

LENIRA PERAL RENGEL

**CORPONENTIVIDADE
COMUNICAÇÃO POR PROCEDIMENTO METAFÓRICO
NAS MÍDIAS E NA EDUCAÇÃO**

Comunicação e Semiótica

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2007

LENIRA PERAL RENGEL

**CORPONENTIVIDADE
COMUNICAÇÃO POR PROCEDIMENTO METAFÓRICO
NAS MÍDIAS E NA EDUCAÇÃO**

Tese apresentada à Banca Examinadora, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, área de concentração Signo e Significação das Mídias, sob a orientação da Professora Doutora Helena Katz.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2007

FOLHA DE APROVAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Para minha família materna,
tão corajosa na nossa união.

AGRADECIMENTOS

À Helena Katz, por sua orientação, disciplinas e seminários. Pelos livros que me deu para ler. Pelo convívio. Por efetivar a vida teóricoprática.

Às minhas alunas e aos meus alunos, de todas as idades, de muitos lugares.

Aos amigos do grupo de improvisação da Dona Maria (Duschenes). Nos meus sonhos, mesmo acordada, continuo dançando com vocês.

À Rosane Krepsky, pelo generoso rigor da leitura do meu texto. Por cujo resultado assumo total responsabilidade.

À Luiza Faustiloni, por compartilhar da criação das palavras em Inglês.

Aos amigos de um lugar de porto nômade: o CEC - Centro de Estudos do Corpo, onde sei que estudar se aprende estudando.

Às professoras doutoras Christine Greiner e Monica Allende Serra (orientadora do Mestrado), por suas sugestões no Exame de Qualificação.

Ao CNPQ, por me proporcionar uma bolsa de estudos, que me deu acesso à excelência de ensinamentos dos professores do Programa de Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Qualquer falha nos processamentos teóricopráticos dessas informações é de minha inteira responsabilidade.

RESUMO

Ambientes midiáticos e educacionais compactuam-se em uma relação de interferência consentida ao manter e disseminar entendimentos inadequados ao corpo. A midiaticização de corpos infantis reproduzindo atitudes de corpos adultos é apenas um dentre muitos exemplos.

Com o objetivo de explicitar a função político-social dos discursos dos ambientes midiáticos e educacionais e tratá-los como atos performativos efetivados com o entorno, ou seja, responsáveis pelo que colocam no mundo, o *corpus* da presente Tese de Doutorado relacionou cientistas da comunicação e da cognição. Assim, para apresentar seus conceitos centrais, o de corponectividade e o de procedimento metafórico, a pesquisa utiliza obras de teóricos da cultura e cientistas da comunicação e cognição. Com esse conjunto de referências, foi possível identificar a existência de traços ideológicos em conceitos metafóricos, especialmente nos de mente, corpo, comunicação, determinismos, essência, dualismos e competição.

A compreensão de metáforas como operacionalidade corpórea referencia-se, sobretudo, nas propostas de George Lakoff e Mark Johnson. Esta pesquisa avança em relação à proposição de ambos, partindo da hipótese de que existe ação mais geral e permanente no corpo humano, a qual se pode chamar de procedimento metafórico. Assim, a metáfora, bem como outras formas de representação, passam a ser o material com o qual o procedimento metafórico se operacionaliza.

A relevância do procedimento metafórico consiste na compreensão de que ele instaura, de fato, o sensório-motor e os conceitos abstratos, juntos. À comunidade de ambos (sensório e abstrato) se nomeia de corponectividade, para mostrar que, no corpo, teoria e prática não são independentes. Com este conceito, abandona-se a oposição entre mente e corpo e entre ensino e aprendizagem.

O papel central que diversas mídias têm na difusão de más metáforas sobre o corpo pode ser comprovado no dossiê que reúne material publicado em revistas, jornais, folhetos, “outdoors”, fotos tiradas nas ruas, registros de diálogos e transcrições de trechos de entrevistas.

Ao longo de uma vivência de 35 anos atuando em projetos educacionais de diversas naturezas (cursos de longa duração, oficinas, aulas avulsas, aulas regulares palestras, entre outras atividades), verifica-se uma contaminação muito direta entre o material midiático e as metáforas em circulação nos ambientes educacionais.

Longe de demonstrar a coemergência evolutiva natureza/cultura, as más metáforas vêm produzindo um alarmante fenômeno cultural em relação ao corpo. Aqui se coloca a proposta de uma ação crítica e atuante para a emancipação do aluno e da pessoa.

Palavras-chave: corponectividade, procedimento metafórico, metáfora, comunicação, mídia, educação.

ABSTRACT BODYCONNECTIVITY – COMMUNICATION BY METAPHORIC PROCEDURE IN MEDIA AND EDUCATION

Media and educational environments join in a pact of consented interference in keeping and disseminating inappropriate understandings to body. Infant bodies reproducing adult bodies attitudes is only one among many examples.

Aiming at exposing political-social function of media and educational speeches and treat them as performed acts enacted with the environments, that is, responsible for what they put in the world, the *corpus* used in this thesis needed to relate scientists of communication and cognition. Thus, with the purpose of presenting the central concepts, **bodyconnectivity**/corponectividade and metaphoric procedure, the thesis applies culture theorists and communication and cognition scientists in their references. With this group, it was possible to identify the existence of ideological features in metaphoric concepts, especially in those of mind, body, communication, determinisms, essence, dualisms and competition.

The comprehension of metaphors as corporal operation essentially has the reference in George Lakoff's and Mark Johnson's proposals. This research advances both propositions, starting from the hypothesis that there is a more general and permanent action in the human body, naming it as metaphoric procedure. Therefore, metaphor and other ways of representation emerge as the material which metaphoric procedure operates with.

The relevance of metaphoric procedure is in the comprehension that it establishes, indeed, the sensorimotor and the abstract concepts together. The community of both (sensorial and abstract) is named **bodyconnectivity**/corponectividade, which shows that regarding to the body, theory and practice are not independent. Following this concept, the opposition mind-body, teaching-learning is abandoned.

The central role that several means of media have in the diffusion of bad metaphors on body can be proved in the dossier which forms the published material in magazines, newspapers, flyers, billboards, photographs taken on streets, dialogue rolls and interviews excerpts transcriptions.

A very direct contamination between media material and metaphors in circulation in educational environments could be verified in an experience of 35 years with educational projects of several natures (long distance courses, workshops, detached classes, regular classes, lectures, among other activities).

Far from showing the evolutive coemergence nature/culture, the bad metaphors have been producing an alarming cultural phenomenon in relation to body. Here is presented a proposal of a critical and active action to the emancipation of the student and the person.

Key words: **bodyconnectivity**/corponectividade, metaphoric procedure, metaphor, communication, media, education.

ÍNDICE

1.	INTRODUZINDO	1
2.	APRESENTANDO A QUESTÃO DA TESE AULA, SEUS TEMAS E HIPÓTESES	7
3.	ONDE ATUA A RELAÇÃO DE INTERFERÊNCIA ENTRE MÍDIA E EDUCAÇÃO	14
4.	RELATO EMPÍRICO EM PRIMEIRA PESSOA	18
5.	ADULTIZAÇÃO DA CRIANÇA	25
6.	RELAÇÃO DE INTERFERÊNCIA CONSENTIDA	30
7.	CORPONECTIVIDADE	36
7.1.	LOCALIZACIONISMO	51
7.2.	ENAIÇÃO	59
7.3.	TEMPO REAL	59
7.4.	REPRESENTAÇÃO	61
7.5.	CONCEITO – CATEGORIZAÇÃO	65
7.6.	COGNIÇÃO	67
7.7.	AUTOCRIAÇÃO	71
8.	PROCEDIMENTO METAFÓRICO	73
8.1.	CALORAMOR	82
8.2.	FUSÃO	83
8.3.	METÁFORAS PRIMÁRIAS E METÁFORAS ONTOLÓGICAS	84
8.4.	METÁFORAS ORIENTACIONAIS OU ESPACIAIS	87
8.5.	ANALOGIA	88
8.6.	IMAGEM	91
8.7.	METÁFORA PARCIAL	92
9.	DA EDUCAÇÃO E DA MÍDIA	94
10.	DA MÍDIA	98
11.	DA MÍDIA HÍBRIDA	100
12.	METÁFORAS DE CONSTRUÇÃO E DE REIFICAÇÃO	103
13.	DOENÇA, PRECONCEITO E... METÁFORA	106
14.	DA EDUCAÇÃO	107
15.	LINGUAGEM	110
16.	O QUE VOCÊ VAI SER QUANDO CRESCER?	111
17.	DETERMINISMOS E LIVRE-ARBÍTRIO COM SUAS METÁFORAS	113
18.	TEMAS ESSENCIALISTAS COM SUAS METÁFORAS	121
19.	DUALISMOS COM SUAS METÁFORAS	127
20.	COMPETIÇÃO COM SUAS METÁFORAS	138
21.	BIBLIOGRAFIA	147

INTRODUZINDO

É costume referir-se a uma tese acadêmica diferenciando-a, claramente, de gênero literário. Todavia, ela também tem um gênero (no sentido de padrão), o tipo de classificação que faz com que reconheçamos, por exemplo, uma poesia ou uma crônica, por mais variações de estilo que venham a possuir. Uma tese apresenta uma hipótese, desenvolve-a, mostra seus estudos, pesquisas, referências teóricas e insere-se em relação ao estado da arte da investigação que diz respeito ao seu objeto. A tese pode ser teórica ou teórica e prática, ou seja, pode apresentar-se como um trabalho teórico (escrito) e trazer junto a esse, um trabalho prático (uma experiência científica ou artística).

Esta é uma tese **teóricoprática** (**sem** hífen¹) e, para tal proposta, se faz necessária a criação de neologismos e vinculação de palavrasconceitos. Evidentemente, não se trata de um mero anexar de palavras, mas sim de uma necessidade de instaurar uma forma de pensamentoação. No decorrer desta pesquisa serão apresentados outros modos de dizer corpos e ambientes, a partir de outros entendimentos, conceitos e hipóteses. Como um movimento de sacudir em multidireções, como um grito focado, a proposta é fazer perceber com a palavra escrita, fazer ouvir com o som da palavra lida, a multipartibilidade do corpo, sendo corpo não a soma das partes, mas o vínculo, as relações e as relatividades (relatividade no sentido de ser relativo a alguma coisa) entre as partes. Vínculos que a mídia e a educação fazem pensá-los “fora” deste corponós, simplesmente porque não os vemos, com estes olhos de olho nu, ou com os sentidos com os quais estamos convencioneados a sentir. Vínculos para os quais estamos alheios, contudo, não imunes.

¹ Serão mantidos os substantivos compostos da Língua Portuguesa que empregam o hífen. Contudo, nos neologismos, o hífen é negado, enquanto separação de ocorrências.

Usando da liberdade de licença poética, este padrão de tese é, portanto, do gênero aula teóricoprática e sua denominação é **teseaula**. Nela, como soe acontecer em uma aula, estudaremos, argumentaremos, conversaremos, ocorrerão excursos, faremos pausas, parênteses e remissões. Intuiremos, refletiremos² temas variados, todavia, afins à investigação. *“Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros”* (SOUZA³ 2005: 76). Há, assim, **como sendo** a teseaula, notas de rodapé⁴, artigos de revistas e jornais, imagens variadas, trechos de reportagens, propagandas de cursos diversos, entrevistas⁵, transcrições de falas de estudantes crianças, adolescentes, jovens e adultos, de professores, e citações, como janelas que se abrem em hipertexto.

² Os conceitos de reflexão e auto-reflexão são comumente considerados como conhecimento do intelecto sobre si mesmo; como consciência (no sentido de estar ciente) e como abstração, no sentido de isolar a coisa previamente escolhida das demais com as quais ela está em uma relação qualquer, e assumir como objeto específico de consideração, o que foi assim isolado. Isso leva, evidentemente, a separar o corpo dele mesmo, como se a pessoa, ou corpo fosse um que reflete (raciocina) e outro que vê raciocinar. O argumento que se coloca é que se deve abolir a preposição utilizada após os verbos ou adjetivos ou substantivos relativos à reflexão. Reflexão tem o sentido proposto por VARELA, THOMPSON e ROSCH (1993), como sendo experiência e **não** reflexão **sobre** experiência, ou seja, experiência que pensa/reflete experiência, o que precisa ser ressaltado, uma vez que desenha outros caminhos e ferramentas de investigação. E, quanto à **experiência** (v. em ABBAGNANO 2003, se quiser informar-se mais na área da Filosofia), mister saber que não se trata, tão somente, de relações imediatas, físicas ou práticas com o mundo, que se repetem, e aí concluímos que “temos experiência” em um dado assunto. A experiência depende do contexto cultural, psicológico, social, entre outros. Ela (a experiência) está implicada no que sabemos, no que estudamos e aprendemos e onde vivemos, por exemplo.

³ Boaventura Souza Santos é sociólogo do Direito, professor catedrático da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, é professor-visitante de várias universidades em diferentes continentes, como a Universidade de São Paulo, é diretor da *Revista Crítica de Ciências Sociais*.

⁴ Notas de rodapé e citações *“não devem ser legitimações extrínsecas ao trabalho”*. Fala do professor de filosofia Peter Pál Pelbart, em defesa de dissertação em 2005.

⁵ Mister informar que as entrevistas e questionários, ou falas em salas de aulas não serão creditados com nomes próprios, devido ao compromisso assumido com as pessoas envolvidas de não identificação delas. Há, também, transcrições de falas ouvidas em transportes coletivos, nas ruas, em locais públicos, em salas de aula, portanto com pessoas desconhecidas. Às falas selecionadas dos telejornais e do rádio, também não será dado crédito, como uma forma de escolha padronizada.

“Citações não contêm apenas um saber para ser lido ou ouvido, mas para ser escutado e seguido, constituindo índice de orientação do pensamento” (MATOS 2006: 49)⁶.

Ao criar um fluxo mais libertado e assimétrico (o que envolve digressões mais curvilíneas, por vezes diretas e também sinuosas) para, simultaneamente, dar lugar a um outro foco e aprofundá-lo, caso seja necessário ao pensamento mais amplo, a tese busca aproximar-se mais do processo de constituição de um corpo: um sistema em rede que se remete de um lugar a outro, numa coexistência que se entremeia. Portanto, nada impede que, durante esta leitura, ocorra a vontade de se dirigir a um tema, ou a um assunto mencionado, e ele se encontre em outra página, diferente daquela onde se está. A abreviação **v.** (que significa **veja**), é empregada para ir a uma outra página ou a um outro tema, indicando a coexistência correlativa deles. Também é possível seguir na contigüidade do texto até chegar ao assunto desejado, mais especificadamente. À vontade!

O fato desta apresentação se dar em formato escrito não interfere, absolutamente, na proposição teóricoprática que a guia, pois o entendimento de teoria e prática que aqui se aplica em relação a uma aula – seja uma aula de filosofia, de fundamentos da comunicação, de geometria analítica, ou de dança – é o de que o processo cognitivo (v. cognição, p. 67) do corpo (e, corpo não é algo abstrato, ele é o corpopessoa participante da aula) é teóricoprático. Afinal para pensar, refletir, inferir (“teoria”) é preciso, por exemplo, da respiração das células, dos movimentos de sístole e diástole, da corrente sanguínea, da própria atividade de falar ou de escrever a teoria (“prática”).

Resultados processuais de amplos e minuciosos estudos, experiências e pesquisas *in loco*, demonstram ser o corpo (ou seja, uma pessoa) um estado de trânsito entre o que se chama de

⁶ Olgária Chain Feres Matos é filósofa e professora de Filosofia Política, com

abstrato, intelectual, emocional, metafísico (“teoria”) e o que se chama de físico, sensório, concreto, motor (“prática”). Por esta razão, as concepções de teoria e prática, como procedimentos independentes um do outro, mudam radicalmente. Dizer que um intelectual é **apenas** “teórico” (e, em geral, ele próprio se pensa como tal) é negar a própria presença e atividade do corpo, suas emoções, percepções e inferências, necessárias e entremeadas na sua, que, então, pode ser tratada como intelectualidade corpórea. Dizer, também, que uma pessoa é **apenas** “uma teórica da dança” é minimizar suas capacidades práticas, que estão sempre junto às teóricas. Ao se estudar história da dança, aprende-se como se faz dança. Exercita-se perceber, sentir e observar uma obra e suas texturas espaciais, corpóreas, o desenho de luz, as transferências de peso ou as mudanças de continuidade do movimento, por exemplo. Ensinar à criança que agora é hora da “dancinha” ou da “aulinha de arte” para ela relaxar, suar, “praticar a criatividade”, é justamente assassinar a sua criatividade, tirar dela a capacidade de saber apreciar esteticamente uma obra e de fazer relações com contextos históricos, sociais, políticos, ambientais. Os jogos espaciais e temporais, entre outros, de uma aula de Educação de Arte, são necessários ao desenvolvimento de noções de Geometria, Matemática ou Física e os conceitos nessas disciplinas aprendidos são igualmente necessários para a aprendizagem artística. Noções de anatomia dadas nas disciplinas de Ciências e Biologia deveriam ser partes integrantes das de Dança ou Educação Física. A proposta desses diálogos interdisciplinares colaboraria para atender o corpo, que já une, sozinho, teoria e prática. A teoria se faz em prática e a prática formata a teoria, pois elas estão, juntas, agindo nos textos do corpo.

Um foco para o conceito de texto, cujo entendimento é mais amplo do que somente o de domínio verbal. O texto pode ser não-verbal, uma pintura, um som, gestos, uma escrita, movimentos, um

diagrama, traços, sonhos... Todas essas qualidades de textos são atos performativos e performativo refere-se ao que é corpóreo (a corrente sanguínea, o sistema respiratório, por exemplo, também podem ser tratados como textos). Essa questão do performativo foi trazida por Austin⁷ (1970, 1962). Ao utilizar o termo performativo, Austin referia-se aos atos de fala (*speech acts*), quer dizer, à ação. Performativo “*indica que ao se emitir o proferimento está se realizando uma ação, não sendo, conseqüentemente, considerado um mero equivalente a dizer algo*” (AUSTIN, 1990:25).

Em teoriaprática necessitamos de uma consideração para o termo *práxis*, deveras utilizado por muitos professores e alguns profissionais da mídia. Sabemos que esse termo (de etimologia grega) significa, principalmente, ação por oposição à teoria (HOUAISS 2001 e ABBAGNANO 2003). Significa também *teoria aplicada à prática* (HOUAISS 2001, NOVO AURÉLIO 1999, MICHAELIS 1998 e ABBAGNANO 2003). Recorre-se a este vocábulo toda vez que é necessário criticar o excesso de teoria e mostrar que ela não é uma retaguarda de esclarecimento ou um cabedal de conhecimentos “puramente teóricos”. O argumento é o de que o conceito de *práxis* com⁸ suas implicações, continua a estabilizar e a camuflar (mesmo que de maneira inconsciente) uma atitude dualista (v. dualismos, p. 127), ao ensinar e obrigar a uma escolha (entre teoria ou prática). DELEUZE (2004) chama teoria de “*caixa de ferramentas*”. Essa locução (*caixa de ferramentas*) é uma metáfora linguística do termo **prática**, e, essa (a prática), também deve ser uma caixa de pensamentos, reflexões, idéias, inferências, percepções.

⁷ John Langshaw Austin (1911-1960), foi um filósofo da linguagem (verbal), com grande importância nas pesquisas sobre a fala e o seu significado. Dava aulas na Universidade de Oxford/Inglaterra.

⁸ Usar a preposição COM (suas implicações), negando a partícula aditiva E (suas implicações), quer indicar correlação. O conceito se dá **com** prática, **com** implicações, ao contrário de (**primeiro**) o conceito **e** (**depois**) suas práticas ou suas implicações.

“É por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática”. “... só existe ação: ação de teoria, ação de prática em relações de revezamento ou em rede”. (FOUCAULT 2004: 70 – 71. Os intelectuais e o poder – conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze).

O CORPO É ELE MESMO TEÓRICOPRÁTICO.

É a proposta.

APRESENTANDO A QUESTÃO DA TESE AULA, SEUS TEMAS E HIPÓTESES

“PENSAMENTO É MOVIMENTO”

Maria Duschenes⁹

(professora de dança contemporânea, em sala de aula: **1977**).

“Não vemos esses pensamentos se deslocando, contudo presumivelmente os veríamos, se os neurônios se iluminassem quando ativos”.

Richard DAWKINS

(cientista evolucionista e escritor, 2000: 26).

Atenção à respiração, vocês podem e devem bocejar, alonguem-se um pouco, dobrem e torçam vocêcorpo! Dizer vocêcorpo quer chamar à atenção o fato, corriqueiro, de dizer: “meu corpo”. Faz parecer que “meu corpo” é um algo, e “eu” sou outro algo. DANTO (1999: 201) traz uma importante consideração no sentido de *“apagar as fronteiras”* entre o corpo que sou **eu** e o corpo que é **meu**. *“O pronome possessivo deveria colapsar inteiramente do discurso e não deixar nenhum self possuindo-o”,* ou habitando-o. Claro que é quase impossível esse ato: contudo seria melhor dizer “eu corpo” ou “vocêcorpo, ou nós corpo, ou ainda, corponós”.

⁹ Maria Duschenes foi uma importante introdutora da Arte de Movimento de Rudolf Laban (1879-1958) no Brasil. Por mais de 40 anos deu aulas em sua casa, no bairro do Sumaré, em São Paulo/SP. Ao longo de muitos anos, além das aulas durante a semana, junto com seu esposo Herbert Duschenes (1914-2003), professor de História da Arte na FAAP, São Paulo/SP, abriam aos domingos sua casa, aos alunos que se interessassem. Davam aulas, gratuitas, sobre arte, teoria da cultura e processos educativos. Formou vários artistas e professores que se utilizam de seus ensinamentos nas mais variadas manifestações artísticas e educacionais.

HABITAR SEU CORPO

Curso no Centro Universitário Maria Antonia.
São Paulo/SP (1º Sem. 2007).

*“PRECISO DESCOBRIR O QUE ESTÁ
ACONTECENDO COM MEU CORPO”.*

Moradora da Favela de Paraisópolis – São Paulo/SP, comentando sobre
exame médico ginecológico, em entrevista à Rádio Eldorado AM/FM –
Jornal da Manhã. São Paulo/SP (fevereiro/2006).

A proposta é compartilhar questões profundas, complexas que tratam do entendimento de corpo que a grande maioria dos professores e dos profissionais da mídia têm. Consideramos essas questões e a compreensão delas prementes para enfrentar e reivindicar contra o abandono que muitos de nós, formadores educacionais, identificamos em diversas e variadas instituições públicas e privadas. E, também, para superar a apatia e a atitude subalterna que, muito de nós, mantemos em relação às mídias e a esse próprio sistema educacional do qual fazemos parte.

“Concordo com eles que há uma crise moral, e que nada é mais importante do que trabalhar em conjunto na busca de caminhos para sairmos de nossos dilemas atuais” (DENNETT 2006: 63)¹⁰.

Para nossa trajetória da taseaula, precisaremos nos vincular dinamicamente com vísceras, membros, oxigênio, cérebro, com movimento intelectualmente físicoquímico-biológico.

¹⁰ Daniel Dennett é filósofo, professor emérito de Artes e Ciências e diretor do Centro de Estudos Cognitivos na *Tufts University*/EUA. Tem uma vasta e diferenciada obra. Alguns títulos constam da bibliografia deste trabalho.

Assim, coemerge¹¹ o conceito de **corponectividade**, como hipótese deste trabalho (v. corponectividade, p. 36).

Outra hipótese é o conceito de **procedimento metafórico do corpo**, que vai pensar como atuam as metáforas, lingüísticas ou não, a partir de processos corpóreos (v. procedimento metafórico, p. 73). O termo linguística refere-se ao tratamento verbal, da língua e da fala (v. linguagem, p. 110), mas, importante frisar que metáforas lingüísticas podem ser comunicadas por outros símbolos (linguagem dos surdos-mudos, por exemplo). Há, também, inúmeras metáforas não lingüísticas, como gestos, diversas manifestações da arte, os diferentes comportamentos rituais.

Ambos, corponectividade e procedimento metafórico do corpo são nomeados de hipóteses-conceito e são como um fluxo, que perpassa toda a tese-aula e se ramifica em múltiplas direções. Direções estas que apontam e se entrecruzam em suas proposições, questionamentos, arguições e em nossas próprias reflexões durante a tese-aula, vivamente teóricopráticas. É preciso compreender que refletimos com o corpo! Pensar, perceber, sentir se o que se fala agindo, com estas palavras, nesta maneira escrita, ocorre de fato.

Uma questão escolhida é a relação de interferência (consentida), entre mídia e educação, principalmente nas escolas. O parêntese que abriga o termo **consentida** tem a intenção de sublinhar um traço assaz importante dessa relação, do qual o percurso da tese-aula cuidará de evidenciar. Vamos refletir o papel desempenhado pelos corpos-pessoas que atuam nessa relação de interferência, ou seja:

¹¹ **Coemergência** se mostra um termo mais apropriado que emergência. Em um processo qualquer podem emergir propriedades que nele antes não ocorriam, contudo, essas mesmas propriedades se comunicam com o próprio processo e trazem transformações nele, que **coemerge** com outras configurações. Um exemplo: uma mãe gera um filho, mas ser mãe coemerge com a situação de ser/ter filho. *“Não existe relação possível de prioridade entre os horizontes e os fenômenos que aparecem dentro deles”* (Parte de manifesto assinado por vinte pesquisadores em um congresso sobre Interdisciplinaridade, na Universidade de Stanford (EUA). Caderno *Mais!* 24 de Novembro de 2002, p. 6).

Os profissionais das mídias e alguns de seus produtos (programas e comerciais de televisão, artigos e propagandas da imprensa, do rádio, folhetos distribuídos gratuitamente, cartazes nas ruas das cidades);

Os professores da escola pública e particular, do ensino básico, do fundamental, do médio e do ensino superior. Estão aí inclusos os alunos de cursos de pós-graduação (*stricto e lato senso*), pois a grande maioria exerce atividade didática.

Um recorte especial é dado, desde **agora**, às crianças, adolescentes e jovens, os mais vulneráveis nessa cadeia – mídia, educação. Esses futuros adultos poderão potencialmente modificar o adestramento do ensino em direção à docilidade e à replicação de memes desgastados, estipulados em função de um respeito, sem sentido, a uma tradição que não seja permanentemente refeita.

FOUCAULT (2006), filósofo, professor, historiador formado em psicologia, nos explica, através da história, a formação do corpo dócil. Seu esclarecimento se dilata na contemporaneidade, quando nos faz entender como se faz um corpo dócil ao formá-lo, ao modelá-lo e ao submetê-lo. Muitos de nós compactuamos com atitudes coercitivas (ininterruptas) sobre os movimentos, o comportamento e o pensamento. ADORNO (1985), filósofo, educador, já apontava para o adestramento do corpo do espectador da mídia (que é a criança, o jovem, e, claro, o adulto que consente), de quem uma apreensão adequada é exigida, um certo dom de observação, a partir de conhecimentos específicos¹², de tal sorte, que agem com coerção na atividade cognitiva (v. cognição, p. 67) do corpo como um todo.

¹² Importante ressaltar o belo acréscimo SANTOS (2005: 74) traz ao ensinar sobre a arbitrariedade do conhecimento específico que *“espartilha o real”* e torna a pessoa *“um ignorante especializado”*. Claro que não podemos negligenciar a importância da especialização, contudo professores (e os profissionais da mídia) deveriam pensar conhecimento como ramos que se interconectam.

A tese busca a insubordinação do corpo dócil. Insubordinação entendida como reflexão crítica. E crítica no sentido de não apenas apontar os problemas e desejos, mas também do agir pró-transformação e realização deles.

Meme é um conceito elaborado e desenvolvido por DAWKINS (1976, 2003) e largamente difundido por outros autores, entre eles Daniel Dennett (1998). A memética propõe, com base na biologia evolutiva, uma teoriaprática para analisarmos os fenômenos da cultura. Richard Dawkins sugere que do mesmo modo que os genes são as unidades de transmissão das informações genéticas, os memes são as unidades de transmissão das informações culturais, passando de uma pessoa a outra, num processo de contaminação contínuo e inestancável. Memes são nossos modos de vestir, de comportamento, canções que ouvimos, livros que lemos, axiomas, ditados populares, por exemplo, e são transmitidos em grupos (ou complexos meméticos). Um exemplo: uma criança tem e/ou usa um *skate* (seja comprado ou feito com uma tábua e rodas), um tênis (seja de “grife” ou não) e o boné (seja roubado ou não). Note-se, também, que essa caracterização mostra, além do complexo memético (tênis, *skate*, boné), a chamada variação memética, quer dizer, o meme não é inerte e tampouco poderia ser, por inúmeras condições, entre elas, a local e a econômica (por exemplo). A grande maioria dos educandos não pode ter um tênis *nike* “original” ou ler um livro novo, tomar *coca cola* ou vestir a roupa da artista predileta que é vendida em lojas.

