

DANÇA, CORPO E PARADIGMA EMERGENTE: CONEXÕES E APROXIMAÇÕES

Juliana Fernandez Castro²³

Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia

RESUMO

O estudo do corpo que dança, de como este corpo conhece e se relaciona com o mundo, tem produzido interesse em artistas, docentes, artistas-docentes e demais profissionais que se aproximam da Dança na contemporaneidade. Tal estudo subsidia-se pela ideia de um corpo que não está separado da mente e que não é agente passivo das interferências do/com o ambiente – ambiente aqui entendido como um conjunto de condições para as coisas se relacionarem e não apenas um lugar (BRITO, 2007) – ideia esta, que vem sendo trabalhada e defendida por diversos professores, estudiosos e pesquisadores contemporâneos de Dança. O corpo é um estado em transformação contínuo, a partir das relações de interação com a natureza e a cultura. Portanto, o corpo é natureza e cultura, e, pode ser tratado enquanto mídia de si mesmo, ou seja, como “corpomídia”(GREINER & KATZ, 2005), diferentemente do entendimento de corpo processador (corpomáquina) aparentemente passivo às informações do ambiente. Tais compreensões articulam-se à perspectiva de pensamento emergente sobre a ação de conhecer, e que serão trabalhadas neste artigo com a finalidade de esboçar possíveis conexões e aproximações entre corpo, dança, ações pedagógicas e o paradigma emergente proposto por Boaventura (2005).

Palavras-chave: corpo; dança; paradigma emergente; educação contemporânea.

O CONHECIMENTO A PARTIR DOS PARADIGMAS (DOMINANTE E EMERGENTE) PROPOSTO POR BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS.

Vivemos em um tempo de transição em que coexistem ideias distintas em se tratando da aquisição do conhecimento. Ideias ainda sob uma perspectiva hegemônica, dominante, que determinam o conhecimento das coisas a partir de um absolutismo de descobertas, ou seja, única ideia de verdade universal prepondera. O que se esboça no absolutismo é a ideia de um conhecimento ideal e único que pudesse ser controlado e profetizado (Paradigma Dominante). Outras ideias tratam o conhecimento sob uma perspectiva diferenciada, apresentando entendimentos que superam ideias dicotômicas de natureza/cultura; dentro/fora; natural/artificial; mente/matéria (Paradigma Emergente). Aponta-se aqui, a importância para o professor de Dança entender/pensar sobre os paradigmas que regem o mundo hoje, pois as imagens usadas para pensar/conhecer o corpo estão, também, interrelacionadas com a concepção de mundo, com o fazer pedagógico, com o momento histórico, econômico e ideológico e, portanto

²³ Mestranda em Dança pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Bahia, 2010. Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança também pela Universidade Federal da Bahia, 2009. Professora de Dança da Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia. Julianafernandez77@hotmail.com

devem ser levadas em conta nos processos artísticos e pedagógicos e não reduzidas a ideia única e universalizante.

Chamado de “Paradigma Dominante” (SANTOS, 2005) o modelo de racionalidade monolítica das ciências naturais foi incorporado no século XIX às ciências sociais, e, de certa forma, ainda predomina no modo de pensar/agir o/no mundo, ocidental, até hoje. Nesta perspectiva, a aquisição do conhecimento se baseia na objetividade e na busca pela verdade absoluta. Conhecer, nesse caso, só é possível através da observação e aplicação científica sistemática, rigorosa e controlável dos fenômenos naturais. Como instrumento de análise emprega-se a matemática e a física, negando outras maneiras de conhecimento que não utilizem dos mesmos princípios metodológicos como, por exemplo, os estudos humanísticos e o senso comum. As descobertas das leis da natureza, do isolamento das condições iniciais relevantes da pesquisa, da produção de resultados independentemente do contexto e do tempo e, do conhecimento causal, promoveram, dentre outras consequências, a previsibilidade dos fenômenos naturais. Esta previsibilidade fixa o conhecimento na ideia de ordem e estabilidade. Tem-se então, o chamado determinismo mecanicista (mundo-máquina), com a sua ideia de um mundo reconhecido pela decomposição dos seus elementos constituintes.

