

Retornos entre a criação artística e a pesquisa científica: Uma metodologia de transmutação entre a experiência artística e a escrita acadêmica

Returns between artistic creation and scientific research: A methodology of transmutation between artistic experience and academic writing

 Cecília de Lima Teixeira

 <https://orcid.org/0000-0002-5097-5602>

Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa
Instituto de Etnomusicologia - Centro de Estudos em Música e Dança (INET-md, polo FMH)
ceciliadelima@gmail.com

Resumo

Partindo do exemplo de um processo de Pesquisa Baseada na Prática desenvolvido no âmbito de uma investigação de doutoramento em dança, este artigo faz uma reflexão que foca a natureza e mais valias do conhecimento gerado pela prática artística em contraponto com a natureza do modo de conhecimento tradicionalmente associado à produção académica.

Fundamentando-se em diversos autores do âmbito de estudos de *Embodied Cognition*, na análise dos conceitos de *know-how* e *know-what* de Gilbert Ryle (2009) e nas questões de linguagem e intersubjetividade de Daniel Stern (1985), o conhecimento desenvolvido pela prática artística é aqui exposto enquanto um conhecimento incorporado no qual se gera sentido através das percepções somáticas e sensoriomotoras, ao passo que o conhecimento académico é caracterizado essencialmente enquanto um modo de conhecimento teórico, onde se concebe e formula sentido através da estrutura da linguagem verbal. Desse modo, deduz-se que, num processo de Pesquisa Baseada na Prática caracteriza-

do pela interação entre a prática artística e a investigação teórica acadêmica, torna-se fundamental desenvolver metodologias que consigam refletir estas diferenças (relativas ao modo de sentir e conceber sentido) e, simultaneamente, integrá-las. Além disso, considerando que a estrutura da linguagem verbal influencia a forma como pensamos, propõe-se que no âmbito de tais metodologias se questione e desafie o modo de usar a linguagem verbal. Partindo destas considerações, este artigo aponta uma proposta metodológica para a transferência entre modos de conhecimento intrínsecos à prática investigativa do âmbito da criação artística e os modos de conhecimento concebidos no domínio da investigação acadêmica.

Defende-se ainda que o conhecimento incorporado, ao invés da tendência tradicional do conhecimento acadêmico, predispõe-se a uma atitude ética de qualidades dinâmicas, adaptativas. Uma atitude que não aspira agarrar o mundo como algo estático e definitivo ou controlar o ambiente enquanto algo extrínseco mas sim experienciar o desafio de incorporar e navegar o ambiente.

Palavras-chave

Pesquisa Baseada na Prática, Investigação Acadêmica, Criação Artística, Cognição Incorporada, Linguagem Verbal

Abstract

Starting from the example of a Practice-Based Research process developed within the scope of a doctoral research in dance, this article makes a reflection that focuses on the nature and added value of knowledge generated by artistic practice in contrast to the nature of the mode of knowledge traditionally associated with academic production.

Based on several authors from the field of Embodied Cognition studies, on the analysis of Gilbert Ryle's (2009) concepts of know-how and know-what and on Daniel Stern's (1985) theory of language and intersubjectivity, we approach knowledge developed by artistic practice as an embodied expertise in which meaning is generated through somatic and sensorimotor perceptions, whereas academic knowledge is characterized essentially as a mode of theoretical knowledge where meaning is conceived and formulated through the structure of verbal language. Thus, it can be deduced that, in a Practice-Based Research process, characterized by the interaction between artistic practice and academic theoretical research, it is essential to develop methodologies that are able to reflect these differences and simultaneously integrate them. Furthermore, considering that the structure of the verbal language influences the way we think, we also propose that within such methodologies it is necessary to challenge how we use verbal language. Based on these considerations, this article points out a methodological proposal for transferring modes of knowledge between investigative practice in the field of artistic creation and theoretical production in the field of academic research.

It is also argued that, differently from the traditional tendency of academic knowledge, embodied knowledge is predisposed to an ethical attitude conveying dynamic, adaptive qualities. Rather than aspiring to grasp the world as something static and definitive or to control the environment as something extrinsic, embodied knowledge experiences the challenge of navigating within the environment and incorporating it.

Keywords

Practice-based Research, Academic Research, Artistic Creation, Embodied Cognition, Verbal Language

Introdução: conciliar o modo de investigação artística e o modo de investigação acadêmica

É necessário que o pensamento da ciência - pensamento de sobrevoo, pensamento do objeto em geral - se coloque de novo num a priori, in locus, sobre o solo do mundo sensível e do mundo trabalhado. (Merleau-Ponty, 2006, p. 15)

Com o número cada vez maior de trabalhos acadêmicos que derivam de práticas artísticas, com a diversidade de trabalhos artísticos que têm por base uma investigação com fortes referências do mundo científico e acadêmico, e particularmente com a aceitação por parte de inúmeras instituições acadêmicas de trabalhos de doutoramento apresentados sob a forma de trabalho artístico, as noções de pesquisa, criação, teoria e prática, têm sido alvo de renovada atenção e discussão (Furlong & Oancea, 2005). De acordo com Vear, Candy e Edmonds (2021) a Pesquisa Baseada na Prática (artística) – Practice-based Research – tem vindo a ser usada em contexto académico desde as décadas de 1960 e 1970 tendo vindo a crescer desde então, sendo, atualmente, considerada uma abordagem significativa na investigação e produção de conhecimento. Contudo, tal como Little (2011) alerta, o modo como a prática e a performance artística se integram enquanto representações e veículos de pesquisa continua a ser uma discussão com alguma controvérsia no meio académico, onde questões de validação, rigor, originalidade e produção e transmissão de novo conhecimento são centrais para o reconhecimento da investigação/criação artística como metodologias ou objetos de investigação no âmbito académico. Dada esta relação entre o âmbito artístico e académico é então necessário questionar o que caracteriza uma investigação/criação meramente de natureza artística e o que a distingue de uma investigação académica baseada na prática (artística). Fundamentalmente: Que modos de conhecimento caracterizam uma investigação académica e uma prática artística? Como é produzida a noção de “novo conhecimento” nestes domínios

distintos? Qual a mais valia em trabalhar esta passagem entre o âmbito artístico e o âmbito académico da investigação?

Este artigo parte do processo metodológico de Practice-Based Research desenvolvido ao longo da minha investigação de doutoramento para refletir sobre estas questões.

O meu estudo de doutoramento investigou o fenómeno de Embodied Knowledge desenvolvido pelo bailarino, o qual resulta de longos de anos de experiência em criação artística associada a práticas de dança contemporânea. Ao trazer este conhecimento inerente à prática artística para o âmbito de uma investigação académica teórica, estou inerentemente a provocar uma confrontação entre modos divergentes de conceber a noção de conhecimento: o conhecimento artístico experiencial incorporado e o conhecimento analítico, teórico, abstrato. Para além deste confronto contextual, a questão da passagem de conhecimento entre o domínio sensório-motor e o domínio conceptual foi o âmago da problemática de investigação.

Como irei desenvolver um pouco mais adiante, o fenómeno de Embodied Knowledge, sendo especialmente praticado e desenvolvido no campo artístico, encontra suporte em diversos estudos científicos do âmbito da teoria de Embodied Cognition. Estes estudos evidenciam que o nosso modo de conhecimento primário é baseado na perceção somática e na nossa interação com o meio ambiente, sendo a partir da experiência que depois conceptualizamos o mundo e o conhecemos de modo teórico. Contudo, a capacidade de reconhecer e praticar este modo de conhecimento, como também o próprio valor do experienciar somático como modo de conhecimento, embora sejam valores já reconhecidos, são ainda pouco considerados e a sua aplicação no trabalho de investigação e na educação em geral é ainda muito escassa. Claramente, a questão de como trabalhar as potencialidades de interação entre formalização e desconstrução do conhecimento familiar, entre conhecimento desenvolvido por abstração ou experiencialmente incorporado, entre conhecimento reconhecido como objetivo ou subjetivo,

ou entre conhecimento percebido de modo analítico ou intuitivo, é uma questão emergente da atualidade que importa aprofundar.

Formar e desformar conhecimento e a tensão do novo conhecimento

Começo por apresentar uma reflexão sobre a diferenciação e a relação entre noções do trabalho criativo e do trabalho de investigação. Com base na minha experiência artística como coreógrafa e bailarina, aprecio o trabalho criativo como um processo que cria um evento de desvio em relação ao previsto, alterando os modelos de conhecimento já reconhecidos, e ativando ou potenciando novos padrões do mapa cerebral, novos padrões de percepção, novos padrões de conhecimento ou novos modos de fazer sentido. Encaro o trabalho de investigação em sentido lato, como um processo de procurar/relacionar elementos, de forma a dar resposta a uma necessidade/pergunta. A investigação académica em particular será então uma investigação que é conduzida de modo sistemático, procurando dar resposta a uma questão inicialmente proposta e visando, assim, produzir novos conhecimentos que complementam o sistema de conhecimento já estruturado.

A procura de novo conhecimento ou de novas formas de perceber o mundo, parece-me ser um ponto fulcral que intersecta ambas as atividades de investigação e criação, revelando-se como um desígnio central comum ao campo artístico e académico. Conquanto, este conceito - *novo conhecimento* - anuncia uma tensão quase contraditória, entre a ideia de conhecimento, que é normalmente associada a um sistema já edificado, e a ideia de novo, ou seja, integrar o desconhecido no conhecido e consequentemente reconfigurar o conhecido. Ao criar novos padrões de conhecimento está-se inevitavelmente a partir de conhecimento pré-adquirido para desconstruí-lo e reestruturá-lo, quer seja ao gerar algo divergente (através de novas relações/aplicações ou experiências), ou algo adicional (o qual implica também uma reintegração de novos elementos no

paradigma do conhecimento). Neste sentido, o fator criativo é inerente ao processo de investigação, como também a indagação do conhecimento pré-adquirido está sempre presente no trabalho criativo.

