprende dança. A problematização pode se instaurar a partir das questões

levantadas, como um re-olhar em ação para a lógica de raciocínio situada nesses hábitos. “A dança se atualiza em corpos, gerando complexidades” (MACHADO, 2001, p. 45).

A problematização, quando materializada no corpo, emerge como ação de selecionar questões que se tornam “problemas” justamente porque o corpo precisa resolvê-los; experimenta novos modos de agir para solucionar, atualizar informações e produzir outras trocas com o ambiente. “A percepção e a produção de ações-movimentos do corpo que dança não prescindem das informações que estão no mundo e num compromisso crítico-reflexivo, aproximam a dança daquilo que ela enuncia” (SETENTA²³, 2008, p. 12).

O problematizar de um corpo que investiga, no entanto, somente poderá ser realizado à medida que está relacionado ao teste experimental de hipóteses, que nesse caso poderá se apresentar como busca de outros e diferenciados procedimentos de resolução. Muitas vezes, torna-se impossível responder as questões levantadas pelo corpo com os mesmos e “velhos” padrões organizativos de movimento.

3.5 A FORMULAÇÃO DE HIPÓTESES: MODOS PARTICULARES DE EXPERIMENTAÇÃO

Quando o corpo problematiza e levanta interrogações no seu processo de investigação, trata rapidamente de construir possíveis respostas, já que “o problema é, pois, o primeiro escalão de uma cadeia: problema-investigação-solução” (BUNGE, 1975, p.12). Logo, os problemas resvalam na formulação de hipóteses e implicam a necessidade de testes experimentais para encontrar possíveis soluções para as questões que se apresentam no corpo que dança.

²³ Jussara Sobreira Setenta é professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia e professora do Curso de Graduação em Dança na mesma Instituição. Possui doutorado em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP (2006) e mestrado em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (2002). É autora do livro *O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade* (2008).

Uma vez delimitado um problema ou sistema problemático, se busca uma solução. O procedimento para a descoberta da solução dependerá da natureza do problema. Alguns problemas da ciência factual se resolvem dirigindo perguntas ao mundo, isto é, organizando experiências científicas (observações, medições, experimentos); outros se resolvem mediante a elaboração de teorias constatáveis acerca do mundo. Dito de outro modo, um problema factual dará lugar a uma hipótese na experiência, uma conjectura ou ambas as coisas (BUNGE, 1975, p. 12).

Visto que o problema caminha para soluções, mesmo que temporárias, a formulação das hipóteses encontra-se associada ao teste experimental de explicações possíveis. A hipótese tem em sua experimentação, mesmo que ainda no âmbito da probabilidade, um formato de suposição/proposição objetiva, de uma pergunta que almeja ser confirmada.

Segundo Peirce, o formular das hipóteses tem dois momentos, o primeiro que é o da adivinhação, que é essa habilidade humana naturalmente e instintiva, e o segundo que refere-se (sic) ao surgimento de várias hipóteses alternativas que podem explicar os fatos. Portanto, das inúmeras hipóteses levantadas deveremos selecionar algumas (BACHA, 1997, p. 130).

A formulação de hipótese ocorre imbricada na ação de um corpo de organizar e criar seus caminhos singulares e articulados de experimentação pelos seus movimentos/idéias. As hipóteses se apresentam como tentativas de explicação para a questão-problema levantada. Um corpo, ao resolver seus problemas, experimenta, testando e tentando organizar informações/movimentos como soluções para viabilizar as suas hipóteses. Tenta inúmeras vezes, se transforma e se modifica. Nesse caminho, elabora informação e constrói modos singulares de testar suas idéias – os experimentos do corpo.

Quando digo que por um raciocínio indutivo entendo um curso de investigação experimental, não estou tomando “experimento” no sentido estreito de uma operação pela qual se variam as condições de um fenômeno, quase à nossa vontade [...]. Como todo interrogatório, baseia-se numa suposição. Se essa suposição estiver correta, cabe-se esperar um certo resultado sensível sob certas circunstâncias que é

possível criar ou com as quais, de qualquer forma, haverá encontro (PEIRCE, 2005, p. 218).

O exercício de formulação de hipóteses não prevê certezas, pois é resultado de exercício amplo e sugestivo. No entanto, percorre inevitavelmente um percurso, constrói um caminho experimental que traduz o modo como o corpo, dentre um grande conjunto de possibilidades de experiências, seleciona e elabora algumas informações, e, também, o modo de testar suas idéias/questões. Os experimentos das hipóteses são resultados de tentativas adaptativas – o corpo continuamente produz um tipo de procedimento que implica os modos como ele se organiza nas negociações com o ambiente e na busca pelas suas soluções, mesmo que provisórias, em relação às questões-problema.

O experimento como uma maneira de testar idéias/movimentos torna-se um procedimento metodológico que é resultado das relações perceptivas e da manipulação no espaço-tempo. O corpo se organiza e organiza o espaço-tempo como movimento/hipóteses e possíveis explicações. O experimento resulta da ação do corpo de testar suas questões criando estratégias possíveis para operar, adaptar-se e, novamente em condição de atenção e de questionamento, compreender o jogo entre o que propõe como possível solução e o que realmente pode dar conta de fazer. O experimento resulta das negociações entre corpo e ambiente e se aproxima do modo como o corpo percebe e organiza o espaço-tempo na forma de soluções, de materialização das hipóteses/explicações no formato de movimentos/pensamentos.