Entretanto, estamos em processo de constituição de um novo paradigma social e científico, o “Paradigma Emergente” que tem como principal fundamento um “conhecimento científico prudente para uma vida descente” (SANTOS, 2005, p.60). Isso quer dizer que o paradigma emergente não é apenas um paradigma científico que trata de um conhecimento prudente, é, também um paradigma social que traz implicações para uma vida decente. Segundo Najmanovich conhecer numa perspectiva pós-positivista significa “produzir sentido em um mundo experiencial e dinâmico” (NAJMANOVICH, 2001, p. 129).

Para compor os princípios do “Paradigma Emergente” Santos elenca quatro teses. A primeira diz que: “Todo conhecimento científico-natural é científico- social” (SANTOS, 2005, p.61), isso implica na aproximação entre conhecimento natural e conhecimento social, valorizando os estudos das humanidades. É olhar para os fenômenos e entender que eles não estão separados, que são co-dependentes e estão em co-evolução, introduzindo ao estudo da matéria, conceitos de historicidade, processo, liberdade e autodeterminação. O conhecimento, deste modo, tende a não ser dualista; a distinção sujeito/objeto perde os contornos dicotômicos: natural-artificial, coletivo-individual, natural-cultural. O conhecimento acontece no e pelo corpo a partir das experiências e relações deste corpo com o ambiente. Para o estudo do corpo que Dança esta primeira tese

contribui para entender que as relações entre corpo e conhecimento não estão apartadas dos aspectos biológico e culturais. Portanto, quando se dança, o movimento vai impregnado das informações físicas emocionais, biológicas e culturais do corpo que dança. Num processo pedagógico entender que corpo-movimento-natureza- dança-conhecimento não estão apartadas da sala de aula é de fundamental importância para a eficácia do conhecimento da área da Dança.

À segunda teoria é de que: “Todo o conhecimento é local e total” (SANTOS, 2005, p.73). Ao contrário da ciência moderna na qual a busca pela especialização objetivava garantir o conhecimento e domínio sobre um determinado objeto impedindo que outras áreas de conhecimento pudessem contribuir para o estudo, o paradigma emergente caminha no sentido da totalidade, ou seja, da não fragmentação. O autor usa totalidade com referência em Bohm, quando salienta que um objeto quântico não pode ser isolado do universo, que o mundo não pode ser corretamente analisado pela distinção de suas partes, e que as coisas estão correlacionadas.

Esta segunda característica do paradigma emergente trabalha com a hipótese de multiplicidade metodológica sobre o estudo de uma realidade local e temporal. As práticas locais, as interações, as intertextualidades constituídas a partir dessas práticas são extremamente importantes para o conhecimento total. A ciência do paradigma emergente é “analógica” e também “tradutora”, o que permite que conceitos e teorias localistas sejam aproveitadas por outras áreas de conhecimento.

A terceira tese é a de que: “todo o conhecimento é autoconhecimento” (SANTOS, 2005, p. 80). A separação feita pela ciência moderna entre o sujeito e objeto de investigação não acontece no modelo de prática científica emergente. Segundo o autor, esta distinção nunca fez muito sentido para as Ciências Sociais, que se viam na obrigação de mantê-la, pois tinham que seguir os modelos de pesquisa adotados pelas ciências naturais, mas mesmo assim, de alguma maneira, tal distinção causava certo mal-estar aos estudos sociais. Este mal-estar, por sua vez, começa a fazer sentido, também, para as Ciências Naturais a partir da observação das consequências destrutivas que a utilização desenfreada do avanço tecnológico impõe à Natureza. Com o tempo, vem fortalecendo-se o desejo de harmonia entre as coisas, e o entendimento de sujeito implicado no processo.