De uma forma geral, o trabalho artístico joga com algo familiar ou algo pré-concebido para desconstruir, desformar, *ferir*¹ ou questionar o sentido desse conhecimento familiar, percecionando-o de modo diferente, ou questionando o seu sentido. Nesta perspectiva, diria que o trabalho artístico tende a *des-formar* o conhecimento. Por outro lado, o trabalho de investigação académica tem tendência a percorrer um sentido inverso, pois parte de uma pergunta sobre algo que se desconhece, i.e., um espaço de conhecimento ainda em aberto, para procurar uma resposta, para construir uma solução que se inscreve na estrutura familiar. Deste modo, poderemos dizer que a investigação académica pretende *dar forma ou formar* o conhecimento. Claro que esta propensão do trabalho criativo ou da investigação não são lineares: o investigador, para procurar algo específico, parte de conhecimento prévio; e o artista, embora não procure uma resposta concreta, tem muitas vezes uma visão (ainda que difusa ou inconsciente) de algo que procura criar. Sob este ponto de vista, a relação entre a formalização académica e a desconstrução e abertura artística pode ser conciliada na medida em que o trabalho criativo precisa de conhecimento formalizado, para que possa então *des-formá-lo*, e o trabalho de investigação necessita de uma visão *des-formalizada* do conhecimento, para poder voltar a formá-lo. O gerar novos conhecimentos poderá então ser abordado como um sistema instável, circunstancial e maleável que deverá ser trabalhado através de um processo plástico e contínuo de formar e *des-formar* princípios, estruturas, conceitos e relações.

1 Ao longo deste artigo optou-se por destacar alguns termos linguísticos a itálico e cor cinza visando reforçar ênfases e/ou jogos linguísticos.

Diversidade de terminologias e variações metodológicas

Como é do conhecimento geral, a visão mais convencional (tanto do meio acadêmico como do meio artístico) considera duas configurações tradicionais: prática criativa artística e investigação acadêmica teórica. Portanto, ao fazer interagir estas disposições características dos modos de trabalho convencionais, estamos a fazer tremer a base do conhecimento estabelecido. Como diria Fink (1981): “shaking of the ground which bears human familiarity with the existent” (p. 23), passamos então a reescrever e reconfigurar a relação tradicional entre estes três pares de conceitos - prática e teoria, pesquisa e criação, meio artístico e meio acadêmico - podendo agora considerar várias combinações possíveis como: investigação artística, criação acadêmica, criação artística teórica, investigação acadêmica prática, etc.

A possibilidade de reconfigurar conceitos tendencialmente mais ou menos associados aos âmbitos artísticos ou acadêmicos, traz-nos outra questão relacionada com a grande diversidade de potenciais combinações de metodologias intrínsecas ao campo da Pesquisa Baseada na Prática. Uma lista definitiva de terminologias e formas de pesquisa usadas neste campo ainda não existe, sendo que, muitas vezes, as diversas terminologias são comumente usadas de modo relativamente vago e intermutável, afirmam Little (2011) e Smith & Dean (2009).

This is symptomatic of the emergent state of these practices and approaches; it is also due to the complexity and diversity of the object of investigation – artistic practice and product – and to the fact that, in this type of research, the object of study is also the means of investigation. (Little, 2011, p. 20)

Para além disso podemos ainda considerar que esta indeterminação conceptual é consequência da natureza fortuita e aberta intrínseca às práticas criativas. Todavia, é de assinalar que, na grande parte

das terminologias utilizadas, parece estar implícito que o vocábulo pesquisa se refere usualmente ao de contexto natureza académica e o vocábulo prática se refere a processos da criação artística.

A expressão *Practice-based Research (PBR)*, tal como utilizado por exemplo por Vear, Candy e Edmonds (2021) afigura ser um termo mais abrangente, o qual, de acordo com Candy (2006), refere uma pesquisa (académica) em que o objeto artístico é a base para a contribuição de conhecimento. Porém, outras expressões são utilizadas para referir abordagens mais específicas. Por exemplo, de acordo com Smith & Dean (2009), o termo *Practice-led Research* (Pesquisa Derivada da Prática) diferencia-se de *Practice-based Research* (Pesquisa Baseada na Prática) pois não refere simplesmente uma investigação em que o trabalho criativo atua como uma forma de pesquisa, mas sim uma investigação que é desencadeada ou provocada por uma prática artística, a qual, através do seu conhecimento tácito especializado, intuitivo e do seu processo artístico veio gerar novos conhecimentos, suscitando a necessidade de uma investigação de natureza mais académica – que integre um estado de arte, de natureza mais analítica, conceptual e teórica e com competência generalizante. Little (2011) menciona ainda outras expressões que se sobrepõem, como: *Performance as Research*, comumente usado nos E.U.A., *Practice-integrated Research*, *Creative Practice as Research*, *Creative Arts Research* e *Research through Practice*. Segundo esta autora há ainda que distinguir a expressão *Practice as Research* (PaR) e *Practice as Research in Performance* (PARIP), sendo que a primeira refere projetos de investigação centrados em processos criativos, e a segunda, refere investigações que envolvem elementos performativos relevantes. Porém, segundo Smith & Dean (2009), o termo *Practice as Research* (PaR) (Prática como Pesquisa) refere geralmente uma visão mais alargada da prática artística, a qual inclui não apenas o trabalho criativo mas também a teorização e documentação que o envolve. Estes autores referem ainda o termo *Research-led Practice* (Prática Derivada da Pesquisa)

como sendo uma expressão que sugere uma prática artística que surge de uma investigação acadêmica, ou seja, é aqui considerada a potencialidade de uma investigação acadêmica conduzir a uma prática artística. As expressões *Practice-led Research* e *Research-led Practice* são então conjugadas por Smith & Dean (2009) para dar ênfase à potencialidade de um processo cíclico de procura de conhecimento/investigação entre a prática criativa e a investigação acadêmica. Foi através deste processo de feedback cíclico que desenvolvi a minha investigação de doutoramento e que continuo a desenvolver um percurso de procura de conhecimento que valoriza a relação interativa e iterativa entre investigações/criações artísticas e académicas. Assim sendo, de seguida, descrevo as linhas gerais desse processo cíclico que esteve na base da minha metodologia de doutoramento.

Processos cíclicos: reciclando entre a prática que conduz à teoria e a teoria que conduz à prática – descrição de um processo metodológico de investigação

Partindo destas considerações sobre prática artística e investigação científica e com base na reflexão sobre o processo de formar e *des-formar* conhecimento, bem como da noção de novo conhecimento como um conceito que contém em si um estado de tensão entre o familiar e o novo e entre uma necessidade criativa e uma necessidade investigativa, irei então ponderar cinco enquadramentos da relação criação/investigação, que têm surgido ao longo do meu percurso fazendo interagir contextos artísticos e académicos:

1.^a fase - Prática como Pesquisa (Artística). Considero que o trabalho artístico implica sempre alguma forma de pesquisa. Contudo, numa primeira fase do meu trabalho artístico no contexto da dança (antes de iniciar a pesquisa de doutoramento) não o classificaria como uma prática decorrente da investigação, nem como uma investigação decorrente da prática. Neste caso, a investigação

dá-se como uma procura de sentido na relação dos meios ou elementos coreográficos e é, por isso, intrínseco à própria natureza do processo de criação. Chamar-lhe-ia então uma Prática como Pesquisa (Artística). No caso da dança diria que, de um modo geral, a pesquisa artística corresponde a uma procura de sentidos que emergem do modo de presença do corpo no tempo e espaço, da relação com outros corpos, das linguagens de movimento e sua interação com elementos cénicos e sonoros. Através desse longo e intensivo processo de pesquisa artística, apercebi-me de que (quer a nível individual, quer no circuito artístico em que me vinha movendo) se desenvolve um modo de conhecimento específico, mas quase inconsciente ou intuitivo, que não está claramente articulado com outros modos de conhecimento. Este modo de conhecimento é geralmente mencionado como: *Embodied Knowledge*. É um modo de conhecimento não só tácito, mas que reverte num olhar para o mundo através do que o biólogo Jakob von Uexkull (1992) chamaria do *Umwelt* específico do bailarino²: uma bolha percetiva da realidade concebida através um desenvolvimento acentuado do sentido propriocetivo e da atividade criativa. De modo mais geral, este conhecimento está associado ao que Bolt (2007) refere como *Praxical Knowledge*: “a very specific sort of knowing, a knowing that arises through handling materials in practice” (p. 30), o qual induz a uma alteração no modo de pensar. Esta dimensão de conhecimento, sendo adquirido de modo intuitivo, gera o problema de como transferi-lo e aplicá-lo a outros contextos.

2.^a fase - Pesquisa Derivada da Prática. A partir

2 “Umwelt” é um conceito desenvolvido pelo biólogo Jakob von Uexkull, que designa um “mundo à volta” - um sistema de interface com o mundo resultante do funcionamento sensitivo e interativo específico a cada espécie. Considerando que cada espécie desenvolve diferentes formas de sensibilidade e interação com a complexidade do ambiente em que vive, cada espécie desenvolve a sua forma particular de filtrar, perceber e adaptar-se à realidade, criando a sua realidade, que é como uma “bolha” percetiva de sobrevivência. Este interface começa em processos puramente físico-químicos e termina em processos altamente sofisticados e sógnicos (como conceitos ideias e sistemas de ideias chamados de teorias).

deste modo de experienciar conhecimento que se desenvolveu com a prática artística da dança, surgiram diversas questões a ele associadas como por exemplo: o que é esta percepção intensa de conhecer e me relacionar com o mundo fundamentalmente através do corpo e do movimento? Como se desenvolveu? Que outros testemunhos e experiências são referenciados no campo artístico sobre este modo de conhecimento? Como pode ser analisado? Como tem vindo a ser estudado nos campos da filosofia e das ciências cognitivas? Como é o modo de fazer sentido e relacionar-se com o mundo que este conhecimento incorporado vem sugerir? Como transferir este modo de conhecimento incorporado para o modo de conhecimento tradicionalmente verbal? Estas e outras questões fizeram surgir a necessidade de um outro modo de investigação de caráter mais académico no sentido analítico, sistemático, referencial, conceptual, que permitisse a transferência, generalização e contextualização do conhecimento artístico para outras áreas. Ou seja, foi a própria investigação e prática artística que gerou a necessidade de uma pesquisa de carácter académico. Esta é então uma fase de Pesquisa (académica) Derivada da Prática (artística). De acordo com Bolt (2007) esta abordagem de investigação surge com a necessidade de que o conhecimento derivado da prática se torne emergente e especificamente situado, para assim entrar em diálogo com outras práticas e teorias existentes. Neste caso, a pesquisa académica surge de uma necessidade de aprofundar os potenciais criativos e epistemológicos do trabalho artístico, sendo a prática artística o motor da pesquisa académica.