Entretanto de algum modo, quando algo semelhante ocupa o lugar de um *nike* ou de um livro novo, ou de um boné, o meme está se replicando.



Foto Lenira Rengel. (2007).



Foto Lenira Rengel. (2007).

A capacidade dos humanos de aprender a língua de uma cultura, por exemplo, foi moldada pela evolução e é passada de cérebro a cérebro (entendamos cérebrocorpo¹³). Há tanto a aprender, e tão rapidamente, que se torna difícil selecionar.

¹³ ROSE (2006: 78-79) nos ajuda a “desmantelar” a dicotomia cérebro/corpo, nos trazendo a elucidação de que “o cérebro por sua demanda voraz por glicose e oxigênio, está inteiramente à mercê do sistema circulatório do corpo para que os forneça”. Rose também explica a interconectividade permanente, ao descrever que as conexões neurais são uma evolução de um sistema de sinalizações hormonais primitivas. Importante, segundo Steven Rose, é entender que quando se estuda o desenvolvimento do órgão que é o cérebro, se estuda o desenvolvimento do corpo no qual está o cérebro e, portanto, ele (o cérebro) não pode ser compreendido isoladamente. Steven Rose é neurobiologista, dirige *Grupo de Pesquisa do Cérebro e Comportamento* na *Open University* e professor-visitante de Anatomia e Biologia do Desenvolvimento no *University College*, ambos em Londres.

Crianças são vulneráveis e acreditam nas informações (nos memes) que lhes são dadas. DAWKINS (2003) chama-as de “*pacientes imunodeficientes*” e mentes corpos mais jovens estão mais expostos a esses tipos de infecções. A relevância de sabermos em teoriaprática do que versa o meme é justamente (ainda com referência em Dawkins) que eles podem ser como vírus danosos que infectam as mentes de nossos alunos, mesmo dos adultos. “*Felizmente, os vírus nem sempre vencem*” (2005:257).

Muitas crianças e jovens emergem incólumes do que possa ser “*despejado*” sobre elas. Todavia nós, adultos, sabemos (“na pele”) que, às vezes são necessários anos, até mesmo décadas, para superarmos certa ou certas imposições meméticas...

A tese aqui propõe, portanto, tornar conscientes certas posições vigentes, **concernentes ao entendimento do corpo**, disseminadas por meio de metáforas da mídia e da educação, que afetam, de modo inapropriado e prejudicial, o aprendizado, o comportamento, a atitude crítica e a criatividade dos educandos, principalmente. Para tal investigação foram discriminados os seguintes conceitos: **determinismo/livre arbítrio, temas essencialistas, dualismos e competição**, questionados à luz das duas hipóteses conceitos, a conectividade e o procedimento metafórico do corpo.

A pesquisa tem a dimensão dos densos estudos e pesquisas sobre essencialismos, dualismo¹⁴, determinismos e livre-arbítrio, tanto na Filosofia, na Religião, bem como na Ciência e na Biologia genética, por exemplo. Sabemos, claramente, que não é possível dar conta de toda a complexidade de cada um desses conceitos, e não fazemos deles o nosso objeto de pesquisa. Entretanto, as suas explicações se dão na medida necessária ao que aqui se investiga. Com todo respeito que é devido ao conhecimento, não podemos, sobretudo, temê-lo.

¹⁴ A utilização de dualismo (sem **S**) refere-se ao dualismo de substância, expressão atribuída e sinônima de dualismo cartesiano (v. p. 130). Veremos em dualismo**S** (p. 127) que há outras formas de dualismos.

Há um fluxo factualmente empírico de cruzamentos assimétricos. Um tema como cognição, por exemplo, é examinado tanto em CORPONECTIVIDADE, como em EDUCAÇÃO, por ser, obviamente, crucial para o processo de desenvolvimento e compreensão de si mesmo, dos outros e para o processo do ensino e aprendizado (do aluno, bem como do professor). Veremos que metáforas dualistas se vinculam a uma idéia determinista ou de livre arbítrio, ou que, metáforas deterministas disseminam uma compreensão essencialista do corpo. E, ainda, esses temas/conceitos (se)dialogam e coemergem com outros correlatos por todo o percurso da tese/aula (não somente quando são mais especificados nos seus próprios tópicos), sempre (como já dissemos), **à luz das hipóteses/conceitos da corponectividade e do procedimento metafórico do corpo.**

Este é o esquema geral (no sumário, há detalhes):

- I – a relação de interferência entre mídia e educação;
- II – apresentação da hipótese/conceito corponectividade;
- III – apresentação da hipótese/conceito procedimento metafórico;
- IV – argumentação mais especificada da mídia e da educação;
- V – argumentação mais especificada de determinismo/libre arbítrio; temas essencialistas; dualismos; competição.

ONDE ATUA A RELAÇÃO DE INTERFERÊNCIA ENTRE MÍDIA E EDUCAÇÃO

A pesquisa refere-se principalmente à mídia gratuita ou muito acessível financeiramente, na cidade de São Paulo. Entretanto, mais largamente, estende-se por muitas outras cidades do Estado e do país. Nos canais de televisão paga, também, é possível reconhecer essa relação de interferência como recorrente em diversos e variados países. Os locais e materiais investigados são:

MÍDIAS

- Folhetos distribuídos nas ruas gratuitamente, propagandas de cartórios, venda de imóveis, anúncios de videntes, propostas de penhor, publicidade de Cursinhos para Vestibular, de restaurantes, santinhos de candidatos a cargos políticos, jornais do metrô, revistas religiosas, cartazes em ônibus municipais e metrô, grandes cartazes (*outdoors*) nas ruas e avenidas das cidades;
- Programas de rádio, AM e FM e propagandas veiculadas nesse meio de comunicação;
- Programas de TV, principalmente aberta, e propagandas veiculadas nesse meio de comunicação;
- Revistas sobre saúde “física”;
- Revistas sobre saúde “mental”;
- Mensagens eletrônicas: propaganda de cursos variados.

ESCOLAS

- Escolas formais: Ensino Básico, Ensino Fundamental – Ciclo I (1ª à 4ª séries), Ciclo II (5ª à 8ª séries), Ensino Médio e Ensino Superior.

OUTROS LOCAIS

- Academias de ginástica;
- Escolas de dança;
- Encontros em praças e parques para “uma prática saudável”.

É possível afirmar que a singularidade da pesquisa está no fato de tratar esses ambientes por meio do foco nas metáforas, e o faz, sobretudo, a partir das pesquisas de George LAKOFF, lingüista cognitivo, e Mark JOHNSON, filósofo cognitivo¹⁵ (1984, 1991, 1996, 1999, 2001). A proposta desta investigação muda as abordagens das

¹⁵ Ao utilizar o termo cognitivo para si próprios, esses pesquisadores focam o entendimento de cognição, como objeto que, para ser estudado, pede por uma

questões do corpo, retirando-as do domínio exclusivo de uma comunicação tratada como transporte de sentido ao inscrevê-la numa comunicação que é, ela mesma, a sua ação (AUSTIN, 1962). Quando se pensa o corpo como parte e processo de comunicação (v. corpomídia, p. 98) no, também processo, de educação, fica claro que professores e agentes das mídias são comunicadores que podem auxiliar a alterar conceitos comportamentais inadequados. Busca-se evidenciar que os ambientes midiático e educacional colaboram para que metáforas inadequadas (no sentido de não terem relação com o modo de operar do corpo), propaguem-se no ensino/aprendizagem/educação¹⁶ de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Metáforas vinculadas a esses ambientes são, em sua grande maioria, fortemente violentas, enquanto impõem uma forma ideológica (v. ideologia, p. 33). Metáfora revela poder, sua sedução, não sendo somente “boa” ou “poética”. O emprego do termo inadequado não pretende, por uma elementar oposição, agir em inversão conceitual somente, ou seja, dizer **o que é adequado**. O objetivo aqui é propor um experimento criativo – com vários focos de interesse que convergem entre si – para, possivelmente, colaborar com a produção de conhecimento.

Longe de demonstrar coevolução entre natureza/cultura (v. determinismos, p. 113), esses ambientes midiáticos e educacionais dedicam-se a apregoar metáforas que produzem consequências na educação da pessoa, ao ilusoriamente e incorretamente afirmarem que a “natureza do corpo ou da alma” não é afetada por tomadas de posições ou asserções culturaisbiológicas. Questionar essa lacuna

pesquisa no maior número de evidências, na mais ampla gama de fenômenos e fontes (v. Ciências Cognitivas, p. 17).

¹⁶ Emprega-se, nesta teseaula o termo educação como processo que engloba ensino e aprendizagem. Assim usaremos tanto ensino/aprendizagem, bem como educação. O educador Paulo Freire, em seus inúmeros livros, empregou ensino como processo que engloba aprendizagem, pois na sua concepção emancipacionista, jamais poderia imaginar que não se desse a devida atenção ao processo de aprendizagem do educando. Atualmente (2007) é preciso enfatizar **aprendizagem**, tal foi a negligência com que foi tratado o processamento de

teóricoprática é nos autoquestionarmos (profissionais das mídias e professores) responsabilmente. Pesquisamos essas ambiências para termos respaldo científico acadêmico e ter a possibilidade do *stricto sensu* que uma tese de doutoramento requer, mas a relação de interferência ocorre nos lares, no vestir, no comportamento. Assim, refletimos como e em quais circunstâncias ela atua: na própria vida cotidiana das pessoas.

Por propor corponectividade e natureza/cultura, juntos, o *corpus* de análise e interpretação da pesquisa tem em teóricos da cultura (Zigmunt Bauman, Nicolau Sevcenko, Jurandir Freire Costa, Helena Katz, Hommi Bhabha) sociólogos (Boaventura Souza Santos, Francisco de Oliveira), educadores (Paulo Freire, Theodor Adorno) filósofos (Daniel Dennett, Olgária Matos, Slavoj Zizek, Mark Johnson), linguistas (John Austin, Matt Ridley, George Lakoff), semioticistas (Charles Sanders Peirce, Terence Deacon, Lúcia Santaella), neurofilósofos (Patricia Churchland, Andy Clark), biólogos (Richard Dawkins, Steven Rose), etólogos (Dominique Lestel), e outros cientistas da cognição e informação suas referências e questionamentos.

A investigação se alia, dialoga e se transmuta com pensamentos simultaneamente abrangentes e singulares das áreas que têm uma filosofia cognitiva, ou seja, um pensamento cognitivo com relação ao corpo, sem dilacerações dualísticas. Com referência em DUPUY (1996), é possível dizer que a existência de uma filosofia cognitiva mantém múltiplos saberes e programas de pesquisa agrupados. As Ciências Cognitivas são um pensamento filosófico compartilhado, multifocado e flexível, necessário ao conhecimento (conhecimento como sendo processo criativo e em movimento), do contrário haveria trabalhos específicos de cada área. Todavia, a coexistência não implica em falta de singularidades. A beleza e a seriedade das Ciências Cognitivas contemporâneas está no esforço

informação do educando ao longo dos anos. Como se o educador não aprendesse

colaborativo continuado e na produção de conhecimento que não poderia ser produzido isoladamente. Compostas de instrumentais da Psicologia, da Linguística, Filosofia, Ciências da Computação, Neurobiologia, Neurofilosofia, da História, etc., as Ciências Cognitivas buscam pesquisar a operação de como se dá o conhecer e colocaram o corpo (uma pessoa, o humano, gente, aspectos anatomofisiológicos, intelectuais, sensoriais, etc.) como objeto de investigação.

RELATO EMPÍRICO¹⁷ EM PRIMEIRA PESSOA

Importante afirmar que dados empíricos e a ação da reflexão sustentam esta investigação, pois esse universo de ensino/aprendizagem me é deveras familiar. Identifico a reprodução de metáforas inapropriadas sobre CORPO nas mídias aqui estudadas há muitos anos. Iniciei o “magistério” em movimento e dança aos catorze anos. Desde 1990 sou contratada em projetos para Fundações, Secretarias da Educação, Cultura e Bem Estar Social municipais e estaduais, em vários municípios e Estados brasileiros. Desenvolvi e desenvolvo projetos com corpos de diferentes estratos sociais e com interesses os mais diversos e variados: de professores de diversificadas áreas (do Ensino Básico a cursos de pós-graduação), a crianças, adolescentes, jovens e adultos, profissionais de dança e teatro e com ADIs/Assistentes de Desenvolvimento Infantil em creches municipais.

Concomitante a outros cursos ministrados em municípios, aluna de doutoramento e atuações educacionais e artísticas – a partir do ano de 2002, tornei-me, sem vínculos empregatícios, assessora da

ao educar, vale ressaltar (v. educação, p. 107).

¹⁷ Empirismo é usado no sentido de LAKOFF e JOHNSON (1999), isto é, uma atitude empírica não é apenas oriunda das sensações ou da percepção dos sentidos dos

linguagem/DANÇA da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo. Quatro linguagens artísticas tornaram-se obrigatórias no currículo escolar estadual dos Ensinos Fundamental e Médio. São elas Artes Plásticas (ou Visuais), Dança, Música e Teatro. Formamos uma equipe que pensa e atua Arte enquanto área de conhecimento. Uma área de conhecimento é entendida (de acordo com a Comissão Especial de Estudos nomeada pela CAPES/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo CNPq/Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e pela FINEP/Financiadora de Estudos e Projetos) como sendo o conjunto de conhecimentos relativos a um objeto de investigação que se relacionam e são construídos em processo coletivo com fins de pesquisa, ensino e atuações práticas.

Os trabalhos, entrevistas, conversas, observação e anotação de falas e de gestos, compartilhados em cursos (alguns pontuais, outros contínuos), oficinas, palestras, simpósios, encontros e vivências se dedicam à crucial atuação do uso que se faz da movimentação do corpo nos processos educacional pedagógico e artístico continuado. Dizer continuado refere-se da criança à idade adulta, com o entendimento que qualquer corpo, em qualquer área, se educa e é educado permanentemente. Há clareza da necessidade de criação de novas metáforas nestes processos, já que elas revelam atitudes de modos de pensar, de se comportar e de se comunicar (v. procedimento metafórico, p. 73). Busco comunicar-me com falas e gestos específicos para cada grupo ou pessoa com as quais estou junto, ou seja, a fala com a criança é obviamente diferente da que acontece com o adulto. Ao longo dos anos foi possível compactar distintas maneiras de trabalhar e criar um tipo de estratégia de compartilhamento de conceitos complexos que, felizmente, tem se mostrado eficiente. Os temas abordados, entre outros, até o presente momento, abordados são:

fenômenos. Fatos empíricos fazem parte de processos

- Corpo que sente, pensa, se emociona, “tudo junto”;
- Qual é a sua/nossa idéia de corpo?;
- Ciências Cognitivas;
- História da dança;
- O corpo está pensando enquanto dança, apenas é um outro modo de pensar;
- Autonomia;
- Experiência;
- Resgate;
- Dança de raiz;
- Improvisação;
- Danças brasileiras;
- Conceito;
- Cópia;
- Citações e releituras;
- Como criar um projeto de dança;
- Recusa de festivais competitivos de dança entre Escolas;
- Mostras de dança – educar e não julgar (no sentido de classificar com notas);
- Conceitos de contemporâneo e moderno na arte;
- Uma atitude contemporânea na educação;
- O movimento e seus aspectos qualitativos;
- Variados usos do espaço;
- O *tripé curricular* dos Parâmetros Curriculares Nacionais no Ensino de Artes – fazer, conhecer e analisar;
- Variados vocabulários de dança.

Todos os temas são examinados com a minúcia e a seriedade a eles devidos, todavia não caberia abordá-los nesta tese aula. Entretanto, vamos a um breve e esquemático pensar a atitude contemporânea. A idéia é a de partilhar que o ensino do movimento,

da educação “corporal” e da dança chamada de contemporânea não trata apenas de um modo específico de se fazer dança e sim de uma maneira de agir contemporânea, ou seja, é do próprio entender o corpo e a Educação de que estamos falando raciocinando sentido.

Um foco para o termo idéia:

Nos dicionários consultados (vide bibliografia) e no mais amplo consenso, idéia é compreendida como algo antes de uma ação, como algo mental, como pensamento, como representação de algo concreto, como noção de alguma coisa, sem dar conta dos processos ativos que coemergem e geram uma idéia. Idéia é a sua própria implementação na atitude comportamental das pessoas. Idéias, conceitos e propostas não são abstrações! São atos com suas abstrações. É inegável a abstração, no sentido de inferência simbólica, como processo do corpo. Por isso, também, é impossível (em uma inversão simplista) dizer que só há atos.

A atitude educacional contemporânea no conhecer, fazer e apreciar Arte é a compreensão de como essa área é parte do processo educacional da pessoa, na sua relação com a natureza, com a cultura, com a sociedade.

Uma atitude educacional contemporânea colabora para que o educando possa estar apto para lidar com a ocorrência e o reconhecimento do acaso, aguçar a percepção para o estímulo do coletivo e colaborar com a criação de seus colegas. Mais uma vez, se enfatiza que aqui foram apenas pontuados alguns elementos e **o quê** se faz e não **como** se faz.

O ensino e o aprendizado da atitude contemporânea buscam emancipar para as implementações de não hierarquia:

não existe “o melhor” dançarino, o melhor corpopeessoa e o “resto” é coadjuvante. Todos são solistas e coadjuvantes (claro que se valoriza as capacidades singulares de cada um!).

A não hierarquia refere-se também à composição espacial de lugar e de pensamento:

indica um deslocamento do ponto fixo para a não subjugação ao totalitarismo de um sentido único ao qual se remeter e implica em entender do que trata a **diversificação**¹⁸ (de movimentos, de pessoas, de modos de pensar), buscando uma relação sem centro e sem simetria ou então criando centramentos que se transmutam.

Quase todas as pessoas pensam que seu corpo não é corponectivo¹⁹. Não há necessidade e a impropriedade de se pensar que se trata de um conceito erudito ou difícil, e que por isso não são todos que poderão compreendê-lo, ou que um grupo é mais incapaz que o outro, ou que as crianças não vão entender... São cruciais pesquisas e esforço para o **como** se expressar para haver mais eficácia na comunicação. A criança (ou mesmo alunos de outras idades) não sabe menos, sabe outra coisa. RANCIÈRE (2005), irradia

¹⁸ **Necessário se faz um foco para a distinção entre diversificação e diversidade**, com a finalidade de apuro terminológico, o qual, obviamente, está junto da ação. Ambos os termos são usados como sinônimos, significando diferença, distinção, variedade. Em DENNETT (1998), encontramos ora diversificação, ora diversidade para a mesma explicação, ou seja, a partir das variações ocorridas, numa mesma espécie, ao longo da evolução, surge outra espécie que divergiu desta. Bem, aqui já aprendemos que devemos distinguir ou contextualizar variação e variedade, já que também são empregadas como sinônimas. Em DAWKINS (2002:259), podemos ler e pensar: *“A visão neodarwiniana padrão da evolução da diversidade é que uma espécie se divide em duas quando duas populações se tornam díspares a ponto de não poderem mais se cruzar entre si”*. O que se propõe pensar é que, trazer a idéia de diversidade (tão propagada pelas ambiências em estudo como “boa convivência das diferenças entre pessoas”) do modo que é empregada, ao invés de reunir, cria afastamento em um *“multiculturalismo orientado pelo postulado da tolerância liberal, cuja postura é conservadora: seu efeito é uma transformação das desigualdades incapazes de obter aceitação pública em diferenças culturais”* (BAUMAN 2003: 98). **Propõe-se, então, diversificação como abrigo sob o mesmo teto de uma aproximação das distâncias, sem buscar uma falsa assimilação das alteridades e a proposta de redistribuição do conhecimento e de estrutura econômica. E o reconhecimento de que diversidade, não obstante um fenômeno complexo e maravilhoso, carrega, também, a noção de não cruzamento... entre corposhumanos.**

¹⁹ Corponectivo (adjetivo), corponectividade (substantivo) e corponectivar (verbo). Termos e traduções de José Roberto Aguilar e Lenira Rengel, para *embodiment, embodied, to embody* = mente/corpo trazidos, juntos, em vínculo biológico, psicológico e cultural, na concepção de EVAN, THOMPSON e VARELA (1993) (v. corponectividade, p. 36). **Neste trabalho, em todas as citações que empregam *embodiment, embodied* e *to embody*, a tradução foi feita usando a hipótese conceito (e seus derivados) que propomos, ou seja, corponectividade, corponectivo, ou corponectivar.**

a voz de Joseph Jacotot²⁰, o mestre ignorante, pedagogo da emancipação do corpopessoa:

“Quem estabelece a igualdade como objetivo a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes” (RANCIÈRE 2005: 11).

“É a tomada de consciência dessa igualdade de natureza que se chama emancipação... não se trata de aprender mais ou menos bem ou mais ou menos rápido” (RANCIÈRE 2005: 49).

O instrumental legado por Rudolf Laban é referência teóricoprática nos projetos. Pode-se entender Laban na contemporaneidade e não somente com um pensador inserido na época da corrente estética do Expressionismo. Com o “alfabeto” de Laban é possível criar danças e movimentos, analisá-los, fruí-los. Seu instrumental terminológico é deveras útil para se fazer/pensar/falar de movimento, especialmente aos interessados em fazer atenção ao **como** se expressar. Suas observações, estudos e pesquisas contribuíram com uma codificação dos aspectos qualitativos dos movimentos (nas mais variadas manifestações: no teatro, na dança, nos diferentes ofícios, nas movimentações grupais, ou nas terapias), das diferentes nuances na continuidade, descontinuidade e imobilidade, dos empregos do espaço como formas no corpo e/ou do corpo com o espaço, das múltiplas possibilidades de criações e experimentação com o peso do corpo, dos corpos e objetos, dos atributos inúmeros que há a se criar com as relações temporais.

Esses aspectos, brevemente listados, auxiliam para o apuro no emprego de metáforas com relação ao movimento e entendimento do corpo. Esse alfabeto descreve tipos de movimentos, direções, níveis, dimensões, planos espaciais, métricas de tempo, impulsos de peso,

²⁰ Jacques Rancière é filósofo, escritor e professor emérito de Estética e Política na Universidade de Paris VIII. Seu livro *“O Mestre Ignorante”* (2005), traz e reflete o

entre outras características. Por vezes, nos cursos, aulas, oficinas, não se faz necessário usar a mesma palavra, porém se comunica o mesmo pensamento. Rudolf Laban pensou esses termos codificados, denominados por RENGEL (2003) de movimentos-palavra, pode-se afirmar, em rede. Ao utilizar a palavra **corpo**, ele dizia que estava falando de uma totalidade emocional, física e intelectual.

Ainda com relação à contemporaneidade do pensamento de Laban, busca-se apoio referencial em CHURCHLAND²¹ (1986). A autora oferece o necessário esclarecimento diferencial entre **reducionismo** e redução interteórica. Reducionismo, como é sabido, é um conceito empregado adjetivamente de forma pejorativa nos campos da Filosofia da Ciência. Esta teoria propõe, principalmente, que todos os sistemas, inclusive o universo e a própria realidade, são redutíveis a um princípio unitário, como se os princípios de uma teoria pudessem ser explicados à luz de outra. ROHMANN (2000), dá exemplos de pensamentos reducionistas: Atomismo, Monismo, Materialismo, Mecanicismo, Vitalismo.

Em Patricia Churchland (1986: 278), há a possibilidade de entender que o termo redução tem uma gama muito grande de aplicações, daí, portanto, os inevitáveis equívocos. “... *redução é antes de tudo uma relação entre teorias*”. A professora explana que a relação e/ou redução interteórica é considerada “*uma coisa boa*” e que se acontece um deslocamento de um conceito de uma teoria para outra, ou outras, é porque há uma coevolução²² entre as teorias. O

método (elaborado no início do século XIX) do pedagogo Joseph Jacotot (1770-1840).

²¹ Patrícia Churchland é neurofilósofa, professora de Filosofia (Neurofilosofia, Mente e Ciência) na Universidade da Califórnia.

²² Aqui também se usa o prefixo **co**, que indica uma relação mutuamente constitutiva. Sobre evolução, necessário se faz esclarecer: é inapropriado e parcial aceitar que evolução significa progresso. Ela é transmutação (primeiro termo de DARWIN 2002 para designá-la) e transformação. Esta noção aparece deslocada de seu contexto. Deslocamento de conceitos de uma teoria para outra são próprios e inerentes a pensamentos que se transinfluem, todavia, o problema é como se desloca. “*Evolução significa mudança nas frequências no interior de um reservatório de elementos hereditários particulados...*”. (DAWKINS, 2005: 147). Inclui-se, nesta elucidação, a distinção profícua que o mesmo autor (2000: 250 e 251) faz entre desenvolvimento e evolução: “*O desenvolvimento é a mudança na forma de um*

deslocamento longe de ser, simplesmente, mudar de um lugar para outro, é um processo de relações, analogias, coemergências mútuas, estudos e pesquisas afins, *“incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidas localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora de seu contexto de origem”* (SANTOS 2005: 77).

Deste modo, ocorre com o Sistema Laban um *“diálogo interteórico”*²³ com os estudos e reflexões da contemporaneidade, com as Artes do Corpo, com as recentes descobertas sobre as operacionalidades do corpo, com os sistemas e métodos educacionais, entre outras relações que podem coemergir.

ADULTIZAÇÃO DA CRIANÇA

Outro questionamento trazido para projetos, cursos e tema de investigação desta tese aula é o pressuposto pedagógico de adultização da criança e do adolescente.

Uma breve digressão: pensemos, também, na infantilização da criança que, como vemos em “apresentações de final de ano” ou em “atividades lúdicas”, são constrangedoras para a própria criança (é só perguntar a elas para saber do constrangimento). Meninos de oito anos dançam, cantam e lêem temas que seriam mais apropriados a crianças de três ou quatro anos.

único objeto, assim como o barro se deforma sob as mãos de um oleiro. A evolução, percebida nos fósseis tirados de estratos sucessivos, é mais uma seqüência de quadros numa película cinematográfica. Um quadro não se transforma literalmente no seguinte, mas experimentaremos uma ilusão de mudança se projetarmos os quadros em sucessão”. Dawkins segue com os seguintes exemplos: o universo e o embrião se desenvolvem, a tecnologia e a moda evoluem.

²³ Helena Katz, jornalista, crítica de dança, professora da Pontifícia Universidade de São Paulo. Em sala de aula (2004).

Muitos professores têm vergonha de tocar seus ísquios ou púbis em aulas de reconhecimento anatômico, entretanto, não têm o mínimo pudor de colocar alunas de cinco a oito anos com o bumbum virado para a câmera, ou melhor, para a tela da TV, rebolando como adultas. É até mesmo redundante lembrar a forte convenção sexual e, muitas vezes pornograficamente adulta, que o signo nádegas representa na cultura brasileira. O brincar de ser adulto traz certas informações à criança; no entanto, na maioria das vezes o que ocorre é uma indiferenciação entre ser criança ou ser adulto, acarretando graves problemas comportamentais. Vestir-se cotidianamente assim, dublar músicas, ver programas de televisão de adultos, modelar-se como a artista adulta preferida, carrega outro referencial para este corpesponja, que é o da criança.

Obs.: Será apresentado na defesa de tese, material audiovisual variado.



Torna-se vital propor novas formas de dizer conceitos metafóricos²⁴ referentes ao corpo e também aprender a identificar o uso avassalador e impositivo de um modelo “fora do corpo” que a maioria da má indústria das mídias e das escolas difundem amplamente. Patente que essas crianças/esses corpos não saem ilesos de experiências como essas, pois o corpo não é um lugar onde eventos acontecem e vão embora (v. corpomídia, p. 98).