Então, o corpo que é natureza e cultura e que já é linguagem, ao se relacionar com seu meio ambiente acessa parte do real, limite de alcance permitido pela percepção, passando por um processo de cognição e acionamento muscular. Para representar as informações acessadas, manipula o espaço-tempo, apresentando-as como uma nova organização. O espaço e o tempo são usados como matéria prima da ação: o movimento então é construído nessa relação. O pensamento ganha materialidade na ação do corpo, na feitura da linguagem (MACHADO, 2001, p. 50).

Para resolver, o corpo tenta, repete e, a cada tentativa e repetição, elabora outros arranjos, pois essa tentativa/repetição nunca apresenta uma ação completamente igual. As negociações acontecem à medida que estratégias de adaptação são criadas pelo corpo a cada nova tentativa. E isso gera um investigar que é um processo produtor de informações: os esforços dirigidos e o conjunto de experiências focadas para formular hipóteses/movimentos e resolver os problemas levantados resultam em um estado de cognição. Um estado de cognição que ocorre pela repetição e pelo aleatório:

Quem observa o corpo, percebe que nele ocorrem tanto aprimoramentos graduais quanto emergências [...]. A habilidade que se repete melhora gradualmente através do treinamento que burila o exercício. No entanto, eventualmente, irrompem novas circuitações, que surpreendem o controle [...]. Isto ocorre muito provavelmente porque um processo de repetição não se dá sem minúsculas diferenças entre cada repetição. E a repetição com essas minúsculas diferenças, a certa altura, produz uma diferença que se nota (KATZ, 2005, p. 39).

O teste de uma hipótese como verificação no corpo não ocorre uma só vez. Para uma hipótese ser reconhecida em sua viabilidade e coerência, o corpo experimenta inúmeras vezes, testando de diversas maneiras. O corpo descobre na experiência, no próprio ato de fazer, as estratégias que começam a se apresentar como relevantes para se tornarem possíveis como soluções investigadas. Em cada tentativa, algo muda no corpo e a próxima tentativa resulta das informações da tentativa anterior e já acrescida de informações que colaboram para uma melhor resolução da ação seguinte.

Os experimentos não são procedimentos de simples ajustes adequatórios. As tentativas como estratégias de adaptação ampliam o universo da experiência porque apontam para novas possibilidades de soluções ou transformação das hipóteses, anteriormente supostas. Dos experimentos de um corpo podem emergir outros modos de resolver questões, novas hipóteses e, também, alterações na aplicabilidade das questões-problema.

Os experimentos no corpo resultam na experiência de outros padrões de organização de movimentos. Testar hipóteses no corpo amplia suas possibilidades e organizações, já que promove a superação das ações quando imprime a ação de novos

ajustes, e não apenas se ajusta ao que pode fazer. O corpo, quando cria seus experimentos, testa outros padrões organizativos, alterando seus hábitos, suas respostas motoras, perceptivas e, portanto, cognitivas.

Cada questão/problema levantada na experiência investigativa requer particulares modos de experimentações que se materializam no modo particular para o qual o corpo consegue encontrar as soluções. Muitas vezes, os experimentos indicam que o corpo não consegue resolver questões com seus padrões habituais em um determinado momento. A questão/problema pensada em experimento requer outros modos de ação de um corpo. O corpo precisa elaborar novos jeitos de operar. Então, ele se transforma, reorganiza suas ações, construindo coerências, experimentando suas hipóteses.

O corpo está ali. É o mesmo, mas o corpo já não é o mesmo. Este corpo se expressa com uma nova qualidade. Logo, há propriedades que permanecem como garantia de um padrão, de uma regularidade, que são acrescidas de propriedades novas, que garantem novas organizações, novos movimentos e surgimento de novos padrões (MACHADO, 2001, p. 44).

O corpo, ao testar experimentalmente suas possíveis explicações, lida continuamente com a reorganização de hábitos, com a diluição de certezas, acomodações, com mudanças adaptativas e seletivas conflituosas. Os experimentos proporcionam ao corpo a possibilidade de transitar entre padrões, hábitos e de reorganizá-los na elaboração do novo. Essa atividade que passa da dúvida à crença, de resolução de uma dúvida e conseqüente estabelecimento de um hábito estável, já pontuada por Peirce, ocorre nos testes experimentais das hipóteses no corpo que elabora dança.

Em seus atos de experimentar, adaptar-se e “inventar” soluções, o corpo torna-se apto e adquire competências para resolver determinados problemas. O corpo se modifica, se transforma, altera seus hábitos estabelecendo outras relações, elaborando novas associações. Os experimentos apontam para produção de resultados novos com diferentes padrões de organização de movimentos. Trata-se de um novo que, visto sob a perspectiva dos experimentos, é resultado dos incansáveis ajustes no seu agir como estratégias para resolver questões, e que se apresenta como informações/movimentos

que, para serem reconhecidos como novos, não prescindem de certa regularidade, permanência e estabilidade.

3.6 DO TESTE EXPERIMENTAL, A EMERGÊNCIA DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Da experimentação contínua do corpo, são selecionadas maneiras mais apropriadas e eficazes para que se resolvam problemas. Do teste experimental das hipóteses/movimentos, emergem os procedimentos metodológicos, ou seja, as regras de “como” operar. Cada corpo, ao levantar suas questões, elabora no decorrer do processo alguns procedimentos metodológicos como regras que emergem do teste experimental e que colaboram no entendimento dos experimentos, servindo para futuras experiências investigativas. Os procedimentos metodológicos são selecionados na experimentação como modos que mais colaboram na obtenção de resultados processuais.