3.^a fase - Pesquisa Baseada na Prática. À medida que a Investigação (Académica) Decorrente da Prática se foi desenrolando, esta veio a revelar a necessidade de ser novamente incorporada pela prática artística, enquanto prática somática, dramática e epistemológica, como forma

de voltar a explorar algumas das sub-questões intrínsecas à investigação (as quais estavam agora já mais claramente abordadas e articuladas através de um modo investigativo teórico, sistematizado e referenciado). Ocorre assim uma terceira fase que designaria de Pesquisa (Académica) Baseada na Prática (Artística), pois agora a prática artística surge como necessidade metodológica de um processo de investigação académico. Neste caso, conforme Haseman (2006) explica, a expressão criativa gerada torna-se ela própria a pesquisa. Esta fase foi desenvolvida através de diversos laboratórios, workshops e da criação/apresentação de uma performance-conferência.

4.^a fase - Pesquisa Derivada da Prática. Sendo esta investigação de cariz académico, em que o objeto final pretendeu ser formulado e apresentado em forma de tese escrita, após esta 3.^a fase de Pesquisa Baseada na Prática, seguiu-se então uma nova fase de Pesquisa Derivada da Prática, na qual a prática vem de novo não só informar o pensamento teórico como também potenciar novas perspetivas, e a teoria vem estruturar e contextualizar as descobertas ocorridas pela prática, numa tentativa de as conceptualizar.

5.^a fase - Prática (Artística/Criativa) Decorrente da Investigação (Académica). Em linhas gerais diria que o processo de doutoramento que aqui descrevo finalizou na 4.^a fase, contudo saliente que este processo veio ainda gerar uma 5.^a fase que surge como uma nova necessidade de criação artística decorrente das descobertas, relações, análises e clarificações de sentido geradas com o processo de investigação académica. Diria que é uma necessidade de desafiar de novo o conhecimento que foi conceptualizado e de praticar a transmissão e sensibilização para um modo de conhecimento gerado pela criação artística através da percepção e experiência sensorial de relações de corpo, espaço e tempo.

Este processo cíclico veio gerar uma interação

aprofundada entre processos da prática artística e da teoria acadêmica. Foi essa interação cíclica que se revelou fulcral para investigar a sua problemática intrínseca, nomeadamente: como relacionar e fazer interagir as diferentes índoles do conhecimento que integram este processo e como abordar, de modo coerente, a passagem entre a prática experiencial e a teoria escrita.

O *Know-how* e *Know-what* de Gilbert Ryle

Foi apenas em 1949, ao escrever sobre *Knowing what* e *Knowing how* no seu livro *The Concept of Mind*, que Gilbert Ryle (2009), veio trazer a noção de “conhecer como” enquanto um modo de conhecimento a ser valorizado e aprofundado pelo pensamento filosófico. Até aí, apenas o conhecimento intelectual, um conhecimento determinativo, proposicional e teórico de “o quê”, articulado verbalmente, parecia ter valor entre o meio filosófico. O conhecer o “como”, sendo um conhecimento não representacional, mas funcional, que diz respeito à habilidade e ao desenvolvido pela prática, parecia não ter qualquer relevância no pensamento filosófico. Antes de mais, é importante distinguir que o *Know-how* que aqui se trata não diz respeito a saber/conhecer como algo funciona, mas sim a um saber funcionar - é um conhecimento operativo.

A linha filosófica a que Ryle (2009) chama de *Intellectualist legend* considera a intelectualização como a atividade mental indicativa de inteligência, considerando que “for an operation to be intelligent must be steered by a priori intellectual operation” (p. 20). A atividade intelectual estaria então associada ao trabalho teórico, descrito como a operação interna de constituir princípios regulativos, de estar informado e seguir critérios ou regulamentos. Ryle vai então desconstruir toda esta lenda intelectualista partindo de uma reflexão sobre a família dos conceitos “inteligência” e “estupidez”, e ponderando diversas diferenciações e implicações abrangidas pela capacidade de conhecimento, donde destaca as noções de *Know-how* e *Know-what*.

Primeiramente Ryle (2009) aponta que é essencial distinguir a capacidade de inteligência da acumulação de *Know-what*, e distinguir estupidez de ignorância. Possuir um largo stock de conhecimento de factos, conceitos ou regras, ou seja, de *Know-what*, é algo distinto da faculdade de inteligência. O trabalho intelectual ou teórico por si só não é indicador de uma capacidade inteligente, “theorising is one practice amongst others and is itself intelligently or stupidly conducted” (Ryle, 2009, p. 16). Inteligência, avança Ryle (2009), “is not merely to satisfy criteria but to apply them, to regulate one’s action and not merely be well-regulated” (p. 17). Ryle aborda inteligência como uma capacidade operativa, de exploração, descoberta, organização e reconhecimento, ou seja, uma capacidade de funcionar de modo eficiente, crítico e criativo. As práticas críticas e criativas revelam-se fundamentais para que a capacidade de inteligência se desenvolva.

Enquanto o *Know-what* se manifesta então como uma capacidade de reter dados informativos sem os manusear, o *Know-how* compreende especialmente essa capacidade de manusear algo de modo eficiente, ou seja, implica um modo operativo e funcional. Mas será que *Know-how* envolve sempre um processo inteligente? Ora, se *Know-how* é essencialmente um saber funcionar ou desempenhar tarefas de modo eficiente, poderíamos dizer que um animal de circo ou mesmo um relógio bem regulado desenvolve um *Know-how* específico. Partindo desta consideração Ryle (2009) distingue duas disposições distintas de *Know-how*: aquela que funciona como um mero hábito cego e aquela que revela uma capacidade de inteligência ou discernimento. Em ambos os casos, a prática intensiva de algo vai gerar uma capacidade ou funcionalidade já tão profundamente adquirida que opera mesmo sem esforço consciente, torna-se então algo que usualmente se designa como uma 2.^a natureza ou uma disposição adquirida. No entanto, existe uma diferenciação crucial no modo como se alcança esta disposição e no modo como esta disposição é aplicada e desenvolvida. No mero

hábito cego, esta disposição funcional é adquirida através de práticas de condicionamento e imposição repetitiva, sem carácter reflexivo, revelando-se como uma performance automática. Por outro lado, o carácter crucial do *Know-how* inteligente baseia-se num modo operativo que se desenvolve a partir de um pensar sobre aquilo que se está a fazer enquanto se faz. Esta disposição de *Know-how* não deixa de implicar a prática e a repetição, porém, cada ato que se repete é uma base para desenvolver um forte sentido de vigilância e criticismo. A aprendizagem progride através da exemplificação, de experiências e testes e essencialmente através de um processo de estímulo autocrítico, pelo que o repetir é concomitante com uma aprendizagem de aperfeiçoamento. Diria então que aqui a repetição é uma experiência de renovação ou de *re-conhecimento* - um conhecimento que ao fazer-se de novo se desafia a si próprio, e como tal é um conhecimento que se aprofunda. Este modo de *Know-how* distingue-se então por proporcionar um aprender em continuidade sucessiva que evolui através da repetição, a qual permite também o confronto com situações diversificadas ou cada vez mais desafiantes.

Conquanto, coloca-se ainda uma outra questão, a qual se relaciona com as várias atividades de *Know-how* que circunscrevem em si uma série de regras ou conceitos (como por exemplo o jogar xadrez, ou falar gramaticalmente de modo correto) ou atividades que podem ser circunscritas por toda uma série de princípios ou critérios (como por exemplo o saber como argumentar ou a capacidade humorística). Nestes casos, deduz Ryle (2009), poder-se-ia facilmente ser levado à falsa noção de que o *Know-how* implica um conhecimento teórico prévio dos princípios ou proposições regulativas dessa atividade. Ou seja, poder-se-ia ser levado a pensar que imperativamente a teoria precede a prática, ou que o *Know-what* está na base do *Know-how*. Porém, como demonstra, tal não é forçosamente o caso. Embora se possam construir princípios ou teorias sobre como desenvolver um bom argumento, como romancear ou como gerar humor, estas atividades são frequentemente desenvolvidas

sem recurso ou conhecimento de qualquer *set* de teorias sobre como executá-las. Pelo contrário, a qualidade do teorizar depende de uma reflexão que parte necessariamente da experiência ou exemplos práticos. No caso do xadrez ou da gramática, está-se intrinsecamente a jogar com regras e princípios regulativos que estruturam a atividade, no entanto, não é a aprendizagem teórica ou o conhecimento explícito das regras e instruções que vai condicionar o saber como jogar xadrez ou falar determinada língua. Em ambos os casos, o desempenho proficiente não implica a capacidade de articular as regras ou até de conhecê-las teoricamente; estas regras não têm obrigatoriamente de ser assimiladas através de transmissão de informação teórica, podem ser assimiladas através da prática e da exemplificação. Este é o caso tão comum das crianças que falam corretamente uma língua sem conhecerem as suas regras gramaticais. Por outro lado, possuir um conhecimento explícito das regras não significa que se consiga jogar ou falar eficazmente, pois o desenvolvimento de um desempenho de qualidade requer que o conhecimento das regras esteja presente ao nível de uma 2.^a natureza, sem que se tenha que pensar nelas para desenvolver a mestria do *Know-how*.

Ryle (2009) demonstra ainda uma outra questão relevante ao referir que:

(...) epistemologists, among others, often fall into the trap of expecting dispositions to have uniform exercises. For instance, when they recognize that the verbs 'know' and 'believe' are ordinarily used dispositionally, they assume that there must therefore exist one-pattern intellectual processes in which these cognitive dispositions are actualized. (p. 32)

Em oposição a esta tendência intelectualista, a disposição prática do conhecimento de *Know-how* envolve o exercício de disposições indefinidamente heterogêneas. Por exemplo, a disposição do conhecimento intelectual ao caracterizar um objeto como sendo duro vai refletir apenas uma única

atualização – o conceito duro. Pelo contrário, a inteligência prática vai refletir diversas potencialidades de tendências relativas à disposição de duro, como seja o resistir à deformação, o som acentuado, o facto de poder causar dor ao embater, etc. Outro exemplo: o *Know-how* do patinador sobre a disposição do gelo como sendo quebradiço reflete uma série de conhecimentos práticos e emocionais com uma multitude de manifestações e atualizações de tal disposição. O *Know-how*, sendo uma capacidade de conhecimento interativa, não consiste meramente em ter informação sobre determinada disposição (saber que um objeto é duro ou que o gelo é quebradiço) mas sim um saber reconhecer e *re-agir* às múltiplas implicações e manifestações potenciais a essa disposição.

