

Um olhar sobre a criação coreográfica contemporânea no seu potencial educativo

A view on contemporary choreography in its educational potential

Neto,  Xavier, M. Fernandes, J.

ABSTRACT: Starting from a reflection on choreographic practices, it is intended to expose its potential in the educational context. Recognizing as essential for both processes, that of creation and teaching-learning, the ability to promote that its agents position themselves in a common direction of discovery. The body, as an unfinished and singularly sought instance, finds in this context the possibility of revealing itself, and the mechanisms for generating choreographic material are thought under this paradigm. Methodologically, this article is based on a qualitative context that promotes the articulation between artistic practice, through the voice of choreographers, and dialogue with a literature review.

KEYWORDS: Artistic education; Artistic creation; Choreographic processes; Pedagogy against the state; Teaching-learning

RESUMO: Partindo de uma reflexão sobre as práticas coreográficas pretende-se expor o seu potencial no contexto educativo. Reconhecendo como essencial para ambos os processos, o de criação e de ensino-aprendizagem, a capacidade de promover que os seus agentes se posicionem numa direção comum de descoberta. O corpo, como instância inacabada e que se procura singular, encontra neste contexto a possibilidade de se revelar, sendo que os mecanismos de geração de material coreográfico são pensados sob este paradigma. Metodologicamente este artigo sustenta-se num contexto qualitativo que promove a articulação entre a prática artística, pela voz dos coreógrafos, e o diálogo com uma revisão da literatura.

PALAVRAS CHAVE: Educação Artística; Criação artística; Processos coreográficos; Pedagogia contra o estado; Ensino-aprendizagem

Print

1. Introdução

É comum, no contexto do ensino artístico, professores ou criadores conduzirem processos de criação artística. Deste modo, pretende abrir-se um campo de discussão comum em torno da criação coreográfica e da educação artística e, desta forma, pensar os métodos e os processos coreográficos no seu potencial educativo. Embora este seja um campo muito especializado, este artigo, pretende estimular a discussão de forma transversal a outros domínios da criação artística. Onde a visão a

sobre o processo criativo como um processo de descoberta sustenta a aproximação da criação à educação. A criação e a educação apresentam-se, assim, como campos expandidos capazes de se cruzar, ou seja, pensa-se a educação a partir da criação e vice-versa, numa tentativa de justapor e realçar uma linha comum que se propõe traçar. No que respeita ao campo específico da dança, esta linha desenha-se entre dois pontos principais, aspetos éticos e estéticos presentes nos processos de criação coreográfica e na relação entre coreógrafo e intérprete. A partir desta relação pensa-se o corpo, os métodos e os processos de criação coreográfica e a sua aproximação ao processo de ensino-aprendizagem. A aproximação ocorre através de uma prática artística partilhada onde, os agentes que conduzem o processo - coreógrafo e intérprete - se influenciam mutuamente numa prática colaborativa e horizontal.

Metodologicamente, o artigo é construído sobre um plano de investigação qualitativa e procura, desta forma, estabelecer uma ponte entre dados empíricos provenientes de depoimentos de coreógrafos recolhidos através de revisão da literatura ou entrevistas originárias de Xavier (2017). Sublinha-se, neste aspeto, que embora não se refira a uma determinada prática artística ou pedagógica, a motivação para esta investigação baseia-se num plano empírico e num reconhecimento desta problemática nos contextos educativos. Desta forma, levantou-se uma problemática inerente à prática artística, em contexto educativo, para relevar a pertinência desta discussão relacionando-a com uma revisão da literatura expandindo-a. O cerne da discussão prende-se com o pensamento sobre os métodos e os processos de criação na sua relação com o processo de ensino-aprendizagem, e de que forma ambos conduzem um processo capaz de reconfigurar os seus agentes numa direção comum de descoberta.

Este artigo, para além de identificar e definir aspetos comuns ao processo de criação coreográfica e de ensino-aprendizagem, propõe uma visão sobre os métodos e os processos de criação coreográfica na sua valência educativa, baseada em aprendizagens reais que reposicionam o professor e o aluno num paradigma contemporâneo no processo de ensino-aprendizagem. Está, desta forma, estruturado em três grandes zonas. Primeiramente importa pensar o corpo no contexto da obra coreográfica, ou seja, refletir sobre o aspeto material na imaterialidade da obra coreográfica. Este corpo é o lugar onde opera o processo de ensino-aprendizagem e, simultaneamente, onde a criação coreográfica se materializa, um corpo que se estende para lá de si, num contínuo movimento de devir. Seguidamente, procura-se posicionar este corpo inacabado sobre o espaço do desconhecido. Ou seja, entender de que forma o movimento sobre o desconhecido abre a possibilidade de entrada num processo de ensino-aprendizagem. Finalmente, são discutidos aspetos inerentes à criação coreográfica na sua relação com o processo de ensino-aprendizagem definido anteriormente.