Pode-se dizer, portanto, que, ao contrário da luta científica moderna de que os sujeitos deveriam conformar-se com o que por ela fosse determinado, hoje em dia, tem-se que o determinismo científico não é mais o único parâmetro a reger a vida das pessoas (realidade/previsibilidade). Histórias pessoais e coletivas, valores, crenças são já reconhecidos

como índices de produção de conhecimentos. O que acontece ainda, é que esses conhecimentos aparecem acanhados em escrita científica. A ideia, portanto, é de que, no modelo do paradigma emergente, as autobiografias sejam algo naturalmente avocado. A intimidade com a pesquisa passa a ser premissa para um “saber viver” em um mundo que precisa investir em procedimentos de amorosidade e admiração. A Dança pode colaborar para o autoconhecimento de que fala Santos (2005), na medida em que o corpo (pessoa) ao dançar testa seus limites, suas habilidades; constrói novos saberes; experiência aspectos da cultura (re) significando saberes já construídos e muitas vezes enraizados.

A quarta e última tese do Paradigma Emergente é de que “Todo conhecimento visa constituir-se em senso comum” (SANTOS, 2005, p.88), e isto aponta para um saber científico que “ensina a viver e traduz-se num saber prático” (SANTOS, 2005, p. 87). A ciência moderna considerava o senso comum como “superficial, ilusório e falso”, e por isso, o repugnava. A ciência pós-moderna, por sua vez, resgata o valor presente no senso comum, pois o considera como algo forte na relação com o mundo. Algumas são as características do conhecimento do senso comum elencadas por Santos (2005): concordância entre causa e intenção; o senso comum é prático e pragmático; é transparente e evidente; é superficial e profundamente horizontal; é indisciplinar e imetódico; aceita o que existe tal qual; é retórico e metafórico. O senso comum permitirá que as diversas formas de conhecimento (das ciências e do próprio cotidiano) interajam entre si, orientando as ações do ser humano e dando sentido à vida.

É preciso deixar transparecer a ciência para não ficar restrita e acessível a poucos. Sendo assim, Boaventura de Souza Santos chama nossa atenção para perceber que,

A prudência científica está na compreensão de que a ciência pósmoderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida. (SANTOS, 2005, p. 91).

Diante desta orientação para a prudência na produção de conhecimento cabe indagar se, saber como o corpo conhece e se relaciona com o ambiente, é suficiente para efetivar procedimentos referentes às experiências artísticas e pedagógicas, em Dança, que fomentem o entendimento de conhecimento como algo que é “prudente para uma vida descente”? Parece ser possível responder a esta indagação a partir da efetivação de ações como: aderir ao fato de que há co-dependência entre corpo e ambiente, entre acontecimentos e transformações de mundo; assumir a interdependência entre indivíduos, sociedade e natureza; afirmar a indissociabilidade

entre corpo e mente; reconhecer o sujeito implicado nas transformações do mundo. Estas ações incidem de modo contundente na construção de conhecimentos que articulam local/global, sujeito/mundo, eu/nós/outros, corpo/movimento/dança/mundo.

A IDEIA DE MUNDO E AS METÁFORAS DO CORPO

Pensar possíveis conexões com corpos que Dançam e como estes corpos conhecem a partir do paradigma emergente termina por ir distanciando-se, cada vez mais, das heranças paradigmáticas modernas, das ideias de um corpo dualista (corpo-mente) e de conhecimento como algo pontual, que está fora do sujeito. Aproximando-se de ideias que conduzem ao encontro do paradigma emergente é preciso que as propostas artísticas e pedagógicas de corpos que dançam na contemporaneidade estejam atentas ao fato de que corpo é natureza e cultura em transformação continuada; que corpo e mente são juntos; que não se conhece as coisas independentes das relações entre elas.