É essencialmente com base nestas argumentações que Ryle destaca a validade do *Know-how* e o desprende do condicionamento intelectual teórico e de uma planificação pré-determinativa que tenta controlar o que fazer ou como funcionar. Com isto, o que transparece na intenção de Ryle (2009) não é desconsiderar por completo o valor da teorização, mas sim fazer ver que esta não constitui o corpo estrutural ou motor daquilo que é um saber funcional ou operativo. Ao ser uma aprendizagem funcional, este conhecimento goza de uma natureza dinâmica e adaptativa à particularidade de cada situação, não pode ser conduzido cegamente por princípios ou regras, as quais serão sempre generalistas. Este é por isso um modo de conhecimento que exercita a inteligência e o bom senso – “good sense cannot itself be a product of intellectual acknowledgment of any general principle” (Ryle, 2009, p. 20).

Os valores do *Know-how*

A partir do estudo de Ryle (2009), podemos então derivar que o valor do *Know-how* é destacado como uma disposição da natureza do conhecer que incorpora em si o desenvolvimento da capacidade de consciencialização e reflexão (que Ryle descreve como a capacidade de pensamento que acompanha o fazer).

Porém este modo de consciencialização e reflexão não se dá em abstrato ou à distância, é antes uma reflexão imersiva que se vai desenvolvendo através de uma prática incorporada e vivencial em interação e em contacto direto com os riscos e oportunidades apresentadas pelo ambiente. Deparamo-nos assim com um modo de conhecer dinâmico, adaptativo e contínuo, que não se esgota em formalizações. A performance de cada nova experiência reflete um conhecimento incorporado através da experiência prévia, mas cada nova experiência é também uma aprendizagem renovada que aprofunda o corpo de conhecimento anterior. Deste modo, não estamos perante um conhecimento final que se encerra sobre a sua capacidade definidora, mas sim um *conhecimento em aprendizagem*, crítico e (re)criativo de si próprio.

Ao referir a índole do *Know-how*, como modo de conhecimento capaz de reconhecer e reagir às múltiplas implicações e potenciais manifestações, Ryle (2009) está implicitamente a evidenciar uma outra mais-valia: a capacidade de interagir no momento com as forças e qualidades particulares à conjuntura momentânea com a qual nos tornamos envolvidos. Desenvolve-se assim uma atenção disponível capaz de lidar com o imprevisto e improvisar perante o desconhecido. Esta é uma aptidão praticamente ausente do conhecimento teórico de *Know-what*, pois requer uma presença adaptativa e interativa com as conjeturas do momento. Esta disponibilidade para o *momentum* do presente não pode assentar sobre algo predefinido que tenta agarrar o tempo, mas requer um modo de atenção em constante exercício de equilíbrio. É este carácter experiencial e não determinativo, que permite intensificar a capacidade de consciência do presente, sendo através desse desenvolvimento de *awareness* que a mestria evolui.

No contexto da performance artística esta é uma qualidade de atenção frequentemente referenciada como “estar presente no momento” e apreciada como uma capacidade de apresentar “presença em palco”.

É ainda importante acrescentar que, ao contrário da abordagem intelectualista em que o conhecimento

é algo que se possui objetivamente, aqui estamos perante um modo de conhecer que qualificaria como um *performar investigativo*: um processo que envolve o conhecimento pelo corpo na sua relação com o mundo, intimamente ligado à experiência. Este processo procura aperfeiçoar o envolvimento funcional com o meio, em que o próprio se integra e permeia com as forças e qualidades do ambiente ou das situações com que atua. Deste modo, proporciona-se uma outra atitude ética fulcral: o desígnio deste modo de conhecimento não é controlar o ambiente como algo extrínseco, mas consiste no próprio desafio da experiência de *navegar* o ambiente.

O conhecimento incorporado: algumas referências no âmbito de *Embodied Cognition*

Ryle (2009) revela os valores do conhecimento pela prática, porém, a prática artística, quer nas artes performativas, da música ou artes visuais, vai ainda mais longe aludindo a um conhecimento incorporado - *Embodied Knowledge*.

Antes do desenvolvimento da vertente científica conhecida como *Embodied Cognition*, a noção de *Embodied Knowledge* – que aqui descrevo em Português como “conhecimento incorporado” – era associada meramente a um saber fazer através do corpo (como o saber andar de bicicleta, nadar, etc.). Atualmente inúmeros estudos científicos têm vindo a demonstrar que todo o nosso conhecimento tem a sua fundação na percepção sensório-somática e experiencial (e.g. Clark, 1998; Claxton, 2005; Damásio, 2010; Lakoff & Johnson, 2003; Varela, Thompson & Rosch, 2016).

No contexto artístico, a noção de conhecimento incorporado tende a ser entendida como um saber criativo que atravessa o corpo, que se desenvolve com a prática artística. Apesar dos avanços das ciências cognitivas, de modo geral, esta expressão é ainda subentendida meramente como um saber específico a uma determinada prática corporal. A percepção de corpo como alicerce da capacidade de conhecer o mundo parece estar ainda pouco embebida noutras

áreas do conhecimento, como também na abordagem geral de conhecimento.

A noção de conhecimento incorporado tem vindo a progredir a partir de novos estudos científicos e filosóficos os quais têm vindo a desenvolver uma dinâmica integrante e orgânica de correspondência entre corpo e mente.

Esta é uma perspetiva já sustentada também pela filosofia de Merleau-Ponty (1999) e seus seguidores, que exploram a noção de incorporação não como sendo apenas a mente que percebe a experiência e representa o mundo, mas expondo o corpo como o agente central no modo como o mundo é experienciado. Merleau-Ponty rejeita a possibilidade de haver qualquer âmbito de conhecimento autónomo sem corpo; corpo e mente estão indissociavelmente ligados, sendo que a própria subjetividade é incarnada.

No âmbito da linha científica de *Embodied Cognition* tem-se vindo a desenvolver recentemente todo um enorme corpo de trabalho que, ao demonstrar que a base do conhecimento deriva da percepção sensório-somática e de um processo experiencial, atesta também a integração corpo-mente a diversos níveis do processo cognitivo.

Em 1991, com a publicação do livro *The Embodied Mind*, Varela, Thompson e Rosch (2016) desenvolvem uma nova perspetiva sobre as ciências cognitivas que designam como *Enactive Embodiment* na qual aprofundam o conceito de *Know-how* distanciando-se de uma visão representacional do mundo como única forma de gerar conhecimento e refutando uma abordagem cognitivista computacional caracterizada como “*input-output device that processes information toward the idea of mind as an emergent and autonomous network*” (Varela, Thompson & Rosch, 2016, pp. 150-151). Segundo os autores, a cognição é um processo de gerar sentido que ocorre pela ação incorporada ativa em constante correlação com o mundo enquanto exercício de um *Know-how* competente. “Cognition is no longer seen as a problem solving on the basis of representations; instead, cognition in its most encompassing sense consists in

the enactment or bringing forth of a world by a viable history of structural coupling” (Varela, Thompson & Rosch, 2016, p. 205). A noção de *Embodiment* é então considerada enquanto um processo ativo da primeira pessoa, mas interdependente do ambiente envolvente. Deste modo, o mundo de um ser cognitivo não é um campo pré-especificado e externo representado internamente pelo cérebro, mas é antes um processo relacional ativado pelo modo de envolvimento e interação com o ambiente “Whereas most embodied research focuses on the interaction between body and mind, body and environment, or environment and mind, enaction sees the lived body as a single system that encompasses all three” (Rosch in Varela, Thompson & Rosch, 2016, p. xlviii). Esta teoria vem apontar uma visão ética que valoriza a reinvenção na co-emergência de mundo e de si.

Do ponto de vista das neurociências, Damásio (2003, 2010) oferece-nos uma clara visão sobre como a mente, a consciência e as emoções e sentimentos são processos incorporados. Através de estudos recentes da neurociência, o seu livro - Ao Encontro de Espinosa (2003) - vem reavivar e confirmar grande parte das ideias do filósofo Espinosa (nascido em Amsterdão no ano 1632, filho de judeus de origem Portuguesa e contemporâneo de Descartes). Ao contrário de Descartes, Espinosa já defendia que “a mente humana é a ideia ou o conhecimento do corpo (...) a mente não tem a capacidade de perceber (...) exceto no que diz respeito a ideias das modificações (afeções) do corpo” (Espinosa, 1955, como citado em Damásio 2003, p. 238). Damásio (2003) aborda a capacidade mental como um processo que deriva da experiência proporcionada pelos sentidos sensoriais do organismo. Esta experiência “produz uma alteração estrutural transitória do corpo” (p. 221), a partir do qual, o cérebro constrói mapas neuronais dessas alterações, formando imagens mentais multissensoriais - “a suspensão do mapeamento do corpo acarreta a suspensão da mente... retirar a presença do corpo é retirar o chão em que a mente caminha” (p. 216). Damásio (2003) realça que “as imagens que

constituem a base da “corrente mental” são imagens de acontecimentos corporais, seja de acontecimentos que têm lugar na profundidade do corpo ou numa sonda especializada, próxima da superfície do corpo.” (p. 222). Portanto, é essencial ter em conta que essas imagens não são uma réplica exata do objeto, mas “têm como base alterações que ocorrem nos nossos organismos, no corpo e no cérebro, consequentes à interação da estrutura física desse objeto particular com a estrutura física do nosso corpo” (Damásio, 2003, p. 224). Os estímulos sensoriais não são neutros ao corpo, clarifica, mas provocam um processo de reações do corpo, são essas modificações do nosso corpo que a mente mapeia, percebendo a existência de um corpo exterior. O trabalho da mente passa precisamente por esse mapeamento constante daquilo que Espinosa (Damásio, 2003) denominava de “afeções” do corpo.

George Lakoff e Mark Johnson (1980, 1999, 2003) explicam a importância da percepção sensório-somática e da experiência na própria construção de sentidos e estruturação da razão, defendendo que a razão e a configuração de sentidos através a linguagem são processos incorporados e que os conceitos abstratos são largamente metafóricos.

Também Andy Clark, especialista em *Philosophy of Mind* defende que a mente é “inextricable interwoven system, incorporating elements of brain, body and world” (1998, p. 3).