2. O corpo da criação coreográfica contemporânea

Loupe (2012), a propósito da obra coreográfica, coloca a seguinte questão: “O que existe no início da obra coreográfica? [respondendo] Nada” (p.257). Esta resposta aparentemente simples esconde, em si, um conjunto de premissas que importam refletir para a discussão que se pretende fomentar. Primeiramente, pode pensar-se na materialidade, ou seja, a autora sublinha o caráter fugaz da dança, e da imaterialidade do movimento dançado. Contrastando com outras manifestações artísticas que encontram um suporte material a priori. Neste aspeto, Lepecki (2006), refere que a dança existe num perpétuo ponto de fuga, num movimento amnésico, onde “(...) dance offers nothing but fleeting vanishing visions of its momentary brilliance in a series of irretrievable nows.” (p.124). Este é um aspeto que envolve a existência de um corpo que dança, ou seja, uma espécie de maldição que tende para o seu próprio desaparecimento. Este artigo não pretende mergulhar de forma exaustiva neste tópico, contudo, importa reter esta característica, a dificuldade de a dança ser lembrada. Lepecki (2006) acrescenta que embora seja uma forma de arte efémera, esta é possível de ser reproduzida continuamente ao longo do tempo.

A aprendizagem de uma técnica de dança contém esse medo do esquecimento, expresso pela necessidade de repetição e de passagem de um legado associado, muitas vezes, a figuras icônicas da história da dança. Justamente neste movimento de retenção, a coreografia emerge como uma âncora em todo este movimento escapatório. Uma vez que “Choreography activates writing in the realm of dancing to guarantee that dance’s present is given a past, and therefore, a future.” (Lepecki, 2006, p. 125). Deste modo, a coreografia ou a criação coreográfica, consiste numa atividade que luta contra o esquecimento, funcionando como uma âncora que permite fixar o movimento ou uma prática artística. Aqui propõe-se um paralelismo com o que Deleuze (2006) refere relativamente à criação artística, onde aproxima o ato de criar a um ato de resistência. Considera-se assim que,

A work of art is not an instrument of communication. A work of art has nothing to do with communication. A work of art does not contain the least bit of information. In contrast, there is a fundamental affinity between a work of art and an act of resistance. (Deleuze, 2006, pp. 321–322)

A ‘resistência’ de Deleuze (2006) não se encontra associada nenhum outro aspeto específico, é uma resistência imanente do ato de criar. Deste modo, aproximando a resistência e a imaterialidade da dança referida anteriormente, a criação coreográfica surge como um ato de contracorrente ao inevitável caminho para o desaparecimento. Esta linha de pensamento não pretende propor a criação coreográfica como uma forma de salvação da dança, uma vez que é esta perpétua fuga à materialidade que caracteriza o corpo que dança. Propõe-se que o corpo seja o primeiro suporte material desta escapatória. Sugere-se, a este ponto, focar a atenção neste corpo uma vez que é uma instância fulcral no pensamento sobre a criação coreográfica e a sua relação com o processo de ensino-aprendizagem. O corpo desertado de movimento é, neste contexto, o que existe antes da obra coreográfica, um corpo-nada-vazio. Neste contexto, “(...) É agente, instrumento e objeto (...)” (Fazenda, 2012, p. 61) sendo capaz de operar aprendizagens e criar sentido(s). É capaz de ser um agente de aprendizagem, um corpo ativo no processo de relação e afeição. A dimensão de instrumento e objeto, proposta por Fazenda (2012), reposiciona-o e confere-lhe uma tripla valência. Esta visão multimodal é fundamental quando se pensa nas suas infinitas possibilidades, e torna-se um aspeto importante na relação entre a educação e a criação. Se, por um lado, é um lugar de encontro com o mundo é, por outro lado, um encontro com a sua singularidade. O corpo-agente opera sobre si e sobre os outros corpos tornando-se corpo-instrumento. O corpo-objeto sublinha a possibilidade de reposicionamento e, portanto, a ação externa sobre um corpo que se constrói. O corpo é, portanto, uma instância paradoxal. Gil (2001) define-o como um corpo-em-fluxo que “(...) pode ser desertado, esvaziado, roubado da sua alma e atravessado pelos fluxos mais exuberantes da vida. Um corpo humano porque pode devir (...)” (p. 68). Os corpos operam como superfícies de troca, superfícies que se reconfiguram e que se alteram continuamente. O corpo, na sua possibilidade de devir, tal como Gil (2001) propõe através de Deleuze, exalta uma linha de força importante na horizontalidade dos processos de criação e ensino-aprendizagem. Deste modo, o devir imanente ao corpo, não se prende com a imitação, nem com o confronto com um modelo externo ao qual deseja chegar, ou seja, “Becomings are not phenomena of imitation or assimilation, but of a double capture, of non-parallel evolution, of nuptials between two reigns.” (Deleuze & Parnet, 2007, p. 2).