O contínuo teste experimental das hipóteses no corpo possibilita a emergência de procedimentos metodológicos que surgem como regras que o corpo reconhece enquanto experimenta as ações investigativas. Os modos de “como operar” são reconhecidos pelo corpo como regras facilitadoras das próximas ações e como regras que de algum modo traduzem o funcionamento dos experimentos e do seu processo de aprendizagem. São regras que surgem implicadas na reflexão das estratégias, que funcionam porque se tornaram recorrentes como informações/movimentos no corpo.

O teste experimental das hipóteses corporais se apresenta como aprendizado criativo do corpo e se configura como um conjunto articulado e auto-organizativo²⁴ de informações. “Um processo de auto-organização define-se por ser aquele em que soluções emergem para os diferentes problemas definidos pelo enfrentamento das diferentes situações” (THELEN, apud MARTINS, 2002, p.80). Os procedimentos metodológicos, com o decorrer do processo, surgem interligados ao padrão

²⁴ A discussão do aprendizado em situações auto-organizativas foi anteriormente realizada na Parte I dessa dissertação.

organizativo da experiência investigativa, que é auto-organizativo. Um padrão de funcionamento que é fruto das interações em fluxo: o corpo produz dança nas ações de investigação.

O corpo que testa suas hipóteses/movimentos também diagnostica problemas e constrói modos particulares de experimentação como possíveis estratégias resolutivas.

As ações mentais e a vida mental são manifestações da auto-organização, ou seja, da interação de múltiplos elementos contribuintes. Ao longo do tempo, formam-se padrões mais ou menos estáveis que representam uma redução dos graus de liberdade da contribuição dos subsistemas, sem, contudo, obstruírem-lhes seu potencial transformador e autotransformador (MARTINS, 2002, p 86).

Considerar que os procedimentos metodológicos, ou seja, as regras de “como” fazer, de “como” testar questões/movimentos emergem como padrões organizativos da experiência investigativa, significa entender que o aprender como resultado dos testes experimentais não compartilha de métodos que insistem no *a priori*, nem da tradicional prática de pré-definir o tema, bem como os “conteúdos” a serem realizados antes de o processo ocorrer.

Afirmar que padrões emergem no próprio fluxo dos processos significa rejeitar símbolos, estruturas preestabelecidas e estágios maturacionais pré-definidos; implica, também, em considerar as ações mentais e os atos comportamentais como processos sempre emergentes e relacionados aos diferentes contextos. Percepção, ação e cognição, nesta abordagem, formam um único processo, não havendo distinção entre ação, aprendizagem e desenvolvimento. Estes coexistem dentro de uma mesma escala de tempo (MARTINS, 2002, p.86).

Os procedimentos metodológicos ocorrem de forma interdependente do funcionamento do processo investigativo e isso também impede o entendimento de que eles possam se constituir como um único método que possa servir de regra geral para todo e qualquer tipo de processo investigativo. A investigação – quando promove a percepção e construção de suas próprias regras de experiência e modos de aprendizado para dar conta das necessidades da sua problematização – modifica a

idéia de que existe um único modo de fazer e operar com o corpo, que resolva os problemas de todas as danças, sem distinção. “Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua” (SANTOS, 1988).

Com o tempo de experimentação, o corpo gera outros padrões de organização que ganham certa regularidade e que, associados a outros elementos, se apresentam como resultados, ainda que provisórios, do processo investigativo. Tais resultados/soluções se apresentam como dança. Uma dança indissociável dos experimentos que a geram. Uma dança que descobre no fazer o “como” e “o quê” fazer.

O corpo que investiga dança é um corpo que pode de uma maneira subversiva inverter algumas lógicas, deixar de lado as fórmulas e “conteúdos” pré-determinados de como se “prepara” um corpo para criar e fazer dança e arriscar outros caminhos: uma trilha que no próprio percurso indica o modo do caminho ser feito. É outra possibilidade. É só na ação de caminhar que a estrada se tece embaixo dos pés que a trilharam.

3.7 AS SOLUÇÕES PROVISÓRIAS: UM EXERCÍCIO DE ARTICULAÇÃO

Nem todo processo em dança necessariamente alcança um resultado²⁵. Mas quando o resultado ocorre, ele se apresenta como um tipo de organização de informações que emergem do processo. As soluções são os resultados da investigação em dança e emergem como um conjunto sistematizado de informações que são passíveis de serem demonstradas, mesmo que provisoriamente. Os resultados não são o fim e nem pretendem ser únicos e completos. São respostas, mas que não se apresentam de maneira unívoca, nem estanque. “A existência da solução e seu caráter único se demonstram, ou se demonstram que não existe solução, ou ainda que, se existe, não é única.” (BUNGE, 1975, p. 13)

²⁵ Essa questão de processo e resultado em dança foi discutida por Fabiana Britto na disciplina Configuração de Processos, do mestrado em Dança da UFBA. Na disciplina, Britto pontuou que toda configuração em dança resulta de processo; no entanto, nem todo processo resulta numa configuração.