O paradigma dominante engendrado no mundo moderno tem como metáfora o mundo-máquina. Este modo de pensar o mundo e conseqüentemente o corpo caracteriza-se pelo rigor, o controle, a ordem, a objetividade, a verdade absoluta. Da mesma maneira, a noção de corpo, desse tempo-espaço moderno ocidental, tem como metáfora um “corpo-máquina”. Esse corpo pertence a um pensamento e entendimento de mundo herdado da física clássica, que considerava o corpo como um relógio, com funcionalidade simétrica e precisa, assim sendo “o corpo da modernidade é um corpo físico, mensurável e estereotipado dentro de um eixo de coordenadas”. (NAJMANOVICH, 2001, p. 18).

Conforme Foucault (1984), o corpo-máquina está relacionado a tudo que possibilite a exaustão de exercícios que o corpo realize. Trata-se de um corpo, simétrico, disciplinado. A disciplina desse corpo irá determinar um bom soldado, adestrado, apto, forte, facilmente controlado e dócil. Em *Vigiar e Punir*, Michel Foucault faz uma análise do poder em que o corpo é o elemento central para existência de uma microfísica do poder. O autor demonstra que as instituições, como escola, quartel, hospital psiquiátrico e família, tem como objetivo docilizar o corpo através do controle do movimento e dos gestos. Para tanto, era preciso usar de uma prática pedagógica que trabalhasse de maneira exaustiva os exercícios; que estivessem baseadas em objetivos para quantificar, punir e recompensar. É possível ver, ainda hoje, muitas destas características modernas nos processos pedagógicos de uma maneira geral.

Na educação contemporânea, em Dança, inúmeras são as influências herdadas do paradigma dominante para uma configuração de corpo como a metáfora do corpo-máquina. Dentre elas, o prevaletimento de algumas práticas com foco na memorização a partir do armazenamento de conteúdos; na cópia e repetição sem possibilidade de investigação, contextualização; foco, apenas, no resultado final artístico; comunicação pautada no modelo clássico de transmissão dos conteúdos, sem participação dos alunos; uso da técnica como forma de disciplina, adestramento principalmente em se tratando de projetos sociais. Ou seja, um corpo-máquina de processar passos e sequências.

Pensar em o corpo como uma máquina, como uma coleção de partículas que se organizam no espaço e interagem, obedecendo às leis da física newtoniana: infelizmente, eis o que domina, ainda hoje, a pedagogia da dança que ignora todos os saberes já disponíveis sobre o seu assunto. Práticas autistas constroem prisões difíceis de escapar. (O homem carrega a possibilidade de executar 700 mil gestos, 150 mil unidades a mais do que as palavras que constam do maior dicionário existente em língua inglesa, por exemplo. Alguns estimam que 50% da comunicação humana é não-verbal) (KATZ, 2005, p. 112).

Entretanto, ainda que sejam preponderantes ações pedagógicas de Dança voltadas para um entendimento de corpo-máquina, já existe um número significativo de profissionais da área trabalhando sob outros pressupostos emergentes de entendimento de mundo, e, portanto de corpo. O que falta, talvez, é tornar o ambiente pedagógico mais colaborativo, com mais participação e intervenção dos alunos. É preciso abrir espaço para a interatividade na sala de dança, ou seja, abrir espaço para a coautoria dos agentes envolvidos (professor e alunos) no processo de conhecimento.

Coexistindo com o pensamento de corpo-máquina, mas em sentido contrário das noções inscritas no paradigma dominante tem-se, outra metáfora para o entendimento de mundo, de corpo, de educação e de dança que se encostam aos princípios do paradigma emergente. Pode-se falar de uma percepção emergente de “mundo-acausal” (KATZ, 2005), ou seja, imprevisível, incerto, fluido, processual, sem ideia de causa e feito. Como metáfora de um “mundo-acausal” tem-se o “corpomídia”, trata-se de teoria construída pelas pesquisadoras Katz e Greiner (2006), ou seja, corpo como processo de natureza e cultura em fluxo contínuo. Outra metáfora de corpo que compactua com um entendimento do “mundo acausal” está o “corponectivo”, significando “corpoSmenteS” (RENGEL, 2007) juntos.