Voltando à questão inicial, o corpo e a sua relação com o pensamento, continuam a partilhar a mesma sensação de fuga. O ‘nada’ continua presente como a única resposta justa. Então o que sustenta o processo de criação coreográfica? Como pode o coreógrafo encontrar as suas formas de resistência? Como pode o corpo ser agente-instrumento-objeto nesta resistência? Voltando a Louppe (2012), a autora acrescenta que “Um coreógrafo deve encontrar tudo nele próprio e numa relação específica com o outro.” (Louppe, 2012, p. 257). Aqui realça-se a capacidade de relação e de que, a obra coreográfica, nasce a partir dessa mesma relação. Importa que se retenha um pouco a atenção sobre este aspeto relacional uma vez que expõe um conjunto de camadas sobre a própria obra coreográfica. Se, por um lado, é a relação do coreógrafo com o mundo que contribui para a obra coreográfica, por outro lado, a relação do intérprete com o coreógrafo é capaz de “(...) tecer

[novos] fios a partir do invisível, dar corpo ao que não existe (...)” (Louppe, 2012, p. 257). Os fios que se criam a partir do que não existe são matéria que resiste, são formas de materialização do impossível. Neste âmbito, importa realçar os aspetos relacionais que impõem uma variabilidade no processo de criação coreográfica. Ou seja, o coreógrafo é uma figura capaz de materializar uma obra, contudo, este processo não se faz sozinho, faz-se na ligação com um outro. Esta é uma característica fundamental da dança enquanto forma artística. Não existe processo de criação coreográfica sem a relação com o intérprete, sem o encontro destes dois corpos ambos em estado de devir. O encontro é, portanto, um passo para a resistência da obra coreográfica. Contudo, o processo de relação pode, obviamente, conformar-se de diferentes maneiras.

Pretende-se, assim, pensar que a relação horizontal, entre o intérprete e o coreógrafo, oferece uma oportunidade de extração do potencial educativo no processo de criação coreográfica. Onde a planificação do processo modela a relação e a mediação entre o coreógrafo e o intérprete. Deste modo, Charmatz & Launay (2011) sublinham a necessidade de, independentemente da natureza do processo de criação, este ser planeado em profunda articulação com o intérprete, valorizando assim o seu contributo. Onde,

There is no single method for working with performers. All have their merits as far as I am concerned: previously composed work, work proposed by others or by myself, work composed by two or three people or by a single individual. This reflection on what is at stake gives way to a great variety of rehearsal modes, to open modes that make the idea of a rough version acceptable. What is essential, however, is that the project be planned around the performers, as roles are not interchangeable. (Charmatz & Launay, 2011, p. 46)

A relação entre coreógrafos e intérpretes, através destes pressupostos, envolve-se numa procura incessante de novos modelos e procedimentos, baseados essencialmente numa forte relação de partilha. Exemplo disto é o trabalho do coreógrafo Francisco Camacho, que “(...) confere liberdade criativa aos intérpretes e espera que o espectáculo tenha o contributo do que em cada um deles é único [onde os bailarinos] (...) têm um papel activo durante o processo de criação(...)” (Fazenda, 2012, p. 178). Os modos de operar envolvidos nos processos de criação coreográfica contemporânea resultam de um amplo espectro da forma como são conduzidos, abarcando modelos que enfatizam uma dimensão altamente colaborativa e democratizada e, portanto, horizontal, e ainda, aqueles que se desenvolvem numa perspetiva caracterizada por uma maior diretividade. Os processos criativos que se desenvolvem com o objetivo de concretizar a obra coreográfica envolvem múltiplos procedimentos. A sua diversidade e complexidade reflete-se, evidentemente, na definição e caracterização dos seus agentes, coreógrafos e intérpretes, mas também na definição e conceção que se estabelece para o corpo e o movimento que deles emergem. O lugar do intérprete, no contexto criação coreográfica contemporânea, potencia-se muito para além do domínio técnico, da manipulação de ferramentas ou dos modos de operar ligados à dança, constituindo-se, antes, como mais um dos elementos através dos quais o coreógrafo procura estabelecer um discurso com objetivos próprios e que lhe permitem a construção de uma linguagem única. Retornando à ideia do corpo, os coreógrafos definem conceptualmente os corpos que materializam as suas obras coreográficas, de forma sintomática de acordo com a amplitude e abrangência com que encaram o lugar do intérprete na sua obra coreográfica.