As soluções são resultados provisórios e interconectados porque emergem das tramas de informações experimentadas no processo; entretanto, as soluções não podem ser diretamente obtidas no exercício de levantamento de hipóteses, nem na avaliação estanque dos experimentos que se mostram razoáveis para explicação do problema.

As soluções são resultados de um exercício de articulação que precisa ser elaborado, construído e reconhecido pelo sujeito que investiga. As soluções como um exercício de articulação e, portanto, seletivo, têm chance de não se apresentar como uma soma de movimentos/passos em dança, mas, sim, ocorrer como um exercício de relações, diálogos entre informações que se delineiam num formato de rede, teia de informações/movimentos. É a teia que emerge e se demonstra como produto de uma particular lógica organizativa, de um corpo em condição investigativa, ou seja, em ação processual. E a lógica expõe o modo particular que o investigador é capaz de selecionar, aproximar, estabelecer diálogos entre movimentos e demais informações presentes no processo.

O corpo que investiga em dança soluciona suas questões porque aprende como selecionar, analisar e conectar um conjunto possível de informações: o que se torna necessário e possível de ser feito para demonstrar sua resolução na forma de dança. Desse modo, os movimentos se articulam como resultado dos nexos de sentidos que estão sendo efetivados durante a experiência: percebida, organizada *no* e *pelo* corpo.

Cada tipo de aprendizado traz ao corpo uma rede particular de conexões. Quando se aprende um movimento, aprende-se junto o que vem antes e o que vem depois dele. O corpo se habitua a conectá-los. A presença de um anuncia a possibilidade de presença dos outros. Os processos de trocas de informação entre corpo e ambiente atuam, por exemplo, na aquisição de vocabulário e no estabelecimento de vocabulário e no estabelecimento das redes de conexão (KATZ e GREINER, in PEREIRA e SOTER, 2001, p. 94).

As sínteses se configuram como uma suspensão, como “desenquadramentos” do processo. É por isso que as sínteses processuais produzidas como dança parecem

imbricadas na capacidade associativa que, segundo Ferrara (1993), resulta da relação intercomplementar de contigüidade e similaridade. A contigüidade refere-se à capacidade humana de inferir de forma que qualquer elemento de um sistema pode suscitar e/ou despertar na mente todo o conjunto de que faz parte. Já a similaridade atua por comparação, porque flagra semelhanças e aproximações entre objetos e situações originalmente distantes.

O corpo, para promover suas conexões de sentidos, muitas vezes opera por similaridade e se aproxima de informações familiarizadas para intensificar suas afinidades. O exercício de articulação que produz os resultados da investigação como dança, se apresenta como um exercício de correlação entre uma diversa gama de movimentos e outras informações presentes na experiência investigativa em que o corpo elege suas afinidades. Uma eleição de afinidades que implica a feitura de um tipo de dança e não outro.

A dança é, portanto, um produto histórico da ação humana: cada corpo constrói uma dança própria que, no entanto, é relativa ao conjunto de conhecimentos disponibilizados em cada circunstância histórica e aos padrões associativos que o corpo desenvolve para estabelecer as correlações com o mundo – outros corpos, outras danças, outros conhecimentos. E a história da dança é uma narrativa das coerências instauradas através dessas suas correlações (BRITTO, 2002, PP. 13-14).

Quando a dança se constrói dessa forma, como resultante de um processo articulador e co-relacional, apresenta-se como uma possível resposta/resultado do processo investigativo. Uma resposta produto da articulação de muitas respostas. Uma resposta que o corpo elabora como um conjunto articulado de informações/movimentos que não busca pela resposta mais correta ou mais verdadeira.

Na investigação em dança, o jogo entre perguntas e repostas se afasta do binômio “certo ou errado”, verdadeiro ou falso e cede lugar à relação de “mais coerente ou menos coerente”. Na experiência investigativa, o corpo elabora suas soluções a partir de um exercício de coerências, ou seja, um exercício que emerge no processo de

experimentação, quando o corpo desenvolve a lógica relacional entre as informações organizadas como soluções provisórias. Tal coerência refere-se ao modo e intensidade que a conexão entre essas informações ocorre. Os resultados como modos particulares de organizações proporcionam a distinção entre organizações/resultados mais ou menos coerentes, mais ou menos complexos e, portanto, mais ou menos eficientes.

A ação do corpo de produzir sínteses provisórias não ocorre como uma ação isolada das ações investigativas, nem se apresenta como o final do processo. A investigação não segue uma ordem fixa e linear: primeiro a formulação de hipóteses num corpo em condição de questionamento, depois o teste experimental das hipóteses com a construção de experimento e, posteriormente, a elaboração das soluções como fechamento do processo. Os resultados da investigação, que emergem como sínteses/suspensões desse processo, logo se transformam: o que era uma solução pode desencadear outros estados de perguntas/questionamento do corpo, bem como o repensar e reformular das hipóteses: a elaboração de outros possíveis experimentos.

Não há um fim delimitado porque o corpo experimenta e elabora as soluções/resultados como um engendramento de significados que é aberto para outros significados. Cada articulação de movimentos/informações que está sendo colocada à mostra desencadeia outras articulações de significados e sentidos. Um significado é compreendido por outro infinitamente. E isso se dá em “tempo real”, cada vez que o corpo dança.