Os acontecimentos estão no/são o próprio corpo, ocorrem com pensamentos veias, dores, pulsações... Somos corpo e não pessoas que possuem um corpo ou habitam um corpo (v. p. 8). Pais, educadores, profissionais da mídia podem achar “muito bonitinha”,

²⁴ De acordo com Lakoff e Johnson (1981), a metáfora não está nas palavras, e sim nas idéias. Metáfora e conceito metafórico são aqui empregados como sinônimos.

“emotiva” e “inteligente” a criança que é “tão talentosa que até parece adulto”. Querem comandar, julgar, projetam suas frustrações e desejos obscuros (não é preciso ser estudioso de psicanálise para perceber as transferências em jogo), tudo isso colocado no lugar da atividade de educar! O modo de ser dessas crianças manifesta o conjunto das suas experiências sensório-motoras, que estão sendo, nesse caso, essa movimentação de “adulto”, a vestimenta, a letra da música, a voz de “adulto”, o “estímulo” dos adultos. Podemos imaginar as indeléveis marcas desses fatores em seu desenvolvimento?

Nesse “império do consumo” torna-se relevante distinguir **comprismo** de **consumismo**, para não sermos alarmistas e acusarmos qualquer compra (por vezes útil e necessária), de consumo. COSTA²⁵ (2004), em seus estudos, pondera que comprar é parte das necessidades da própria vida, objetos são usados para o desenvolvimento pessoal, assim, não é possível assumir *“uma posição de princípio ainda mais contestável, de que a vida emocional pode se exprimir sem o auxílio de suportes materiais”* (p. 161).

A questão que interessa distinguir é a idéia difundida pelo consumismo que, por meio dele, ocorre o ideal de felicidade com, por exemplo, a (auto)absorção de objetos, remédios, drogas, dentes, cabelos, sobrancelhas, próteses no corpo.

Educadores e profissionais da mídia compactuam na reprodução do corpoproduto, algo que se monta comprando e consumindo partes, por meio de cirurgias plásticas, de próteses de silicone. Assim, o “defeito da velhice” é camuflado no botox.

25 Juran Social r

The image shows the cover of the magazine 'Viva! mais'. At the top, it says 'TEM EMPREGO! 30.203 VAGAS: UMA PODE SER A SUA' in red and blue. Below that, the magazine title 'Viva! mais' is written in large white letters on a red background. To the right, it says 'E MAIS 20 endereços onde você pode fazer a cirurgia mais barata' in red and black. There is a small inset photo of a woman labeled 'ANTES' and another labeled 'DEPOIS'. A price tag in the bottom left corner says 'R\$ 1,50'. In the top right corner, there is a logo for 'Abril' and a small text box that says 'A atriz celebra ótima fase com novo visual'. The word 'medicina' is written on the right side of the image.

medicina

Importante esclarecer que aqui se compreende que mesmo a pessoa sem acesso a essas “melhorias” as ecoa de modo físico, emocional e/ou intelectual com metáforas lingüísticas, gestuais e/ou comportamentais e ornamentais, apenas pelo fato dela entrar em contato com tais memes. Dados de observação sobre o corpo mostram a recorrência das seguintes metáforas:

- investimento no corpo (v. p. 103 a 105);
- esculpir o corpo;
- construção do corpo (v. p. 103 a 105);
- valorizar o corpo (v. p. 103 a 105);
- ganhar uma nova cara;
- medir o corpo nos seus prós e contras;

– calcinhas com enchimento.

É possível notar as seguintes formas corpóreas:

– movimentações mais restritas em termos de braços, para valorizar os seios;

– respiração entrecortada e anatomicamente incorreta, já que a necessidade de “não ter barriga” se impõe e é preciso usar a metáfora de “chupá-la”, emergindo desta postura uma interferência na respiração;

– ventres mais proeminentes, acarretando fraqueza na coluna lombar para exibir a “barriguinha”, “barriga” ou “barrigona” e o também o bumbum, bumbunzinho ou bumbunzão.

DIETA DO CUBO MÁGICO

Trecho de capa da Revista *Ana Maria*. São Paulo, 538. 2 de Fevereiro de 2007.

BERMUDA INVEL ANTICELULITE

Funciona mesmo! Cartaz na vitrine de loja de *Shoppings*. São Paulo/SP, (2007).

CLAREAMENTO DENTÁRIO! SEJA OUTRA PESSOA.

Frase de folheto de propaganda de consultório dentário. Rua Sete de Abril, São Paulo/SP, (2005).

BEM TRATADOS: VAIDADE ASSUMIDA

Hoje eles usam botox e colocam silicone nas pernas.

Trecho de reportagem. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo: Suplemento Feminino, 27 de Maio de 2007.

RELAÇÃO DE INTERFERÊNCIA C

Para iniciarmos uma reflexão da relação de interferência consentida entre mídia e educação, FOUCAULT (2005, 2004) é referencial, ao apontar que **discursos** são conjuntos de saberes da história dos conhecimentos, das idéias, dos pensamentos. Importante estudarmos o seu apuro arqueológico para este entendimento dos discursos da Educação, da Mídia, da História, da Medicina, por exemplo. Essas disciplinas tendem a se apresentar como discursos lineares, desdenhando as variadas temporalidades e projetando teleologias²⁶ em suas análises de fenômenos²⁷. No entanto, se

²⁶ Teleologia é uma doutrina que é parte de várias correntes filosóficas. Ela considera que a natureza e o homem (entende, portanto, o homem apartado da

refletirmos, permitindo a penetração da espacialidade no pensamento, notaremos que as conexões que fazemos entre/com discursos, textos, falas e atos se dão de forma mais assimétrica. E, nesse contexto, se propõe dissimetria não como oposto de simetria, e sim como um outro modo de atuar. Essas coleções de saberes, segundo Foucault (que também nos ensina que saber é poder, pois ele, o saber, tem um poder de ação) fazem desse poder, um discurso ideológico ao desconsiderar o não dito no discurso, as rupturas, descontinuidades e os recortes que há nele.

Ainda com referência em Foucault (2002), aprendemos que as microfísicas dos poderessaberes são muitas em lugares diversos. O saber/poder ocorre em configurações de micros poderes, como gestos, comportamentos, falas. A microfísica do poder diz que não há um poder centralizador e sim que somos o tempo todo “vigiados” uns pelos outros, colegas - professores, guardas, pais, filhos, secretários, diretores, cidadãos... (obviamente tal fato, por muitas vezes, é necessário, dependendo do contexto). Em todas as microfísicas do poder **co**está, também, o saber da mídia e da educação que interferem no que estudar, comer, consumir.

Refletir poder/saber e micropoderes leva a dialogar com CANCLINI (2003) e SAID (2005)²⁸, que continuam essa reflexão para toda e qualquer forma de poder, mesmo o poder dos denominados

natureza, v. determinismos, p. 113) são regidos por uma finalidade, fins ou objetivos últimos como princípio explicativo de toda organização e transformação.

²⁷ Fenômeno no sentido de Charles Sanders Peirce: tudo que aparece a nós, tudo que acontece, mesmo antes de se tornar cognoscível. Peirce (1839 – 1914) é considerado um Leonardo da Vinci do século XIX, por inúmeros estudiosos. Foi filósofo, matemático, químico, criador da ciência dos signos, cientista, físico, astrônomo, filólogo, sabia mais de dez línguas. Estudou e desenvolveu a Fenomenologia, História, Linguística. Conhecia todas as ciências de sua época.

²⁸ Edward Said (1935-2003) foi um pensador da cultura, considerado um dos maiores intelectuais palestinos (essa reflexão dele foi assistida em um documentário em 2005, na *Mostra SESC de Artes Mediterrâneo*). Nascido em Jerusalém e “exilado” nos Estados Unidos. Dizia que o Oriente é uma representação dos países ocidentais que nada tem a ver com a realidade. Árduo defensor da causa palestina, todavia acreditava que judeus e árabes deveriam viver num mesmo país. Nestor García Canclini é antropólogo, professor, dirige o Programa de Estudos sobre Cultura Urbana do Departamento de Antropologia da Universidade Autônoma Metropolitana, no México. Ministrou cursos em diversas universidades, nos Estados Unidos, Espanha, França, Itália, Brasil e Argentina.

oprimidos e excluídos. SAID em seu depoimento discute questões como moral, juízos de valor, a fisicalidade da vida, da morte, da guerra, para dizer que nenhuma forma de poder é bem-vinda. CANCLINI (2003), migrando pelo pensamento de FOUCAULT, questiona a visão unidirecional das mídias e o popular como sendo passivo e subordinado.

“... a hegemonia cultural não se realiza mediante ações verticais, nas quais os dominadores capturariam os receptores. A comunicação não é eficaz se não se inclui também interações de colaboração e transação entre uns e outros”. (CANCLINI 2006: 60).

O autor desenvolve suas proposições ao mostrar que os processos mídia-educação-população são mais complexos do que *“meios manipuladores e dóceis audiências”* (CANCLINI 2006: p. 62).

Professores e profissionais das mídias, na sua grande maioria, aceitam, consentem com uma subordinação recíproca. Ambos segmentos são parte do sistema que dá sustentação aos valores desses modos de saber/poder que se processam com metáforas que inviabilizam a emancipação do aluno.

Portanto, falar de discursos inadequados que ocorrem nesses ambientes midiáticos e educacionais e que se dão por meio de metáforas e atitudes, também inadequadas, é apontar para as multiplicidades de ocorrências simultâneas, em um determinado acontecimento que estão em relação e em atividade, tendo como elemento de aplicação os corpos. E, como um dos argumentos da pesquisa é de que se houver continuidade com o descuido de conceitos que são comunicados, manter-se-á a inabilitação do educando para a potência e reflexão críticas. Daí a necessidade de uma atitude crítica de **todos** para fazer perceber uma rede de relações (no que diz respeito ao entendimento do corpopeessoa), na qual e da qual todos fazem parte e não apenas “sofrem” uma ação. A complexidade de intercâmbios de microconfigurações de

poderes/saberes precisa tornar-se translúcida, precisa ser notada, precisa ser mostrada aos educandos. Vejamos esta proposta:

“O problema não está simplesmente numa retórica que presumidamente influencie ou aliene as massas (como se essas efetivamente absorvessem “informação” televisiva e não dispusessem de estratégias de defesa cultural, em sua dinâmica de heterogeneidade). O problema situa-se na presença concreta e na penetração veloz de um sistema industrial-financeiro...mas de modo desarmônico e excludente, estruturalmente violento – devido a sua distância econômica e social...” (SODRÉ 2006: 55)²⁹.

Muito embora, a tomada de consciência para essas relações seja importante, é insuficiente. Como nos alerta ROSE (2005), saber ou conhecimento não é tão somente para ser adquirido, precisamos conseguir interferir neles. Temos a capacidade de pensar o pensamento, o que o torna temporário e passível de revisão.

Porém, sabemos que, com relação a crianças, jovens e com muitos adultos, há sim uma atitude de dominação por parte de quem pode/sabe. Infelizmente, as relações sociais não são igualitárias, em termos de acesso à Educação, Saúde, bens de compra ou ao pensar de maneira reflexiva e crítica...

Vale reafirmar que uma das hipóteses da teseaula é a de enquanto não houver uma tomada de consciência para essa posição vigente, não haverá uma proposta de mudança de comportamento. Ressaltemos esta reflexão de Daniel Dennett (2006:58):

“Conhecimento é realmente poder, para o bem ou para o mal. O conhecimento pode ter o poder de romper padrões antigos de crença e ação, de subverter a autoridade, de mudar as mentes. Pode interferir com tendências que são ou não desejáveis”.

²⁹ Muniz Sodré é escritor, jornalista e professor-titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem sido professor-convidado em várias universidades estrangeiras.

Um foco para noção de ideologia. Na sua acepção mais geral ideologia é o conjunto de princípios, convicções de diferentes naturezas (religiosa, moral, política, econômica, entre outras) que refletem os interesses de um grupo ou pessoa. BALKIN³⁰ (1998) traz a idéia de ideologia como capacidade cognitiva, ou seja, é um modo de pensar (que, segundo ele, mantém relações sociais injustas).

“Para entender o que seja ideológico precisamos de uma idéia não apenas do que seja verdadeiro, mas também do que seja justo. Crenças falsas a respeito de outras pessoas, não importam quão erradas e pouco lisonjeiras, não são ideológicas até que possamos demonstrar que elas têm efeitos ideológicos no mundo social. Para demonstrar isso, é preciso saber alguma coisa sobre a relação entre o pensamento da pessoa e as condições existentes de poder social, já que isso dá o necessário ambiente para considerar questões de justiça e injustiça” (105).

Buscando refletir a questão da ideologia dos saberes/poderes das mídias e da educação, que se propaga como uma epidemia nos corpospensantes de crianças, jovens e mesmo adultos, dialoga-se com ZIZEK³¹ (1996) que constata, empiricamente, a tenaz, voraz e competente ideologização, invisível, a olhos não atentos, ou, a olhos que não querem ver. Slavoj Zizek relata que ideologia não pertence a um lugar privilegiado e tampouco isento das perturbações sociais cotidianas, ela é materialidade que se propaga como uma epidemia sem cura, nos corpospensantes de crianças, jovens e mesmo adultos. Para tal ela permanece oculta, em trânsito permanente entre visibilidade e invisibilidade. A ideologia que transpira os conceitos que se questiona, está no conjunto de saberes que são ensinados e na própria estrutura das relações de coexistência e convivência das pessoas. Nossa tarefa é buscar estarmos atentos para o fenômeno,

³⁰ Jack M. Balkin é filósofo e professor de Direito Constitucional na Universidade de Yale/EUA. É fundador e dirige Centro de Estudos sobre as implicações das novas tecnologias, Internet e telecomunicações na sociedade e nas leis.

alertar e alertarmo-nos para esta presença, embora não transparente.

“A ideologia assim reduzida a um discurso vago e descompromissado nem por isso se torna mais transparente e, tampouco, mais fraca. Justamente sua vagueza, a aversão quase científica a fixar-se em qualquer coisa que não se deixe verificar, funciona como instrumento de dominação” (ADORNO e HORKHEIMER 2006: 122).

Pergunta: ***“PRA QUE EU PRECISO ESTUDAR ESSAS COISAS? SERVEM PRA QUÊ?”***.

Resposta: ***“PARA PASSAR DE ANO”***. Pai e filho no ônibus. Bertioga/SP (2004).

O espectro da ideologia está presente em sua multiplicidade de designações e enunciados. Meios de comunicação e professores estão investidos de um aval de sabedoria, ao replicar memes (metafóricos) que constituem um poder hierárquico que amedronta quem não se insere no seu “estilo”, com a ameaça de ficar na marginalidade. Longe de ser trágica esta constatação, ela permite que se entenda também, nesse contexto, o corpo com suas invisibilidades operantes. Se pudéssemos enxergar, a olho nu, o que acontece conosco logo ali, quase escancaradamente, na pele e na carne, veríamos os sistemas biológicos, químicos, emocionais, intelectuais em movimento... ideológico. Continuemos a não esquecer a questão do poder aí embutido. Nas relações educacionais e midiáticas fica evidente a obediência, em grande parte, forçadamente irrestrita a normas as mais díspares e desvinculadas dos processos

³¹ Slavoj Žižek é filósofo, pesquisador, escritor e professor-titular do Instituto de Sociologia da Universidade de Liubliana. Publicou vários livros e artigos em diversos países sobre cultura, comportamento, política, ética, entre outros.

dos corpos. Forçadamente porque não é da natureza dos corpos serem de tal modo submissos, como se houvesse um vetor unidirecional que influencia algo ou alguém, ou uma repetição automática de um modelo.

Ao “aceitarmos” o que nos é dito ou ensinado ou ao nos assemelharmos ao outro, tornamo-nos diferentes. Uma mesma pessoa faz uma assinatura diferente de uma outra anterior.

CORPONECTIVIDADE

“De certo modo, retirar a presença do corpo é como retirar o chão em que a mente caminha” (DAMÁSIO 2004:203).

Uma ampla espreguiçada é recomendada. Atenção à respiração e à postura! Vamos buscar entender e demonstrar como a teoria e prática dilaceradas são convenções arbitrárias! Como o corpo é pensado em esartejamentos binários (v. dualismos, p. 127)! Incessantemente é necessário frisar que, por mais que falem, escrevam, realizem-se colóquios, congressos e que haja dados empíricos provando que o

*corpo é uma integração corpo e mente*³², tal situação não é evidenciada na educação e na mídia convencionais. Sabe-se, com referência nos estudos e conhecimentos adquiridos em pesquisas *in vivo* das Ciências Cognitivas, que mentes e corpos não têm que se “integrar”, **são integrados**. E é este nosso assunto agora: CORPONECTIVIDADE.

Houve um pedido, prontamente aceito, pelo artista José Roberto Aguilar³³, para uma parceria com esta investigação, para a criação de uma tradução da palavra *embodied*. Foi feita a Aguilar uma detalhada explanação da idéia da tese e do sentido de *embodiment*. Corporificar, encarnar, materializar, personificar, concretizar, implementar, incluir, incorporar-se, reunir num só corpo substâncias diversas são as traduções, sinônimos e modos de entendimento para *to embody*. Durante longas e agradáveis conversas reflexivas, estudos, pesquisas e experiências com as palavras chegamos a **corponectivo**. A criação se envolveu, então, para as correlações de corponectivo em termos de substantivo e verbo, e a trajetória fluiu para **corponectividade** e **corponectivar**.

A proposição da pesquisa era encontrar uma palavra-conceito que não expressasse que vai haver conexão, ou que vai ocorrer ação, e, sim a situação de já estar conectado e em ato. As significações recém elencadas para *embodiment* são consideradas insuficientes para dar conta do estado do corpo, no qual mente e **corpo** são mutuamente transitados. A atitude-conceito à qual este trabalho se vincula é ao sentido que VARELA, THOMPSON e ROSCH (1993: 27)³⁴:

³² Integração corpo e mente é um mote reiteradamente empregado em congressos, encontros, etc. sobre saúde física e mental, meditação, dança, esportes e informes e propagandas publicitárias.

³³ José Roberto Aguilar é artista plástico, performer e dirige videoperformance. Foi diretor do Museu Casa das Rosas, em São Paulo/SP, 1995- 2002. Representante do Ministério da Cultura em São Paulo/SP (2003- 2006).

³⁴ Francisco Varela (1946-2001) foi biólogo e filósofo. Nasceu no Chile, morou nos EUA e mudou-se para a França onde dirigiu o Centro Nacional de Pesquisas Científicas, pesquisando sistemas vivos, neurociência e cognição. Foi, também, professor da Escola Politécnica de Paris. Evan Thompson é professor de Filosofia na Universidade de Toronto e dirige o departamento de Ciências Cognitivas e Mente Corponectiva, é professor-associado da Universidade de York/Canadá. Eleanor

Por embodied/corponectivo, nós queremos dizer reflexão na qual corpo e mente são trazidos juntos”.

Emprega-se **corponectação**, **corponectar** ou **corponectado** para uma idéia(s) e/ou uma experiência(s) e/ou um meme(s) que o corponectivo entra em contato com. Corponectar denomina a atividade de entrar em conexão com algo, com um corpo que **já é** corponectivo. Esta distinção, entre corponectividade e corponectação (o que não ocorre com o termo *embodiment*) coemerge de observações e leituras, as quais têm evidenciado que muitas utilizações de *to embody*, corporificar ou encarnar, agregam o sentido de uma operação de implementar, materializar e/ou colocar conteúdos ou idéias, em um corpo (ou seja, em uma pessoa). Esta distinção é considerada uma proposta importante para tornar evidente, então, que o corpo é, geralmente pensado, nos discursos das mídias e da educação, como um receptáculo ou um recipiente (v. metáfora do corpo recipiente, p. 95 a 97). Sem, desse modo, trazer a dimensão ampla dos aspectos biológicos, psicológicos, culturais, ambientais que **são** corpo. O corpo não é um lugar para as idéias simplesmente ou coisas acontecerem. Mesmo muito empregado, o termo *embodiment* não vem sendo entendido como corponectar – essa ação de transformar algo com o que se entra em contato em corpo, ele mesmo já corponectivo.

Assim, corponectivo, corponectivar e corponectividade indicam mentes**corpos** em atividade. Sobretudo, em atividade conjunta. Claro que há várias instâncias sistêmicas corpóreas, porém codependentes. Claro, também, que podemos dizer: padrões mentais, exercício mental ou experimento mental, por exemplo. Entretanto (e é disso que estamos tratando), fatos mente**S** são processos que coemergem com os sistemas sensório-motores. E, adicionando à nossa terminologia, entendamos, nesta teseaula, **mente**, **corpo** e, ainda,

Rosch é professora de Psicologia, na Universidade de Berkeley Califórnia. Seus estudos e interesses voltam-se para Psicologia cognitiva, comportamento,

corpóreo(a), como corponectivos, embora precisemos reconhecer que, esses termos, escritos, falados e em gestos (na grande maioria das ambiências em estudo) significam e criam uma concepção e atuação de ser/estar no mundo **não** corponectiva.

Corponectividade é um conceito que trata de um estado, uma situação, e é preciso, cautelosa e amorosamente, entremear-se na hermenêutica dele. Rejeitar a idéia que mente opera por princípios físicos, químicos e biológicos, enfim, pelos processos que são denominados mais detectáveis, é continuar a perpetrar noções dualísticas (v. dualismos, p. 127), sem nenhuma implicação com os processos que ocorrem com os corpos. Como DAMÁSIO (2003), DENNETT (1998, 1997), FOLEY (2003), LEWONTIN (2002), STANFORD (2004)³⁵ – entre outros estudiosos, atentos e com entendimentos diversos – ensinam (com dúvidas, hipóteses e convicções), é preciso ter precaução nas afirmações sobre mente, pois muitos passos intermediários estão em processo e sendo estudados com apuro apaixonado, com pesquisas *in loco* e debates ferozes. Por conseguinte, é preciso cautela, muita cautela. E muito já se sabe, devido às publicações e evidências científicas de possível acesso, e o fato de ainda muito ignorarmos sobre certos procedimentos dos padrões mentais, não contradiz, de forma alguma, a maravilhosa fisicalidade dos fatos mente.

Como recusar perceber com mais atenção os olhos de uma criança, sua respiração e sua postura ao ler e ao escrever?

conceitos, causalidade, Psicologia da religião, Filosofias ocidentais, transculturalidade.

³⁵ António Damásio é médico neurologista e neurocientista, Robert Foley é biólogo evolucionista, Richard Lewontin é biólogo evolutivo, geneticista e filósofo da biologia, Craig Stanford é antropólogo e biólogo. Todos exercem atividades didáticas.



Jornal do Brasil, Rio de Janeiro:
Araruama, 9 de Fevereiro de 2007.



Figuras de cima e baixo à esquerda.
O Estado de S. Paulo, São Paulo: *Dossiê Estado*,
29 de Abril de 2007.

“A mente corponectiva é parte do corpo vivido³⁶ e é dependente dele para existir. As propriedades da mente não são puramente mentais: elas são formatadas de modos cruciais pelo cérebro e o

³⁶ O conceito de vivido tem suas coemergências na Fenomenologia. Não nos aprofundaremos nesse ramo da Filosofia. O que nos interessa compreender é que vivido é viver **com** corpo, ao invés de viver **por meio** do corpo. **Com** corpo quer dizer que órgãos, neurônios, linfas e inferências operacionalizam, elaboram, metabolizam o próprio acontecer da vida, são peculiares a ele as ocorrências. **Por meio** do corpo quer dizer que ele é apenas palco para os fenômenos acontecerem.

resto do corpo e pela maneira que o corpo tem condições de operar na vida cotidiana” (LAKOFF e JOHNSON 1999: 565).

Padrões mentais são/estão em circuitos nervosos, dinâmicos e ininterruptos. *“Somos seres neurais”*, afirma George Lakoff em seus variados livros e inúmeras entrevistas.

SOMOS SERES CORPONECTIVOS.

É a proposta.

George Lakoff e Mark Johnson (1999) indicaram que há dois domínios: o do sensório-motor e o do julgamento abstrato que se entrecruzam, como um proceder do mecanismo cognitivo do corpo. Bem, bem, precisamos entender que nesses cruzamentos, inestancáveis, cabem processos e sistemas inúmeros e muitos, ainda, desconhecidos. O cruzamento é bem maior do que **dois** domínios: em sensório cabem os cinco sentidos, a combinação entre eles, o sistema vestibular, o sentido cinestésico, os receptores da pele, a propriocepção, entre outros. Em motor cabem, também, o sentido cinestésico, os sistemas que fazem parte do sistema nervoso autônomo, junto aos sistemas que aprendemos a “controlar”, como o controle do esfíncter, ou milhares de sinapses que ocorrem, em oscilação neural, por exemplo. Em julgamentos abstratos cabem tipos de inferências, deduções, induções, abduções, raciocínio, pensamento, idéia, estar ciente, inconsciente, entre outros.

A proposta, então, é atentarmos para o fato de que “mente e julgamentos abstratos” são empregados como uma metonímia³⁷ para as infinitas propriedades mentais. O mesmo se dá com “corpo e sensório-motor”, são uma metonímia para o que é chamado de concreto, físico, mecânico, biológico. Acrescentando que “domínio”,

³⁷ Metonímia é uma figura de linguagem (verbal) que subtende a parte pelo todo.

também, se trata de uma metonímia para os diversos domínios ou sistema corpóreos. Usaremos, por vezes, os neologismos **fatos menteS** e/ou **menteS** bem como **fatos corpoS** e/ou **corpoS**, como designações de mente e corpo. Contudo, manteremos a utilização de mente, corpo, domínio dos julgamentos abstratos e domínio sensório-motor, sem, de maneira alguma, esquecer da grandeza de processos que estas palavras/conceitos envolvem e vinculam.

Pesquisadores, estudiosos e professores de várias áreas de conhecimento estão nos ensinando a pensar, a compreender e a disseminar como somos, quem somos: o lugar dos fatos mente**S** e da razão é o mesmo lugar da percepção e do controle motor: no corpo, juntas, são funções corpóreas. Conhecimento, memória e outras habilidades não residem “dentro” de uma localização inatingível. Olhemos, percebamos os corpos, os nossos, os das pessoas. Que espaço ocupam os fatos mente**S**? Quais os lugares deles? Pensamentos, sentimentos e percepções não pertencem a um outro lugar distinto do corpo da pessoa. Por mais bizarra que possa parecer esta afirmação: existe um corpo e cada pessoa é justamente esse corpo.

TEM GENTE !

O modo de pensar o corpo dicotômico (corpo e mente separados) independe de classe social. É constatado nos mais variados ambientes escolares e midiáticos e se expande culturalmente nas relações sociais. A mudança de perspectiva retiraria a hierarquia de que o “mental”, ou “espiritual”, ou “racional” rege o físico, material, concreto. Como dizer que um ato é mental ou que um ato é físico? Atos não são corporais (enquanto físicoquímico-biológico) ou mentais, apenas são... corponectivos.

O mental, a razão, então, não é universal. Podemos entendê-lo como largamente abrangente, uma capacidade amplamente

compartilhada por seres humanos (a de formatarem a razão com capacidades sensório-motoras). Todavia, a existência de uma larga abrangência, não subsume que a razão é transcendental ao corpo ou que seja universal. SANTOS (2005) reflete que usar “universal” é ainda pensar a terra como centro do universo (faz quase cinco séculos que essa noção, por fim, foi comprovadamente evidenciada como incorreta!) e GOMES (2001)³⁸ fala da noção tirânica de universalidade ligada às idéias de dominação, totalidade e a-temporalidade. A imposição de uma razão universal constitui uma história de domínio, de corpos sujeitados, impedidos de pensar responsabilmente. LAKOFF e JOHNSON acrescentam a esse diálogo que pensar razão e/ou mente universal é pensá-la como parte da estrutura do universo e não sendo de cada pessoa, de cada corpo (corponectivo).

“A PRÁTICA SE CONFORMA À TEORIA”.

Conversa em ponto de ônibus em São Paulo/SP, (2003).

“A VERDADE DECORRE DA AUTORIDADE DAS IDÉIAS”.

Professor em sala de aula. São Paulo/SP, (2003).

“SE A APARÊNCIA NÃO OBEDECE À RAZÃO, É PORQUE VOCÊ ESTÁ TENDO UMA ILUSÃO”.

Aula de balé clássico. Rio de Janeiro/RJ, (2005).

³⁸ Roberto Gomes é escritor e filósofo, formado pela Universidade Católica do Paraná. Escreve, também, literatura infantil.

“A NATUREZA DERIVA DA ABSTRAÇÃO, QUER DIZER, DE RAZÕES OU IDÉIAS PERFEITAS”.