O conceito “corponectivo” cunhado por Rengel (2007) é uma tradução, dentre outras já existentes pelos mais variados autores, do termo *embodiment* com base nos estudos dos autores

Lakof e Jhonson sobre o funcionamento dos sistemas conceituais humanos. Este termo – *embodiment* tem sido muito usado para o entendimento de cognição a partir do corpo, porém as traduções feitas do termo indicam ações que remetem em entendimentos de corpo e mente como algo que vai se conectar a outro. Já a tradução para “corponectivo” significa que corpo e mente não são separados e estão em conexão permanente desde a concepção.

A distinção, entre corponectividade e corponectação (o que não ocorre com o termo *embodiment*) coemerge de observações e leituras, as quais têm evidenciado que muitas utilizações de *to embody*, corporificar ou encarnar, agregam o sentido de uma operação de implementar, materializar e/ou colocar conteúdos ou ideias, em um corpo (ou seja, em uma pessoa). Esta distinção é considerada uma proposta importante para tornar evidente, então, que o corpo é geralmente pensado, nos discursos das mídias e da educação, como um receptáculo ou um recipiente (Rengel, 2007, p.37).

Usado nesse sentido de “entrar em conexão com”, é, para Rengel, o mesmo que perpetuar o dualismo corpo/mente. A ideia de um corponectivo está em reconhecer que “fatos mentes são processos que coemergem com os sistemas sensórios-motores” (RENGEL, 2009, p.38). Portanto, negar que “a mente opera por princípios físicos, químicos e biológicos, enfim, pelos processos que são denominados mais detectáveis, é continuar a perpetrar noções dualísticas” (RENGEL, 2009, p. 39).

O entendimento de corpo como “corponectivo” permite perceber a diferença entre os princípios teóricos que embasam a relação intrínseca do corpomente, daqueles propostos pelas teorias dualistas que aderem ao fato de que “a natureza essencial da inteligência está em algo que é não-físico, algo que está definitivamente para além do âmbito de ciências físicas, da neurofisiologia e da ciência da computação” (Churchland, 2004, p.26).

Portanto, as metáforas de mundo “acausal”;; de corpo como um “corponectivo” e “corpomídia”;; a composição de uma sociedade global, descentralizada, conectada em rede de interesses; são fatos que interferem e mudam o jeito de estar/olhar o mundo. Estas novas configurações espaço-temporais-corporais permitem ao professor propor um ambiente de ensino-aprendizado em Dança variado, colaborativo e complexo. Porém não é nada fácil apartar completamente o dualismo corpo-mente das ações pedagógicas. Muitas vezes este dualismo encontra-se instinto no discurso, mas completamente presente no fazer pedagógico.

O DUALISMO CORPO-MENTE CAMUFLADO NA CONTEMPORANEIDADE.

A apresentação das teorias dualistas se dá sem a pretensão de aprofundamento, mas com a finalidade de contribuir para a compreensão do que concerne o tema dualismo corpo-mente, e de como este modo de pensar o conhecimento e o corpo caminha nos discursos, e principalmente nas práticas pedagógicas na contemporaneidade de maneira sorrateira, mascarada. De acordo com o professor de filosofia Paul M. Churchland (2004) existem pelo menos cinco versões de dualismos: a primeira versão chamada de dualismo de substância ou cartesiano pode-se dizer que a figura mais importante desse dualismo é o filósofo René Descartes. Ele afirma que a *rés* pensante ou coisa não física (mente) habita o cosmo e é independente da *rés* extensa, do corpo e a comunicação entre estas duas substâncias se dava, casualmente, por outra substância material que Descartes chamava de “espíritos animais”. Por isso dizer que tenho um corpo é reforçar este discurso Cartesiano mente e corpo, quando deveríamos dizer e entender “eucorpo” já “corponectivo”. Estas relações (eucorpo, corponós) estão referenciadas na Tese de Doutorado Corponectividade comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação de Lenira Rengel (2007).