Trata-se de um tempo real que diz respeito às interações e respostas motoras, sensórias e perceptivas que são ativadas numa situação que implica adaptabilidade do corpo no tempo em que esta situação está ocorrendo: “Quando se diz que os processos cognitivos se desdobram no tempo real, queremos dizer que o tempo real é uma quantidade contínua, medida melhor por números reais, e que para cada ponto no tempo existe um estado do sistema cognitivo” (PORT e VAN GELDER, apud MARTINS, 2002, p. 72).

As soluções provisórias são resultados de certa regularidade, permanência e estabilidade de informações/movimentos; porém, também resultam das relações e principalmente da intensificação e alteração das sensações dos sentidos, das

respostas/soluções que, em processo e em “tempo real”, o corpo necessita para elaborar enquanto questiona, formula hipóteses, resolve problemas e constrói soluções.

O corpo, quando dança, continua experimentando *insights* e novos questionamentos. Por isso, o estado de abdução do corpo como exercício aberto e de questionamento nunca cessa e é ele que de alguma maneira instaura uma mobilidade não linear na experiência investigativa. O exercício abduutivo de um corpo, atento e “brincando” de adivinhar as respostas, está constantemente presente na experiência investigativa. O corpo, quando adivinha, se aproxima das coerências existentes nas relações como possível resposta. A dança que resulta de resolução de problemas, se faz nas negociações entre corpo e ambiente. Essas negociações promovem problemas cujas soluções apresentadas ocorrem como estratégias de sobrevivência do corpo.

3.8 SOLUÇÕES PROVISÓRIAS: ARGUMENTOS DO CORPO QUE DANÇA

O movimento do pensamento consiste em colocar argumentos contra ou a favor, pesando cada um deles, analisando-os, para então tomar posição. A partir de uma nova posição, começamos novamente a levantar argumentos e assim caminhos para frente e para trás, até que alguma solução seja encontrada que leve em conta o mérito de cada possibilidade. A habilidade para imaginar soluções diferentes, para ser sensível a objeções, constitui a verdadeira força do pensamento. (BACHA, 1997, p. 170)

Se o movimento é pensamento do corpo, argumentar, produzindo e articulando movimentos, torna-se uma habilidade, uma competência do corpo que dança. O corpo que investiga, ao tecer continuamente uma particular organização de movimentos/informações, apresenta um enunciado ao elaborar redes de movimentos como discursos, soluções como argumentos. Para Jussara Setenta (2008), os argumentos em dança se referem às falas do corpo e de uma dança que se constrói pelo fazer-dizer do corpo.

A organização corporal da fala da dança faz das informações trocadas entre corpo e ambiente, o seu material do mundo. Registros, traços e vestígio de vida; histórias de vida. Do contato que se estabelece entre as informações que vêm de fora com as informações existentes em um corpo, ocorre um movimento de reorganização, que desencadeia a produção de outras informações. O movimento nascido dessas informações pode tomar a forma de falas construídas, estruturadas e organizadas como um discurso de dança, onde, a cada nova situação do estar no mundo, já outras informações se configuram (SETENTA, 2008, p. 41).

Os argumentos como discursos do corpo se formulam como um conjunto de explicações que resultam do exercício de articulação e podem ser demonstrados e sistematizados. Para Mário Bunge (2001), a explicação é, com efeito:

Uma espécie de sistematização e opera numa relação entre q – qualquer coisa que tenha que se explicar –, o *explicandum* – o problema gerador e o objeto da explicação – e o *explicans* – o que deve se explicar. Mas em todos os casos temos um *explicandum* (o gerador da questão) e buscamos um conjunto de premissas explicativas que impliquem o *explicandum*. Segundo isso, uma formulação mais completa da questão “Por que q ?” é “Qual é o (conjunto de premissas) p que explica q ?” (BUNGE, 2001, p. 16).

Os argumentos construídos pelo corpo que investiga são associações de movimentos/explicações interconectados com a problematização e levantamento de questões presentes na experimentação. Por isso, as soluções argumentativas não aparecem como respostas brandas aos problemas levantados no corpo, mas se traduzem, muitas vezes, em lógicas de organização que apresentam contradições: problemas mal resolvidos e problemas ainda não resolvidos. As soluções são respostas que podem sinalizar as fragilidades de como lidar com o processo. As soluções são respostas que muitas vezes se apresentam em formato de pergunta e instauram uma discussão permeada de dúvida e de contínuas interrogações.

As soluções provisórias, porque são resultados de uma particular problematização, podem emergir como informações diferenciadas no ambiente. O diferente passa a ser observado como modo singular do corpo de elaborar ou executar seu padrão organizativo de movimentos para discutir questões: tentativas de resolução

de seus problemas; e isso implica permanente experiência: transformação dos padrões de movimentos e ressignificação dos movimentos.

A diferença, a novidade que emerge da investigação na dança, não se aproxima da noção de “talento inato” ou de inspiração. A novidade ainda “carrega” sentidos associados a uma ação estanque do corpo, uma mágica ou uma súbita manifestação relacionada a algum tipo de “explicação sobrenatural”, sobre-humana. Atentar para o novo como descoberta de uma diferença deve ser entendido como a ocorrência de um processo. Imbuída de processo, a novidade em dança é resultado dos modos particulares como o corpo organiza e reorganiza os movimentos.

A diferença emerge dos singulares e possíveis modos como os corpos organizam seus movimentos/pensamentos, promovendo explicações na forma de discursos. A dança que resulta do processo de investigação, indaga, questiona e transforma, uma vez que reformula continuamente e renova o olhar sobre si mesma e sobre os discursos “cristalizados”. Discursos produzidos a partir de acordos não lineares apresentam resultados não previsíveis, um reinventar de outras redes de significação.