Professor em sala de aula. São Paulo/SP, (2004).

Faz-se necessária, portanto:

“Uma espécie de razão criativa, encontrável na natureza humana. Uma razão em permanente estado de crescimento, que não se confunde com o racionalismo, pois inclui o aspecto afetivo e o dinâmico” (KATZ 2005: 128), apresentando o conceito de razoabilidade em Charles Sanders Peirce.

Com um entendimento consolidado e essencialista, a razão é pensada, geralmente, “fora do corpo”. Corpo e mundo são separados, sem contato, e, a razão, transcendental a ambos, no sentido que vai além e distancia-se deles. Como se ela emanasse de algo “superior”, que sobrepujasse e se distanciasse (do corpo e do mundo). Mas atenção! Temos como capacidade do nóscorpo, que está e é parte do mundo, a faculdade cognitiva de pensarmos/sentirmos como se “saíssemos do corpo”, como uma projeção imaginativa no espaço da memória, das inferências, dos lugares em que vivemos, dos desejos, fantasias e, portanto experiencialmente, trata-se de uma forma de “transcendência” (LAKOFF e JOHNSON 1999: 565).

Importante, também, nos informarmos, para pensar em razão universal e transcendental, do conceito de *a priori*. Significando, *a priori*, conhecimento independente da experiência (ABBAGNANO 2003). Definição que necessita ser esclarecida, pois *a priori* é uma locução com frequência amplamente disseminada, por professores e profissionais da mídia, como sendo apenas “do princípio”, ou “de início”.

“FICA ESTABELECIDO QUE, A PRIORI, NESTA ESCOLA NÃO SE TOCA E NEM SE DANÇA FUNK”.

“ESTÁ CLARO QUE, A PRIORI, OS ALUNOS PEQUENOS NÃO TÊM QUE PALPITAR SOBRE A COR DA FANTASIA DO DIA DA ÁRVORE”.

“A PRIORI AS QUESTÕES DA ALMA SÃO MAIS FUNDANTES NA FILOSOFIA”.

“A PRIORI, O POVO NÃO TEM VISÃO POLÍTICA”.

Esses modos de usar a expressão *a priori* (como sinônimo de do princípio) acabam sendo proibições inquestionáveis, imponderáveis, totalitárias, as quais não vão permitir mesmo nenhuma experiência. Dizer corpos dessa forma, ou seja, por uma razão universal (*a priori*), que independe de um corpopeessoa é não estar ciente da inadequação dos enunciados das mídias e da educação que cometem esses *absurdos convencionais*, no dizer de PINKER (2004): fatos negam os princípios nos quais se pautam seus respectivos discursos; contudo, estes *loci* continuam a solapar o corpo.

“Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objeto são por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante, Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade, o mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender

completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou" Boaventura Souza Santos (2005:27, 28).

Vale ressaltar a crítica de Boaventura Souza Santos à desatenção para a redução de complexidade³⁹ que se está cometendo, ao questionar o cientificismo moderno, cujo pensamento é comprovadamente disseminado no que estamos estudando.

CLARK (1997)⁴⁰ traz uma metáfora para mente (e, enfatizando, entendamos mentecorpo, ou seja, corponectiva) como fronteira líquida, vazante e plástica com/no mundo. Plasticidade no sentido de multidirecionalidades e multiloções distendidas no dentrofora (de corponectivo e mundo). A corponectividade é, também, com o mundo (ou ambiente ou contexto).

Vamos! Mais uma alongada ou... Bocejo largo, expandindo vocêcorpo tridimensionalmente. Ou... Ambiente é um *conjunto de condições sociais, físicas, materiais, culturais, morais, no entorno de uma pessoa, ou coisa ou da cadeia falada ou das linguagens, recinto, espaço em que se está ou se vive* (HOUAISS 2001: 183). Steven Rose (2005: 75) pensa "ambiente" (com aspas), pois ambiente e gene (v. determinismos, p. 113) são *simplificações falsas*. Segundo ROSE, existem ambientes em níveis variados. Um pedaço de DNA, por exemplo, tem como ambiente, o resto do DNA no genoma e o metabolismo celular, água, enzimas, por exemplo. Uma célula tem como ambiente outras células. *"Para os organismos, o "ambiente" é constituído pelo mundo biológico e físico não qual se move – e, para os seres humanos, também o mundo social, cultural, tecnológico"* (ROSE 2005: 75).

³⁹ Vale se beneficiar da importância elucidativa que DAWKINS (2001) oferece ao conceito de complexidade: "coisas" (ou *objetos biológicos*) complexas têm heterogeneidade, multipartibilidade, qualidade ou proficiência em algo específico (como voar, ou informar as horas, por exemplo). A aquisição destas qualidades seria, de acordo com DAWKINS, altamente improvável por mero acaso. Os seres vivos que têm muitas partes constitutivas têm proficiência, num nível bem geral, em manterem-se vivos, o que é muito trabalhoso.

⁴⁰ Andy Clark é neurocientista, professor de Filosofia, dirige a cadeira de Lógica e Metafísica na Universidade de Edimburgo na Escócia. Foi diretor do Programa de Filosofia da Mente e deu aulas em universidades nos Estados Unidos.

Pinker (2002) amplia o tema e traz a noção de ambiente compartilhado e ambiente único ou não compartilhado. O primeiro acontece na família e o segundo, onde cada membro da família compartilha outros ambientes não compartilhados por ela. Junto a nos conhecermos como seres corponectivos, está nos conhecermos como sendo e estando corponectivos com o entorno que, não está **só** em volta, nos perpassa completamente, multidimensionalmente. Nossa corponectividade é parte da corponectividade do mundo.



www.prela.nexus.ao(2007).



Foto Gustavo Arraes (1986).



(2007).

Corponectivo traça mapeamentos (com fronteiras que oferecem acesso) através de seus próprios territórios/textos/sistemas e ambiências. Necessário se faz refletir mais as implicações do conceito metafórico de mapeamento, para revisitar e expandir nossa compreensão dos processos corporais. DAMÁSIO (2003), LAKOFF e JOHNSON (2002) entendem mapeamento como um procedimento não passivo, feito por estruturas e sinais de várias partes do corpo, incluso o cérebro, porém, não somente por ele. A estrutura de um

mapeamento se mantém dinâmica, mesmo que um dado mapa se repita, ou melhor, seja refeito, ou reensaiado. Ele é sempre alterado num outro, no tempo e no comportamento da contínua atividade motora do corpo (inserido na fronteira plástica com o entorno). Mapeamento também tem um sentido matemático, no sentido de um traçado entre espaços que preservam ângulos de intersecção. Um espaço entretecido no outro, assim são os ângulos corponectivos, matemáticas de fronteiras plásticas, permeáveis e comuns.

Compreender crianças, jovens e adultos com o *“conhecimento agora estável”* (LAKOFF e JOHNSON 1999: 89, 90) sobre mentecorpocérebro, poderá fazê-los perceber *seu “engajamento físico com o entorno e uma contínua série de interações”* de raciocínio imaginativo, inferente e abstrato. Deste modo, é possível demonstrar a capacidade de responsabilidade, improvisação/criatividade que as pessoas corpos têm/são. As crianças, os jovens e os adultos têm o direito à mobilidade, corpórea e espacial. A mobilidade para pensar, para saber, para conhecer-se e refletir, sem medo de uma *“alma penada”*, de uma mente que comanda ou, o cérebro senhor do escravo corpo. Dela (a mobilidade de pensamentoação) nos fala o professor e sociólogo Zigmunt BAUMAN (1998: 94) em uma perspicaz e triste constatação sobre a pouca liberdade de muitos de poder escolher onde estar, onde se mover: *“Todos nós estamos condenados à vida de opções, mas nem todos temos os meios de ser optantes”*.

COMO MOVERMO-NOS CORPONECTIVAMENTE EM AUTONOMIA DE PENSARAGIR?

Corpos não são comandados pela metáfora do fantasma da máquina, seja ela personificada como mente, consciência, alma, entidades abstratas, professores, diretores e a mídia convencional. A metáfora denominada de *“O mito do fantasma na máquina”*,

amplamente difundida pela grande maioria dos estudos da Filosofia da Mente é devida a Gilbert Ryle⁴¹ (1949). RYLE explicava que, de acordo com a teoria tradicional da mente, a partir do filósofo René Descartes, os atos do corpo eram causados por atos de vontade da mente. Como se nosso corpo fosse habitado (v. p. 8) por um algo, seja um *self* ou uma alma, sempre identificados com a imagem de um homúnculo que regeria o comportamento do corpo. DENNETT (1998, 1991) incita a acabar com esta noção (metafórica) de *teatro cartesiano*. LAKOFF & JOHNSON (1999: 393), citando DENNETT, descrevem:

“Um palco mental interno no qual objetos metafóricos (nossas idéias), são iluminadas por uma luz interna (“Luz Natural da Razão”) e são observadas por um espectador metafórico (nossa capacidade de compreensão)”.

LAKOFF e JOHNSON (1999) configuram a metáfora da *Sociedade da Mente*, na qual há faculdades individuais, como se fossem pessoas que exercem atividades independentes, com personalidades particulares: Percepção, Imaginação, Sentimento, Intuição, Desejo, Compreensão, Memória e Razão. Nossa experiência não se dá assim. Não há um homúnculo personificado em faculdades (ou funções psicológicas) que, dentro de nossas mentes (diga-se cabeças), olha para o mundo através de nossos olhos, manipula e checka cada um de nossos pensamentos em suas ações. A relação de interferência consentida entre mídia e educação faz muitas vezes o papel desta imagem de homúnculo. Os professores, muitas vezes, fazem o mesmo com seus alunos e muitos colegas, muitas vezes, o fazem com seus pares, numa sequência paranóica de microfísicas dos poderes (v. interferência consentida, p. 30).

⁴¹ Gilbert Ryle foi um filósofo especialmente preocupado com o dualismo cartesiano

À guisa de esclarecimento, vamos abrir um foco para o que acabamos de mencionar: a Filosofia da Mente. Ela existe desde que surgiu a Filosofia propriamente dita. Aristóteles é considerado um filósofo da mente. Existem e existiram vários filósofos da mente: René Descartes, Immanuel Kant, Daniel Dennett, Patricia Churchland, Paul Churchland, Gerald Edelman, Timothy van Gelder, Andy Clark, George Lakoff, Mark Johnson, entre outros. Com complementares, diferentes e/ou opostas abordagens de investigação, a Filosofia da Mente trata, principalmente, de como mente-corpo (separados **com** hífen) se relacionam, ou não, se eventos mentais são eventos físicos, da natureza da mente, do que seja a consciência, de como se dá a aquisição da linguagem, da memória, de como se processam informações, por exemplo. Há várias abordagens, teorias, concepções e terminologias filosóficas concernentes à Filosofia da Mente: subjetivismo, objetivismo, fisicalismo, dualismo, monismo, holismo, funcionalismo, computacionalismo, dinamicismo, entre outras.

O problema mente-corpo apresenta-se claramente como um dos problemas que esta pesquisa investiga, haja vista a hipótese conceito que estamos argumentando: **corponectividade**. Na perspectiva funcionalista da mente (contrária ao fisicalismo), eventos mentais não seriam eventos físicos. Nela não se aventa a possibilidade de haver um corpo que tem parte na natureza dos conceitos e razão humanos. Seria, de acordo com Lakoff e Johnson (1999: 76 – 79), *“uma filosofia sem carne”*, como se a mente fosse um programa que rodasse em qualquer hardware (ou corpo), como uma metáfora de corpomáquina e corpocomputador. E também se *“roda em qualquer corpo do mesmo jeito”*, temos a idéia de mente universal ocorrendo (insistentemente), o que opera um entendimento que assume que significado nada tem a ver com corpos pessoas (v. metáfora de construção, p. 103).

“Significado não é uma coisa; ele envolve o que é significativo para nós. Nada é significativo em si mesmo. Significância deriva da experiência de agir como uma pessoa de um certo jeito em uma ambiência de um certo jeito” (LAKOFF 1987: 292).

***“MINHA MENTE FICA,
MEU CORAÇÃO VAI EM PAZ”***

Ex-ministro da Casa Civil José Dirceu no seu discurso de despedida do cargo. Rede de TV paga, GLOBONEWS, junho de 2004.

“Ninguém pode me separar de meu corpo deixando apenas uma marca bem-feita, como os filósofos muitas vezes supuseram, Meu corpo tem tanto de mim – os valores e talentos, memórias e disposições de espírito que fazem de mim o que sou – como o meu sistema nervoso” (DENNETT 1997: 73).

LOCALIZACIONISMO

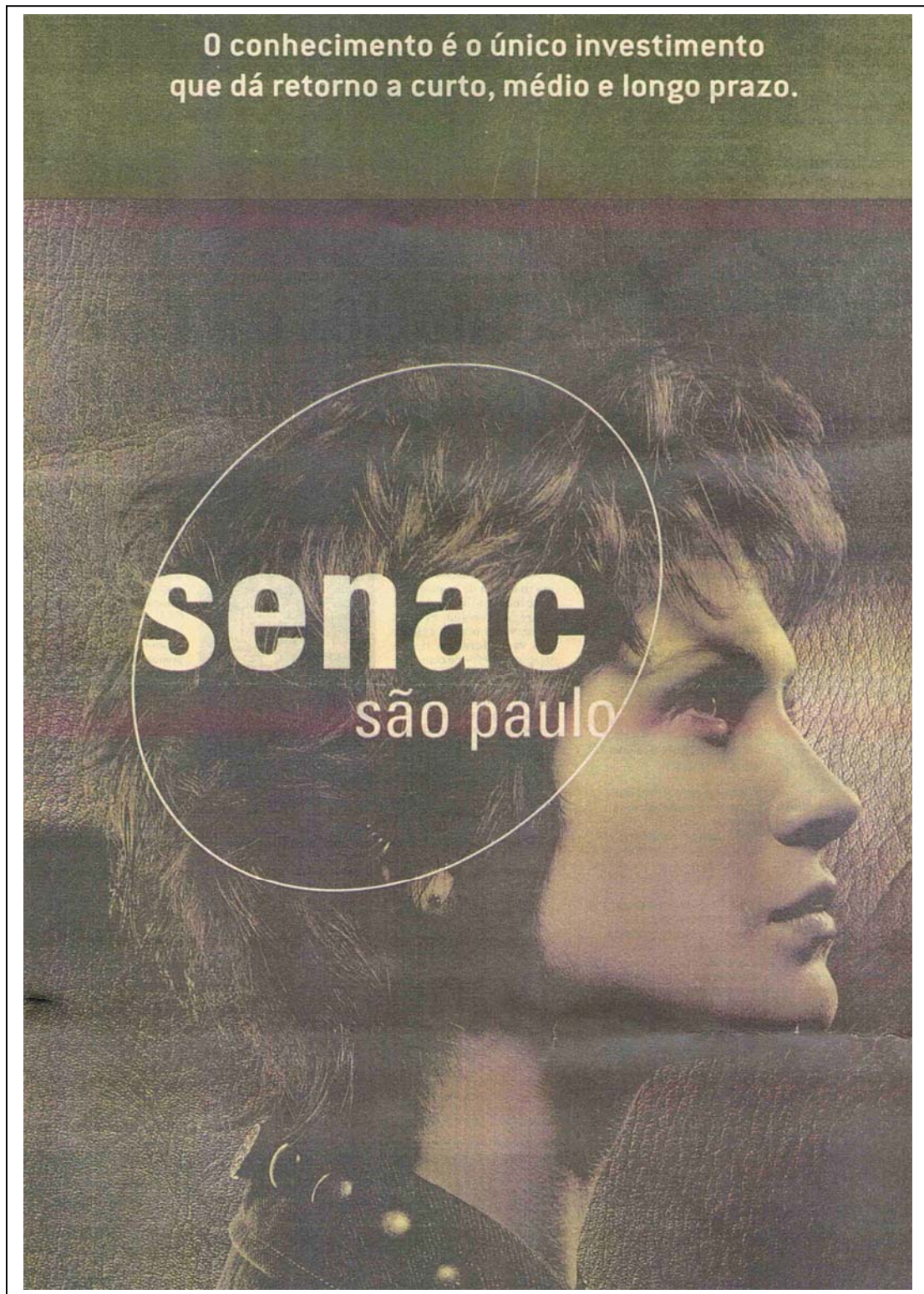
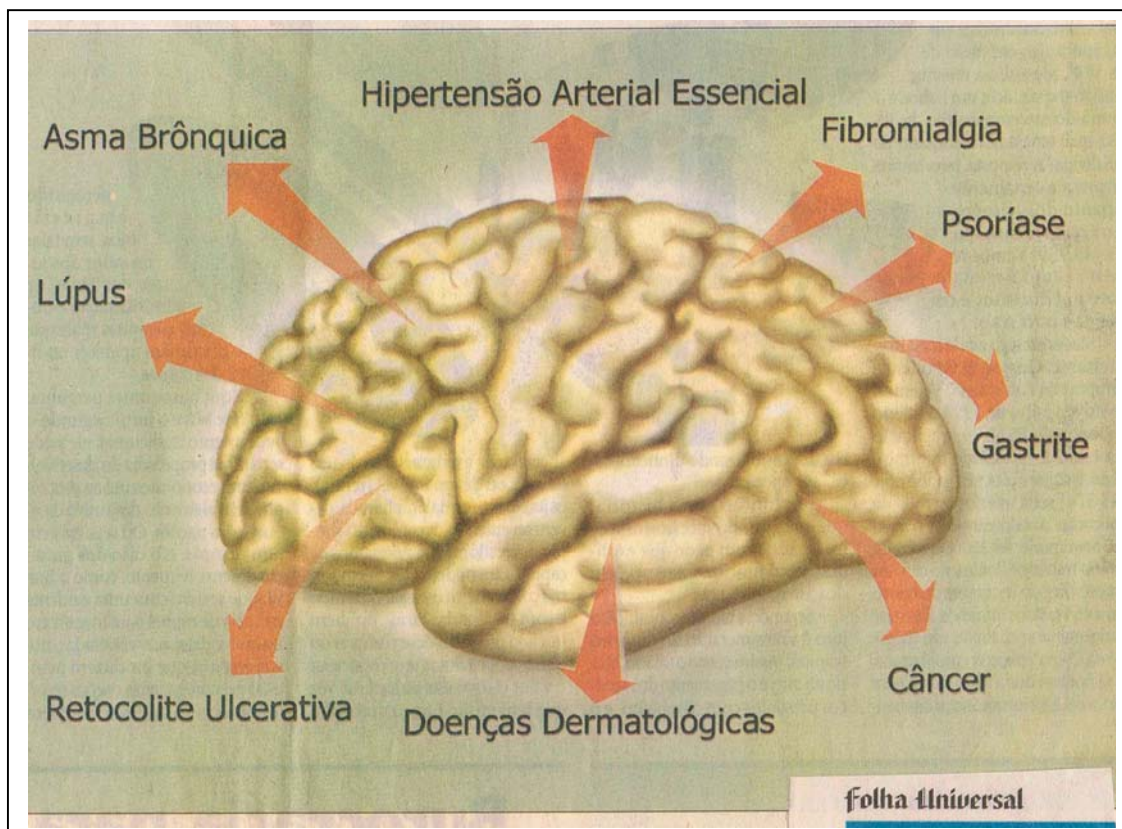


Figura amplamente divulgada em jornais e *outdoors* na cidade de São Paulo/SP, (2004 e 2005).



Folha Universal, São Paulo, 17 de Julho de 2005.

As figuras indicam o cérebro como *locus* de processamento mental, como o fez a teoria das localizações cerebrais. A proposta de localizacionismo foi feita pelo austríaco Harold F. J. Gall, em 1796. Essa teoria é um desenvolvimento da Frenologia (*phrenos* = mente), que atribuía uma variedade de funções mentais e emocionais a certas partes definidas do cérebro. O localizacionismo, ainda hoje, aplica somente ao cérebro o fato de possuir regiões responsáveis por específicos sentimentos, sensações, movimentos ou raciocínios. Pensar as localizações não estava e nem está errado. O problema é como isto é conseguido pelo cérebro. De forma alguma, só ele. Steven Rose (2006: 122) explana que há um estudo inequívoco de alocação de uma função a uma região do cérebro, a do neurologista francês Paul Broca em relação à fala coerente. Porém, como ele próprio ensina, há muita assimetria no cérebro, e no resto do corpo do qual ele é parte, para se ligar modos de ação do corpo a topologias. Há outros processos reguladores do “lugar do

conhecimento”, como é certo com o tato e o sentido cinestésico, por exemplo. Essas questões, aparentemente apenas genéticas, tornam-se, também, questões de codesenvolvimento com as ambiências.

Como, portanto, disseminar ainda, após duzentos anos, essa idéia de localizacionismo *pari passu*? As imagens trazem, junto, uma metáfora da dicotomia (v. dualismos, p. 127) mente versus corpo ou corpo versus cérebro. Entretanto, não existe um “muro” entre o cérebro e o “resto” do corpo, como replicam muitos profissionais da mídia e professores.



Figura de propaganda de Curso pré-vestibular para Medicina. São Paulo/SP, (2004).
Foto Lenira Peral Rengel.

“... tem havido uma tendência poderosa de tratar a mente (isto é o cérebro), como o chefe do corpo, o piloto do navio. Ao abraçar esse modo padrão de pensar, ignoramos uma alternativa importante: visualizar o cérebro (e portanto a mente) como um órgão entre muitos, um usurpador relativamente recente do controle, cujas funções não podem ser apropriadamente entendidas até que, de algum modo, o vejamos não como o chefão mas sim como um serviçal, trabalhando para implementar os interesses do corpo que o abriga e o alimenta e dá significado às suas atividades” (DENNETT 1997: 74).

Ao chamar cérebro de mente, Dennett (1997) quer dizer que ela é cérebro, mas também o corpo como um todo. Ele chama atenção para a fisicalidade do que se chama de mente. *“É o próprio corpo o sujeito da consciência, não o cérebro”* (THOMPSON 1996: 133). O autor nos mostra que a mente não reside no cérebro. Desta feita, nos remeteríamos a uma forma de localizacionismo. Ela é junto ao corpo que, por sua vez, é/está embebido no mundo. DAMÁSIO (1996), é referencial também ao dizer que mentecorpo não são “cerebrados”. São corponectivos, reafirmamos.

Vamos fazer um exercício atento: ao olharmos nossos alunos precisaremos nos despojar dos emblemas do objetivismo (denominado, também, de absolutismo em VARELA, THOMPSON e ROSCH: 1993), do niilismo e do subjetivismo. Para LAKOFF e JOHNSON (2002: 294 e 1984: 185), objetivismo e subjetivismo são mitos⁴² mal entendidos, baseados *“na assunção cultural equivocada de que a única alternativa ao objetivismo é a subjetividade radical – isto é, ou se acredita na verdade absoluta ou se cria o mundo à sua própria imagem”*. Junto a estarmos cientes para a posição dualista que os autores denunciam, torna-se muito importante ponderar o

⁴² O termo mito não é usado de forma desaprovadora, esclarecem os autores. Cada cultura tem seus mitos e eles têm a função de organizar as nossas vidas, bem

quão interessante é a explanação deles ao dizer que a própria noção de objetivismo não é *objetivamente verdadeira*. Um bom exemplo que constatamos amiúde, é que o conhecimento de qualquer disciplina (Português, Matemática ou História, por exemplo), não é considerado dependente da maneira como o aluno possa compreendê-las. Sabemos que isso não é possível! O sentido que se apregoa aos alunos, às pessoas em geral, é um significado descorponectivo. As próprias palavras e os pensamentos não têm significados fixos, "objetivos", com correspondência "direta" com a realidade. O corpo é parte da "realidade". Palavras e sentidos não são dados e sim constituídos, e, não apenas por uma só pessoa, mas por todo um grupo.

"... ora, uma palavra pode aprender, ela é um sentimento escrito e adquire informação, tal como o faz o pensamento de um homem através da percepção ulterior. Quanto mais não significa hoje o termo planeta do que no tempo de Hiparco?". (PIERCE 2000: 307).

*"PRESIDENTE OU ANIMADOR? PARA O CIENTISTA POLÍTICO RENATO LESSA, LULA É O BRASILEIRO-SÍNTESE, QUE FALA MESMICES E COMETE DESTEMPEROS VERBAIS. AS METÁFORAS PRESIDENCIAIS, DIZ O FILÓSOFO ROBERTO ROMANO, REVELAM A CONCEPÇÃO DOMÉSTICA DO MUNDO. MAS QUANDO O JOGO É DIPLOMÁTICO, MELHOR ACRESCENTAR A **OBJETIVIDADE**, ALERTA O DIPLOMATA MARCOS AZAMBUJA".*

O ESTADO DE S. PAULO, São Paulo: Caderno *ALIÁS*, 1 de Maio de 2005, capa.

como as metáforas, as outras figuras de linguagens e as propostas ideológicas. A

Como se essa manchete fosse “objetiva”! E como se ela própria, não contivesse metáforas (algo considerado não objetivo pela mídia e educação): *destemperos verbais, concepção doméstica, jogo diplomático* (v. procedimento metafórico, p. 73). O objetivismo é de longe, de acordo com George Lakoff e Mark Johnson, na cultura dita ocidental, mais poderoso que o subjetivismo, pretendendo reger diferentes saberes, tais como as leis, a moralidade, os negócios e o jornalismo, por exemplo.

O subjetivismo apregoa que *nossos próprios sentidos e nossa intuição são os melhores guias para nossas ações*, que a coisa mais importante na vida *são nossos sentimentos, a sensibilidade estética, as práticas morais e a consciência espiritual. Alcançamos essa consciência mais pela imaginação do que pela razão*” (LAKOFF e JOHNSON (2002: 297 e 1984:188).

Embora objetivismo e subjetivismo coexistam, estão em domínios apartados e não deveriam ser definidos por oposição. Muitos de nós escolhemos um ou outro desconhecendo que ambos ignoram o modo de compreendemos o mundo: por meio de nossa comunicação com ele. O objetivismo não leva em conta que nosso sistema conceitual tem uma razão imaginativa e de natureza metafórica: uma coisa em termos de outra, ou seja, objetivismo e subjetivismo são mutuamente incluídos (v. procedimento metafórico, p. 73). E o subjetivismo não considera que mesmo a mais imaginativa compreensão se dá em um sistema conceitual fundamentado em nossa relação com o ambiente físicocultural.

“NO SEU DISCERNIMENTO, SIGA SUA PURA INTUIÇÃO”.

Conselho dado por uma pessoa à outra em ônibus. Trajeto entre Parati/RJ e Ubatuba/SP, (2005).

NA VIDA, O QUE CONDUZ SUA ESCOLHA, NO FUNDO, É A PURA EMOÇÃO”.

Ensaio de peça teatral em São Paulo/SP, (2006).

VARELA, THOMPSON e ROSCH (1993: 237 – 241, em Inglês/ 317 – 323, em Francês) colaboram para a compreensão da lógica do niilismo. O pólo do niilismo é menos aparente, todavia, segundo os autores, *“ele se manifesta quando as Ciências Cognitivas desvelam a não-unidade do corpo, que desconhece a possibilidade de uma abordagem transformadora da experiência humana”* (p. 319 em Francês, p. 238 em Inglês).

ENAÇÃO

A corponectividade não é uma idéia, uma abstração ou uma vontade (apesar de englobar esses processos), é uma enação humana. Efetivação ou enação (substantivo), efetivar ou atuar (verbo, no sentido de agir corponectivamente no mundo) e efetivado (adjetivo), são traduções para *enactment*, *to enact*, *enactive*. ROSCH (1996: 129) define a abordagem *enactive* como a efetivação do “*corpo, mundo, mente com base em uma história de ação corponectiva*”. Reflitamos como isso é muito importante porque mostra nossos processos perceptocognitivos numa situação localizada e plástica. Ou seja, coisas como perceber, inferir ou raciocinar não acontecem somente dentro do cérebro ou mente, ou do corpo; elas agem em rede sensório-motora lógica com o mundo, com outras pessoas, crianças, colegas, amigos. Assim, não perderemos de vista a espacialidade assimétrica das operações corpóreas e, honestamente, não poderemos continuar a ensinar aos nossos alunos, do modo como muitos de nós aprendemos: a experiência vivida e corponectiva distante do estudo científico, artístico, histórico ou ambiental. Afinal, conhecer, estudar, pesquisar não são atos pré-definidos, mas sim efetivados ou atos de enação.