Neste primeiro dualismo (cartesiano) tem-se um corpo como objeto, como um instrumento de controle só podendo ser reconhecido via estudo fisiológico, biomecânico e físico. Em correspondência a este modo dualista de perceber o corpo encontram-se ações pedagógica que ainda trabalham o corpo de maneira disciplinar e rígida. O modelo de corpo ideal, muitas vezes, é almejado, estimulado e exigido para se dançar. A prática pedagógica, com esse objetivo, é desenvolvida de maneira tradicionalista, o aluno segue as orientações do professor que é figura central no processo. O objetivo da aula se resume a cópia e repetição de passos e sequências. Nesta perspectiva, o importante é que o aluno reproduza de modo eficaz os passos transmitidos. Este dualismo cartesiano escancarado aparenta ser algo superado nos assuntos sobre o corpo, porém como veremos, ele caminha disfarçadamente em novas (re)configurações.

A segunda versão é um tipo de dualismo popular denominado fantasma da máquina, onde o corpo é uma máquina e que habita um fantasma (mente) dentro dele, de maneira que se tem um corpo e uma mente, e esta em contato com o cérebro promove o resultado da consciência. Portanto, falas do tipo “libere a dança que vem de dentro” ou “deixe o movimento brotar” está, de certa forma, reforçando a crença dualista na Dança, como se existisse um “eu” interior capaz de criar movimentos e construir uma coreografia, inesperadamente, e que é independente da vontade ou das experiências do “eu” exterior. Não existe Dança em um tempo anterior a ação de

dançar, ela se faz em ato. Para Katz (2005) “a dança está sempre lá, no futuro. O eu puro é uma ficção e a boa dança não existe no tempo antes, no tempo mítico” (2005, p. 140). Portanto, não existe uma dança prévia que surge “do nada” como um fantasma dentro da máquina (corpo), ela vai se construindo no fazer/experimentar.

No dualismo de propriedade (outra versão) a mente não está flutuando no espaço e nem habita o nosso corpo como um fantasma na máquina, ela tem lugar fixo que é o cérebro. Neste caso só o cérebro, com propriedades exclusivas físicas e não-físicas comanda a mente. Estas propriedades não-físicas (sentir dor, pensar) estão acima das físicas e são chamadas de epifenômenos. Existem mais duas características deste tipo de dualismo o chamado interacionista de propriedade, onde a capacidade física e mental interagem, e as propriedades não-físicas não são mais epifenômenos, mas surgem das propriedades físicas; e o dualismo de propriedade elementar, que nada mais é do que a ideia de que certas propriedades como tempo, peso, ar, dor são coisas elementares que já estão no mundo desde seu surgimento e são universais.

Na década de 1940, com o movimento da cibernética surgiram duas correntes relativas às ciências da mente: cognitivismo e conexionismo. Em ambas correntes, o cérebro associado a um processador registra e computa todas as ações cognitivas. De maneira que, o sistema cognitivo e o cérebro operam como máquinas paralelas e em sequência. É como se em “meu corpo” tudo estivesse funcionando em perfeita harmonia, obtendo informação e processando significados sob o comando do cérebro. Este corpo pode se conectar, incorporar, encarnar, ligar as coisas do ambiente. Nesta teoria conforme Queiroz (2009) tudo é “maquinação”, ou seja, tudo funciona no cérebro como uma espécie de processador computacional.

Esses modos de abordar o corpo estão baseados na objetividade das coisas. Estas duas correntes cognitivistas e conexionistas são dualismos de propriedade, pois estão caracterizadas dicotomias latentes entre sujeito(pessoa)- objeto(computador) e corpo-mente admitindo uma ordem de funcionamento previsível do corpo. Este funcionamento ocorre de maneira que as informações que chegam ao corpo são processadas pelo meu cérebro como se fosse um *Hardware* e devolvidas ao ambiente pelo meu corpo como se fosse um *software*. Temos então a metáfora do “corpo-processador”, que como diz Katz “trata-se de um corpo-veículo-de-comunicação, um corpo-recipientes pelo qual as informações do mundo entram, são processadas e, em seguida, devolvidas para o lugar de onde vieram.” (KATZ, 2008, p.3) Indo por outro caminho diferente desse entendimento de “corpoprocessador”, este artigo, pretende

reverberar/multiplicar o entendimento de corpo, do corpo que dança na educação contemporânea como um “corponectivo” e “corpomídia”.