Constatando-se, muitas vezes, a vontade de aproximar o corpo do intérprete a um corpo comum, com uma presença e linguagem que se querem próprias, mas que não são necessariamente alicerçadas em exclusivo no domínio das técnicas de dança. Para a dupla de coreógrafos Sofia Dias e Vítor Roriz, o corpo que procuram nas suas obras coreográficas é um corpo universal, “(...) um corpo que não é só o corpo presente, o corpo de hoje, é também todos os corpos. Algo que reflita não só questões ínfimas, pessoais e presentes, mas também universais, até, e utópicas. Um corpo

atemporal, apesar de esta ser uma ideia muito subjetiva.” (Xavier, 2017, p. 99). Há uma pesquisa que se centra além do particular, que envolve uma ideia de reconhecimento de que aquele corpo que procura para as suas obras coreográficas é um corpo abrangente e plural, que proporciona um questionamento que é extensivo a outros corpos. Já para o coreógrafo Miguel Pereira, o corpo procura nas suas obras coreográficas, revela o interesse na pesquisa que se define no diálogo entre duas forças opostas, o equilíbrio entre a fragilidade e a força dos corpos, limiar este que lhe permite a construção de uma linguagem cujo objetivo reside muitas vezes na estranheza com que estes corpos comunicam e constroem uma linguagem própria (Xavier, 2017). O corpo que materializa as obras coreográficas destaca-se por ser um corpo ocupado, em que a ação e o movimento são preenchidos por conteúdos da ordem do pensamento, do sensível e da emoção. Este corpo pensante e emotivo é, nas palavras da coreógrafa Olga Roriz, um corpo onde se revelam emoções, razão pela qual a coreógrafa diz procurar trabalhar com pessoas capazes de convocar as emoções para o corpo e o movimento (Xavier, 2017). Também para a coreógrafa Marlene Freitas, o corpo ocupado que resulta das emoções revela-se num corpo cuja intensidade lhe interessa para as suas obras coreográficas, afastando-se de um corpo preso a determinadas convenções (Xavier, 2017). Este é um corpo que se encontra próximo do prazer, desprazer, um corpo que, nas palavras da coreógrafa, faz os sentidos entrarem em ‘curto-circuito’, para assim chegar à emoção.

Os corpos que participam ativamente nos processos de criação coreográfica são, em suma, “(...) Bodies-in-the-making (...)” (Manning, 2009, p.5). O início do corpo é o movimento, um movimento inacabado, um movimento gerador de mais movimento, “(...) we move toward a notion of a becoming-body that is a sensing body in movement, a body that resists predefinition in terms of subjectivity or identity, a body that is involved in a reciprocal reaching-toward that in-gathers the world even as it worlds.” (Manning, 2009, p. 6). Abre-se, desta forma, uma fenda no próprio corpo, tornando-o uma instância suscetível de mudança transformando-o num lugar de aprendizagem. O corpo proposto por Manning (2009) é plástico, é capaz de se mover na direção de uma noção sensível em movimento, um corpo que resiste à predefinição em termos de subjetividade ou identidade, “Thought here is not strictly of the mind but of the body-becoming.” (Manning, 2009, p. 5).

3. Entre a criação e a educação, o desconhecido

Começa-se, então, a conseguir vislumbrar o horizonte invisível que aproxima a educação e a criação, especificamente no âmbito da coreografia. Onde o coreógrafo não controla completamente o processo, ou seja, se o que existe antes da obra é o desconhecido, o que existe depois também o é. A relação é o que torna possível o caminho da resistência uma vez que, tal como já foi visto, a materialidade não pode servir de suporte à obra coreográfica. Num exercício de recomeço, importa refletir sobre a pergunta ‘O que existe antes do processo de ensino-aprendizagem?’. Atkinson (2016), embora não a formule diretamente, pergunta-se sobre o que é a educação artística e no que se poderá tornar e não delimita esta sua visão a um contexto específico de criação. O seu argumento, em detrimento de uma resposta categórica à pergunta ‘o que é a educação artística?’, baseia-se na prática artística como forma de aprendizagem orientada para o futuro. Ou seja, que não deve estar associada a um modo de operar, mas

(...) precipitates the possibility for new or modified ways of thinking, feeling, seeing and doing. It is concerned with processes of becoming and growth, and in order to be commensurate with such processes, it demands compatible pedagogical work that can respond effectively to learners and teachers-yet-to-come. (Atkinson, 2016, p. 144)

Este autor conflui o processo de ensino-aprendizagem ao processo de descoberta. Aproxima-se, assim, do devir imanente do corpo paradoxal e dos corpos referidos pelos vários coreógrafos.

Atkinson (2016) sublinha, deste modo, o caráter planar referido no processo de criação coreográfica, uma vez que coloca tanto o professor como o aluno no 'yet-to-come'. Ou seja, há uma partilha de um mesmo desconhecido, no processo de devir na criação de uma obra coreográfica. O desconhecido torna-se, deste modo, um ponto comum aos métodos e processos coreográficos e ao processo de ensino-aprendizagem. Este é o motor para a modificação dos próprios agentes e é, também ele, o que sustenta a obra coreográfica. O autor, numa publicação anterior, oferece uma imagem poderosa para pensar esta pedagogia através da pintura de Magritte *La lunette d'approche* (1963) (cf. figura 1).