No fazer da dança, operam-se diferentes maneiras de lidar com o corpo, daí a possibilidade de se discutir os distintos procedimentos e modos de enunciação. No processo de produção da fala da dança é possível observar os modos de fazer ressaltando a necessidade de reconhecer a existência de diferentes maneiras de organizar a fala no corpo (SETENTA, 2008, p. 42).

Tratar a experiência de investigação em dança, dessa forma, como construção de discursos argumentativos, cogita outros olhares para algumas idéias que ainda norteiam práticas de dança – “aquelas” práticas que consideram a dança como um acontecimento de natureza exclusivamente intuitiva e instintiva, descolada dos acontecimentos do mundo e não passível de ser construída como discurso. Resta para esse tipo de dança essa forma de pensamento: os adjetivos do inefável, indizível, fugaz, como lembra Setenta.

Muitos representam a dança como um eu interior. Outros, como ligação com o sagrado. Dança como aquilo que dá forma ao invisível. No entanto, ela também poderia ser tomada como um modelo de entendimento dos acontecimentos do mundo. Por se constituir como uma evidenciação do trânsito entre o biológico e o cultural, modeliza as questões permanentes do homem, da evolução à tecnologia, dos sistemas auto-organizados à temporalidade. (Katz, 2005, p.168)

A dança que propõe discursos e aparece como ação problematizadora de um corpo, não passa despercebida no que tange às suas relações e nem se desfaz “fugazmente” de modo a não poder ser criticada, analisada. Ao contrário, em sua natureza discursiva, ela pode ser mais bem compreendida e acrescida de novos entendimentos para sua continuidade.

A dança que problematiza questões e se configura de maneira argumentativa, comunica e se materializa como uma estrutura informacional – um conjunto de movimentos/signos que são idéias do corpo. Idéias que refletem o modo como o corpo observa, se relaciona, compreende e discute o mundo. Dança como conhecimento do mundo.

Caso as hipóteses que reivindicam o conhecimento como sendo um resultado co-evolutivo entre homem e ambiente em tempo real estejam mesmo certas, isso implica que basicamente esse conhecimento ocorre no corpo, inteiramente carnificado/encarnado nele. Ou seja, o modo de pensar o mundo é o modo de realizá-lo na carne (KATZ, 2000).

A dança que resulta da experiência do corpo em propor discursos apresenta-se como um modo de posicionamento. Argumentar com dança é uma maneira de posicionar-se no mundo. O mundo elaborado pelo corpo se apresenta em relações que são sempre circunstanciadas, não menos diversificadas e amplas, o que envolve as íntimas e indissociáveis relações entre o biológico, social e cultural.

Toda prática humana está inserida numa situação mais ampla, na medida em que se instala como elemento interferidor nos sistemas social, econômico e cultural, seja para confirmá-los ou alterá-los. Entretanto, o padrão dessa inserção, para ser conhecido, é necessariamente, representado, através de signos. O modo dessa

representação revela a ação do sistema sócio-econômico-cultural sobre nossos pensamentos, ou seja, como diz Peirce, “não podemos pensar sem signos” (FERRARA, 1993, p.10).

A argumentação em dança configura-se como discussão. A dança tecida em argumentos é um modo que resulta da ação do corpo de discutir os “assuntos” da dançamundomundodança, porque procede de complexos entendimentos do corpo no ambiente/mundo. A dança que produz argumentos/posicionamento do mundo é uma forma de representação desse mundo. “O que captamos do mundo não é o objeto menos nós, mas o objeto co-produzido por nós. Nosso mundo pertence à nossa visão de mundo. O pensamento humano não é real; traduz o real, faz uma representação dele.” (KATZ, 2005, p. 125).

O investigar aparece como um modo possível de elaboração de outras representações, de outras mundividências. A dança aparece como experiência de reelaboração, reinvenção de visões de mundo, materializadas no movimento do corpo. Os argumentos emergem como reorganização de informações/movimentos e como resignificação de sentidos. Fica claro que a idéia de criação, que está associada à experiência de investigação de dança, não é entendida pela abordagem criacionista²⁶, em que o ato de criar é espontâneo, nasce do nada, sem processo, sem temporalidade, como algo que “paira no ar”, como algo que sempre existiu. Ao contrário, a criação que resulta da experiência investigativa se dá como construção.

O corpo aprende testando outros modos de organizar movimentos, porque cada conjunto de hipóteses e questões propostas por ele requer um modo específico de experimentação para respondê-lo. Isso, no decorrer do processo, pode se concretizar no corpo como novos e outros arranjos de movimentos; como diferentes modos de organizar a dança. Eis onde a idéia principal desse estudo se articula: no aprendizado, quando este é resultado das ações investigativas e emerge como processo de criação. A investigação ocorre como experiência processual do corpo que elabora questões, testa hipóteses/idéias. Logo, o processo educacional é criação. A criação como um modo de aprendizado, um permanente estado de aprendizagem.

²⁶ Cf. nota 4 da Parte I.