TEMPO REAL

Corponectividade está significativamente embebida em tempo real, cujo conceito necessita de apuro terminológico, pois está longe de ser apenas “instantâneo” ou o “momento presente”, ou, ainda, o “aqui e agora”. Para o importante esclarecimento do que seja tempo

real, vale recorrer a Martins (2002)⁴³, que declara que corpo e ambiente estão continuamente coevoluindo, em interações recíprocas e simultâneas, passando por transformações a cada instante, transmitindo-se mutuamente informações. Há uma reformulação, portanto, da idéia de tempo (sequencial e linearmente direto) no acontecimento do tempo real. MARTINS traz sua contribuição ao nos explanar essa noção em PORT e VAN GELDER (1995): tempo real é contínuo e descontínuo, com sistemas ativos e interagentes, e com diferentes escalas temporais. Tempo real envolve nossos sonhos, evocações, memórias, projeções futuras, nossas lembranças, marcas e traços inconscientes. Então, nesse sentido, entender tempo real é compreender, é aproximarmo-nos do corpo e de seus eventos representacionais.

O Estado de S. Paulo, São Paulo: Caderno Cultura, 19 de Novembro de 2006, p.10.



⁴³ Cleide Martins é pedagoga, trabalha com Improvisação em dança a partir da relação entre o sistema de Rudolf Laban e a Teoria Geral dos Sistemas. Doutora em

Folha de São Paulo, São Paulo: Folha Ilustrada, 2 de Abril de 2007, p. 5.

REPRESENTAÇÃO

Vamos agora refletir o entendimento de conceito e de categorização que, juntos, são formatações do que é chamado de representação e, em um processo coletivo, fazem parte do processo designado por cognição. Esses temas são assaz relevantes ao darmos nossas aulas, para olharmos/conhecermos/respeitarmos os corpos de nossos alunos e, sem dúvida, para colocarmos em questão os conceitos difundidos pela mídia. Portanto, o que se coloca é que essas próprias noções precisam ser revisitadas e, sobretudo, reelaboradas, pois elas são corponectivas, ao contrário de um material “puramente” intelectual ou racional, como geralmente são tratados.

“A teoria clássica da representação começa no século XVII e parte da pressuposição da estranheza do mundo em relação à mente que o concebe – uma estranheza que resulta de uma caracterização da mente como algo distinto do mundo” TEIXEIRA (2004: 45).

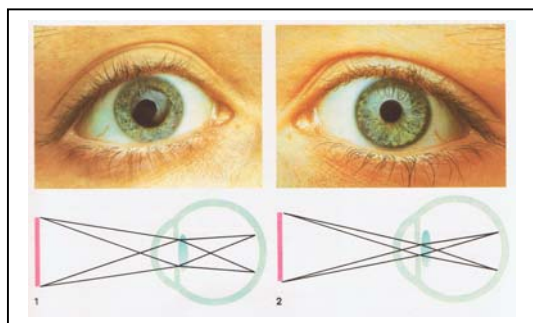
A representação é entendida, nas ambiências midiáticas e educacionais como manipulação de símbolos ou figuras (como ícones de computador) que têm, ao mesmo tempo, uma realidade material e semântica, localizados “dentro” do cérebro, e representam o mundo, independente do resto do corpo. Há, ainda, um entendimento (o do Conexionismo, DUPUY 1994) que pensa a representação como um cálculo em paralelo, como se as representações (de, por exemplo, uma cadeira, um cavalo, ou um tema de livro) fossem traduzidas por redes neurais para os estados simbólicos, espelhando-as “diretamente”, sem nenhum processo em conjunto com o resto do

corpo, quer dizer, sem atenção ao que o corpopessoa pensa/sente ou metaboliza em relação à cadeira, livro, etc. Então, mesmo aceitando que redes neurais (corpóreas) fazem parte do processo de representar, o sentido (metafórico) de “em paralelo” não leva em conta a pessoa, inserida no ambiente e o estado do corpo que ela é/está. Estes aspectos têm relação com o que vimos na visão funcionalista da mente (p. 49), uma teoria da correspondência da “verdade” (v. temas essencialistas, p. 121) que declara como “verdadeira” a relação entre as palavras e como objetivo o mundo real, independente e alheio a qualquer corpogente. Com essa proposição, parece que se pensa somente por palavras escritas ou faladas. Tendo essa perspectiva como ferramenta de análise, mídia e educação tornam mesmo desnecessária qualquer espécie de estudo sobre corpo, mente e cérebro, que entenda que conceitos não são somente representados simbolicamente.

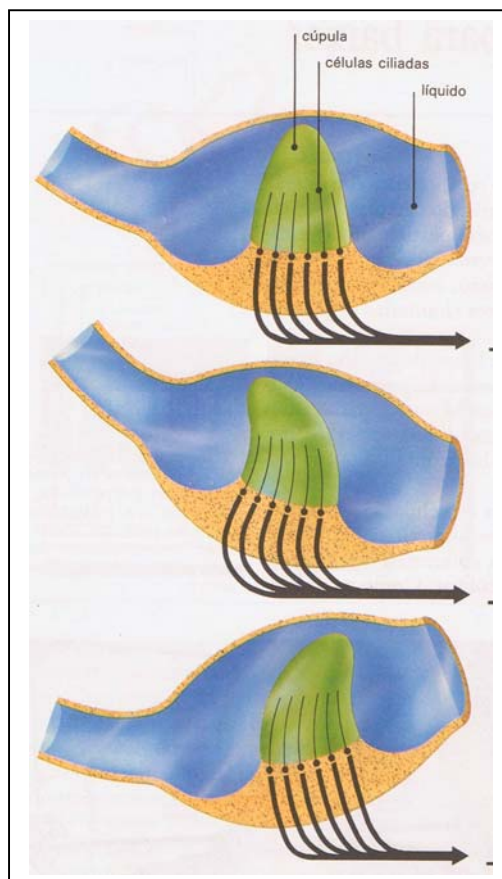
Comumente, em uma aula de Geografia, Ciências, Estudo do⁴⁴ Meio, ou na propaganda de que *tem coisas que o dinheiro não compra*, por exemplo, o educando aprende a incompreensão do sentido ao repetir uma *“colcha de retalhos formada de declamação ideológica e de fatos que foram apropriados, isto é, na maior parte das vezes decorados, revela que foi rompido o nexo entre objeto e reflexão”*(ADORNO 2003: 63).

Na ampla maioria das observações e entrevistas, ficou evidente que se estuda os movimentos de rotação e translação da terra, a geometria euclidiana, ou nomes de músculos e ossos como se fossem entidades: **A** rotação, **A** translação, **A** perpendicularidade, **O** joelho, **O** dinheiro. Nossos jovens e crianças são ensinados a sentir que sentimento e a pensar que pensamento vêm de fora do corpo. Treinados a serem descorponectivados, eles estudam (disciplinas e conceitos morais, por exemplo) apenas induzidos para as relações entre conceitos abstratos e as coisas em uma mente externa ao

mundo. É como se não ligássemos o nome à pessoa! Ou melhor, sem ligar o que se estuda a quem estuda. Como entender, por exemplo, cintura escapular, sistema respiratório como parte do corpo **eu**? Como estudar geometria corponectivamente? BERTHOZ (1997: 43)⁴⁵, argumentando que o movimento é um sexto sentido traz a possibilidade – já inquestionável em LAKOFF e JOHNSON, CHURCHLAND, DAMÁSIO, entre outros – de que conceitos e estruturas de pensamento têm uma base biológica: *“A geometria dos canais receptores dita a organização da análise cerebral do movimento visual e talvez também dos movimentos. Ela poderá ser ainda a origem de nossa geometria euclidiana”*.



PARKER (1992: 11). *O olho e a visão*.



PARKER (1992: 33). *O ouvido e a audição*.

⁴⁴ Deveríamos dizer **com** o Meio. Crianças são colocadas como observadoras, ao invés de parte ou junto com o meio ambiente.

⁴⁵ Alain Berthoz é engenheiro, psicólogo, neurofisiologista e neurocientista. É professor do *Collège de France* e dirige o *Laboratório de Psicologia da Percepção e da Ação*. É diretor científico da *Action Concertée Incitative - Neurociências Integrativas e Computacionais*.

A representação⁴⁶ é, portanto, corponectiva (= fatosmenteSfatoscorpoS = *embodied*). Charles Sanders Peirce com sua proposta signica de mediação do mundo traz a noção de representação como mediação.

“228. Um signo, ou representámen é aquilo que, sob certo aspecto ou modo representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria, na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido” (PIERCE 2000: 46)⁴⁷.

PIERCE dá a perceber a vida como representação enquanto “tudo” (os fenômenos, v. p. 30) é mediado: por corpos que não têm possibilidade de uma apreensão e representação direta do mundo, e, mediado pelo ambiente e suas múltiplas composições, desde uma onda de luz até se usamos óculos ou não. Para buscarmos entender essa noção de mediação, voltemos ao exemplo do meme tênis (p. 10). Existe um tênis, todos que compartilhamos da cultura do signo tênis sabemos do que se trata. Contudo, o chamado menino de rua tem uma idéia de tênis bem diferente daquela de um garoto que tem vários tênis ou de um idoso que usa tênis por recomendação médica. Isso nos ajuda a entender que, não existe o tênis, o joelho, a mente, a razão... E que cada uma dessas coisas, bem como as outras todas do mundo (os fenômenos) chegam a nós com alguma forma de mediação. O próprio *design* do corpo é mediador/representador – minha mão, meus órgãos perceptivos, minhas reflexões e pensamentos tocam a textura de um outro corpo de maneira diferente da sua.


⁴⁶ Obviamente não estamos falando da idéia de representação cênica. E, mesmo essa, operacionaliza diferentes interpretações.

⁴⁷ É de uma beleza e esclarecimento singulares a apresentação de PIERCE de semiose, a ação do signo: um signo tem uma ação nele mesmo que é a de ser objeto, signo e a de carregar uma forma de ser interpretado (o chamado interpretante). Um signo se dá em outro signo, ou seja, para falarmos, pensarmos ou gesticularmos com um signo, sempre usamos outro signo. Um processo infinito de signos, assim é a semiose.

CONCEITO – CATEGORIZAÇÃO

“... um conceito só pode assegurar sua função referencial, por meio de efetivamente assegurar seu processo mutacional de transformação/transgressão que o promove e o especifica como conceito” LECLAIRE (1999: 153)⁴⁸.

Com esse sentido, o conceito coevolui coemergindo com o pensamento, a ação, o ambiente. Ele (o conceito) é um sistema evolutivo em um fluxo de constante pulsão transformadora de estruturas neurais (corpóreas), diga-se, corponectivas. Agora, pensemos como categorizamos nossos alunos, ou então, como a mídia nos categoriza: classe B, inquietos, lentos, frios, baixos, inseridos, sem alternativa, competitivos... A categorização é inevitável. O locus das inferências conceituais é o mesmo da percepção e do controle sensório-motor. O que se problematiza é **como** nos interferimos mutuamente por fetiches, e, os protótipos neurais tornam-se *slogans* essencialistas:



ESPAÇOS DOS ANJOS.
**QUER ATRAIR A PESSOA AMADA
 COMO À ABELHA PARA O MEL?**

YASMIN com sua VIDÊNCIA e MILHARES DE CASAS UNIDAS, trás seu amor doce, manso e apaixonado em curtíssimo tempo, trabalhos realizados em sua presença. VOCÊ ACHA NÃO TEM JEITO? EU DIGO QUE TEM JEITO SIM! ORAÇÕES BANHOS E SIMPATIAS PARA AMOR, DEPRESSÃO, NEGÓCIOS E PARA EMGRAVIDAR. TARÔ DO AMOR E BUZIOS. LIMPEZA DE AURA ENERGIZAÇÃO ABERTURA DOS CAMINHOS.

⁴⁸ Serge Leclaire (1924-1994) foi um psicanalista. Considerado o primeiro discípulo de Jacques Lacan, porém estabeleceu a sua própria teoria psicanalítica. Um dos fundadores da *Sociedade de Psicanálise Francesa* e participou da *Escola Freudiana de Paris*.

“COCA COLA É ISSO AÍ”.

“MAC DONALD, AMO MUITO TUDO ISSO”.

“SER CHIQUE É SER CIVILIZADO”.

“PÃO DE AÇÚCAR – LUGAR DE GENTE FELIZ”.

“NÃO SOMOS SLOGANS”.

(Estela Laponi, artista, intérprete e atendente de *telemarketing* da Cia. Porto Seguro).

Todavia, criar protótipos, categorias e conceitos é próprio dos corpos, pelo fato de serem feitos **com corpo**. Este **com corpo** quer dizer que – por meio das vibrantes estruturais neurais, o coração a pulsar, ao queimar o estômago, ao arrepiar a pele, com o tórax a arfar, os protótipos, as categorias, os conceitos – inseparáveis da experiência, coemergem. Reflitamos se a **cada vez** que víssemos um protótipo de planta – da categoria flor, por exemplo – fosse necessário descobrir que se trata de uma. Podemos não saber que tipo de flor ela seja ou, para cada pessoa, o signo planta ou o signo flor possa variar de experiência e significado, mas sabemos: trata-se de planta (ou, obviamente um sinônimo com o mesmo sentido). Imaginemos **aluno**. Rapidamente nos vem uma sorte de protótipos e categorias de aluno: um aluno ideal, um aluno da escola pública, da escola particular, que estuda no período matutino, integral... Gosta de Humanas, gosta de Exatas, etc., é da turma de dança de rua, etc. Imagine também, mar, cidade, amor, competitividade, julgamento... Todos os termos

precisam de um lugar no rol das categorias conceituais, por sobrevivência mesmo, no sentido de podermos nos comunicar com os outros, com a ambiência. Segundo LAKOFF e JOHNSON (1999), embora categorizemos (v. p. 65) de modo inconsciente e automático (como resultado de estarmos no mundo), as experiências vividas possibilitam uma recategorização e uma mudança parcial nelas. Bem... como educadores é o que devemos buscar.

COGNIÇÃO

Vamos lá! Que tal movimentar os ombros, girar um pouco pescoço e cabeça. Espreguice. Cognição não está fora da corponectividade!

“O desenvolvimento infantil, segundo Maranhão (2003), precisa acontecer de forma global, nas diferentes áreas: cognitiva, psicomotora e afetiva, para que possa ocorrer equilíbrio entre elas. Portanto, é necessário que observemos se os aspectos psicomotores e afetivos estão sendo deixados de lado em favor do aspecto cognitivo, porque sendo uma área mais desenvolvida em detrimento de outra, haverá um desequilíbrio, uma desorganização para o bom desenvolvimento do indivíduo em sua dimensão global”.

Trabalho de professora, em curso de pós-graduação. Rio Janeiro/RJ, (2007).

O exemplo é um diagnóstico do que a pesquisa constata ao longo de muitos anos: Cognição é entendida como *“racional”*, *“consciente”*, *“bastante evoluída”* na hierarquia da aquisição dos *“conteúdos”* escolares. A Educação de Arte, por exemplo, na ampla maioria dos ambientes não chega *“nem perto”* de cognição, é *“imaginação”*. Cognição é ignorada enquanto processo que se constitui na própria ação, considerada um *“algo”* que existe e

acontece, simplesmente, sem muitas explicações. Nos dicionários (consulte-os) é definida como “conhecer”, “conhecimento” e esses compêndios das palavras significadas, fazem, sem dúvida, menção à percepção como sendo **processos** mentais, **etapas** mentais. Entenda-se o emprego de mental, como “puramente” mental, ao invés de mental corponectivo ou mente corponectiva. Esses processos seriam, na área da psicologia, cognição, volição e afeto, ou seja, a cognição continua a ser, dentro de sua própria definição, algo separado das próprias operacionalidades que a configuram.

O pólo ou mito do absolutismo (ou objetivismo) dissemina a convicção de que a cognição é fundada na representação de um mundo pré-dado por um sujeito pré-dado. Ocorre que um processo como o da cognição é corpo, é uma *embodied action*/ação corponectiva (VARELA, THOMPSON e ROSCH 1993 e THOMPSON 1996). O termo corponectiva enfatiza que há um corpo com capacidades sensório-motoras e, muito importante, essas capacidades englobam e fazem parte de um contexto biológico, psicológico e cultural. O termo ação enfatiza que os processos sensório-motores, percepção e ação são inseparáveis da experiência da consciência⁴⁹ e, em um sentido mais amplo, dos processos da cognição.

Na trajetória da filosofia na carne com LAKOFF e JOHNSON (1999: 9 – 15) aprendemos que a maior parte dos nossos pensamentos são inconscientes, não no sentido freudiano, enquanto reprimidos, mas como inacessível à consciência e agindo tão rapidamente que se torna muito difícil focá-los. Reflita a quantidade

⁴⁹ Importante frisar, pois é sabido, por meio de estudos atuais, que consciência não é a mesma operacionalidade à qual chamamos mente: “A consciência é o processo que enriquece a mente com a possibilidade de saber de sua própria existência – a referência a que chamamos de self – e saber da existência dos objetos que a rodeiam” (DAMÁSIO 2004: 194). Em seu outro livro, *O mistério da consciência* (2000), o autor explica que em certos estados neurológicos, verifica-se que a mente se mantém ativa, mas a consciência desaparece. Ainda segundo Damásio, devem ser consideradas sinônimos apenas as denominações mente consciente e consciência.

de operacionalidades que estão em curso, justamente **agora**, nesta taseaula:

- essas palavras escritas, são letras unidas por você;
- você lembra-se de algum outro assunto, a partir do que lê;
- planeja o que vai responder;
- pensa na sintaxe deste texto;
- faz relações destas palavras com outras;
- a luz lhe incomoda e você rapidamente se ajeita em uma posição favorável;
- etc, etc, etc...

Imagine os alunos, eles são assim também!

É enormemente vasta a possibilidade da consciência, quando descobrimos e entendemos (o que nos é possível) como ela é constituída. Os autores usam a metáfora de uma *“mão oculta que formata nosso pensamento consciente”* (LAKOFF e JOHNSON 1999: 12). Essa mão oculta é por eles nomeada de *“inconsciente cognitivo”*.

“Nas ciências cognitivas, o termo cognitivo é usado para qualquer operação mental ou estrutura que pode ser estudada em termos precisos. A maioria destas estruturas e operações têm sido descobertas como inconscientes. Então, processamento visual inclui o cognitivo, bem como o auditivo. Obviamente, nenhum dos dois é consciente já que nós não temos nem poderíamos ter ciência de cada processo neural envolvido no total e vastamente complicado processo que dá surgimento às experiências visual e auditiva conscientes. Memória e atenção estão incluídas no cognitivo, Todos os aspectos de pensamento e linguagem, conscientes ou inconscientes, são, portanto, cognitivos. Isto inclui a fonologia, gramática, sistemas conceituais, o léxico mental, e todas as inferências de qualquer sorte. Imaginação mental, emoções, e a concepção das operações motoras têm sido também estudadas de tal perspectiva” (LAKOFF e JOHNSON 1999: 11).

A metáfora de “abismo teórico” é bastante pertinente para dar conta do que ocorre nesses campos investigados: grande parte dos estudiosos da comunicação e da educação pratica um entendimento da cognição que não auxilia seus interlocutores a vivenciá-la como uma ação corponectiva. Como podemos tornar irrelevante o tato que faz com que o aluno entenda um toque como uma negação? Ou o olfato que traz o cheiro da terra molhada e a poluição da queima da cana, ou da fumaça que sai dos carros, pela janela da sala de aula? Como achar que a cognição não engloba o pé que está ‘dormente’ enquanto o professor está explicando o que vai ‘cair’ na prova de Química, quase no final da aula? Claro, há inúmeros processos na cognição, como o próprio conceito de inconsciente cognitivo: percepção, imaginação, inferências etc. Sabemos que a imaginação é racionalmente engajada. A percepção (por mais que não tenhamos consciência de tudo que percebemos) é vinculada ao ambiente, ao que nos ensinam, aos cartazes que vemos, aos programas de TV que assistimos, às diferentes vivências ao longo da vida.

A cognição é um estando sendo esses processos apontados pelo inconsciente cognitivo. Assim, precisamos mesmo criar neologismos (v. p. 1), pois não há como separar os processos todos e, os que não se conhecem ainda, do processo da cognição. Por mais que possamos investigar e nomear percepção, razão, sentimento, sensação, tais processos não são mutuamente exclusivos.

Outro aspecto a entendermos em cognição corponectiva é que este processo não é algo que vai acontecer “lá no final” e, só então, o aluno vai poder entender. Quanto a esta frase, precisamos de mais explicação para compreendê-la. Assim, deste modo isolada, está inadequada e errada. Sabemos que o aluno (e nós também, pois a educação é um processo permanente, não nos esqueçamos) tem um tempo, qualquer que seja, até entender um determinado ponto, assunto, tema, seja um movimento de dança, ou um modo de traçar

o pincel com a tinta acrílica, por exemplo. E, muitas vezes, olhamos para suas tentativas (e as nossas), apenas esperando o final (que às vezes não chega da maneira que esperamos). E aí temos: **NÃO CONSIGO, NÃO ENTENDO**, e até enfatizamos o **VAI CONSEGUIR!** A proposta que, de acordo com os processos cognitivos de um corpo, seria mais adequada é dar atenção ao **CONSIGO ISTO AGORA, ENTENDO ISTO AGORA** e, portanto, não ficar insistindo no vai conseguir, apenas (v. crianças, p. 25).

AUTOCRIAÇÃO

Há que trazermos para a corponectividade, (você se sentecompreende corponectivo?) e, em encadeamento, para os processos corponectivos a noção de autopoiese. Ela foi trazida por MATURANA e VARELA (1997) nos anos 1970 como uma continuação do conceito de sistemogênese, de 1930, introduzido por neuropsicólogos russos, segundo ROSE (2006). O que nos interessa para a compreensão da teoria dos sistemas em desenvolvimento ou autocriação (*auto* prefixo grego = próprio; *poiesis*, sufixo grego = criação) é que corponectividade ou um corponectivo está sempre se autocriando. Nós, enquanto células, embriões, fetos somos agentes ativos de nosso próprio desenvolvimento, nos criamos, construímos, nos constituímos, não só quando bebês, ou jovens, mas já adultos, continuamente, sempre junto ao entorno físico, moral, político, escolar, midático, religioso, social, familiar, etc. (v. determinismos e livre-arbítrio, p. 113).

Por esta razão não percamos o comprometimento e o prazer de se saber em processo. Há muito que fazer, estudar, transformar e talvez, possamos reconsiderar e rejustificar... O por que desses conhecimentos sobre corpo nos ambientes midiáticos e educacionais.

Porque eles nos possibilitam conhecer mais como somos. O corpo nós e o de nossos alunos, nos sabermos tão mais complexos, tão mais vivos, com mais possibilidades de vigor crítico, de auto-reflexão, de possibilidades criativas a partir de tais (re)conhecimentos.

Porque, no dizer de SANTOS (2005), todo conhecimento científico-natural é científico-social.

“É como se o homem e a mulher se tivessem lançado na aventura de conhecer os objetos mais distantes e diferentes de si próprios, para, uma vez aí chegados, se descobrissem refletidos como num espelho” SANTOS (2005: 62).

Porque nos informamos da justeza dos nossos limites, das maravilhas da vida e da sua finitude... E, por isso mesmo, damos mais valor a ela. *“... uma parte da vida deveria ser dedicada a viver essa vida, e não apenas a trabalhar para impedir o seu fim”* (DAWKINS 2000: 23).

“NÃO RISA DI MIM”.

Fala de Pedro Affonso, aos três anos e meio de idade, pedindo para adultos não rirem dele.

O riso com interesse a favor de uma instauração preconceituosa, preguiçosamente reducionista e totalitária de corpo, esse riso não devemos rir.

PROCEDIMENTO METAFÓRICO

“A natureza ia andando, o feto crescia...”

MACHADO DE ASSIS (1991: 286). *“Pai contra Mãe – Relíquias de casa velha”*.

Como entendemos, por meio desta epígrafe, que a natureza anda? A natureza anda de fato? Contudo, MACHADO DE ASSIS com a metáfora *“a natureza ia andando...”*, nos inscreve em movimento, nos faz aceitar, como fato normal e corriqueiro, tranqüilamente, que a natureza anda. A grande habilidade com a língua e sua utilização, não vem, apenas, da sensibilidade artística do escritor/poeta/filósofo/jornalista. Esta frase – maravilhosa metáfora! – é mais bela ainda ao sabermos que foi assim criada porque Joaquim Maria Machado de Assis sentiu/pensou/percebeu/observou **com seu próprio corpo**. Só assim entendemos que a natureza anda, pois ao fazermos julgamentos, darmos opiniões, refletirmos sobre questões morais, sociais, econômicas, vivenciamos mais de um modo de experiência: as experiências subjetivas (as múltiplas qualidades de julgamentos abstratos) **coatuam, junto**, com as experiências sensório-motoras (os sentidos, os órgãos, etc.). A metáfora *“a natureza ia andando”* é carne⁵⁰ pulsando imagens, pensamentos, em semioses encadeadas de idéias muscularesligamentaresneurais.

⁵⁰ Carne é uma referência e uma homenagem à obra *Philosophy in the flesh* (1999) de George Lakoff e Mark Johnson. Significando *in the flesh* tanto na carne como ao

A membrana entre corpo e palavra tem sido tecida por uma maneira de proceder do corpo que é metafórica, e não nos damos conta disso. Sabe-se hoje, a partir de estudos minuciosos, feitos desde o início dos anos 80 (vide bibliografia) que não há comunicação que prescindia das metáforas, lingüísticas ou gestuais. São representações construídas (como o são os protótipos, as categorias, os conceitos) com o próprio *design*⁵¹ (do corpo) e não há como deixar de utilizá-las (como veremos à larga). Por isso, coatuam constantemente em qualquer cultura, mesmo que de modos diversos. Esta investigação fundamenta-se, principalmente, nas pesquisas teóricopráticas dos autores George Lakoff, e Mark Johnson (2002, 1999, 1995, 1987, 1984).

Estes autores tratam metáfora como um modo de pensar, de conceituar, de agir e concluíram uma etapa de um processo que vinha e vem sendo traçado por diversos autores da Filosofia da Linguagem, das Artes e das Ciências, da Filosofia da Mente à Filosofia Cognitiva.

A maioria das gramáticas trata de figuras e tropos enquanto um recurso da linguagem verbal, que faz apenas uso fora do comum das palavras e dos arranjos delas e não se encontra uniformidade quanto à classificação desses estilos. TAVARES (2002: 335) distingue figura de tropo e traz a conceituação que POUND (2006) apresentou:

vivo. Empregar "ao vivo" tem eficaz propriedade, pois se trata de corpo vivo, em processo. Crianças e mesmo adultos têm medo enorme de esqueletos, mapas de anatomia, fotos e desenhos do corpo humano abaixo da pele. Estas imagens são associadas a "defuntos", "caveira", "morte" e "perigo". Tal fato dá-se pela manutenção de um entendimento dos estudos do corpo como corpo "morto". Por muitos séculos as pesquisas (necessárias obviamente) do corpo eram feitas com cadáveres, fato, argumenta-se, que gerou e ainda gera uma aversão e pavor para com estudos mais aprofundados do corpo, para a grande maioria das pessoas.

⁵¹ O termo *design* é empregado como em DAWKINS (2001) e DENNETT(1998), (1997). Como a organização de um ser vivo devido à seleção natural. Essa organização trata das partes de um todo, sempre em processo, suas operacionalidades e aspetos genotípicos e fenotípicos. "É um projeto e ao mesmo tempo a implementação do projeto. *Design* tem uma definição operacional, refere-se ao **como** algo ou alguém opera e não só ao **o que** é" (KATZ, Helena em sala de aula, 1º Semestre de 2004). *Design* pode também se referir a uma obra humana, deliberadamente projetada.

“Figuras são as palavras tomadas em seu sentido próprio e de maneira expressiva quanto: ao som (Melopéia); à estrutura, função e ordem (Fanopéia); ao sentido (Logopéia). Tropos são as palavras tomadas em outro sentido”.