O “corpomídia”, já mencionado anteriormente, é uma teoria da comunicação, que muito vem sendo utilizada no campo artístico-pedagógico da Dança, e significa entender corpo como natureza e cultura em transformação contínua. Criada por Greiner e Katz (2005) com intuito de produzir discussões acerca do corpo como comunicação e cognição, e, das especificidades da Dança. Ao contrário de processar informações/experiências, estas são corporalizadas, ou seja, viram corpo. Em constante transformação e consciente do inacabamento o corpomídia é interino.

Quando se olha para o corpo humano, percebe-se que se trata de um exemplo privilegiado. Não há melhor lugar para deixar explícito o tipo de relacionamento existente entre natureza e cultura. Não há outro tão apto a demonstrar-se como um meio para que a evolução ocorra. Corpo é mídia, nada além de um resultado provisório de acordos cuja história remonta a alguns milhões de anos. Há um fluxo contínuo de informações sendo processadas pelo ambiente e pelos corpos que nele estão. (Katz, 2003, p. 263).

O corpo não é um veículo por onde a informação passa e nem é contêiner para depósitos de informações. Portanto, a mídia desse corpo não é entendida como interface ou lugar, ela se refere a um processo, adquirido com a transformação espaço-temporal, de metamorfosear as informações em corpo. Por isso, que o corpo é “mídia de si mesmo”. A mídia em referência ao corpomídia significa um estado transitório do corpo. O corpo está mídia de si mesmo o tempo todo, porque o corpo está em processo de transformação continuada.

Na era da informação, na qual nos encontramos, o entendimento de mídia e midiática reverberam a ideia de corpo como corpo-máquina, sustentando um tratamento, para esse corpo, dentro de uma perspectiva mecanicista e dualista. Isso se dá pelo fato de, por não conseguir explicar os processos de comunicação e conhecimento que ocorrem entre corpo e ambiente, é mais fácil transformá-lo em máquina a serviço de um cérebro inteligente. O problema da visão proposta pelas mídias “é o fato de nós não sermos processadores, não sermos donos de nossos corpos. Nós simplesmente somos nossos corpos e mentes.” (QUEIROZ, 2009, p.28).

Em seu artigo “Todo corpo é corpomídia” Helena Katz explica a noção de mídia da seguinte maneira:

A proposta de que todo corpo é corpomídia de si mesmo, isto é, um corpomídia do estado momentâneo da coleção de informações que o constitui, mexe também com o entendimento habitual de mídia. Aqui, mídia não é tratada como sendo um meio de transmissão. Na mídia que o corpomídia emprega, a informação fica no corpo, se torna corpo. Não se trata da noção de corpo-máquina, onde adentra uma informação o que

estava fora (no ambiente), a máquina processa e, em seguida, a devolve ao ambiente, em uma sequência fora-dentro-fora. (KATZ, 2006,)

O modelo de input/output (característico do conexionismo e cognitivismo) da comunicação computacional é rejeitado pela teoria do “corpomídia”. Se pensarmos na ideia de processar como uma máquina de liquidificador, por exemplo, o que acontece com o objeto é que após o processamento ele não se modifica, a não ser pelo desgaste natural com o uso e o tempo. Diferente do que acontece com o corpo, conforme a teoria do “Corpomídia”, é que sendo o corpo algo inacabado e em constante transformação, cada vez que entra em contato com as informações, estas informações são corporalizadas transformando o corpo e o ambiente em ação contínua. Por isso, o corpo é produtor de conhecimento em seu ambiente.