CONCLUSÃO

Longe da idéia de certeza, o concluir aqui delineado se apresenta como constatações provisórias. Desse modo, a conclusão não lembra nem de longe as linhas de um círculo que se fecha, que acaba. Impossível. O processo de construção de uma pesquisa é irreversível, segue a flecha do tempo (PRIGOGINE, 1998) e tal constatação destrói a possibilidade de trajetórias lineares, simplistas, que simulem a possibilidade de retorno, de voltar ao começo. Não há uma só pergunta, nem um jeito de perguntar, assim como não há a resposta. Nada se cala enquanto o processo ocorre. Essa conclusão se elabora como a imagem da espiral, infinita, aberta. A espiral do conhecimento, da semiose, do movimento ininterrupto, que une dentro e fora, que mescla, que borra o início, meio e fim, que se configura na contínua produção e modificação de sentidos e significados da experiência. Mesmo porque o corpo não tem dentro e fora.

Esse trabalho, na tentativa de aproximar as distâncias entre educação e criação, elaborou a hipótese de investigação-criação que emerge da dúvida e constrói conhecimento/movimento a partir do incessante e contínuo estado de questionamento do corpo. O mover interrogando, como estado de abdução, se apresenta como possibilidade de construção de discursos em dança, porque o ato de levantar hipóteses é do corpo, é raciocínio lógico do pensamento/movimento. O corpo cria porque é da sua natureza fazer perguntas/movimentos, e, assim, promove questões, constrói procedimentos experimentais particulares para resolver suas perguntas. O corpo aprende a solucionar. O ato de aprender dança é resultado das tentativas, adaptações e descobertas do corpo. É a experiência permanente de solucionar questões.

A proposta de perceber a educação como investigação aparece com o intuito de ventilar, de refletir e mobilizar conceitos e ações que estão implicados na educação de dança. Por isso, é importante frisar que essa proposta apresenta-se como um instrumental que contribui para a problematização e como possibilidade de alteração das relações e dos modos dos aprendizados.

É importante salientar, também, que essa pesquisa não se constituiu como uma metodologia de aplicação para o ensino/educação em dança. No entanto, quando formula as ações investigativas, aponta para experiências que suscitam questões que são, também, metodológicas. Pensar que o corpo na experiência investigativa é propositor de idéias e produz os procedimentos experimentais a partir das necessidades de suas próprias questões abre a possibilidade para a subversão da prática de um único modo de aprendizado em dança. O corpo reflete sobre o como aprende, exercita a metacognição, o aprender a aprender, que se apresenta como um exercício de autonomia.

Na experiência como educadora/propositora, que testa essas idéias, torna-se evidente que a educação que emerge da investigação, ao contrário de se instituir como roteiro a ser seguido, se faz no entender de como os corpos constroem argumentos particulares e como essas particularidades, porque realizadas na forma de acordo, num ambiente de troca, contaminam e se conectam das mais diversas formas e emergem como produção coletiva. É o corpo propositor que altera e promove as desestabilizações das relações por vezes enrijecidas entre professor e aluno e o modo narrativo implicado na educação “bancária” apontada por Paulo Freire. O problematizar do corpo que produz dança se amplia e se torna o problematizar do próprio ato de aprender; por isso, está implicado em acordos coletivos, produzindo ações conjuntas e flexibilizando hierarquias.

Sem dúvida, a proposta de investigação é um modo de subverter os modos habituais de aprendizados em dança. A educação – quando experimentada com investigação que se apresenta como inevitável processo de reflexão, reconhecimento de hábitos e da construção de outros hábitos – injeta a mudança, a instabilidade, o risco, o “não saber como fazer” como ingredientes do aprender. Mudar, estranhar e produzir na incerteza, são situações nem sempre bem vindas em métodos de ensino que lidam com o conhecimento como porto seguro e que acontecem pela rotinização e reprodução de conteúdos/passos.

A pesquisa, quando propõe uma investigação sempre processual, passa a arejar as leituras por vezes distorcidas na dança, que ainda se fazem presentes no senso

comum. Há uma crença de que o corpo que dança produz algum tipo de diferença ou novidade porque é um corpo “talentoso”, “inspirado”, especial e que a novidade que pode vir a aparecer nele é uma espécie de magia. Sabemos que, para comunicar com dança, a trilha é processual e demanda tempo de construção.

Essa pesquisa de mestrado, à medida que elabora a investigação como processo, aponta para a idéia de que a criação não se dá apenas com base em “idéias boas”, descoladas de contínuas experimentações. Criação é processo que depende do modo como ele ocorre e isso implica em aprender como fazer. Trata-se de *aprender* uma dança que testa, experimenta inúmeras vezes, cria estratégias; é o corpo que pode produzir outros e novos arranjos de movimento como diferenciadas e, por que não, inovadoras informações no ambiente. Como nos lembra Christine Greiner (2005), é o corpo do artista que promove o aparecimento de novas metáforas no mundo.

A proposta de investigação se interessa pela produção de novas metáforas, pela novidade que amplia os olhares sobre as mesmas coisas, que instaura também um repensar e um refazer. A investigação que até aqui se formulou produz o novo. E esse novo foi sempre entendido nesse estudo como resultado de um processo de experimentação que não cria nada completamente espontâneo, inusitado e nem puro, mas aparece, sim, como possibilidade do corpo inventar outros modos de conectar, articular e reorganizar idéias/movimentos.

O que fica, entre tantas outras questões, é a reflexão sobre o que ainda temos que fazer ou “não fazer” como sujeitos aprendentes para aprender a “desaprender”, e, assim, abrirmos espaço e tempo para que as situações auto-organizativas emergjam. É necessário desaprender para aprender a produzir outros acordos.