Fig. 1 – *La lunette d'approche*



Fonte: Pintura de René Magritte, O telescópio (La lunette d'approche), 1963, © C. Herscovici / Artists Rights Society (ARS), New York. Retirado de <https://www.menil.org/collection/objects/192-the-telescope-la-lunette-d-approche>

Aqui é visível uma parede de madeira com uma janela, que dá a ver um horizonte azul com nuvens e o mar. Contudo, a janela está entreaberta e entre estas duas portadas há uma interrupção da vista através dos vidros. Há um espaço negro e misterioso no entre-janela. Este é o espaço do desconhecido, um espaço sem vista, escuro, que se vislumbra apenas quando se abre a janela. Os vidros fechados, aparentemente translúcidos, não permitem aceder a este desconhecido, só a ação de abrir a janela é capaz de o revelar. Atkinson (2011), através desta imagem, abre um campo de discussão em torno da aprendizagem como processo de renovação onde, a aprendizagem real (real learning), faz-se através de um "(...) leap beyond themselves into new accommodations of learning and what it might mean to learn." (Atkinson, 2011, p. XII). Este novo plano ontológico, preconizado pelo salto de passagem de um plano conhecido para um desconhecido, é o ponto comum com o processo de criação coreográfica. O 'nada' transforma-se numa oportunidade para desenvolver um processo de aprendizagem real, permite que os agentes possam, por um lado, transcender-se e, por outro, construírem um novo plano. Deste modo, os métodos e os processos de criação coreográfica são pensados como ferramentas de passagem, mecanismos de encontro e formas de renovação constante. O autor define esta pedagogia como uma pedagogy against the state, onde esta "(...) maintains a constant surveillance of the markers that define learning in order to pass beyond them into an expanded conception and affect of learning, which is then leapfrogged into further conceptual and affective states." (Atkinson, 2011, p. XII).

A pedagogia contra o estado também aparece referida, pelo autor, como pedagogy of the event ou pedagogy of the not-known (Atkinson, 2008), todos estes sinónimos apontam para um mesmo caminho, ou seja, para uma estratégia pedagógica que traz o novo, que é irrepitível e que se busca no desconhecido. Embora, Atkinson (2011), arquitete a pedagogia contra o estado, não pretende substituir a pedagogia tradicional, que origina o normative learning, mas pretende dar uma outra opção que obriga a (re)pensar o processo de ensino-aprendizagem ao nível da ética pedagógica. Deste modo, existem duas dimensões que importam convocar no que respeita à ética pedagógica nesta estratégia pedagógica. A primeira prende-se com a visão sobre o aluno, que deve construir uma aprendizagem real, ou seja, deve ser capaz passar para um novo plano ontológico. O professor deve, desta forma, ser capaz de promover estratégias de mediação para fomentar esta passagem. A segunda dimensão ética, prende-se com o professor como agente que aprende, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem é preconizado por todos os agentes. O professor deve ser capaz de lidar com o inesperado, num processo contínuo de (re)conhecimento, "This process of revelation thus produces a modified pedagogic space for the teacher in which an expanded understanding of learning evolves." (Atkinson, 2011, p. 9). Atkinson (2016), reafirma que esta pedagogia virada para o futuro, uma pedagogia-porvir, sublinha que tanto a prática artística como educativa, implicam uma aprendizagem real. E é, sobre essa aprendizagem real, que todo o processo de revelação é desenvolvido. Este também pode ser um processo de resistência, o processo de resistência que Deleuze (2006) refere no âmbito da criação artística. Uma vez que esta pedagogia pretende resistir aos métodos tradicionais onde o professor controla todo o processo de aprendizagem. É um processo de resistir à sedimentação, à repetição de um modo de operar. É uma pedagogia resistente no sentido da desobediência, termo utilizado pelo próprio autor.

This struggle functions on many levels and includes learning in a number of practices, of which art practice is one that develops learning and knowing according to its particular modes of practice. The force of art enables learning through its force of disobedience. Disobedience does not denote opposition, but a

possibility for an opening, resisting normalising forces and the subsumption to established modes of practice/thought. (Atkinson, 2018, p. 60)

Recorrendo, novamente, ao exercício de repetição, as perguntas enunciadas como: ‘O que existe no início de um processo de criação coreográfica?’ e ‘O que existe no início de um processo de ensino-aprendizagem?’. Permitem a convergência para uma mesma resposta imaterial, para o ‘nada’ categórico de Louppe (2012) ou para o ‘yet-to-come’ de Atkinson (2016). O desconhecido, o que ainda está-por- vir corresponde ao ponto de interseção de ambos os processos e implica, por seu turno, um posicionamento dos seus agentes perante este mesmo paradigma. O que se pretende, a esta altura, é pensar na arquitetura do processo de criação coreográfica na sua sustentação sobre as aprendizagens reais, e de que forma pensar os métodos e processos de criação neste posicionamento.