Porém, a classificação mais difundida concorda na definição de figuras e tropos como sinônimos e como falta de coesão gramatical na organização de frases. A coesão é substituída por uma coerência significativa e, acredita-se, dada pela situação contextual. Embora os ambientes educacionais justifiquem o arranjo sistemático das figuras de linguagem como “fins didáticos”, questiona-se, nesta pesquisa, a taxonomia vigente nas gramáticas em circulação que **separam** figuras de palavras ou tropos (uma palavra “fora” do contexto habitual); **das** figuras de sintaxe ou construção (disposição “incomum” de frases) e **das** figuras de pensamento (expressão de um enunciado diferente de sua forma linguística), haja vista que as palavras/sintaxes/pensamentos se entrecruzam nos brilhos das sinapses, nos ossos que doem ao crescermos, ou seja, são corponectivos.

Ao buscar tornar evidente que é preciso modificar os hábitos que condicionam a nossa percepção e a necessidade de se aprender a ler, com mais pertinência e clareza, as metáforas (lingüísticas, gestuais, rituais) sobre os processos de comunicação do corpo veiculados na educação e nas mídias, a teseaula propõe uma hipótese de continuidade ao pensamento de LAKOFF e JOHNSON. Enfatiza-se o discernimento entre metáfora e procedimento metafórico, uma vez que a compreensão do conceito de metáfora se ampliou, a partir das leituras e pesquisas efetuadas.

Nesta pesquisa a linguagem é pensada enquanto corponectiva (v. linguagem, p. 110). Tal assunção tem nos levado a supor, com um grau elevado de fundamentações, que, tanto as metáforas, como outras figuras de linguagem acontecem porque há uma elaboração (ou procedimento) metafórica do corpo. LAKOFF e JOHNSON (2003, 1999, 1984), GENTNER, BOWDLE, WOLFF e BORONAT (1999)⁵² e REDDY⁵³ (1995) têm trabalhado o caráter corpóreo da metonímia. A tese aqui se põe de acordo, sem dúvida, é corpóreo = corponectivo, e amplia a hipótese ao afirmar que agimos por metáfora, ou melhor, por procedimento metafórico, mesmo, por exemplo, ao usarmos uma metonímia. À página 41, quando foi dito que mente é uma metonímia para **todos** os processos mentais, tais como julgamentos abstratos, inferências, raciocínios, etc., o que está ocorrendo é a operacionalidade do procedimento metafórico. LAKOFF e JOHNSON (obras referenciadas) falam de pensamento metafórico, conceito metafórico, e, poucas vezes diferenciam metáfora (como procedimento corponectivo) de metáfora lingüística. O argumento aqui, é que existe a metáfora enquanto figura de linguagem verbal, em um sentido mais específico e existe também um mecanismo cognitivo de comunicação do corpo que é o procedimento metafórico.

Bem, bem uma profunda inspiração. De preferência, uma expiração lenta. Movimente-se um pouco, mesmo na cadeira. Vamos nos conhecer enquanto metafóricos. Muito prazer!

Entendamos esse **todo** MENTE com muitas **partes**, ou qualquer outro todo (tal como: *“Li Machado todo”* = li a obra de Machado de

⁵² Derrde Gentner (professora da *Northwestern University/EUA*), Brian F. Bowdle (professor na *Grand Valley State University/EUA*), Phillip Wolff (professor da *Emory University/EUA*), Consuelo Boronat (professora na *Florida International University/EUA*). Todos são psicólogos cognitivos, com estudos concernentes à clínica, à educação, às relações da linguagem e cognição. Trabalham também com modelos computacionais.

Assis e não Machado, a pessoa) porque **sensório-motoramente (com corpo)** nos sabemos um corpo que tem partes: mãos, fígado, orelhas, córtex, e, **sensório-motoramente (com corpo)** nos entendemos um corpo todo, no seu conjunto. É a própria experiência **com corpo**, enzimas, neurônios, linfas, joelho dobrando (cada parte operando a sua parte e em transrelação no todo) que nos faz entender algo que significa a parte pelo todo, porque **somos** parte e todo. Porém, porém, **atenção**, somos corponectivos (= embodied = mentecorpo trazidos juntos) e, ao dizer que: NOS SABEMOS, NOS ENTENDEMOS sensório-motoramente, já estamos fazendo uma abstração com o emprego de tais verbosconceitos que significam julgamentos racionais, inferentes, intelectuais. Ocorre, então, um cruzamento em simultaneidade de processos sensórios-motores e abstratos: o procedimento metafórico.

Met ou *meta*: antepositivo grego, que expressa as idéias de comunidade, participação, mistura ou intermediação, sucessão (no tempo e no espaço), no meio de, entre, durante, mudança de lugar ou de condição, interposição, transporte. *Phora*: pospositivo, também grego, que significa ação de levar, carregar. O que é procedimento metafórico, portanto, é esta comunidade permanente de conexões neurais sensóriomotorasinferentesabstratas que ocorre com/no corpo. Este meio durante no trans do inter, no entre dos textos da carne que pensa. Entre que tem lugar no corpo.

O procedimento metafórico faz um transporte, uma intermediação entre os domínios sensórios-motores = perceber, sentir, transpirar, mover, tocar, pegar, etc. e os domínios das experiências subjetivas = julgamentos morais, juízos de valor, relações de afetos, etc. Esta intermediação faz sentir/abstrair que *“Pegar uma idéia”* (LAKOFF e JOHNSON 1999) é como se a pegássemos com sensações, raciocínio, reflexões, com alívio “físico” de ter entendido, ou seja, um atoabstrato, pode-se dizer. **Pense! Sinta!**

⁵³ Michael Reddy é lingüista. Revolucionou os estudos da comunicação com seu

Nós, você, aqui nesta taseaula. Está **pegando** o que estamos considerando? Do mesmo modo que **entendemos** e **vemos** e **sentimos** que *“a natureza anda?”*

Se o professor diz ao aluno para não usar a expressão “saquei (peguei) uma idéia” julgando, desse modo, que evita uma gíria metafórica (vulgar)... Ledo engano! Podemos mudar as palavras, entretanto não a operação de transporte, ou seja, o procedimento metafórico que faz com que entender seja algo que se corponecta com pegar, porque vivemos (em tempo real) a experiência de pegar coisas e pessoas, que foram formando e continuam a formar nossa opinião (ou julgamentos) delas. O educando sente/infere/pensa/sabe o que significa o olhar (“físico”) ou uma palavra (“mental”) de aprovação do professor. O tónus de um abraço ou de um olhar (= “físico”) simbolizam (= “abstrato” ou “mental”) força, candura, superficialidade, atenção carinhosa...

Procedimento metafórico pensa fatos corpoS transitados por fatos menteS, faz menteS transitadas por corpoS. O procedimento metafórico efetiva, de fato, os não dualismos (v. dualismos, p. 127), pois instaura o sensório-motor e conceitos abstratos do corpo, juntos. Ele é a enação (v. p. 59) da corponectividade. *“Nunca um monólito físico ou metafísico (apesar de esforços contínuos para descrevê-lo como tal), o corpo, o corpo humano, é metafórico em si mesmo”* (CASEY 1996: 25)⁵⁴.

LAKOFF e JOHNSON (1999: 58 – 59), apontam para a quase impossibilidade do conceito **não** metafórico, mas afirmam a sua existência. *“Essas cores são similares”*, para eles, é um exemplo de conceito literal e, *“Essas cores estão perto uma da outra”*, é um exemplo de conceito metafórico. Na grande maioria das culturas, ser parecido ou similar, significa, metaforicamente, ser/estar próximo. *“Eles são amigos muito próximos”*. *“É bem próxima a linha de*

estudo sobre a metáfora do canal (v. p. 95 a 96).

pesquisa de ambas". *"Os deputados e os empreiteiros, são pra lá de próximos, são farinha do mesmo saco"*. O que a tese quer demonstrar no exemplo *"Essas cores são similares"* é que, similar carrega consigo a experiência de estar ou de ter estado próximo de alguém ou de algo, com o próprio corpo. Ou, alguém, com um gesto de juntar os dedos (por exemplo) ou de aproximar uma cor da outra, nos fez experimentar e entender o que é similar. Para se dizer/pensar similar terá ocorrido um julgamento, ou uma idéia, ou uma reflexão que aconteceu/acontece, junto, à experiência sensório-motora de proximidade. Desta feita, concordamos que similar não é conceito metafórico ou metáfora (enquanto figura de linguagem), mas provém do procedimento metafórico.

As posições tidas por vigentes (e, aí, verificamos uma enorme lacuna teóricoprática, apontada por LAKOFF e JOHNSON, que buscamos demonstrar e desenvolver em ambiências midiáticas e educacionais) são as que postulam a noção convencional de metáfora associada apenas a figura de linguagem verbal. Ela e – junto com ela – todas as figuras de linguagem são consideradas e definidas nas gramáticas e dicionários, como desvios da norma, "erros" e "vícios" nas estruturas frásicas consideradas modelares e *"na linguagem predominantemente informativa, fazendo assim um uso incomum de combinações de palavras"* (FARACO & MOURA 2003:572). Interessante examinar a rejeição de algo que se pratica. Nomeia-se de desvio, de incorreto, algo que se faz. RICOUER (2005: 222) diz que desvio é uma metáfora. Sim, sem dúvida, no sentido da conexão sensórioabstrata efetuada pelo procedimento metafórico. Em conversa com adolescentes, jovens e adultos (professores, jornalistas e locutor de rádio) perguntamos o significado de desvio. Obtivemos respostas que levaram ao sentido de uma coparticipação entre a experiência de desvio e/ou de desequilíbrio de topologias do corpo

⁵⁴ Edward Casey é professor que pesquisa estética, filosofia do espaço e tempo, ética, percepção, sentimento, emoção e teoria psicanalítica. Leciona na Universidade de Yale, nos EUA.

(quadril, cabeça, coluna vertebral, por exemplo), e, a idéia, ou noção, ou entendimento de sair do lugar, do caminho, de romper convenções, de desrespeitar regras, de perder a razão.

Você não deveria se portar como uma desequilibrada. Olhe como você anda, dança e fala. A aula de circo é no final da avenida.
Professor de dança/jazz. Sala de aula, referindo-se a "circo" e à aluna pejorativamente. São Paulo. (2000).

Queria, pelo menos, ficar mais ou perto do meu eixo. Estou bem desequilibrado.

Jovem falando com amigo sobre situações pessoais. Ilhabela/SP, (1990).

Nos estudos de LAKOFF e JOHNSON (1999) e GENTNER, BOWDLE, WOLFF e BORONAT (1999) (com referências feitas a seus pares) aprende-se a compreensão de domínio fonte = experiência sensório-motora e domínio alvo = experiência subjetiva. Eles formam a operacionalidade pela qual identificamos o procedimento metafórico seja em metáforas lingüísticas, gestuais, etc. e, também, em outras figuras de linguagem verbal. Procuremos na frase ou mesmo num gesto (obviamente um gesto é feito com movimento "físico", isso, porém, não impede que ele seja "abstrato") o termo que revele a fonte sensório-motora. Mas, atenção o sensório é impregnado do inferente, está embebido de simbólico e de ambiente. Lembre-se do que falamos de ambiente (v. p. 45) e de experiência (v. nota de rodapé 2, p. 2). O domínio fonte tem seu ambiente no domínio alvo e, o domínio alvo tem seu ambiente no domínio fonte. Repetimos as palavras, pois argumentamos ser inadequado usar vice-versa, pois não se trata de

uma relação de inversão e sim de vínculos em transportes contínuos que se encadeiam em conexões, coemergindo com outras conexões, em outras conexões, com outras conexões de vínculos anatômicos entre fontealvoalvofonte. Com esta compreensão, não podemos afirmar se *“As metáforas se combinam com uma pré-existente experiência qualitativa, ou se a experiência qualitativa vem da conceituação que fizemos via estas metáforas”* LAKOFF e JOHNSON (1999: 289). KATZ (2005: 119) colabora para esse entendimento do que ocorre com relação à experiência qualitativa: *“Como separar o modo como algo é sentido por alguém de tudo que contribui para que esse algo seja sentido do modo como é?”*.

Com o argumento de procedimento metafórico pretende-se mostrar que **mesmo onde não haja “metáfora”, há procedimento metafórico**, em afirmações que taxamos (os alunos, professores, profissionais da mídia) como literais, objetivas, sem referência ou sem analogia.

“A PROPOSTA DO GOVERNO NÃO SE SUSTENTA”. Mesa de bar. Bairro de Vila Buarque. São Paulo/SP, (2004).

“SÓ SE DESVIA DA NORMA, NÃO FALA COISA COM COISA”. Mesa de bar. Bairro do Bexiga (Bela Vista). São Paulo/SP, (2004).

“QUE FALTA DE OBJETIVIDADE, NUNCA TEM CERTEZA COM ESSES FLOREIOS”. Professor para professor sobre a diretora. São Paulo/SP, (2004).

“FALTA DE CLAREZA, ASSIM NÃO VAI PARA FRENTE”. Professor para aluno. São Paulo/SP, (2004).

“NÃO SABER O QUE SE QUER É O NÓ COM ESSAS REDAÇÕES METAFÓRICAS”. Professor na saída da Escola, dando carona para alunos. São Paulo/SP, (2004).

“NÃO TEM FORÇA DE VONTADE, VOCÊ SÓ SE ENROLA NAS ATITUDES”. Professora em aula de dança. São Paulo/SP, (2005).

“O XIS DA QUESTÃO DA ARTE É QUE ELA NÃO SE REVELA LITERALMENTE”. Diretor de Teatro. Monte Aprazível/SP, (2005).

CALORAMOR

Um bebê ao sentir o calor de um colo, está criando, junto com essa sensação, a noção de amor, afeto. Assim, calor (humano) se transporta em afeto, em amor (LAKOFF e JOHNSON 1999).

“Mãe Canguru” é referência mundial

free-lance para a Folha

Um exemplo de programa barato e bem-sucedido é o “Mãe Canguru”, que humaniza o tratamento de bebês prematuros. O método surgiu na Colômbia, nos anos 70, para combater a mortalidade infantil causada pela falta de infra-estrutura hospitalar. Tornou-se referência mundial.

No Brasil, o Mãe Canguru foi adotado como política pública de saúde. O projeto é desenvolvido pela Fundação Orsa, que, em parceria com o BNDES e o Ministério da Saúde, já capacitou cerca de 3.500 agentes desde 2001, entre médicos neonatologistas, enfermeiros, psicólogos, terapeutas ocupacionais e assistentes sociais. “Mas é necessário deixar claro que o poder público tem de continuar se responsabilizando”, afirma José Montagnana, diretor-presidente da Fundação Orsa.

A terapia canguru é muito simples. O prematuro fica algumas horas por dia na posição vertical, no colo da mãe, recebendo seu calor, ouvindo as batidas do seu coração e a sua voz. A prática estimula a amamentação, fortalece o laço entre mãe e filho e reduz a permanência do bebê no hospital, que dessa forma ganha peso mais rapidamente.

“Esse método tem vantagens evidentes em relação ao custo-benefício do tradicional”, explica Montagnana. No procedimento convencional, o bebê fica separado da mãe até atingir o peso ideal, permanecendo longo período na incubadora. O Mãe Canguru diminui o período na incubadora, e a mãe tem acesso ao bebê até mesmo nessa fase. Depois, o bebê termina seu desenvolvimento no peito da mãe, preso por uma faixa – daí o nome.

(João Luiz Vieira)

12 - terça-feira, 27 de janeiro de 2004 - FOLHA [sinapse]

Uma criança de dois anos usa seu “paninho” como chupeta, como boneca, como vassoura, como pano de tirar o pó, como cabaninha, como capa de um herói de quadrinhos, como barriga de grávida. É fato que as abstrações terão mais nomes e serão mais complexas durante o desenvolvimento da fase infantil à adulta, todavia, o “físico” do paninho é simbólico. Somos *espécies simbólicas* nos diz DEACON (1997), professor de Linguística e Biologia antropológica.

SOMOS ESPÉCIES CORPONECTIVAS METAFORICAMENTE SIMBÓLICAS.

É a proposta.

FUSÃO

Para fusão, abre-se um breve excursão (agora) que longe de, porventura, configurar um certo distanciamento da questão, é fortemente afim ao tema. Fusão é um termo muito empregado, erroneamente, em textos midiáticos sobre comunicação, cultura, educação e artes, significando misturas de culturas, de poéticas artísticas ou de gêneros musicais, entre outros. Mais corretamente expressando, fusão significa amálgama, unificação. Considerar essas mesclas que ocorrem como unificação, no sentido de indiferenciação, recusa-se a que perceber as transformações, e mesmo as marcas

permanecem, reconfiguradas, nessa comunicação de alteridades (inclua-se em alteridade, o ambiente também). Quando do contato com o outro, o que surge é uma outra relação, que não é a de unir ou fundir (v. híbrido, p. 100).

Tracemos, então, um esclarecimento da ocorrência da fusão em nossas vidas. Os autores LAKOFF e JOHNSON (1999: 46 – 49), dando crédito aos estudos de seus pares, apresentam os vínculos que se estabelecem na mais tenra idade. Quando pequenos, as associações que vamos constituindo são coativações automáticas entre o domínio sensório-motor e o da experiência subjetiva, pois as conexões neurais estão se formando nesse período. Não temos escolhas, elas simplesmente operam em ambos domínios, simultaneamente. O exemplo da criança que é pega no colo e sente que é amada é o de fusão. A diferenciação entre o signo calor e o signo amor é indistinta, a princípio. Mais tarde, durante nosso desenvolvimento, vamos entendendo que um *sorriso caloroso* ou o *calor de um abraço* é uma metáfora, embora o cruzamento de domínios (que se iniciou nessa etapa da fusão) persista por toda a nossa vida.

METÁFORAS PRIMÁRIAS E METÁFORAS ONTOLÓGICAS

E, pelo traçado da confluência (ou fusão) surgem as metáforas primárias na nossa experiência cotidiana. Elas são uma elaboração do procedimento metafórico que cria personificações que, por sua vez, são formas de se conceber eventos, atividades, emoções, como entidades e substâncias:

"MEU MEDO NÃO ME DEIXA IR BEM NA PROVA". Aluna de 11 anos. Serra Negra/SP, (2004).

"O PIQUE DAQUELE ALUNO É IMPRESSIONANTE E INSUPORTÁVEL". Diretora de Escola. Campina Grande/PB, (2003).

"ENTREI NUMA FRIA DAQUELAS". Office boy, por volta dos 20 anos. Rua Sete de Abril. Centro de São Paulo/SP, (2003).

"AGORA TENHO MEU NOME LIMPO, SOU MORALMENTE APTO PARA CONSUMIR DE NOVO". Senhora em cartório no bairro de Vila Mariana. São Paulo/SP, (2006).

**Limpe
seu NOME**

NÃO JOGUE ESTE IMPRESSO EM VIAS PÚBLICAS - CIDADE LIMPA, POVO CIVILIZADO.

- * Cheques Devolvidos
- * SCPC
- * Banco Central - Serasa
- * Protestos - Fórum
- * Delegacia

Negociamos e Parcelamos sua Dívida

Folheto distribuído na Praça da Sé. São Paulo/SP, (2004).

Muito embora as metáforas primárias ou ontológicas ocorram de maneira inconsciente, elas são adquiridas⁵⁵ por meio do mecanismo neural de aprendizado que faz mapeamentos pelos processos de nos movermos, de percebermos, de darmos opiniões (a elaboração metafórica). Tal fato é muito importante. Cada aluno cria suas próprias metáforas primárias, com um fluxo corponectivo e metafórico entre corpo, ambiente, sua educação. A pessoa que não viveu a doçura maravilhosa do afeto de um colo, ou não recebeu um olhar de aceitação de quem quer que seja, ou, ou, ou, criará outros modos de conceituar a relação calor↔amor...

“TENHO BEM EM MIM UM SAFANÃO QUE LEVEI, PRÁ BEM LONGE DA MINHA MÃE. AÍ TIVE UM FRIO E FIQUEI TÃO TRISTE, ATÉ HOJE”. Rodoviária de Bauru/SP, (2004).

“DE REPENTE, TINHA UM GRITO BEM ALTO NA SALA E UMA MULHÉR, QUI HOJE SEI QUI ERA DESSAS DIRETORA, BATEU CUM U CADERNO NA MINHA CABEÇA. EU ERA BEM PIQUENO E FIQUEI CUM MUITO MEDO E NUNCA MAIS FUI ESTUDÁ. NUM DIANTAVA MI BATÊ, INSISTI”. No sítio, comprando verduras, Terra Roxa/SP, (2003).

⁵⁵ Para refletir adquirido e inato, v. determinismos, p. 113.

“GUARDEI POR MUITOS ANOS UMA BONECA QUE FOI A ÚNICA AMIGA QUE TIVE NA INFÂNCIA. ELA FOI UM OBJETO QUE REPRESENTAVA MUITAS COISAS: SENTIMENTOS, PESSOAS IMAGINÁRIAS E REAIS”. Colega de Classe. Curso de Doutorado. PUC/SP, (2005).

METÁFORAS ORIENTACIONAIS OU ESPACIAIS

Muito importante aprender que as relações espaciais que criamos *“surgem do fato de termos os corpos que temos e do fato de eles funcionarem da maneira que funcionam no nosso ambiente físico”* (LAKOFF e JOHNSON 2002: 59). Altura, largura, proximidade, distância, não existem “em si” (v. representação, p. 61 e v. temas essencialistas, p. 121). Desconhecemos que noções de espacialidade, tais como: limites, territorialidade e demarcações (de territórios), verticalidade, topologias do corpo, entrar e sair de lugares, por exemplo, são metafóricas. Estar à direita é uma comunicação anatômica em relação às nossas próprias noções (corponectivas) de direita e esquerda ou, por exemplo, sentimos/pensamos/percebemos que algo baixo, pois temos um corpo com objetos, pessoas e/ou coisas em cima, embaixo, ao lado, etc. Essas qualidades de metáforas são, também, qualificadas como ontológicas. Alguns exemplos:

“Feliz é para cima” ↔ “Ele está se sentindo para cima”;

“Mais é para cima”



“Triste é para baixo” ↔ “Estou tão para baixo hoje”.

Consideremos que há memes das metáforas espaciais que versam sobre o dentro e o fora do corpo como geografias sem nenhum contato. Este fato, também de atitude dualista, é verificável tanto nas mídias quanto no ensino e aprendizagem, apesar de contrariar os saberes hoje dominados a respeito das conexões entre “conteúdo” e “mundo” que compreendem a existência do “entre” plástico multidimensional do corponectivo (mentecorpo) com o mundo.

“VAMOS SAIR PRATICANDO BEM A FORMA DO MOVIMENTO, DEPOIS A GENTE PENSA SE TEM ALGUM CONTEÚDO DENTRO”. Aula de dança contemporânea. São Paulo/SP, (2006).

“SÓ TEM LINHAS INSERIDAS NESSE DESENHO, O QUE DISSO SE MOSTRA EM IMAGEM EXTERNAMENTE?”. Professor de Arte. São Paulo/SP, (2006).

ANALOGIA

A partir do exposto, apresenta-se o desconhecimento e o descuido da mídia em relação ao fato de que a grande maioria das pessoas seja metafórica. Somos tratados (e, não nos esqueçamos: somos complacentes) como crianças passando pela etapa, que, nesse caso, nunca termina, do período de fusão. Memes metafóricos são disseminados com relação à cultura, arte, corpo, educação e/ou à convivência, e não estimulam uma reflexão crítica. Analogias chulas, umas infantilizadas, outras grotescamente e mercadologicamente estipuladas por convenção, são editadas como se fôssemos (professores, alunos, profissionais, ou seja, os corpospessoas) incapazes de perceber os signos e as representações de mundo.

“É DEFICIENTE, MAS NEM PARECE! OLHA SÓ COMO ELE TEM O TIPO DO ALEMÃO DO BIG BROTHER”. Na *Van*, professores conversando sobre aluno.

Sorocaba → São Paulo/SP, (2005).



Figura em *outdoors* e jornais diversos de São Paulo/SP, (2007).

A analogia não surge quando se usa um modelo da "idéia" para colocá-lo na "experiência", criando, dessa maneira, uma generalização probabilística e hierárquica. Uma analogia ocorre quando fatos ou coisas são assemelhados, numa relação de troca de informação. Refere-se a correspondências entre fenômenos (pessoas, fonemas, movimentos, cores, objetos, etc. etc.) heterogêneos, entretanto com relações comuns, e ocorrem em trânsito contínuo, entrecorpoentrecorposentreambientesentre. É o modo de proceder do corpo que não é distinto e nem igual, apenas é. O procedimento metafórico faz relações, correspondências, analogias e referências entre quase infinitas instâncias, todas elas corponectivas. Porém, importante enfatizar que semelhança não significa igualdade (enquanto unidade, homogeneização ou fusão): ela cria parecença.

O corpo age em relações, em uma transformação de signos em signos, isto é, em semiose (v. nota de rodapé 47, p. 64) e, a referência ou o referente é o objeto dinâmico (tal qual apresentado na Semiótica pierciana), ou seja, ele é o objeto, a "coisa" à qual o signo se refere.

Ainda argumentando sobre a impossibilidade de não referência, GENTNER, BOWDLE, WOLFF e BORONAT (1999: 200) descrevem um mapeamento analógico como sendo um processo que estabelece um alinhamento estrutural "*entre estruturas representacionais feitas por objetos e suas propriedades, relações entre objetos e relações entre relações*". O alinhamento⁵⁶ consiste de um conjunto de correspondências entre elementos representacionais e podemos pensar esses elementos como *consistências estruturais*. Essas

⁵⁶ Atenção à metáfora de alinhamento. Ela pode se referir, também, a desenhos assimétricos, ou seja, a outros que não apenas retos. Lembremo-nos: linhas podem ser curvas, sinuosas, torcidas e, também, retas.

consistências estruturais são nossas criações de protótipos, categorizações e conceituações que se agrupam ou se alinham em analogia, significando que nosso modo de categorizar é metafórico (ênfatizando: no sentido de comunidade ou transporte entre fatos corpóS e fatos menteS). No processo de ensino/aprendizagem, no dizer do *mestre ignorante* Joseph Jocotot (RANCIÈRE: 2005: 50), as referências revelam

“uma inteligência a ela mesma. Há sempre alguma coisa que o ignorante sabe e que pode servir de termo de comparação, ao qual é possível relacionar uma coisa nova a ser conhecida”.

Uma pausa, talvez... Levante-se um pouco...

IMAGEM

O entendimento do que seja imagem é parte da rede de vínculos coestabelecidos com a tese aula para examinar as hipóteses e argumentações com relação à carne da metáfora. DAMÁSIO (2001) informa que imagem é uma construção do cérebro (propõe-se aqui dizer, cérebrocorpo), *uma maquinaria neural complexa de percepção, memória e raciocínio* (p. 124). Imagens são pensamentos constituídos de formas, cores, movimentos, palavras ou sons, falados ou omitidos, odores, evocações do passado, projeções para o futuro, texturas, espaços... Com o referencial dos relatos de dados empíricos de DAMÁSIO, compreende-se também que imagens não são fotografias fac-similares de coisas ou eventos. Educadores, quando observam ou ensinam seus alunos, deveriam estar atentos para saber que eles estão operacionalizando mapas, representações e uma gama de padrões neurais emocionais, entre outros⁵⁷. Qualquer informação que venha de “fora” do corpo, está sendo processada

⁵⁷ Não se pretende aqui dar conta de processos neurais, pois seria irresponsável, desproporcional e superficial. Entretanto, como já se disse, não podemos temer o

“dentro” do corpo. Os saberes transmitidos não se tornam um mero espelho do que é chamado de realidade. A mentecorponectiva, o corpocorponectivo, em suma, o corponectivo mapeia o que está sendo “ensinado” num transporte multidimensionalmente direcionado entre a estrutura dessa informação e a estrutura corponectiva.

“... as imagens de que temos experiência são construções provocadas por um objeto, e, não as imagens em espelho desse objeto” DAMÁSIO (2003: 211). O processamento de informações da biblioteca humana é sempre reelaborado e reinterpretado. Cada imagem é reconstruída permanentemente, pois os corpospessoas mudam com a idade, as experiências, os entornos, os relacionamentos (como fica diferente a imagem da casa onde nascemos, a cada etapa de nossa vida que a revisitamos!).

METÁFORA PARCIAL

O procedimento metafórico tem uma característica global, enquanto processo cognitivo e comunicacional do corpo. Não obstante, as metáforas e outras figuras de linguagem têm um caráter local. Variam em diferentes culturas, ou (em outras escalas), em escolas, em bairros, etc. Esse atributo local nos chama a atenção para a parcialidade da metáfora. O significado de local não se restringe a ser de um lugar, mas diz respeito também às escolhas, entre outras, ideológicas. Ela é usada para estruturar e focar apenas uma parte de um determinado conceito. Como signo, constituído de mediação, sempre incompleto, assim é a metáfora (v. mediação, p. 64).