Na área de psicologia e ciências da educação, Guy Claxton (2005) explicita:

Brains come with bodies, evolved with bodies, and are an essential element of the complicated systems that bodies are. Brains are so deeply embedded in and continuously affected by what is going on in the body that it makes no sense to treat them as if they were separable. (p. 302)

Ken Robinson (2001, 2013) é outro nome de referência nesta área. Este autor parte dos progressos científicos recentes sobre a mente e o

entendimento do que é a capacidade de inteligência, transportando os estudos de *Embodied Cognition* às suas implicações relacionadas a uma aprendizagem prática e criativa. Em vez de um sistema educativo estandardizado e intelectualista, Robinson (2001, 2013) defende um sistema dinâmico e flexível, para o desenvolvimento de um pensar crítico e criativo, focando três princípios essenciais à educação: diversidade, estímulo da curiosidade e espaço para a criatividade. A criatividade não deve ser vista apenas em relação a uma aprendizagem artística, mas sim como base do desenvolvimento inteligente próprio, integral e interdisciplinar.

A linguagem verbal como meio de (re)conceber sentido

Apesar de que, como vimos, o processo de gerar sentido que fundamenta a articulação de pensamento deriva da percepção somática e sensoriomotora, este processo permanece usualmente a um nível não consciente, logo o modo consciente de articular e conceber pensamento vai sendo gradualmente sobreposto pela linguagem verbal. Este poder da linguagem sobre o nosso modo de articular pensamento e de gerar lógica é algo igualmente atestado por vários acadêmicos. De acordo com o famoso psicólogo russo Vigotsky (1985), a linguagem tem um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também no crescimento histórico da consciência como um todo. À medida que aprendemos a falar, aprendemos a traduzir a experiência através da abstração da nossa percepção física, aprendemos a gerar e projetar sentido através da linguagem e desse modo, a estrutura semântica da comunicação verbal que praticamos torna-se sutilmente a estrutura em que conscientemente concebemos sentido. Similarmente também Feyerabend (1993) sustenta que as linguagens não são apenas instrumentos que descrevem eventos, mas são também “shapers of events (...) contains a cosmology, a comprehensive view of the world, of society of man which influences thought, behaviour, perception” (p. 164). O reconhecido

neurobiologista Robert Sapolsky, na sua conferência intitulada “Are Humans Just Another Primate?” (Worldinformant, 2011), demonstra ainda um outro prisma afirmando que a linguagem, ao ganhar poder expressivo e agenciador, especialmente ao longo da infância, tem capacidade para afetar funções cerebrais: “The words we use in our experiences, in our associations and where we come from determines both form and function of the brain”, corrobora Sapolsky (Worldinformant, 2011, 01:05:00). Todavia, isto não significa que a experiência humana é procedente de conceitos linguísticos, ou que será necessário o acesso à linguagem para estruturar a experiência ou desenvolver raciocínio lógico, apenas indica que a linguagem tem forte poder estrutural e especificativo a partir do qual o pensamento consciente se manifesta. Como DeLanda (2012, como citado em Dolphijn & Van der Tuin, 2012) observa:

To assume that human experience is structured conceptually is to dehistoricize the human species: we spent hundreds of thousands of years as a social species, with a division of labor (hunters, gatherers) and sophisticated stone tool technology. Language is a relatively recent acquisition. Are we to assume that those ancient hunter gatherers lived in an amorphous world waiting for language to give it form? (p. 46)

O desfasamento entre a experiência e as palavras: a atitude ética intrínseca ao conhecimento incorporado

Atentemos, então, neste exemplo: o indivíduo A está ansioso e o B também. A mesma palavra (ansioso) descreve um estado ou um conjunto de sensações que nunca poderemos comparar com rigor. Digamos que a linguagem por meio do alfabeto, mais uma vez, torna igual o diferente, simplifica, acalma-nos: chama ao que vai acontecendo nomes já conhecidos para alcançarmos a sensação de que conhecemos ou sabemos algo ou, afinal, simplesmente: para não ficarmos loucos. Temos de dar nomes para manter uma aparência de racionalidade. (Tavares, 2013, p. 347)

Ao longo da nossa educação, à medida que vamos aprendendo a falar e escrever e à medida que vamos descorando e até restringindo a consciência do sentir e sentidos que emanam da vivência corporal, o sentido consciente que derivamos do mundo parece ser meramente baseado na linguagem verbal e num conhecimento intelectual. Perdem-se assim os valores e lógicas de sentido derivadas da experiência somática e sensoriomotora.

Stern (1985) declara que é fundamental não fazer equivaler a experiência em si à linguagem que descreve essa experiência, pois, uma palavra que nomeia um comportamento não tem o efeito do comportamento em si. Comportamentos não-verbais são de carácter dimensional em vez de categorial, eles transmitem ou assinalam gradientes de informação em tons afetivos de postura, olhar, orientações, etc. Uma palavra depois da outra, não estão equipadas para expressar – pelo menos na linguagem não poética – a metafísica da dinâmica qualitativa da vivência. Sheets-Johnstone (2011) acrescenta que, pela sua

natureza, a linguagem separa em partes a riqueza da experiência global em componentes empobrecidos. É grosseira em descrever gradações entre as suas categorias e nunca consegue capturar a densidade dos sentidos experienciais (como por exemplo o olhar nos olhos). Ao tornar-se distanciada e abstraída do sentir e do sentido experiencial, o sentido abstraído pela linguagem verbal perde o sentido animado, vital e dinâmico original. O discernimento sobre o sentido integrado ou holístico torna-se impraticável. Para mais, podemos ainda considerar que, ao focar-se no desejo de agarrar, apreender, analisar e fixar sentidos, o conhecimento intelectualizado da linguagem vai construindo uma lógica que procura estabilidade entre sujeito e objeto, pelo que, a capacidade de gerar sentidos e lógicas intrínsecos ao conhecimento incorporado em movimento desvanece (Lima, 2013).

O conhecimento incorporado é um conhecimento dinâmico, adaptativo e contínuo, que não se esgota em formalizações. Cada nova experiência é um performar investigativo, uma aprendizagem renovada

Figura 01

Ferir a Anestesia Teórica com a Intensificação dos Sentidos Estéticos



Nota: A Arte vem resgatar e ferir os limites e definição do conhecimento teórico, by Lima, 2017b, p. 42 (<http://hdl.handle.net/10400.5/15019>). CC BY 4.0.

que aprofunda o corpo de conhecimento anterior. Deste modo, não estamos perante um conhecimento final que se encerra sobre a sua capacidade definidora, mas sim um conhecimento em aprendizagem, crítico e (re)criativo de si próprio. Através de uma prática incorporada e vivencial em interação e em contacto direto com os riscos e oportunidades apresentadas pelo ambiente, desenvolve-se uma atenção disponível, capaz de lidar com o imprevisto e improvisar perante o desconhecido. Esta disponibilidade para o *momentum* do presente não pode assentar sobre algo predefinido que tenta agarrar o tempo, mas requer um modo de atenção em constante exercício de equilíbrio. É este carácter experiencial e não determinativo, que permite intensificar a capacidade de consciência do presente (Lima, 2017a).

Estamos perante um processo de relação íntima corpo-mundo, onde se desenvolve um sentido ecológico intrínseco. Proporciona-se então uma outra atitude ética fulcral: o desígnio deste modo de conhecimento não é agarrar o mundo e controlar o ambiente como algo extrínseco, mas sim fluir com ele e experienciar o desafio de navegar o ambiente. Por outras palavras, o desafio de surfar a dobra da onda, como já Deleuze e Guattari (1987) nos fez ver, é um processo de conhecimento em imanência donde brota força de vida.

Transferir o contraponto prática e teoria por um movimento percetivo de *Zooming In* e *Zooming Out*

Como vimos na descrição das cinco fases de investigação através de um processo cíclico de interação entre a investigação da prática artística e da teoria académica, não seria coerente abordar a noção de prática e teoria como dois campos ou metodologias discordantes que funcionam em separado. Foi então o próprio processo de investigação que, ao trabalhar constantemente na interação entre estas duas abordagens, veio revelar uma outra visão dos conceitos de prática e teoria.

Ora, como mencionei acima, o ato de *refletir* inerente à reflexão teórica, como a própria expressão indica,

revela precisamente um *reflexo* da experiência prática. Ao ser um reflexo, distingue um segundo plano onde a consciência da experiência adquire a capacidade de se observar a si própria sob uma perspetiva extrínseca refletida, como um mapa através do qual se consegue referenciar e contextualizar conexões. Ou seja, a reflexão teórica é, portanto, uma capacidade de produzir um movimento de afastamento em relação ao constante experienciar. Assim sendo, ao observar a vida experiencial sob uma perspetiva extrínseca está-se a gerar um movimento de *Zooming Out*. Com esta capacidade de distanciamento gera-se uma consciencialização contextual exterior mais ampla, mas também uma abstração e separação da vivência experiencial, onde os pormenores, nuances e sensações vividas se tornam menos perceptíveis. Como tal, a consciência experiencial deixa de estar realmente presente, torna-se menos sofrível, menos afetada pois estamos agora num plano de registos, de reflexos, que é um plano extrínseco e essencialmente referencial.

Por outro lado, a prática artística faz um movimento de *Zooming In*, que é um movimento de intensificação da experiência que penetra em intensidade nos sentidos sensoriais (Lima, 2013, 2017). Este é um modo de perceção imersivo, capaz de mergulhar em profundidade na perceção sensoriomotora (que frequentemente imerge para um nível inconsciente) e de amplificar as micro-perceções. Este é então um movimento capaz de fazer emergir perceções e saberes intrínsecos ao experienciar sensório-somático fundamental ao processo de conhecer.