4. Convergências nos processos de criação coreográfica e ensino-aprendizagem

A forma singular como o processo de criação coreográfica se desenvolve resulta na sistematização de alguns modos de operar de coreógrafos reconhecidos no contexto das práticas coreográficas contemporâneas. O estudo conduzido por Kirsh, Sugihara, Muntanyola, Jao, & Lew (2010) debruça-se sobre o processo de criação do coreógrafo Wayne McGregor com o intuito de identificar e analisar os seus modos de operar quanto às formas de materializar movimento. Concluíram que estes se desenvolvem através de três métodos de instrução distintos designados showing, making-on e tasking (p. 187). O primeiro método, showing, define-se pela demonstração da forma, estrutura e dinâmica de um movimento ou de uma frase de movimento, estabelecida a partir do corpo do coreógrafo. Existe, neste método, um processo de transmissão de movimento, “(...) for some moves, the dancers are expected to execute in a ‘more perfect’ manner(...)” (Kirsh et al., 2010, p. 190). O segundo método, designa-se making-on. Neste caso, os autores revelam um método de direção que usa determinados intérpretes como alvo de uma exploração de movimento dirigida pelo coreógrafo. As formas de movimento encontradas podem ser posteriormente transmitidas a outros intérpretes e ser reformuladas de diversas formas, em duetos, trios ou quartetos. Neste processo “(...) occasions, however, where the point of a ‘make on’ is solely for the target dancers (...)” (Kirsh et al., 2009, p. 191). O terceiro método identificado designa-se tasking. De acordo com este método, o coreógrafo lança “problemas coreográficos” ou tarefas específicas para que os intérpretes resolvam ou completem. Neste processo, verifica-se que é solicitado ao intérprete um exercício que requer um conjunto de operações que envolvem a imaginação,

(...) these problems or tasks require the dancers to create some sort of mental imagery – a landscape of Manhattan, the feel of being touched on a certain part of their body, the dynamic and kinematic feel of being a piston moving back and forth.” (Kirsh et al., 2010, p. 191).

A necessidade de resolver o problema que lhe é colocado é, na perspetiva de McGregor, uma forma de incentivar que o intérprete amplie o seu repertório de movimento e de permitir que o criador possa vê-lo criar novos materiais. O facto de o movimento surgir da resolução de um problema que é colocado revela três aspetos essenciais: (1) uma maior entrega, afeto, qualidade ou intencionalidade; (2) uma melhor capacidade de memorização; (3) e a estabilização de algumas ‘âncoras intelectuais’ que sirvam de pontos de referência para materiais construídos posteriormente. Estes três aspetos, que advêm da geração de movimento através da resolução de problemas, ecoam profundamente nos aspetos do ensino-aprendizagem no contexto da pedagogia contra o estado. Deste modo, os processos de descoberta do corpo e do movimento, que

caracterizam os processos criativos, são replicáveis em contexto pedagógico desde que se assuma esse potencial de abertura do processo de ensino-aprendizagem como um processo de descoberta do desconhecido. Pode concluir-se que um processo de criação coreográfica onde o intérprete possui, através do seu corpo e da sua singularidade, liberdade para interferir na construção da obra coreográfica, vai ao encontro do processo de ensino-aprendizagem. Este facto horizontaliza a criação e a educação, faz com que os agentes que desenvolvem o processo de criação descubram, lado a lado, o próprio movimento, a obra coreográfica gera-se desta relação de partilha de responsabilidade. O 'nada' inicial que corresponde à obra coreográfica em potência, já não existe apenas no coreógrafo, transforma-se, perde o peso do desconhecido através do trabalho partilhado. A criação coreográfica é, desta forma, uma oportunidade de pesquisa sobre os modos de operar, sobre a evolução e modificação dos materiais, sobre o contínuo reposicionamento do criador relativamente à obra. Neste aspeto importa identificar os mecanismos de geração de materiais coreográficos e, a partir destes, identificar quais as suas valências para o processo de ensino-aprendizagem.

Xavier (2017), através da análise de vários processos de criação de um grupo de coreógrafos portugueses, destaca, essencialmente, dois processos distintos de geração de material de movimento: (1) processos de transmissão de movimento e (2) processos de improvisação. Estes dois processos envolvem, por seu turno, uma grande diversidade de procedimentos e configurações, assumindo dimensões distintas ao longo dos processos de criação. A transmissão de movimento implica, de forma genérica, a concretização de uma pesquisa de movimento individual que, posteriormente, se transmite a outros intérpretes. O recurso a processos de transmissão de movimento distingue-se por ser essencial para uma pesquisa, desenvolvimento e afirmação da linguagem de autor, permitindo consolidar uma materialização de movimento própria, podendo, no entanto, implicar um processo de transformação solicitado aos intérpretes. Este último aspecto aproxima-se do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o intérprete interioriza um tipo de movimento que é transformado de acordo com a sua singularidade. A transmissão de movimento pode, ainda, constituir-se como uma pesquisa partilhada entre coreógrafo e intérpretes, em que se procura estabelecer um vocabulário comum, numa perspetiva de diversidade e heterogeneidade do movimento, para o qual o contributo de cada interveniente é essencial. Este processo revela-se, ainda, como forma de fazer com que os intérpretes alcancem determinada intensidade ou fisicalidade, num processo que se configura numa dimensão instrumental, no sentido de se concretizar como um meio e não um fim, ultrapassando-se a noção de que, este processo, passa pela transmissão de uma sequência de movimento que se constituirá parte da obra coreográfica. Esta dimensão do processo de transmissão de movimentos pode, ainda, ter como objetivo estabelecer um lugar a partir do qual cada agente desenvolve as suas próprias pesquisas, revelando-se como uma estratégia para aproximar os intérpretes das características de uma determinada qualidade de movimento, permitindo-lhes alcançar uma intensidade e uma presença específicas ao nível do corpo e do movimento.