O senhor escute meu coração, pegue no meu pulso, o senhor avista meus cabelos brancos... Viver – não é? – é muito perigoso. Porque ainda não se sabe. Porque aprender-a-viver é que é o viver, mesmo.

(Do personagem Riobaldo, de Grande Sertão: Veredas – Guimarães Rosa

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

AUTONOMIA. In: **DICIONÁRIO Novo Aurélio Século XX**: O dicionário da Língua Portuguesa. Terceira edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

BACHA, Maria de Lourdes. **A teoria da investigação de C. S. Peirce**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, 1997. PUC- SP.

_____. **Alguns Tópicos Referentes à Abdução em Peirce**. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/cos/interlab/mlourdes/index.html>> Acesso em 14/11/2008.

BAY, Hakim. **TAZ** – zona autônoma temporária. Tradução de Renato Resende. 2ª. ed. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004. [Baderna]

BERTHOZ, Alain. **Lições sobre o corpo, o cérebro e a mente**: as raízes das ciências do conhecimento na College de France. Tradução de Maria Ângela Casellato. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

BUNGE, M. **La investigation Científica**: su estrategia y su filosofía. Barcelona: Editorial Ariel, 1975.

_____. **Emergência y convergência**. Novedad cualitativa y unidad del conocimiento. Barcelona: Editorial Gedisa, SA, 2003.

BRITTO, Fabiana. **Mecanismos de comunicação entre o corpo e a dança**: parâmetros para um a história contemporânea. Tese de Doutorado. São Paulo, 2002. PUC-SP.

COMTE-SPONVILLE, André. **Dicionário Filosófico**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DAKWINS. Richard. **O relojoeiro cego**: a teoria da evolução contra o desígnio divino; tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **O gene Egoísta**. Tradução de Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **Deus, um delírio**. Tradução de Fernanda Ravagnani. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem**. A dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Pesquisa e construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

DENNET, Daniel. **Tipos de mentes**: rumo a uma compreensão da consciência. Tradução de Alexandre Tort. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

FERRARA, Lucrecia D'Aléssio. **Leitura sem palavras**. São Paulo: Ática, 1993. [Princípios]

GREINER, Christine. **O Corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Multidão**: guerra e democracia na era do Império. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2005.

KAMII, Constance. **A criança e o número**: implicações educacionais na Teoria de Piaget para atuação junto a escolares de 0 a 6 anos. Tradução de Regina A. de Assis. São Paulo: Papirus, 2003.

KATZ, Helena. **Um, dois, três**: a dança é o pensamento do corpo. Belo Horizonte - Fid Editorial, 2005.

_____. Cena 11 usa o lirismo do limite do corpo. **O estado de São Paulo**, São Paulo, 12 abr. 2000. Disponível em:
[HTTP://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz81153855964.jpg](http://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz81153855964.jpg). Acesso em 15/11/2008.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Philosophy in the flesh**: the embodied mind and its challenge to western thought. New York: Basic Books, 1999.

_____. **Metáforas da vida cotidiana**. Tradução do Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora. São Paulo: EDUC ; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MACHADO, Adriana Bittencourt. **O papel das Imagens nos Processos de comunicação**: ações do corpo, ações no corpo. Tese (Doutoramento em Dança) – PUC/SP, São Paulo, 2007.

_____. **A Natureza da Permanência**: processos comunicativos complexos e a dança. Dissertação (Mestrado em Dança) – PUC/SP, São Paulo, 2001.

MARTINS, Cleide. **Improvisação Dança Cognição**: os processos de comunicação do corpo. Tese (Doutoramento em Dança) – PUC/SP, São Paulo, 2002.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do Conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athenas, 2001.

NOVAES, Adauto (org). **O homem-máquina**: a ciência manipula o corpo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

NORA, Sigrid. **Húmus II**. Caxias do Sul, RS: Lorigraf, 2007.

NÖTH, Winfried. **Panorama da Semiótica**: de Platão a Peirce. São Paulo: Annablume, 2003.

_____. **A semiótica do século XX**. São Paulo: Annablume, 1996.

PEIRCE, Charles. **Semiótica**. Tradução de José Texeira Coelho. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (org.). **Lições de Dança 3**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2003.

PRIGOGINE, Ilya. **O nascimento do tempo**. Tradução de João Gama. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2008.

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. **A nova aliança**: metamorfose da ciência. Tradução de Miguel Faria e Maria Joaquina Machado Trincheira. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1997.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. Psicologia: Reflexão e Crítica, vol.16 no.1 Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf>. Acesso em 18/11/2008.

SANTAELLA, Lúcia. **O método anticartesiano de C.S Peirce**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. **Teoria geral do signos**: semiose e autogeração. São Paulo: Editora Ática AS, 1995.

_____. **Comunicação e pesquisa**: projetos para mestrado e doutorado. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

_____. **A percepção**: uma teoria Semiótica. São Paulo: Experimento, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. Revista de Estudos Avançados. São Paulo, USP, 1988.

SETENTA, Jussara. **O fazer-dizer do corpo**: dança e performatividade. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008.

VIEIRA, Jorge Albuquerque. **Teoria do conhecimento e arte**: formas de conhecimento – arte e ciência, uma visão a partir da complexidade. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006.