Esta abordagem foi alvo de estudo do laboratório “Recherche avec la pratique : États de Corps - Corps Archive” em que participei³. Como referido no relatório

3 Laboratório “Recherche avec la pratique : États de corps – Corps Archive”, realizado ao longo de 2014 e 2015 dentro do âmbito do Projeto de Intercâmbio entre a Faculdade de Motricidade Humana, polo do Instituto de Etnomusicologia – Centro de Estudos em Música e Dança (INET-md), Centro de Estudos em Artes Performativas (CEAP), Universidade de Lisboa, e a Universidade de Lille 3, com o apoio do Programme Hubert Currien/Pessoa.

interno⁴ de Philippe Guisgand (Comunicação pessoal, 2015) - relativo a esse laboratório - a problemática central ao longo deste processo de estudo interroga: "How a creative or aesthetic experience becomes a kind of knowledge?" e "How to perform a dialogue between words and bodies?". A partir do trabalho realizado ao longo das diversas sessões do laboratório, e com base na noção de Corpo de Billeter (2002) como sendo um "Ensemble des facultés, des ressources et des forces, connues ou inconnues de nous, que nous avons à notre disposition ou qui nous déterminent." (p. 145), Guisgand (Comunicação pessoal, 2015) reforça esta perspectiva de trabalho sobre o diálogo entre prática e teoria afirmando: "to go from Billet's Body to this wide conception of *knowledge*, the way is not from practical experience to conceptual thought but from immersive activity to distanced activity (and vice versa)".

Assim sendo, a visão que proponho não considera um contraste estático entre trabalho prático e teórico, mas considera a relação prática/teoria como uma relação de movimento do nosso modo de consciência, que é um movimentar tensional entre a capacidade de *Zooming In* (uma percepção experiencial, imersiva) e a capacidade de *Zooming Out* (uma percepção externa, extensiva). Esta visão - ao substituir uma visão inevitavelmente dualista entre teoria e prática, a qual se torna fortemente associada à dualidade mente e corpo - permite não apenas trabalhar o desafio de interligar perspectivas tendencialmente divergentes sobre modos de gerar novo conhecimento, mas também experienciar a noção de conhecimento como algo maleável e instável, que se abre e se molda a um desenvolvimento multidisciplinar e multidimensional.

Ao abordar a noção de prática e teoria como um movimento de *Zooming In* e *Zooming Out* torna-se claro que o trabalho de escrita não estará meramente associado a um exercício teórico (como é usualmente reconhecido) mas poderá ser também praticado como um movimento perceptivo entre um estado imersivo e

uma observação distanciada.

Porém, dado o exercício teórico de escrever uma tese, como integrar esse movimento de *Zooming In* e *Zooming Out*? Como transmutar entre a formalidade da linguagem escrita acadêmica e a dimensão experiencial do conhecimento incorporado?

Metodologia de Transmutação entre a experiência artística e a escrita acadêmica: explorar o corpo de sentido nas palavras e ferir a forma para incorporar sentido

Se, como vimos, a linguagem verbal vem *de-formar* o modo como estruturamos o pensamento e concebemos lógica, então, num trabalho de natureza acadêmica que investiga o pensamento incorporado derivado da prática artística, é essencial desafiar a linguagem verbal resultante dessa investigação. "By changing the way in which we write, we might also change the ways in which we think" reforça Ulmer (2015, p. 36). Esta questão sobre o desafio de uma linguagem verbal cristalizada no método científico é também levantada por Feyerabend (1993) que defende que "without a constant misuse of language there cannot be any discovery, any progress." (1993, p. 18).

No processo cíclico entre a investigação da prática artística e da teoria acadêmica que descrevo acima não se lida apenas com o corpo como meio de investigação/criação, mas pretende-se que a própria natureza experiencial somática e sensoriomotora seja voz de uma tese acadêmica. O desafio consistiu então em desenvolver uma tese escrita que, ao mesmo tempo que obedecia aos formalismos e rigor técnico da academia, integrasse diversos elementos disruptivos com os quais se procurou implementar uma *escrita incorporada em movimento* e trazer um pouco da dimensão experiencial do movimento coreográfico para o *papel*. Para tal foi criada uma *Metodologia de Transmutação* entre a experiência artística e a escrita acadêmica caracterizada por: integração de diversos textos de escrita criativa/associativa; criação de dois modos de escrita coreográfica denominados de Escrita Performativa Visual e Desconstrução Expressiva; e integração de diversos Scores Coreográficos.

4 Este relatório intitulado "Compte-rendu mission #3 (Lisbonne, 9-13 juin 2015)", não sendo público, apenas foi divulgado internamente entre os participantes do laboratório no ano de 2015.

- A) Ao longo da tese foram integrados diversos textos de escrita criativa/associativa resultantes de diversas práticas artísticas desenvolvidas ao longo de vários anos, nas quais se explora e se transpõe a relação da experiência sensorial com a própria escrita. Esta é então um modo de escrita que pratica a incorporação enquanto “a spontaneous, creative, productive experience laced with affect” (Ulmer, 2015, p. 41). Foi a partir desta escrita criativa/associativa que foram desenvolvidos conceitos e apreciações fundamentais.
- B) O segundo modo diz respeito a uma escrita coreográfica enquanto uma escrita que desafia o formato textual e o sentido das palavras. Pretende-se estimular um sentido incorporado tentando enfatizar a qualidade de movimento com que a escrita é articulada, por exemplo: a sua fluidez, os seus constrangimentos, as suas relações espaciais, as suas forças, etc. Ulmer (2015) argumenta:

The regulation of words on the page seemingly prioritizes conformity and economy over expression, and space can be a scarce commodity within academic publishing. Consequently, elements of meaning and aesthetic possibility may be lost in the process of submitting to stylistic and space-based expectations. (p. 34)

Mais especificamente, esta escrita coreográfica foi desenvolvida de duas maneiras:

- B.1) Escrita Performativa Visual, em que se trabalhou visualmente partes específicas do texto (ver ex. na Figura 02).
- B.2) Desconstrução Expressiva – desconstrução de vocábulos que vai atravessando toda a escrita da tese. Apesar da formatação escrita decorrer dentro dos protocolos acadêmicos, foi integrada a liberdade de destacar a *cinza* uma série de termos desconstruídos através

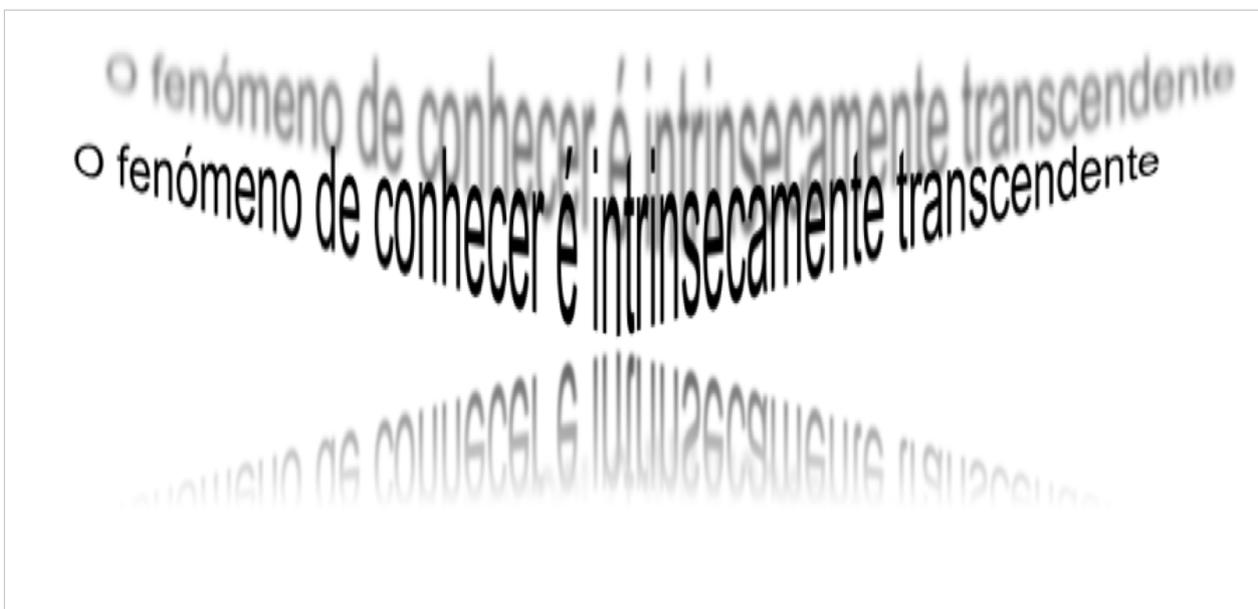
de um hífen ou de termos característicos a realçar. Com a desconstrução destas palavras pretendeu-se abrir um espaço para refletir sobre possíveis declinações de sentido. Mais concretamente, ao longo do texto (e como também já vem acontecendo neste texto), vou propondo como que *desafios de reflexão* através de palavras rasgadas por um hífen, que na sua maior parte destacam os seus prefixos originais. Este exercício de desconstrução propõe um movimento reverso em direção à sua construção etimológica e procura proporcionar quebras do sentido formal da leitura. Ou seja, procura abrir um espaço na forma, o qual sugere um exercício de procura de sentido vivencial. Tal é o caso de expressões como:

- a. *Trans-formar/Trans-formação/Trans-ferir* (em que o prefixo *Trans* sugere uma capacidade de movimento para além ou de movimento através);
- b. *Des-formar/Des-cobrir* (em que o prefixo *Des* sugere um movimento em oposição, uma ação contrária ou de separação);
- c. *Re-verso/Re-conhecer* (em que o prefixo *Re* sugere um movimento de repetição ou movimento em reciprocidade);
- d. *In-verso* (em que o prefixo *In* sugere um movimento para dentro ou um movimento de sentido contrário);
- e. *Co-mover* (em que o prefixo *Co* sugere uma ação de concomitância ou de companhia); e
- f. *Respons-abilidade* (em que se sugere uma habilidade de resposta).

Ao realçar uma formação de sentido que se faz em relação com os seus prefixos originais, tenciono essencialmente chamar atenção para a ação, o movimento intrínseco a estes conceitos. Ao deixar ecoar a projeção de movimento que lhes indica sentido, o meu propósito com este exercício é precisamente abrir um espaço de respiração da

Figura 02

Exemplo de Escrita Performativa Visual



Nota. O fenómeno de conhecer é intrinsecamente transcendente, by Lima, 2017c, p. 99 (<http://hdl.handle.net/10400.5/15019>). CC BY 4.0.

leitura onde se retorna à capacidade de movimento do corpo para sentir e incorporar sentido nos conceitos verbais. Diria então que, com estes pequenos rasgar de palavras, não pretendo especialmente determinar uma nova especificação de sentido, mas sim abrir o sentido da forma verbal para a experiência. Ou seja, ferir a forma para questionar e incorporar o sentido. Esse ferir da forma habitual vem sugerir uma quebra do ritmo de leitura, proporcionando um espaço-tempo de respiração/reflexão para praticar o exercício de *re-conhecer* sentido.