“Quando entrar na aula de Dança deixe seus problemas do lado de fora” (fala de um professor de Dança, 2009) ou “primeiro você ver o movimento que eu faço, processa ele mentalmente e depois realiza” (fala de um professor em aula de Dança Afro 2010). Esta maneira de entendimento de corpo não “corponectivo”, como se o “corpopessoa” pudesse separar, controlar seus sentimentos, emoções é uma prática dualista que persiste ainda. O corpo que dança visto desta forma é um recipiente que você pode tirar e colocar informações, ideias, sentimentos, humores. Quando o professor trata consciente e inconsciente como duas maneiras distintas do corpo se comportar caracteriza-se outra ação dualista, por exemplo: “menina, você precisa ter mais consciência na hora de realizar a coordenação braço e perna. Parece que está com a cabeça na lua” (fala da professora de balé, 2009). Doce ilusão! Conforme os estudos das Ciências Cognitivas a maioria do nosso pensamento é inconsciente, de forma que determinados movimentos dos quais realizamos já foram automatizados ao longo da nossa vida, e aparecem, no cotidiano, sem que tenhamos consciência de como foram constituídos. Para estes pesquisadores, dos processos mentais, o inconsciente é também cognição.

As ciências cognitivas contemporâneas buscam pesquisar no corpo como se dá a ação de conhecer. Constituída de áreas de conhecimento como a Filosofia, Linguística, Ciências da computação, Psicologia, Neurobiologia, Neurofilosofia, etc., estas áreas trabalham de maneira colaborativa, cada uma contribuindo com suas singularidades, para entender como se dá o conhecimento. Diferente do que se tinha na modernidade com o paradigma dominante, a especificidade sobre alguma coisa poderia por si só legitimar a “coisa”. Porém uma coisa é feita de várias coisas, não existe algo puro, homogêneo ainda mais em se tratando de corpo e de como acontece o conhecimento.

Qual a importância de se saber como o corpo conhece? Qual a relação entre corpo e ambiente no processo de ensino aprendido da Dança na contemporaneidade? Como promover um ambiente pedagógico, em Dança, que se aproxime do entendimento de corpo como corpomídia e de conhecimento como uma ação dinâmica das interações do corpo com o mundo? Estas e outras questões servem para ir costurando os argumentos em direção à construção do ambiente pedagógico e da relação entre professor, aluno e conteúdo de Dança de um modo que garanta a eficácia da experiência do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRITTO, Fabiana Dultra. **Temporalidade em dança: parâmetros para uma história contemporânea**. Belo Horizonte: Fabiana Dultra Britto, 2008.

CHURCHLAND, Paul. **Matéria e Consciência – uma introdução contemporânea à filosofia da mente**. In O problema ontológico (o problema mente-corpo). São Paulo: UNESP, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade** Vol. I: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **Vigiar e Punir nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramalhete. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GRAINER, Christine. **O Corpo: Pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo, Annablume, 2005.

KATZ, Helena. **Um, Dois, Três**. A dança é o pensamento do corpo. Belo Horizonte, FID, 2005.

_____. **A Dança, Pensamento do Corpo**, in O Homem-Máquina: a ciência manipula o corpo. São Paulo, Companhia das Letras, 2003

_____. **Corpo e Moda: por uma visão do contemporâneo** in Por uma teoria do corpomídia, São Paulo: Estação das letras e cores. 2008

_____. **Todo corpo é corpomídia**. 2006. Revista eletrônica de jornalismo científico. Disponível em <<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=11&id=87> > Acesso em outubro de 2011

NAJMANOVICH, Denise. **Sujeito Encarnado – questões para pesquisa no/do cotidiano**. In **O sujeito encarnado: limites, devir e incompletude**. Tradução Maria Teresa Esteban, Nilda Alves e Paulo Sgarbi. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

QUEIROZ, Clélia. **Corpo, mente, percepção movimento em BMC**. São Paulo: Annablume, FAPESP, 2009.

RENGEL, Lenira. **Corponectividade comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação**. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SANTOS, B.S. **Um Discurso sobre a ciência**. São Paulo, Cortez, 3.ed, 2005