O recurso ao processo de transmissão de movimento destaca-se em projetos em que há colaboração entre grupos ou comunidades específicas e intérpretes profissionais de dança, neste caso como lugar de aproximação e partilha entre grupos de intérpretes com especificidades distintas, podendo configurar-se numa perspetiva instrumental, em que os materiais são reconfigurados através de processos de improvisação. Os processos de transmissão de movimento podem, ainda, ser implementados como forma de gerar e estabelecer materiais para a obra coreográfica contemporânea. Verificando-se a possibilidade de que este se constitua como o processo através do qual a obra é criada na sua totalidade. Contudo, esta transmissão de movimento total limita, grandemente, o processo de descoberta e, portanto, não potencia o processo de ensino-aprendizagem no que respeita às aprendizagens reais. Uma vez que, ao intérprete, é solicitada apenas a dimensão de cópia, ou seja, a interiorização de uma linguagem ou sequência de movimento, sem que exista um movimento de entrada e saída do seu corpo. Para que um processo de criação coreográfica se possa aproximar do processo de ensino-aprendizagem edificado neste artigo, é necessário que se aproxime também desta visão sobre o corpo e assumo o risco nesse devir próprio

do corpo. O processo de transmissão deverá ser um início, mas não um fim, ou seja, a transmissão de um material de movimento não garante que o processo de criação contenha a valência educativa. É necessário que o intérprete, para além de integrar, possa sugerir uma outra visão sobre estes materiais ou que os possa manipular. Deste modo, o coreógrafo medeia a relação entre o material transmitido e a sua manipulação ou transformação, numa direção desconhecida para ambos os agentes. Deste modo fomenta-se um maior agenciamento do intérprete no que respeita ao material de movimento uma vez que o seu corpo não o excuta apenas, mas pensa-o e confere-lhe novos significados.

No que respeita aos processos de improvisação, estes podem definir-se como um conjunto de procedimentos que envolvem diferentes dimensões e configurações da improvisação como uma pesquisa de movimento espontânea, da qual podem fazer parte diferentes níveis de tarefas que conduzem e estruturam o processo. Na utilização da improvisação como pesquisa, o coreógrafo estabelece estímulos ou tarefas com mais ou menos liberdade, que se constituem um impulso para os intérpretes pesquisarem materiais de movimento. Na improvisação estruturada o coreógrafo, através de orientações concretas, sugere a pesquisa de movimento e de ações, ou mesmo a construção de cenas complexas e que envolvem os diversos elementos da criação coreográfica contemporânea. A improvisação pode ser um processo pelo qual são reconfigurados os materiais. Aqui o coreógrafo convoca aspetos emocionais, teatrais ou formais como ferramentas para promover novas formas para materiais que foram estabelecidos através de um processo de transmissão de movimento. Finalmente a improvisação pode ser vista enquanto matéria da obra coreográfica, ou seja, o coreógrafo estabelece e define um espaço, dentro da estrutura final da obra coreográfica, em que o intérprete é estimulado a improvisar. Todos os processos que envolvem a improvisação, referidos anteriormente, aproximam-se do paradigma da pedagogia contra o estado uma vez que são lugares onde o intérprete pesquisa/cria juntamente com o coreógrafo. Há um aspeto colaborativo que gera materiais sob o paradigma do desconhecido. Isto é, em todos os processos de improvisação referidos, há um aspeto comum de resolução de problemas, o que implica uma abertura para a descoberta partilhada da própria obra coreográfica. O coreógrafo, embora possa definir, com mais ou menos exatidão, as premissas sobre as quais o problema pode ser resolvido, não controla completamente o processo. O intérprete, por seu turno, é convocado na sua dimensão de afeção, a resolução desses problemas passa pelo seu agenciamento, ou seja, tem a liberdade de criar dentro do processo de criação.