De uma forma geral, o exercício que proponho não é algo que se aplica apenas a estes conceitos que aqui separo por um hífen. Este é essencialmente um exercício para a interpretação de sentidos onde se propõe um tempo de respiração e experiência de palavras. Ao inspirar e expirar o sentido formalizado da palavra, esta *des-formaliza-se*, pois o seu sentido entra agora no processo de *in-corporação e ex-corporação*

intrínseco à respiração. Deste modo, o sentido da palavra não será conhecido apenas sob um plano de informação abstrata, mas passa também por um movimento de *re-conhecimento* de sentido.

C) Scores coreográficos. Utilizo a expressão scores inspirada nos trabalhos do grupo de artistas de vanguarda dos anos sessenta conhecido como *Fluxus Artists*⁵. Scores são instruções ou propostas que podem ser feitas a nível do

5 Este grupo foi originado por diversos artistas provindos de várias disciplinas artísticas como a poesia, a música, as artes visuais, a dança e o teatro, porém, passado pouco tempo, o seu trabalho começa a desenvolver formas que desafiam as fronteiras artísticas. A visão geral deste grupo de artistas insurgiu-se contra uma imagem pomposa da arte e do artista com génio que serve sobretudo o mercado (Dezeuze, 2002). A questão da publicação e distribuição foi uma questão central e impulsionadora dos vários géneros de scores que se foram gerando, relata Dezeuze (2002), corroborando esta noção com uma citação de Brecht (1959, como citado em Dezeuze, 2002): "shouldn't scores be simply published on the newspaper, or available on printed cards or sheets of paper, to be send to anyone?" (p. 79).

artista (enquanto compositor ou performer) ou mesmo a nível do público. Dezeuze (2002) analisa diversos tipos de *scores*, desde *scores* de notação abstrata até situações participativas inspiradas do exemplo de “task-base stage directions” (p. 79). Inicialmente usadas sobretudo no processo criativo de teatro e dança, as atividades de *task base* passam a abranger por exemplo tarefas dirigidas ao público ou sugestões de eventos a serem interpretados no momento da performance, como por exemplo a peça de Simone Forti, intitulada *Instructions for a dance*.

Os *scores* coreográficos que aqui exponho são inspirados na aprendizagem prática que tenho vindo a desenvolver ao longo da minha carreira, particularmente nas práticas de improvisação, composição e performance de dança. No âmbito do trabalho aqui apresentado, estes *scores* propõem modos de pesquisa experiencial que interrelacionam o modo de pesquisa acadêmica com a pesquisa através de práticas de incorporação, percepção e do poder criativo. Através deles, pretendo ainda estimular o horizonte de investigação e de descoberta presente no dia-a-dia (ver ex. Figura 03).

Conclusão: a necessidade de metodologias que conciliam abordagens contrastantes

Como vimos, a metodologia amplamente designada como *Practice-based Research* é uma metodologia relativamente recente, que abrange diversas variações sobre o modo como a prática artística intervém na investigação acadêmica. Como tal, a terminologia relativa a essas variações é ainda bastante irregular. Para além disso, o modo como a prática e a performance artística se integram enquanto representações e veículos de pesquisa no meio académico continua a ser uma discussão com alguma controvérsia. Tal discussão prende-se essencialmente com a questão sobre o reconhecimento de valor de um modo de conhecimento de natureza prática, criativa e

incorporada, o qual parece contrapor-se a um modo de conhecimento teórico de carácter intelectualista.

A investigação que desenvolvi ao longo do meu doutoramento, que caracterizo de modo geral como *Practice-based Research*, passou precisamente por uma transformação cíclica entre diversas variações dessa relação entre prática artística e investigação académica. Foi precisamente esse processo cíclico que permitiu investigar a experiência de conhecimento incorporado desenvolvido pelo bailarino e como atravessar entre o horizonte do conhecimento incorporado e o domínio do conhecimento teórico académico.

Gilbert Ryle é um dos primeiros autores que aprofunda as variações entre aquilo que denomina como um *Know-how* e um *Know-what*. O *Know-how* de Ryle (2009) apresenta-se como um conhecimento que se desenvolve através de uma prática em interação e contacto direto com os riscos e oportunidades apresentadas pelo ambiente. É por isso um modo de conhecer dinâmico, adaptativo e contínuo, que não se esgota em formalizações. Diria que é um *conhecimento em aprendizagem*, crítico e *re-criativo* de si próprio, o qual desenvolve uma atenção disponível capaz de lidar com o imprevisto e improvisar perante o desconhecido. Esta capacidade de interagir no momento com as forças e qualidades particulares à conjuntura momentânea com a qual nos tornamos envolvidos é uma mais-valia praticamente ausente do conhecimento teórico de *Know-what*. O *Know-how* requer uma presença adaptativa e interativa, procurando aperfeiçoar o envolvimento funcional com o meio, em que o próprio se integra e permeia com as forças e qualidades do ambiente. Deste modo, proporciona-se uma outra atitude ética fulcral: o desígnio deste modo de conhecimento não é controlar o ambiente como algo extrínseco, mas consiste no próprio desafio da experiência de *navegar* o ambiente.

A prática artística vai ainda mais longe aludindo não apenas a um conhecimento pela prática como também a um conhecimento incorporado – *Embodied Knowledge*. Este não se refere meramente a um saber

Figura 03

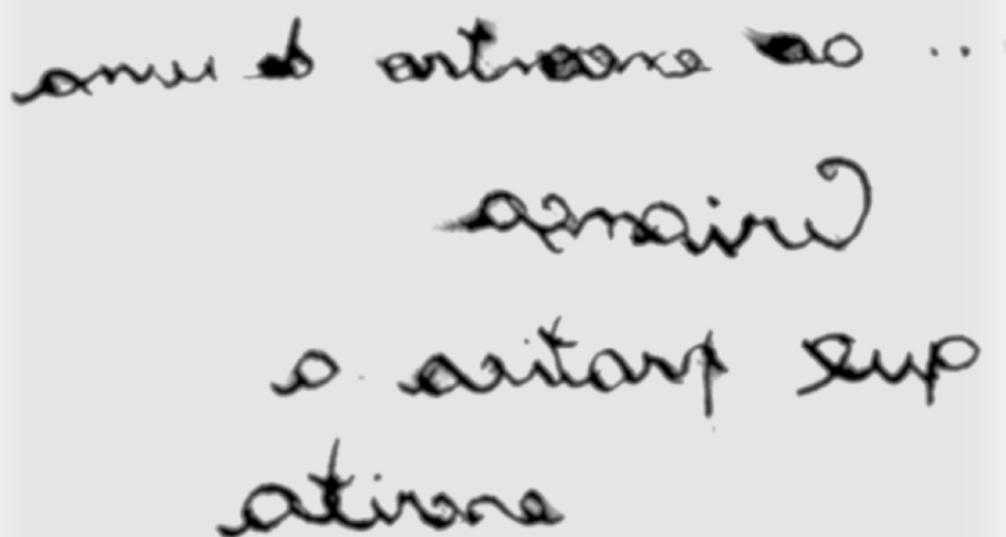
Exemplo de um Score Coreográfico: A familiarização e des-familiarização como exercício de transformação

Score 1:

Consegues ler esta frase? (Ela está invertida em espelho)

Tenta desenhá-la e depois contorna o desenho das

letras com cada um dos dedos das mãos,



... ao entrar e sair
curvas
que pratica o
atirar

Nota. Score 4, by Lima, 2017d, p. 82 (<http://hdl.handle.net/10400.5/15019>). CC BY 4.0.

fazer através do corpo, mas refere-se a uma capacidade de desenvolver uma percepção intensificada sobre a fundação somática e sensoriomotora do nosso processo cognitivo. O conhecimento incorporado é largamente defendido pelas ciências de *Embodied Cognition*, como sendo o alicerce da capacidade de conhecer o mundo, contudo, este modo de conhecimento parece estar ainda pouco embebido noutras áreas do conhecimento e pouco integrado nas abordagens gerais sobre o que constitui o conhecimento, como por exemplo nos domínios da pedagogia.

De facto, o processo basilar de gerar sentido e produzir conhecimento derivado da percepção somática e sensoriomotora permanece usualmente a um nível não consciente, sendo que, o modo mais consciente de articular e conceber pensamento vai sendo gradualmente edificado pela linguagem verbal. Progressivamente, a linguagem verbal vai-se tornando aquilo que dá forma ao nosso pensamento e modo de conhecimento, sendo que a estrutura semântica da comunicação verbal que praticamos torna-se subtilmente a estrutura em que conscientemente concebemos sentido. Porém tal como Stern (1985) argumenta é fundamental não fazer equivaler a experiência em si à linguagem que descreve essa experiência, pois, uma palavra que nomeia um comportamento não tem o efeito do comportamento em si. Comportamentos não-verbais são de carácter dimensional em vez de categorial. Ao tornar-se distanciada e abstraída do sentir e do sentido experiencial, o sentido abstraído pela linguagem verbal perde o sentido animado, vital e dinâmico original, o discernimento sobre o sentido integrado ou holístico torna-se impraticável. Para mais, podemos ainda considerar que, ao focar-se no desejo de agarrar, apreender, analisar e fixar sentidos, o conhecimento intelectualizado da linguagem vai construindo uma lógica que procura estabilidade entre sujeito e objeto, pelo que, a capacidade de gerar sentidos e lógicas intrínsecos ao conhecimento incorporado desvanece.

Deste modo, tal como afirma Ulmer (2015), é

necessário desenvolver novos modos de escrita académica. E Feyerabend (1993) vai ainda mais longe afirmando que, sem uma utilização indevida da linguagem não poderá haver a descoberta ou o progresso.

A investigação que desenvolvi, ao dar conta desta dificuldade em conciliar a formalidade da linguagem escrita académica e a dimensão experiencial do conhecimento incorporado, veio então procurar um modo de escrita da tese que, ao mesmo tempo que obedecia aos formalismos e rigor técnico da academia, integrou diversos elementos disruptivos com os quais procurou implementar uma *escrita incorporada*, a qual tenta trazer um pouco da dimensão experiencial do movimento coreográfico para o *papel*. Esta metodologia de *transmutação* entre a experiência artística e a escrita académica foi essencialmente caracterizada por: integração de diversos textos de escrita criativa/associativa, criação de dois modos de escrita coreográfica denominados de Escrita Performativa Visual e Desconstrução Expressiva e integração de diversos Scores Coreográficos.