Como exemplo de metáfora parcial, investiguemos TEMPO É DINHEIRO (LAKOFF & JOHNSON 2002, 1999). Os autores mostram que em nossa cultura (dita ocidental), o tempo é um bem valioso, um recurso limitado. Por isso, nosso modo de proceder metafórico faz

conhecimento, nem ignorar avanços em áreas que irrigam os objetos que

com que usemos verbos atitudes (no trabalho, no lazer, na vida) que se referem a dinheiro e/ou às finanças, para falar dele (de tempo):

– poupar tempo; ganhar tempo; perder tempo; desperdiçar tempo; ter tempo de sobra; dar o seu tempo; gastar tempo; lucrar tempo; emprestar tempo; aproveitar (lucrativamente) tempo.

Atentemos para outro aspecto da metaforização parcial de tempo, que se dá em relação a espaço. Tempo também é entendido/sentido como algo que se move no espaço:

– a linha do tempo; o fluxo do tempo; a passagem do tempo; o tempo desse percurso das pesquisas; em algum lugar do passado; olhe para frente, para o seu futuro; esqueça tudo que ficou para trás; o tempo voa.

Metafórico não é ser outrem, é estar no lugar de, refere-se ao emprego de algo em termos de outro algo (LAKOFF e JOHNSON 2002 e 1984). Por esta razão, devemos ter consciência que o procedimento metafórico não é um ornamento da linguagem verbal, mas sim um aparato cognitivo independente da nossa escolha, fato que não nos redime da responsabilidade para com as metáforas que colocamos no mundo. Elas **não** são inevitáveis, como é o procedimento metafórico do corpo, e podem implicar em mascaramentos e desentendimentos dos sistemas corponectivos como, por exemplo, a metáfora do fantasma na máquina (p. 48), a da tábula rasa, a da adultização da criança, ou, também, a aquiescência ao designado de darwinismo social (v. competição, p. 138) e a cumplicidade com o “tudo é assim mesmo” (v. determinismos, p. 113), por exemplo. A questão que se impõe é a de que é impossível deixar de usar oxímoros⁵⁸, personificações ou metáforas. O problema é **como** usá-las, **quais** usar.

estudamos.

⁵⁸ Um oxímoro “Trata de uma figura concentrada em que se relacionam duas palavras antônimas, com a finalidade de tentar conciliar conceitos contraditórios, pensamentos que se excluem mutuamente” (FARACO e MOURA 2003: 584). Na mesma gramática, à p.585, em dois versos de Gregório de Matos podemos

DA EDUCAÇÃO E DA MÍDIA

A teseula tem dito que, quando se pensa nos ambientes midiáticos e educacionais como parte importante no processo de aquisição de conhecimento, educação e emancipação, fica claro que os comunicadores desses ambientes poderiam auxiliar a alterar comportamentos obsoletos, inadequados, ditatoriais. O processo comunicativo no ensino permanece comprometido, ineficaz e massacrante, no que diz respeito ao corpo que aparece em programas de TV, panfletos, *outdoors*, revistas, etc. Por conseguinte, precisamos abordar duas metáforas ontológicas abrangentemente disseminadas: a metáfora do canal (Michael Reddy in ORTONY 1995, *The conduit metaphor*) e a metáfora de corpo como recipiente (LAKOFF e JOHNSON 2003, 1984).

É com a metáfora do canal que a maioria da mídia e educação entendem e fazem comunicação. Com a idéia de ENVIAR por um canal, palavras, e, dentro delas, coisas, sabonetes, modos de vestir, memes, corpos, violência, períodos artísticos, bacia hidrográfica, competição fé, cartão de crédito, globalização – **sem**, freqüentemente, **atentar para o corpocontexto**. Michael Reddy (165 – 189) diz que a linguagem (verbal) funciona como um conduto, transferindo pensamentos de uma pessoa a outra. Corpospessoas escrevendo ou falando inserem conteúdos ou sentimentos nas palavras e essas (as palavras) executam a transferência por contê-los

perceber o procedimento metafórico do oxímoro: ***“incêndio nos mares de água disfarçado, rio de neve em fogo convertido”***. O poeta descreve seu pranto ao estar distante da amada. Importante aqui relembrar as figuras de linguagem: ALITERAÇÃO, AMBIGÜIDADE, ANACOLUTO, ANADIPOSE, ANÁFORA, ANÁSTROFE OU INVERSÃO, ANTÍTESE, ANTONOMÁSIA, APÓSTROFE OU INVOCÇÃO, ASSÍNDETO, CATACRESE, CLÍMAX OU GRADAÇÃO, COMPARAÇÃO OU SÍMILE, ECO, ELIPSE, EUFEMISMO, HIPÁLAGE, HIPÉRBATO, HIPÉRBOLE, IRONIA, METÁFORA, METONÍMIA, ONOMATOPÉIA, PARADOXO OU OXÍMORO, PARONOMÁSIA, PERÍFRASE, PLEONASMO OU REDUNDÂNCIA, POLISSÍNDETO, PROSOPOPÉIA ou PERSONIFICAÇÃO OU ANIMISMO, REPETIÇÃO OU REDUPLICAÇÃO, SILEPSE, SINÉDOQUE, SINESTESIA, TROCADILHO, ZEUGMA.

(os pensamentos e sentimentos) e carregá-los para outras pessoas. As pessoas que as recebem, extraem, então, delas, os conteúdos e/ou sentimentos. Tal constatação implica, de acordo com REDDY, em: *“1– pensamentos e sentimentos são ejetados pela fala ou pela escrita num espaço idéia externo; 2– pensamentos e sentimentos são reificados (coisificados) nesse espaço externo, então eles existem independentes de qualquer necessidade de seres vivos humanos de pensá-los ou senti-los; 3– esses pensamentos e sentimentos reificados podem ou não podem, encontrar seu caminho de volta dentro da cabeça de seres humanos”* (170 – 171). Já que pensamos que capturamos idéias dentro das palavras... E se não houver idéias nesse fluxo sem fim das palavras? REDDY reflete que: *“o que estamos refazendo é o mito de Babel”* (188).

A metáfora do canal traz com ela uma posição, vigente, de dominação hierárquica, pois alguém que domina o saber, o transmite, e/ou o transfere para outrem, escolhido para ser receptor. Gera a noção de que a comunicação é automática, ao invés de um conjunto de informações que se transformam, que são elaboradas em semioses de transformação. *“Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”* (FREIRE 2005: 49).

A metáfora do corpo recipiente aparece de vários modos. Inclusive junto à metáfora de canal e à metáfora espacial (ou orientacional).

*“A idéia que a memória é um **lugar**, que conceitos são coisas, **locadas** em algum lugar, ou que conhecimento é **capturado, armazenado e disseminado**”* (CLANCEY 1995: 344)⁵⁹.

Essa qualidade metafórica (disseminada como se fosse por um canal) de entendimento de corporecipientes impõe uma compreensão univectorial de corpo, como o que recebe tudo pacificamente, que

⁵⁹ William J. Clancey é cientista da computação, especializado em inteligência artificial e preocupado em distinguir pessoas de programas de computador. Faz trabalhos de simulações no Centro Espacial de Houston/EUA.

pode ser consumido e consumir, construído, trocado, mudar “completamente”. O chamado mito (metafórico) da tábula rasa (PINKER 2004, 2002) expressa o corpo como sendo receptáculo. O autor esclarece que a expressão é atribuída a John Locke, filósofo empirista (1632 – 1704), embora ele usasse “*papel em branco*”. John Locke questionava a teoria das idéias inatas e foi bastante radical ao propor que reis ou senhores de escravos, por exemplo, não eram inatamente “mais providos” que outros indivíduos. Entretanto, Pinker alerta para a repercussão secular deste mito metafórico e é possível inferir seus danos ao replicar, via ambientes midiáticos e educacionais, que um corpo é “em branco”, que pode ser “preenchido” e ser anexado com discursos e emblemas.

Preste bem atenção que tudo é para o bem de vocês. Vou ensinar tudo o que vocês precisam. Assim será o caminho, numa doutrina única que marcará as suas vidas.

Ser um bom aluno é prestar bem atenção e guardar bem guardadinho na memória. Muito bem!

Professora em aula de História. Anápolis/GO, (2002).



Como se conformar com corpos dóceis que possam ser circunscritos, como apontou Foucault? Como, então, se sabemos corpoprocesso corporelação, corpoestado, corponectivo, aceitar,

“receber” a utilização política-ideológica destas noções estáticas, aparentemente imutáveis? (v. temas essencialistas, p. 121). Essas proposições daninhas fazem do corpo uma entidade abstrata⁶⁰, dependente de um recheio de “conteúdos” (paternalismo, restrição de movimentos, padronização de comportamentos sociais, entre outros), que se expressam em “formas” (operações de modificação do corpo, ginásticas e modos de vestir-se). Impossível aceitar que corpo é tábula rasa! De fato, vivenciamos as experiências sensório-motoras de engolir, de receber, desde nossos desenvolvimentos embrionários. Porém, corporeceptáculo tem uma parcialidade incorreta, pois ele, além de engolir, mamar, chupar e sorver (ações que “**trazem**” para o corpo, no entendimento de alguns), ele expele. E, para não acentuar apenas uma inversão, o corpo operacionaliza o processo de metabolização, o qual é amplamente complexo, com seus sistemascorporeceptáculo que mantêm funções vitais se inter-transrelacionando em informações e transformações mutáveis, flexíveis, constantes, em um entre mamaengoleexpeleexpira.

Em múltiplas vetorialidades de saberes, professores e profissionais das mídias exercem uma falta de postura e educação críticas, (des)ensinando aos alunos, via canal e receptáculo, de um modo tristemente desassociado entre ação e pensamento, o que é impróprio ao corpo:

“**influência absoluta**”; “**teoria aplicada**”;

“**razão universal**”; “**história como memória**”;

⁶⁰ Em diversos relatos de jovens, de crianças e de adultos, em revistas, jornais televisivos, podemos constatar expressões como: “Eles decidem” (talvez os políticos, os professores, alguém), “Descobriram”, “Fazem”, “Abusaram”, “Invadiram”. O sujeito indeterminado é presente no cotidiano do aluno de maneira a não auxiliá-lo no desenvolvimento de uma responsabilidade filosófica, política e social. Essa lacuna, quando adulto, praticamente o exime de atitudes assertivas.

“agora é hora de pensar”; “agora é hora de brincar”;

“aula teórica”, “aula prática”;

“Educação de Artes como passatempo e/ou entretenimento”.

DA MÍDIA

Esta tese traz um entendimento de informação e mídia enquanto corponectivas e metafóricas. Nesse sentido, informação não é uma coisa, é uma relação (de troca).

Respire, toque seu pulmão e, sinta, pense, raciocine: ele sobe – desce, vai para cada lado, para frente e para trás. A respiração é um movimento tridimensional⁶¹. Esta mensagem – e tudo o que estamos estudando nesta tese aula – só será mensagem se você processá-la, elaborá-la, criar deduções, fizer induções... E... Respirar.

“Mensagem é aquilo que o receptor devolve para o emissor”
(KATZ, Helena 2006, em sala de aula).

Comunicação é aqui entendida como troca de informação e, portanto, se faz necessária a compreensão de estabilidade⁶², parâmetro básico necessário para que haja coerência⁶³ nesse

⁶¹ Esta experiência cognitiva da tridimensionalidade da respiração foi corponectada em curso de *Linguagem não-verbal*, São Paulo, (1993), ministrado por Monica Allende Serra, psicóloga, foi professora da Universidade Estadual de Campinas, é coordenadora pedagógica das Faculdades Metropolitanas Unidas de São Paulo.

⁶² Estabilidade ou permanência é um dos parâmetros da Teoria Geral dos Sistemas, ciência do século XX que trata dos conhecimentos de campos do saber diversificados e suas relações com o ambiente. O parâmetro de permanência aplica-se a qualquer sistema, por exemplo, ao sistema educacional vigente ou a uma atividade não competitiva de ensino. Qualquer sistema no universo visa a permanecer e/ou a ser estável e, para tal, tenta diversas estratégias na coexistência com o entorno.

⁶³ Coerência (LAKOFF e JOHNSON 1984) é uma conexão que combina, junto com outra, algo que corresponde a outro algo.

processo, e, acuidade no emprego de metáforas. O vínculo da pesquisa com uma proposta corponectiva e metafórica de mídia se dá com a de **corpomídia** de GREINER⁶⁴ e KATZ (2005, 2003, 2002, 2001). A corponectividade e o procedimento metafórico se colocam como hipóteses de ampliação do conhecimento de estados e situações⁶⁵ de um corpo para colaborar com a replicação do meme corpomídia. Essas autoras pensam o corpo como mídia de si mesmo e do ambiente no qual ele se insere, isto é, descrevem os processos comunicativos que o corpo estabelece com seus próprios sistemas e com o ambiente. A corponectividade (*embodiment*) do corpomídia é mais do que receber informação/sinal do ambiente e modificar o ambiente. Acontece um engajamento transformador com as organizações do corpo e essas (re)organizações se refazem, (re)organizando, transitória e constantemente, o ambiente. Corpomídia conta, comunica e se insere em discussões que se projetam na própria dimensão histórica sobre corpo político, biopoder, bioética, corpo divino, corpo do rei, zoe (vida nua), *bios* (um modo de vida) corpo morto, corpo do louco, corpo selvagem, corpo sem órgãos, corpo virtual, corpo prótese, corpo extensão... Corpo. Entre outros corpos que somos, que modelamos, que buscamos. Corpomídia é metáfora (faz comunidade entre mídiacorpocorpomídia). Outra, que não é a de canal (de transmissão de informação). Nele, a informação é corpo. *"Informações passam a fazer parte do corpo de uma maneira bastante singular: são transformadas em corpo"* (GREINER e KATZ 2005: 130). Esta proposta é de uma beleza preciosa e libertadora: de que a informação não está fixa em nenhum lugar, ela é relação de corpos, de objetos, de mundos, de pensamentos, em permanente estado de transformação.

⁶⁴ Christine Greiner é professora da Faculdade de Comunicação e Artes do Corpo e do Programa de Pós-Graduação de Comunicação e Semiótica da Universidade Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

⁶⁵ Estado e situação como sinônimos de processo, como maneira para criar distinção de produto, de canal e de veículo.

Retomemos a metáfora da tábula rasa... Corpomídia propõe e efetiva outra metáfora. Não somos depósitos de informações, como compartimentos que as guardam. A arte, a comunicação, a história, a vida se expõem nos corposmídia. Olhemos para nossos alunos, para as pessoas, elas são corposmídia com suas ambiências, em bairros, desejos, angústias e reivindicações. São corposmídia com livros que lêem, com mídias que assistem e ouvem.

A singularidade das pesquisas de Greiner e Katz está em proporem o estudo da cultura/natureza **com o corpo**. Como um processo complexo, distinto da divisão que se faz entre ambas. Natureza/cultura são entendidas não como algo que se transmite ou se herda, mas sim como sendo sistemas vivos que são acionados e acionam a cada momento para dar sentido às próprias vidas, ao corpo e ao mundo. As autoras transitam com saberes da cultura, das ciências cognitivas e das artes e se juntam a autores (como DAWKINS, LAKOFF e JOHNSON, DENNETT, DAMÁSIO e BHABHA, entre outros,) que evidenciam a distorção prejudicial que se faz entre natureza e cultura e que obviamente se refletem nas mídias e na educação.

DA MÍDIA HÍBRIDA

Propomos mais outra reflexão para corpomídia enquanto híbrido das informações que se misturam nele.

“Tais processos se constituem especialmente a partir de três categorias antropossociais fundantes e interdependentes: o migrante, o mestiço e o aberto. A primeira determina a mobilidade e a montagem produtivas entre códigos e linguagens inimigas ou heterogêneas; a segunda trata de engastar mosaicos de alta complexidade, oriundos das mais diversas e divergentes culturas, indo além de identidades; a terceira exacerba as relações entre

natureza e cultura, entre o dentro e o fora, entre a casa e a rua" (PINHEIRO in *Húmus 2*, 2007: 69)⁶⁶.

Você consegue configurar sua árvore genealógica um pouco mais atrás que seus bisavôs? Você consegue saber a cor que corre no seu sangue?

CANCLINI reflete que hibridação é um nome amplo, no qual cabe mestiçagem, sincretismo, crioulização, processos socioculturais e genéticos, corpos, culturas, tradições, tempo social, tempo cronológico (nesse sentido, tempo real é híbrido) nos quais estruturas ou práticas discretas (ou específicas), em formas separadas, se combinam e geram outras estruturas. A noção de identidade como traços fixos se modifica; assim, de acordo com o antropólogo, é melhor pensar/agir em heterogeneidade. Hibridação trata de experiências e dispositivos heterogêneos, díspares, da coexistência deles. E precisamos, então, saber e entender os processos de mistura interpretá-los, dar-lhes sentido.

A hibridação (= hibridismo = mestiçagem) não é um processo de liberdade irrestrita ou de indeterminação. Nem tudo migra ou se mestiça ou é aberto. Por isso devemos considerar uma das condições-chave de monopólio da mídia e da educação: a tão propalada "integração das diversidades" (v. nota de rodapé 18, p. 22) com seus eufemismos politicamente corretos de cor, credo, condição social, portadores de necessidades especiais, asiáticos ou afros-descendentes, por exemplo. Se mantivermos a analogia "integração das diversidades" com o sentido de homogeneidade, de fusão, podemos considerar, com muita ênfase, que colaboraremos, agindo irresponsavelmente no mundo, no sentido de promover muito mais exclusão. Camufla-se, nessa "integração", as singularidades e necessidades de cada aluno, seus processos cognitivos corponectivos,

⁶⁶ José Amalio de Branco Pinheiro é professor com interesse nas linguagens das artes, da comunicação e da cultura na América Latina. Dá aulas no Programa de Comunicação e Semiótica da PUC/SP e é professor-visitante na Universidade Federal da Bahia.

o híbrido, o corpomídia, pois *"TODO MUNDO É DIFERENTE, MAS NÃO MUITO"*. *"TODO MUNDO É DIFERENTE, MAS TOLERÂNCIA TEM LIMITES"*. *"TODO MUNDO É DIFERENTE, MAS TEM QUE SE ADAPTAR A UMA SÓ NORMA"*.

"Disciplinado numa síntese, o heterogêneo recai na universalidade homogênea, que tudo reconverte à dimensão do mesmo: o sujeito soberano. Não se trata, pois, de "integrar" o estrangeiro, e ainda menos, perseguí-lo, mas de acolhê-lo neste inquietante estranhamento que é tanto o seu quanto o nosso" MATOS (2006).

vivo Nenhum outro presente pega tão bem.

Sony Ericsson

Celulares com câmera a partir de **R\$ 10** no Vivo Escolha 90

vivo Sinal de qualidade.

Z300

W200

W300

The advertisement features three Sony Ericsson Vivo mobile phones: a silver Z300, a silver W200, and a silver W300. A young girl in a white karate gi is holding the Z300. A young girl in a colorful outfit is holding the W200. A young girl in a green and white outfit is holding the W300. A pink stick figure is in the foreground. The background is a plain, light-colored wall.

Vamos fazer assim: um aluno loiro, um negro e vamos ver se tem um japonês. Ah! Aquele garotinho que tem problemas. Aí fica bem variado. Para todo mundo perceber que trabalhamos com inclusão.

Professores de Educação Física e Artes, em reunião para festa junina. São Paulo/SP, (2005).

METÁFORAS DE C

EFICAÇÃO

“A atitude do público que, pretensamente e de fato, favorece o sistema da indústria cultural é uma parte do sistema, não sua desculpa” (ADORNO e HORKHEIMEIR 2006: 101).

O conceito de ADORNO e HORKHEIMEIR (2006) e ADORNO (2003) de indústria cultural, entende a cultura enquanto convertida a mercadoria. Os autores criaram esse termo para diferenciar de cultura de massas, pois afirmavam que não existia uma cultura proveniente **das** massas e sim uma cultura **para** as massas (v. educação, p. 107).

Ao nos colocarmos criticamente e criarmos relações, tendo obviamente noção da escala do tempo-espaço nas máximas de Theodor Adorno e Max Horkheimer, uma reflexão se impõe: que é a de pensar as parcialidades da metáfora da construção ou metáfora construtivista.

Em geral, pensa-se em construção como criar, constituir, agir, ao invés de – alguém, um conceito, uma aula, ou algo – pré-estabelecido ou dado. Ou seja, algo que se faz, que se constrói junto às experiências, experimentos, raciocínios.

Por um outro aspecto, as metáforas construtivistas expressam uma parcialidade que hiperdesloca o procedimento metafórico de construção do corpo no sentido de operacionalidade, mecanismo ou funcionamento de sistemas em transformação e em processo. As elaborações metafóricas de, por exemplo, *costurar cortes; quebrar o braço; ajeitar o cabelo; furar o dedo; reconstruir o intestino* são transformadas em *investir no corpo, na relação amorosa, no filho; otimizar a alimentação; esculpir os seios; consertar um aluno*, entre outras.

Esta investigação propõe que coloquemos em questão as metáforas que nos reificam, isto é, que reiteram um processo de coisificação. Em nome da eficiência quantificamos os estudos, o trabalho, os corpos. E, enquanto coisas, podem ser descartáveis, refeitos, exterminados (como nos filmes, nos *games*, na vida...) ⁶⁷.

⁶⁷ Necessário ressaltar que não há uma apologia ao “perigo” da tecnologia, da máquina, ou algo semelhante. Esta tese entende objetos e os saberes que os produziram como sendo *objetos biológicos* DAWKINS (2001: 18 – 19), isto é, como



“Reduzidos a um simples material estatístico, os consumidores são distribuídos nos mapas dos institutos de pesquisa (que não se distinguem mais dos de propaganda) em grupos de rendimentos assinalados por zonas vermelhas, verdes e azuis” (ADORNO e HORKHEIMEIR 2006: 102).

**Cadeira de Diretoria tem preço:
Faça Pós-Graduação no INPG.**

20 anos formando um Brasil mais Profissional

Impresso Especial
7220669200/02 - DR/SPM
INPG - Instituto Nacional
de Pós-Graduação
...CORREIOS...

você

**Pós-Graduação
MBA Executivo**

sintomas de vida. Entretanto, não há como deixar de perceber e investigar essas metáforaspessoascoisas, como recusa do processo vida.



Susana Vieira se despede do posto de rainha da bateria do Grande Rio: "Investi muito no corpo para entrar na avenida, agora quero comer de tudo e ser feliz".

ADEUS, RAINHA!

Susana Vieira se despede do posto de rainha da bateria da Grande Rio. "Investi muito no corpo para entrar bem na avenida, agora quero comer de tudo e ser feliz"

FOTOS: A1

INVISTA EM VOCÊ!

Incorpore ao seu cotidiano a **Técnica do Movimento** desenvolvida por Bertazzo.

Conquiste um corpo mais saudável, leve e comunicativo.



SUA EMPRESA PODE TER

funcionários e colaboradores mais produtivos se você investir em saúde.

A Escola do Movimento tem vivências, workshops e palestras especialmente desenvolvidas para

DOENÇA, PRECONCEITO E... METÁFORA

Susan Sontag, escritora, crítica de arte e ativista dos direitos humanos, faleceu em 2004, após 25 anos de "luta" contra o câncer. Em seu livro *A doença como metáfora* (2002), questiona o modo de se falar da tuberculose e, principalmente, do câncer. Por todo o livro, pelos órgãos do corpo: pulmão, coração, fígado, rins, coemergem belas, tristes, rudes, preconceituosas as metáforas em intertextos das experiências sensório-motorassubjetivas.

"Os tons melodramáticos da metáfora da doença no moderno discurso político assumem uma noção punitiva: da doença, não como um castigo, mas como um signo do mal, algo a ser punido" (p. 101).

"Uma vez que o interesse da metáfora deve-se precisamente a ela se referir a uma doença tão carregada de mistificação e da fantasia de inescapável fatalidade; uma vez que nossas opiniões sobre o câncer e as metáforas que lhe impusemos são um veículo das grandes insuficiências desta cultura, da nossa atitude superficial diante da morte, da nossa ansiedade com os sentimentos, das nossas reações

temerárias e levianas aos nossos verdadeiros “problemas de crescimento”...” (107).

DA EDUCAÇÃO

“O compromisso seria uma palavra oca, uma abstração se não houvesse a decisão lúdica e profunda de quem o assume” (FREIRE 2006: 15).

“Quem ensina sem emancipar, embrutece” (RANCIÈRE 2005).

Ajeite-se melhor na cadeira. Arregace as mangas, é hora de mais educação!

A educação é para todos, no sentido de que ela não é só para crianças, adolescentes ou jovens. É processo permanente de graduandos, mestrandos, doutorandos, pós, pós, pós, pós... MATOS (2006: 47 – 49) diferencia educação de ensino e aprendizagem ao dispor que *“Não se pode educar sem ensinar, mas é muito mais fácil ensinar sem educar”* (p. 48). De acordo com a autora, a educação faz as pessoas criativas, lúdicas, enquanto o ensino faz uma aliança entre a ausência de reflexão e os conhecimentos que os currículos dispõem. Talvez possamos empregar os conceitos como sinônimos. Não obstante Olgária Matos traz ao termo Educação o vigor da

(auto)crítica e da (auto)reflexão para a coemergência do que o educador Paulo Freire chamou de *PEDAGOGIA DA AUTONOMIA*.

Logo no primeiro capítulo deste denso e breve livro de argumentações práticas educativas, FREIRE (2004: 23) coloca em conjunto partes desse sistema que estamos considerando: *“Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro”*. Por esta razão FREIRE afirma que ensinar não é transferir conhecimentos (v. metáfora do canal, p. 94) e *“... nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”* (v. metáfora do corpo recipiente, p. 95 a 97), ação que, podemos afirmar, subte o corpomídia embebido de corponectividade, ou seja, a informação do ensino é processada, elaborada pelo aluno, que não é, metaforicamente, compreendido como recipiente ou página em branco, entre outras metáforas mais complexas, mas que carregam essa mesma compreensão. Paulo Freire dialoga com Theodor Adorno e Max Horkheimer: propõe uma ação crítica contra a reificação da pessoa.

Pensar, para FREIRE, é um ato comunicante e requer entendimento. E entendimento é coparticipado, como é a noção de *corporeificação* empregada pelo educador. Entendimento e *corporeificação* são **copartícipes** no sentido de educando e educador **coparticiparem** do processo de *“movimento do pensamento”* (2006: 86) e no sentido de **coparticiparem** da *corporeificação das palavras pelos exemplos*” (2006: 34).

Respire mais atentamente. Incline-se um pouco para trás. Volte à frente como quiser. Paulo Freire mostra o corpo tentando se corponectar, tentando saber que é corponectivo.

Consideremos autonomia. Por vezes distorcemos o entendimento de autonomia, como se significasse fazer “o que se quer” ou liberdade “total”. Ela é concernente ao ambiente e à responsabilidade de como podemos nos autogerir em relação às regras sociais e modos de ser do corpo, por exemplo, significando também não estar

subjugado. Isto posto, podemos afirmar que a educação é oprimida por oprimir (FREIRE 2005). Essa expressão do educador se transmuta na contemporaneidade e traz a fala dos oprimidos que têm medo de assumir a liberdade e a dos opressores que receiam perder a "liberdade" de oprimir. Se... não temos acesso em saber como somos, se não nos colocarmos conscientes do realismo corponectivo responsável, então, nosso estado é de opressão mútua. *"No realismo corponectivo está nosso engajamento físico com o ambiente dentro de contínuas séries de interações"* (1999: 90).

Paulo Freire traz convergência dialógica com Joseph Jicotot (na fala de RANCIÈRE 2005: 78): *"Não direi que a faculdade de um é inferior à do outro, somente suporei que ela não foi igualmente exercida"* (p. 78).

Joseph Jicotot traz a expressão "inferiores superiores", ou seja, os oprimidos por oprimir, os impotentes, mas também passivos, sob o disfarce de um certo desprezo e descaso.