5. Conclusões

A criação coreográfica contemporânea pauta-se pela diversidade de métodos e processos desenvolvidos pelos coreógrafos. Estes vão ao encontro de motivações pessoais e universos singulares dos próprios criadores. Contudo, o processo de criação de uma obra coreográfica, não recai apenas sobre a figura singular do coreógrafo. É, através da relação entre coreógrafo e intérprete, que os materiais constitutivos da obra se materializam. O que se propõe, com este artigo, é pensar que os métodos de geração de movimento, nomeadamente, transmissão de movimento ou improvisação, partilham valências com os processos de ensino-aprendizagem. Esta coincidência acontece quando o processo de criação da obra se abre na direção do desconhecido. Tal como já foi referido, a obra coreográfica ruma ao desaparecimento, contudo há um ponto de fuga que se fixa através destas relações.

Uma obra coreográfica é tanto mais presente, no plano educativo, quanto maior for o agenciamento dos elementos que a conformam. Esta construção colaborativa é um processo que fomenta aprendizagens reais no contexto da pedagogia contra o estado, se os agentes que participam na criação partilhada assumirem este lugar desconhecido. Ou seja, o coreógrafo assume a figura de mediador, enquanto que o intérprete é um agente de construção do seu próprio processo coreográfico e, portanto, de aprendizagem. A integração do desconhecido, isto é, de uma não linearidade na arquitetura dos métodos e dos processos coreográficos, é como ponto fundamental


para a sua horizontalidade e fomento de um processo de ensino-aprendizagem. O intérprete é um agente pensante, que o coreógrafo pode mediar para encontrar a sua própria obra coreográfica e, por seu turno, alterar a sua própria estrutura. Há, nesta visão, uma alteração constante dos dois agentes de criação no sentido de se transcenderem e poderem criar um novo plano ontológico. O que implica que, a prática colaborativa, pressupõe um conjunto de princípios éticos que reposicionam tanto o coreógrafo como o intérprete e é, desta forma, uma prática capaz de envolver o intérprete num processo de criação coreográfica que este interioriza e o torna seu.

A partilha de responsabilidade no processo de criação coreográfica pode surgir de diversas formas, contudo, processos que integrem resolução de problemas e a improvisação contém, em si, um cariz educativo, porque admitem um pensamento divergente e, portanto, um processo que rumo a desconhecido.

Reconhecendo esta visão sobre o processo de criação coreográfica como uma mais valia para o processo de ensino-aprendizagem, esta não se restringe ao campo específico da dança. Ou seja, o encontro com o desconhecido poderá sempre estar presente num qualquer processo criativo.

Referências Bibliográficas

- Atkinson, D. (2011). *Art, Equality and Learning: Pedagogies Against the State*. SensePublishers. Retrieved from <https://books.google.pt/books?id=oh5VrjVLLdMC>
- Atkinson, Dennis. (2008). *Pedagogy Against the State*. *International Journal of Art & Design Education*, 27(3), 226–240. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2008.00581.x>
- Atkinson, Dennis. (2016). *What Is Art Education, What Might It Become?* In J. Jagodzinski (Ed.), *What Is Art Education?: After Deleuze and Guattari*. Alberta: Palgrave Macmillan US.
- Atkinson, Dennis. (2018). *Art, Disobedience, and Ethics*. Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-62639-0>
- Charmatz, B., & Launay, I. (2011). *Undertraining: on contemporary dance*. Dijon: Presses du réel.
- Deleuze, G. (2006). *Two Regimes of Madness*. Los Angeles: Semiotext(e).
- Deleuze, G., & Parnet, C. (2007). *Dialogues II*. New York: Columbia University Press. Retrieved from <https://books.google.pt/books?id=iqKGldo7A2gC>
- Fazenda, M. J. (2012). *Dança Teatral: Ideias, Experiências, Ações*. Lisboa: Edições Colibri.
- Gil, J. (2001). *Movimento total - o corpo e a dança*. Lisboa: Relógio d'água editores.
- Kirsh, D., Sugihara, M., Muntanyola, D. R., Jao, J., & Lew, A. (2010). *Choreographic methods for creating novel, high quality dance*. *Design and Semantics of Form and Movement*, 1–8. Retrieved from <papers2://publication/uuid/E6F83801-57CF-42AB-842D-2DBC2466C201>
- Lepecki, A. (2006). *Exhausting Dance: Performance and the Politics of Movement*. Taylor & Francis. Retrieved from <https://books.google.pt/books?id=MrN-AgAAQBAJ>
- Loupe, L. (2012). *Poética de dança contemporânea (1a)*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Manning, E. (2009). *Relationescapes*. Cambridge: MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262134903.001.0001>
- Xavier, M. (2017). *Processos de Criação Coreográfica Contemporânea em Portugal: uma proposta de intervenção artístico-pedagógica*. Universidade de Lisboa.

Reference According to APA Style, 5th edition:
Neto,  Xavier, M. Fernandes, J. ; (2020) Um olhar sobre a criação coreográfica contemporânea no seu potencial educativo. *Convergências - Revista de Investigação e Ensino das Artes* , VOL XIII (26) Retrieved from journal URL: <http://convergencias.ipcb.pt>