Apesar de todas estas relações de interação cíclica entre prática artística e investigação académica, é preciso não esquecer que uma investigação com fim à criação de um trabalho artístico tem uma natureza muito divergente da investigação académica. São vários os artistas/académicos que chamam a atenção nesse sentido, afirmando que, especialmente no que se refere a uma investigação do âmbito académico apresentada no formato de performance, é fundamental ter em conta que uma criação artística por si só não pode constituir o resultado de uma investigação académica. Por ex. Scrivener (2002, 2021) argumenta que um trabalho artístico por si só não pode contribuir para a produção de novo conhecimento no âmbito académico e nem deve ser essa a sua função. A natureza do trabalho artístico presta-se a variações interpretativas e à exposição da ambiguidade de sentidos, a qual não se adequa à noção de “corpo de conhecimento partilhado” que caracteriza no âmbito académico. Scrivener (2002)

clarifica:

I have argued that a feature of a 'body of shared knowledge' is that it is organized such that an item of knowledge can be authenticated by recovering its justification, i.e., the 'body of knowledge' comprises both knowledge and justification. I have argued that, at least for the great mass of artworks, such justification doesn't exist. Finally, I have argued that claims to new knowledge require both the knowledge claimed and its justification to be communicated. Again, this does not appear to be a general characteristic of artworks. (p. 11)

Também Bolt (2007) refere a necessidade de uma exegese que acompanhe a submissão de uma performance acadêmica, a qual não deve apenas descrever o processo de pesquisa ou consistir numa explicação e contextualização da prática, mas é essencial para expor uma problemática de investigação que vá além do próprio processo criativo, seu enquadramento metodológico e conceptual e uma abordagem crítica e reflexiva, tendo em conta o estado de arte. A autora acrescenta ainda que a exegese que acompanha uma performance acadêmica é essencial para que o conhecimento derivado da prática possa ser sustentado para além da particularidade dessa prática: "to contribute to the broader knowledge economy." (Bolt, 2007, p. 34).

Resumindo, a interação entre o trabalho de criatividade artística e investigação acadêmica começa a ser valorizada como modo de procura e desafio sobre o nosso modo de praticar e conceber conhecimento. Esta interação tem vindo a abrir a noção de conhecimento como um processo multidisciplinar, instável, sensível, de transmissão multidimensional, que requer uma metodologia plástica, de maneira a conjugar diferentes modos de perceção da realidade. Especificamente as problemáticas principais desta

conciliação ligam-se com modos contrastantes de lidar com a natureza de conhecimento, como sejam: a necessidade de formalização e rigor académicos versus a desconstrução e ambiguidade artística; o distanciamento da abstração versus a imersão experiencial; a análise objetiva versus o sensorial subjetivo; ou, o saber informativo versus o saber funcional. Porém, apesar destas divergências estarem na base das dificuldades de conciliação entre os âmbitos do trabalho artístico e do trabalho académico, é precisamente na capacidade de as fazer interagir que se consegue potenciar mais-valias. É, portanto, crucial ter em consideração estas diferenciações e não as descaracterizar tornando-as imprecisas ou indistintas, pois tal descaracterização iria dissipar as suas funções e especificidades, desfazendo os valores de cada uma e o potencial gerado pela possibilidade de articulação entre elas. Ou seja, é essencial continuar a refletir e experimentar possíveis metodologias para coordenar e fazer interagir a investigação académica com a prática artística, porém é igualmente importante que essas metodologias não se desenvolvam tendencialmente para uma descaracterização e dissolução dos valores intrínsecos que distinguem cada modo de conhecimento.

Para finalizar saliento ainda as declarações de Smith e Dean (2009) chamando a atenção de que, à medida que a investigação académica vai reconhecendo a relevância da integração de processos e práticas criativas é crucial acompanhar esta mudança de paradigma com transformações no modo como departamentos universitários são estruturados, no modo como as conferências são conduzidas e nos estilos da escrita e avaliação académicas.

Conflitos de interesses

A autora declara não haver qualquer conflito de interesses.

Referências

- Billeter, J.-F. (2002). *Leçons sur Tchouang-Tseu*. Allia.
- Bolt, B. (2007). The Magic is in Handling. In E. Barrett and B. Bolt (Eds.), *Practice as research: Approaches to creative arts enquiry* (pp. 27-34). I.B. Tauris. <http://dx.doi.org/10.5040/9780755604104.ch-002>
- Candy, L. (2006). Practice based research: A guide. *CCS Report: 2006-V1.0 November*. University of Technology Sydney.
- Clark, A. (1998). Embodiment and the philosophy of mind. In A. O'Hear (Ed.), *Current Issues in Philosophy of Mind* (Supplement 43, pp. 35-51), Royal Institute of Philosophy. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/S135824610000429X>
- Claxton, G. (2005). Mindfulness, Learning and the Brain. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive Behaviour Therapy*, 23(4), 301-314. <https://doi.org/10.1007/s10942-005-0016-8>
- Damásio, A. (2003). *Ao Encontro de Espinosa*. Publicações Europa América.
- Damásio, A. (2010). *O livro da consciência: A construção do cérebro consciente*. Círculo de Leitores.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia II*. University of Minnesota Press.
- Dezeuze, A. (2002). Origins of Fluxus score: From indeterminacy to the 'do-it-yourself' artwork. *Performance research*, 7(3), 78-94. <https://doi.org/10.1080/13528165.2002.10871876>
- Dolphijn, R., & Van der Tuin, I. (2012). *New materialism: Interviews & cartographies*. Open Humanities Press.
- Feyerabend, P. (1993). *Against Method*. Verso Books.
- Fink, E. (1981). The problem of the phenomenology of Edmund Husserl. In W. Mckenna, R. M. Harlan, & L. E. Winters (Eds.), *Apriori and World: European Contributions to Husserlian Phenomenology* (pp. 21-55). Nijhoff Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-009-8201-7_2
- Furlong, J., & Oancea A. (2006). Assessing quality in applied and practice-based educational research: A framework for discussion. *Australian Educational Researcher Journal*, 33 (special issue), 89-104. <https://doi.org/10.1080/02671520701296015>
- Haseman, B. (2006). A Manifesto for Performative Research. *Media International Australia*, 118(1), 98-106. <https://doi.org/10.1177/1329878X0611800113>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). Conceptual metaphor in everyday language. *The Journal of Philosophy LXXXVII*(8), 453-486. <https://doi.org/10.2307/2025464>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. Basic Books.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Lima, C. de (2013). Trans-Meaning: Dance as an embodied technology of perception. *Journal of Dance and Somatic Practices*, 5(1), 17-30. https://doi.org/10.1386/jdsp.5.1.17_1
- Lima, C. de (2017a). Pensamento transversal: A arte de experimentar o mundo como o paradoxo de movimento [Tese de Doutorado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/15019>
- Lima, C. de (2017b). A Arte vem resgatar e ferir os limites e definição do conhecimento teórico [Imagem gráfica]. In C. de Lima, *Pensamento transversal: A arte de experimentar o mundo como o paradoxo de movimento* [Tese de Doutorado, Universidade de Lisboa], p. 42. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/15019>
- Lima, C. de (2017c). O fenómeno de conhecer é intrinsecamente transcendente [Imagem gráfica]. In C. de Lima, *Pensamento transversal: A arte de experimentar o mundo como o paradoxo de movimento* [Tese de Doutorado, Universidade de Lisboa], p. 99. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/15019>
- Lima, C. de (2017d). Score 4 [Imagem gráfica]. In C. de Lima, *Pensamento transversal: A arte de experimentar o mundo como o paradoxo de movimento* [Tese de Doutorado, Universidade de Lisboa], p. 82. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/15019>
- Little, S. (2011). Practice and performance as research in the arts. In D. Bendrups, & G. Downes (Eds.), *Dunedin soundings* (pp. 17-26). University of Otago Press. <https://ourarchive.otago.ac.nz/handle/10523/6769>
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da Percepção*. Martins Fontes Editora Ltda.
- Merleau-Ponty, M. (2006). *O olho e o espírito*. Vega.
- Robinson, K. (2001). *Out of our minds: learning to be creative*. Capstone Publishing Ltd.
- Robinson, K. (2013, maio). *How to escape education's death val-*

- ley. [Vídeo]. TED Conferences. https://www.ted.com/talks/ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley
- Rosch, E. (2016). Introduction to the Revised Edition. In F. Varela, E. Thompson, & E. Rosch, (Eds.), *The embodied mind: Cognitive science and human experience* (pp. xxxv-lv). The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/6730.001.0001>
- Ryle, G. (2009). *The concept of mind*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203875858>
- Scrivener, S. (2002). The art object does not embody a form of knowledge. *Working Papers in Art and Design* 2, pp 1-14. https://www.herts.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0008/12311/WPIAAD_vol2_scrivener.pdf
- Scrivener, S. (2021). The art object does not embody a form of knowledge revisited. In C. Vear, L. Candy, & E. Edmonds (Eds.), *The Routledge international handbook of practice-based research* (pp. 277-292). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429324154>
- Sheets-Johnstone, M. (2011). *The Primacy of Movement*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/aicr.82>
- Smith, H., & Dean, R. T. (2009). *Practice-led research, research-led practice*. Edinburgh University Press.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the Infant: A view from psychoanalyses and developmental psychology*. Basic Books. <https://doi.org/10.4324/9780429482137>
- Tavares, G. M. (2013). *Atlas do corpo e da imaginação*. Editorial Caminho.
- Uexkull, J. von. (1992). A stroll through the worlds of animals and men: A picture book of invisible worlds. *Semiotica Journal of the international association for semiotic studies*, 89(4), 319-391. <https://doi.org/10.1515/semi.1992.89.4.319>
- Ulmer, J. B. (2015). Embodied writing: Choreographic composition as methodology. *Research in Dance Education*, 16(1), 33-50. <https://doi.org/10.1080/14647893.2014.971230>
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (2016). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/6730.001.0001>
- Vear, C., Candy, L., & Edmonds, E. (Eds.). (2021). *The Routledge International Handbook of Practice-Based Research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429324154>
- Worldinformant (2011, 2 março). *Robert Sapolsky: Are humans just another primate?* Vídeo de conferência. In California Academy of Science. [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=YWZAL64E0DI>