"A desrazão social encontra sua fórmula resumida no que se poderia chamar de paradoxo dos inferiores superiores: cada um se submete àquele que considera como seu inferior, estando submetido à lei da massa pela própria pretensão de se distinguir" (RANCIÈRE 2005: 124).

Ambos, Paulo Freire e Joseph Jicotot/Rancière tratam a educação como à liberdade, no sentido em que ela não é concedida e sim constituída em comunhão, pois um não liberta o outro e nem a si próprio. No coletivo coemerge a educação.

A práticateórica que norteia quase todo o processo de ensino e aprendizagem é a de uma educação **para** alunos e não uma educação **de** alunos, como já esclareceram ADORNO e HORKHEIMEIR (2006), e ADORNO (2003) com o conceito de indústria cultural. FREIRE (2005) e CANCLINI (2003) ecoam esse entendimento. O primeiro, ao dizer que a educação é **de** educandos e não **para** eles. O segundo

questiona a visão unidirecional da comunicação que se arvora como manipuladora dos meios convencionais da mídia e das mensagens veiculadas, pois conta com as “*massas receptoras submissas*”. Claro que rejeições sociais minam drasticamente o acesso ao conhecimento. Mas, não nos esqueçamos. As rejeições expressas em metáforas lingüísticas ou gestuais que continuam a ser replicadas são parte desse sistema.

LINGUAGEM

Perceber e questionar essas lacunas teóricopráticas leva a rever o próprio conceito de linguagem e demonstrar que ela não é apenas verbal, embora muitos autores continuem a tratá-la como se o fosse. Alguns, como PINKER em o *Instinto da linguagem* (2004), ao menos deixam claro que estão tratando da fala e da língua (linguagem verbal) ao empregar linguagem. Língua vem a ser um tipo de linguagem que utiliza palavras e é compartilhada por um grupo de pessoas que constituem uma comunidade. A fala dá singularidade à língua, pois cada pessoa usa a língua em seus textos verbais ou escritos à sua própria maneira. Um autor, por exemplo, tem um estilo próprio de usar a língua, ou seja, tem a sua fala. Esta pesquisa busca e formula outros modos de dizer esses assuntos. Para tanto, o termo língua é usado sem deslocar o seu significado, isto é, com o mesmo sentido recém definido, porém ampliado em sua possibilidade de atuação ao se designar, por exemplo, a língua de um determinado criador (um artista, um filósofo, um cientista, um educador, etc.).

Linguagem não pode ser restrita somente ao verbal. Ela é não-verbal, verbal, proto, semi, meio-linguagem, com suas multilinguagens simbólicas (textos visuais, sonoros, gestuais, olfativos, táteis, degustativos) entremeando-se em vinculações absolutamente assimétricas. A LIBRA (Linguagem Brasileira dos

Sinais) e outras linguagens dos surdos-mudos, por exemplo, são repletas de signos verbais, como sinais que indicam letra a, c ou f. O que acontece é que, por vezes, não há som emitido pelas cordas vocais. Tentar identificar quando, como e quanto de verbal e não-verbal há em uma fala, texto ou discurso, constitui, a partir do foco de argumentação aqui apresentado, tarefa inútil e inadequada.

Mister entender como sendo característica da linguagem, como aprendemos com Charles Darwin, que ela faz parte da biologia humana, efetuando-se como uma adaptação para transmitir informação e não um artefato apenas cultural. Como se cultura fosse uma construção apartada da biologia, proposta equivocada que se garante no acordo da lei da linguagem (verbal) como sendo anterior ao pensamento e à ação. As linguagens, neste caso as humanas, são habilidades complexas e especializadas, entrelaçadas com as experiências, percepções, inferências, deduções, induções, abduções, inferências, raciocínios, idéias, julgamentos morais... e coevoluem com o pensamento, o comportamento, o ambiente. Os estudos das linguagens, de suas propriedades expressivas, codificadoras e decodificadoras de informação, permitem também chamar fenômenos complexos como movimento, dança, política ou ciência, de linguagem. Importante ressaltar que esta tese trabalha com a hipótese de que as linguagens são também dos animais e, nós pessoascorpos somos animaiscorporeos humanos. Não somos animais superiores, somos outros e ligados às outras espécies no hiperespaço genético do qual nos fala DAWKINS (2001: 116). Esse espaço genético é uma trajetória evolutiva, um imenso espaço matemático onde *"estão os humanos e as hienas, as amebas e os tatus, as solitárias e as lulas, os dodôs e os dinossauros"*. Sobretudo, não se acalenta a idéia de que somos a espécie "escolhida" pela evolução.

O QUE VOCÊ VAI SER QUANDO CRESCER?

Essa pergunta olha a infância com uma idéia universalizável. Com a razão universal de tornar-se adulto. Como alguém incompleto... É preciso percebê-la como alguém que “é”, está em processo de vida, com seus dois ou oito anos... Claro que queremos que as crianças cresçam, tornem-se adultos, vivam. Todavia, é preciso respeitar a pessoa com a idade que ela tem, como ela é. Em geral, nas escolas, nas mídias e nas famílias, as crianças e os adolescentes ficam à espera do ingresso no mundo adulto. Usamos expressões como: “*ele não consegue*”, “*não tem maturidade*”. Não consegue, não tem maturidade em relação a que, a quem? Aos adultos? Bom, convenhamos que este tipo de comparação é, no mínimo, autoritária, em desacordo com o desenvolvimento corponectivo infanto-juvenil, e nega o tempo real.

COHN⁶⁸ (2005) dialoga conosco ao trazer a idéia de que a infância é uma construção social. Diz que culturas diferem na cronologia quanto à duração da infância. A tese aqui propõe que há uma convenção de infância como passagem para a vida adulta, que se manifesta amplamente na adultização da criança (v. p. 25).

“As crianças não são apenas produzidas pelas culturas, mas também produtoras de cultura. Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências, compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem e nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural em relação ao adulto”. Clarice Cohn infere que, de todo modo, a autonomia não é isolada, pois há um compartilhamento de sistemas simbólicos mútuos. Do contrário, em inversão apenas,

⁶⁸ Clarice Cohn é doutora em Antropologia pela Universidade de São Paulo e professora da Escola de Sociologia e Política de São Paulo.

seria criar “*uma cisão entre os mundos (adulto e infantil). Seria tornar esses mundos incomunicáveis*” (p. 15).

DETERMINISMOS E LIVRE-ARBÍTRIO COM SUAS METÁFORAS

O conceito de determinismo e seu correlato inverso, o de livre-arbítrio servem a interesses midiáticos e educacionais doutrinários e, por essa mesma razão, suas aplicações são investidas de variações de paroxismos.

Determinismo, em uma explanação que se pretende simultaneamente concisa e abrangente, é uma doutrina que afirma que todos os acontecimentos, inclusive vontades e escolhas humanas, têm causas sobre as quais não teríamos nenhuma atitude enativa (v. enação, p. 59), no sentido em que, uma vez identificada uma causa, pode-se prever a sua conseqüência. Os educandos são, muitas vezes, conduzidos a uma aceitação conformista e desprezo por si próprios devido um *medo existencial do determinismo* (PINKER 2004: 243). O que nos leva a lembrar da questão, tão premente, da emancipação.

Muitos são os entendimentos dos determinismos. A teseaula argumenta que os replicamos à larga, sem algum traço de reflexão crítica. Há o chamado determinismo ambiental. Esse entendimento determina que as instruções e/ou saberes recebidos e experiências vividas, seja na criação, na educação, na cultura, na arte, ou no

esporte são as causas de todos os nossos comportamentos, atitudes e correlações. Há o determinismo “mental” ou metafísico, no qual os pensamentos teriam uma causa, assim como as ações deles decorrentes. Há o determinismo biológico, ou físico, ou genético. Nesse entendimento, as causas dos comportamentos viriam determinadas nos genes de forma inevitável e/ou inata. Matt Ridley (2004) é quem nos ensina que entendemos inato como sendo inevitável.

“Meu argumento, em resumo, é este: quanto mais revelamos sobre o genoma, mais os genes parecem ser vulneráveis à experiência” (RIDLEY 2004:12).

E ainda:

“Da mesma forma, sem dúvida importa menos saber se a natureza humana é mais inata ou mais aprendida, mas exatamente de que modo ela é as duas coisas” (RIDLEY 2004:94).

É possível entender, de acordo com Ridley, que um fato e/ou um comportamento inato não foi produzido sem experiência, pois ele é fruto das longas transformações (por via de experiências) da seleção natural.

A doutrina inversamente correlata ao determinismo é a do livre-arbítrio, que declara a vontade humana livre para tomar decisões e determinar suas ações, tanto geneticamente (ou neuralmente, ou fisicamente) quanto ambientalmente (ou mentalmente, ou metafisicamente). Daniel Dennett, *apud* PINKER 2004, argumenta que o livre-arbítrio, justamente tiraria toda a responsabilidade da pessoa, pois ela não se deteria ante nenhuma ameaça punitiva e sempre poderia afrontá-la. Diante de várias opções oferecidas por uma situação, a pessoa poderia escolher “racionalmente” e agir livremente, de acordo com a escolha feita (ou não agir se o

quisesse). Quanto a esse “racionalmente”, WEGNER⁶⁹ (2002) diz que é uma ilusão acharmos que nossos pensamentos, desejos, crenças ou intenções causam “diretamente” as nossas ações.

“A vontade consciente pode, então, surgir de uma teoria da pessoa, designada para dar conta da relação entre pensamento e ação. A vontade consciente não é uma percepção direta dessa relação, ao contrário é um sentimento baseado na inferência casual que alguém faz sobre os dados que se tornam disponíveis à consciência – o pensamento e o ato observado” (p. 67).

Atenção a essas, metáforas que são diariamente disseminadas:

“ VOCÊ NÃO LEVA JEITO ”.

“ INÚTIL PERDER TEMPO EM TENTAR ENSINÁ-LO ”.

“ NASCEU ASSIM, NÃO VAI PARA FRENTE, COITADO ”.

⁶⁹ Daniel M. Wegner é psicólogo social e professor do Departamento de Psicologia da Universidade de Harvard/EUA.

"A GENTE TENTA AJUDAR, COM PROGRAMAS SOCIAIS, ALIMENTO, EDUCAÇÃO, MAS NÃO CONSEGUE. NÃO ADIANTA".

"ESTÁ NO GENE".

Quanto ao livre arbítrio, o mesmo pavor é transmitido: o de que a responsabilidade total e final é da pessoa:

"SE VOCÊ QUISER MESMO, VOCÊ CONSEGUE".

"QUERER É PODER".

"CONQUISTE SOZINHO SEU ESPAÇO, VOCÊ NÃO DEPENDE DE NINGUÉM".

“QUE COVARDIA É ESSA? VOCÊ PODE TUDO, SEJA VALENTE”.

“A FÉ MOVE MONTANHAS”

Importante! Em um paradoxo notável, as modalidades mais comuns de determinismo (genético e ambiental) disputam entre si qual tem mais livre-arbítrio, e trazem o gume afiado do hífen entre natureza e cultura. E, com paranóias afuniladamente essencialistas e simultaneamente dualistas, criam hífens em si próprias, como cultura popular ou cultura erudita, como natureza humana e natureza animal. Tudo isso se sem dar conta do trânsito assimétrico da corponectividade.

ROSE (2006) ensina que devemos reconhecer o poder dos genes sem subscrevê-los ao determinismo genético e, também, esclarece porque não nos apegarmos a um imaterial conceito de livre-arbítrio, para escaparmos dos laços do determinismo. O autor diz que se tornou, ao longo da evolução, próprio a nós, sermos continuamente indeterminados, porém tomamos decisões (livre-arbítrio) o tempo todo, inseridos em um contexto (naturalcultural) que nos apresenta circunstâncias que não são da nossa escolha (determinismo).

“O “ambiente” se impõe desde o momento da concepção, e fatores no útero materno, dependentes da saúde e do contexto da mãe, afetam profundamente o desenvolvimento – até mesmo para gêmeos idênticos, a posição dos dois fetos no útero garante diferenças no desenvolvimento – mas isso não é tudo. O próprio conceito de genes e ambiente desassociados é enganoso quanto à natureza dos processos em desenvolvimento. O feto em desenvolvimento, e o ser humano único que ele virá a ser, é sempre tanto 100% do seu DNA

como 100% produto do ambiente daquele DNA – e isso inclui não apenas o ambiente celular e maternal, mas o ambiente social no qual a mãe grávida está localizada". Por isso, é terrivelmente inapropriado achar ou ensinar que a *"biologia domina até o nascimento: a socialização e a cultura daí por diante"* (ROSE 2006: 75).

O que podemos então inferir? Evitar nos conter no determinismo biológico (pais/genes) ou no ambiental (mídia, educação e seus memes metafóricos), ou achar que a voluntariedade do livre-arbítrio é transcendental e maior que qualquer determinismo. E, muito menos achar que há um "equilíbrio" entre tipos os determinismos, ou, ainda, um equilíbrio ou uma reconciliação entre determinismos e livre-arbítrio, como faz o Compatilismo⁷⁰. Ao pensarmos em compatibilizar é porque se entende algo descompatibilizado. O que se coloca é que não se trata de compatibilizar ou não, algo que se dá em envolvimento, como mostrou Steven Rose. Os padrões de comportamentos dos educandos (e os nossos), são muito mais complexos que, apenas, determinados ou livres: muitos genes e muitos fatores ambientais (psicológicos, sociológicos, educacionais, entre outros) estão envolvidos, numa gradação que não podemos saber ou prever.

Genes se fazem em ambientes culturais numa relação de transformação mútua, embora, por vezes, numa escala temporal assaz longa para nossa contabilidade humana de tempo, como explana DAWKINS (2000: 31):

"Ler a nossa trajetória numa obra de história, cujos volumes nas prateleiras se estendem de Roma a Veneza, é uma tarefa incompreensível, quase tão incompreensível quanto o número simples de 4 mil milhões de anos".

⁷⁰ Compatibilismo é defendido desde os tempos dos filósofos gregos, até nossos dias como a via de reconciliação entre a experiência comum da liberdade e a visão

PROGRAMA DE TV ABERTA: *FANTÁSTICO – QUADRO O BRASIL É O BICHO* (dia 1º de abril de 2007). Fala final: **“UMA CONVIVÊNCIA PACÍFICA ENTRE O HOMEM E A NATUREZA”**. O homem não é natureza? SANTOS (2006: 25) explana que, apesar das grandes descobertas da ciência moderna (século XVI), vem dessa época

“a separação entre natureza e ser humano. A natureza é tão só extensão e movimento: é passiva, eterna e reversível, mecanismo cujos elementos se podem desmontar e depois relacionar sob a forma de leis; não tem qualquer outra qualidade ou dignidade que nos impeça de desvendar os seus mistérios, desvendamento que não é contemplativo, mas antes ativo, já que visa conhecer a natureza para a dominar e controlar”.

Embora estejamos à beira de um ataque ecológico, o que se ensina aos alunos (ainda!) são metáforas “bonitinhas” de como “controlar” a natureza; “salvar” a natureza; “cuidar” da natureza; “tratar” da natureza; “reciclar” a natureza... Para que ela (de quem o homem não é parte...) continue a “servi-lo”... Já que tem a especificidade de ser humano, superior...

“... não existe absolutamente natureza versus criação” (RIDLEY 2004: 122). “Mas os genes reagem entre si, com os fatores ambientais e com eventos do acaso. Dizer que os genes são a natureza e que o resto é criação é quase certamente um equívoco. Os genes são os meios pelos quais a criação se expressa, assim como

científica (no sentido de causas e efeitos determinados) do universo e dos corpos humanos.

sem dúvida são os meios pelos quais a natureza se expressa” (RIDLEY 2004: 153).

“Não é mais uma questão de natureza versus criação, mas de natureza via criação” (RIDLEY 2004: 12).

Algo importante ainda a considerar, que pode esclarecer ainda mais que o hífen imaginado entre determinismos e livre-arbítrio é uma convenção arbitrária. Steven Rose e Richard Dawkins⁷¹, sérios e respeitados cientistas, examinam os inegáveis e monumentais benefícios do Projeto Genoma Humano e consideram:

ROSE (2006) diz que o ambiente (ou seja, a cultura, o contexto) é um parceiro ativo no desenvolvimento do gene, usa a metáfora de que a cultura não é um cozinheiro mecânico que segue instruções genéticas;

DAWKINS (2005: 201) completa que *“conhecer o genoma de um animal não é o mesmo que compreender esse animal”*.

Nossa obrigação é tão somente estarmos atentos para não confundir boas idéias ou “verdadeiros” desejos e fantasias com o conhecimento, e replicar, sem responsabilidade, metáforas ou outras figuras de linguagem (verbal ou gestual), que são convencionadas, mas que há muito não comunicam os processos que se conhecem de um corpo no mundo.

“Para aqueles ligados à idéia da meritocracia, esta é uma descoberta estimulante. Significa que não há desculpa para discriminar os que são oriundos de ambientes desprivilegiados, ou ser precavido com os

⁷¹ Richard Dawkins e Steven Rose, no material referenciado na bibliografia desta tese, trabalham com opiniões que se convergem. Todavia, cada qual terminou encaminhando a sua pesquisa para uma especificação divergente da do outro.

que são criados em famílias incomuns. Uma infância em desvantagem não condena uma pessoa a uma certa personalidade. O determinismo ambiental é pelo menos tão cruel quanto o credo no determinismo genético, um tema que devo visitar em todo este livro. Assim, é uma sorte não termos de acreditar nem em um, nem em outro” (RIDLEY 2004: 114)⁷².

TEMAS ESSENCIALISTAS COM SUAS METÁFORAS

Bem, seria bom um breve movimentar-se. Esfregar as mãos, talvez o rosto. Suavemente.

Pense. Quem é você, essencialmente? Vários estudiosos ponderam que, às vezes, o problema não está nas respostas e sim, nas perguntas... Mas, que tal tentar responder? Qual é a sua essência? Mãe? Filósofo? Brasileiro? Sanguíneo? Caixa de banco? Compulsivo? Intelectual? Instável? Bondoso? Simpática? Emotivo? Estudiosa? Professor? Místico? Crente?



ade de Oxford, foi editor de
rnational Centre for Life e é
y.

A presença do plural – essencialistaS, essenciaiS – já denota o quão diverso e díspare se apresenta esse pensamento. LAKOFF e JOHNSON (1999: 347 – 538, capítulos 16 ao 23) com um mapeamento pormenorizado de filosofias ao longo da História, demonstram como a essência tomou aspectos de: **a** água, **o** ar, **a** matéria, **a** mudança, **o** número, **a** categoria geral, **a** idéia, **a** forma, **a** razão, **a** palavra, **a** causa de tudo. O fato de propor conectividade; que a comunicação se processa por procedimento metafórico; por entender que os conceitos se constituem em um processo vivo, por aceitar a flexibilidade da representação; entre outros temas afins, desta tese aula, torna improvável a ocorrência de algo que se chama “em essência”.

A idéia de essência emerge do procedimento metafórico, pois ao inferirmos a “abstração” essência, não há como evitar pensar em propriedades físicas: substância e forma, questões que compõem a categorização que ocorre no cotidiano de **qualquer pessoa** (LAKOFF e JOHNSON 1999: 347 – 350).

Qual é a nossa substância essencial? Água? Energia? Alma? Plasma? Carne? Átomos? Drogas? Idéias violentas?

Qual a nossa forma essencial? Bípedes? Vertebrados? Gordos? Siliconados? *Brothers*? Orelhudos? Tábuas? Armários? Porte executivo?

Consideramos seriamente estes questionamentos, pois fazem parte do desenvolvimento, sadio e (auto)questionador dos corpospessoas, no próprio *impulso metafísico* de refletir. “*Se gostamos ou não, somos todos metafísicos*” (LAKOFF e JOHNSON 1999: 348). Metafísica no sentido de filosofia da carne, ao vivo, de e para todos os corpospessoas. Qualquer corpopeessoa “*pensa na vida*”, se pergunta o por que das coisas, o sentido das coisas, da vida, quem é, como é...

A teseaula tem como hipótese que slogans das mídias e da educação compartilham um entendimento de corpo e mundo essencialista, imutável, que inibe processo, desenvolvimento, potência crítica e emancipação dos educandos. “*... a sociedade de massa é, no entanto, totalitária. Recria em permanência o homogêneo, o uno, o um, principalmente através dos meios de comunicação*” (MATOS 2006: 77).

BRADESCO **COMPLETO**

Slogan do Banco, em propagandas de rádio, TV, mídias impressas (2005 – 2007).

O BANCO

George Lakoff e Mark Johnson trazem para essa reflexão a noção de *protótipo essência* (v. protótipo, p. 65). De acordo com eles, desenvolvemos essa capacidade, com o intuito de cada vez mais, nos impormos agudas e/ou nítidas distinções e/ou definições. Só que, ao fazermos isso, escondemos toda uma gama de fronteiras e estruturas que poderiam nos mostrar outras possibilidades de nos abirmos a nós mesmos e ao mundo. Criamos a coisa da coisa da coisa... Criamos o corpo do corpo do corpo... O argumento que colocamos é o de que esse afã essencial, presente na mídia e na educação, paradoxalmente nega a si próprio ao, **em permanente movimento**, buscar o não movimento.

Eu faço o modelo
que é, em essência,
o certo para o seu
tipo de corpo.

Costureira. São Paulo/SP,
(2005).

BATOM
17 VERDADES
ESSENCIAIS SOBRE
O ITEM DE
MAQUIAGEM
PREFERIDO PELAS
MULHERES

Capa da revista *Ana Maria*. São
Paulo, 2 de Fevereiro de 2007.

DENNETT (1998: 38 – 39) descreve a história da doutrina das essências, que parecia *“ser um poderoso organizador dos fenômenos do mundo em muitas áreas”*. E se pergunta: *“mas era válida para todos os esquemas imagináveis de classificação?”* E responde: *“Embora muitos limites taxonômicos fossem nítidos e aparentemente não admitissem exceções, havia uma sorte de criaturas intermediárias e de classificação difícil, que pareciam ter porções de mais de uma essência”*.

**SOMOS PORÇÕES DE MUITOS
GENESIDÉIAS CATEGORIAS DO RESPARTÍCULAS DE SEJOS ESPAÇOS
IMAGENS MUITAS PORÇÕES DE NÓS MESMOS.**

Em essência é isto que
você têm que aprender.
Aí está o âmago de
tudo!

Professor de dança, em sala
de aula. Campo Grande/MS,
(2007).

“VOCÊS SÃO ASSIM, IRREQUIETAS E INSUPORTÁVEIS COMO UM VENDAVAL”. Bem, é

possível argumentar que esta frase seja “só uma questão de palavras”. Num contexto específico e local é provável que sim, que os termos coexpressem o comportamento, quer dizer, que todas as crianças **estejam** irrequietas. No entanto, sabemos que é praticamente impossível que todas as crianças **sejam** irrequietas, ou que, “em essência”, uma criança, ou o adolescente, **é** isto ou aquilo!

Uma questão:

Por que difundir, à exaustão, o adjetivo pejorativo ***ABORRESCENTES***, bastante útil para despotencializar ações reflexivas?

Pergunta: ***“Se sua Escola fosse um bicho, qual seria?”.***

Resposta: ***“Um bicho preguiça, porque ninguém faz nada”.***

Evento PÚBLICA DANÇA, Votorantin/SP, (2007).

“A CRIATIVIDADE DA GAROTADA É NATURAL – TODO MUNDO É ARTISTA, BASTA DEIXAR CORRER LIVRE A IMAGINAÇÃO”.

Catherine Dolto-Tolich, na Edição Especial de Educação da revista brasileira PAIS E FILHOS em parceria com a revista francesa PSYCHOLOGIES. Editora Abril, Edição 540F (2006: 104, 105).

O que a autora quer dizer com esta afirmação essencialista determinista? Infeliz da criança que não for “*natural*”. Do que trata essa elaboração metafórica: “*deixar correr livre a imaginação?*”.

Em entrevistas feitas com alguns professores de Educação de Artes, sobre o que significa este *slogan deixar correr a imaginação*, obteve-se: “*não bloqueá-la com a razão, ou com o pensamento, ou com o racional*”.

– Para o significado de *natural*, as respostas foram: *espontâneo, orgânico, ser orgânico, ser natural, livre, sem amarras, absolutamente de dentro, subjetivo*.

– Os comentários dos entrevistados foram unânimes ao afirmarem, que é bastante perigoso para a arte propalar que “*todo mundo é artista*”.

ATENÇÃO!!!

Agora em São Paulo o maior Babalorixá do Mundo e o único **Sensitivo**,afilhado de **MÃE MENININHA DO CANTUÁ**,catulado e raspado na Bahia.

PAI EUCLIDES

Trabalhamos com 16 **ORIXÁS**,joga **BÚZIOS** africanos,**Tarô Cigano**.
O **PAI EUCLIDES** tem o poder através de um olhar estar desvendando tudo o que está acontecendo em sua vida.

PROBLEMAS

AMOR	DESEMPREGO	IMPOTÊNCIA SEXUAL
FINANCEIRO	ENFERMIDADE	DEPRESSÃO
ESPIRITUAL	INSÔNIA	INTRIGAS
INVEJA	NEGÓCIO	COMÉRCIO

ou em sua empresa

Traremos a pessoa amada em poucos dias

**LIGUE AGORA MESMO
E MARQUE A SUA CONSULTA**

Folheto distribuído na entrada do metrô Santa Cecília/SP, (2005).

A propósito dessa *confiança epistemológica* absoluta, nos fala SANTOS Boaventura (2005: 22). O sociólogo professor esclarece que a partir da revolução científica do século XVI (modelo que permanece, sem questionamentos, até o dia de hoje, na maioria das instituições educacionais e midiáticas) convencionou-se a possibilidade de “*uma e só uma forma de conhecimento verdadeiro*” e que esse modo de pensar “*está bem patente na atitude mental dos protagonistas, no seu espanto perante as próprias descobertas e a extrema e ao mesmo tempo serena arrogância com que se medem com seus contemporâneos*”.

Se o corpo sempre troca, se transforma, o que dizer para nossos alunos?

Aluno de sete anos: "Esses movimentos vão ficar mudando?".

Professor: "Vão sim. Nós podemos escolher algumas coisas para irem ficando mais ou menos iguais, como ficar nesse lugar, por exemplo, E, os movimentos, podem variar".

Aluno: "Ah. Tá bom".

"... é que a vida não é uma 'coisa' estática, mas um processo. Não só durante o desenvolvimento, mas ao longo de todo o período de vida, todos os organismos vivos estão em um estado de fluxo dinâmico que garante a estabilidade de momento a momento (homeostase) como a constante mudança ao longo do tempo, ou homeodinâmica. A vida inteira trata de ser e tornar-se: ser uma coisa e ao mesmo tempo transformar-se em algo diferente" (ROSE 2006: 76).

DUALISMOS COM SUAS METÁFORAS

Mexa-se um pouco. Erga os ombros e gire-os para trás e para frente. Alongue-se com suaves torções...

Do que se trata é da cisão entre mente e corpo. E a larga maioria das metáforas da mídia e da educação, cotidianamente, expressa essa condição cruel e omissa para com os sistemas dos corpos, para com a compreensão e a autocompreensão de como somos.

A corponectividade e o procedimento metafórico são hipóteses de ferramentas de intervenção nesse entendimento dualístico, e se formaram com referência em pesquisadores e professores que científica, generosa e apaixonadamente propõem entendimentos que ajudam na trajetória da autonomia corponectiva.

É “moda” propagar que dualismo (CARTESIANO) “*não existe*” com noções de: uma visão holística, integradora, global, inter-relacional, em conexão, em interconexão – do corpo. Claro que muitos desses termos (de elaboração metafórica) podem ser empregados, porém outros talvez não, por serem memes que subtendem dualismos em camuflagem.

“AGORA É HORA DE BRINCAR”.

“AGORA É HORA DE SER MAIS CEREBRAL”.

“SEJA MAIS EMOTIVO”.

Professor de Arte em sala de aula. As três frases como “etapas” de uma mesma aula. Usando o ato de *brincar* e o *emotivo* como se não fosse preciso pensar. São Paulo/SP, (2005).

“QUE ALUNA(O) MAIS FRIA(O), NÃO TEM A MÍNIMA EMOÇÃO”! Expressão recorrente de professores de dança, com relação aos alunos.

“DÊ UMA ORDEM PARA SUA MENTE, ELA COMANDA”. Uma senhora “puxando conversa” no ônibus. São José do Rio Preto/SP → São Paulo/SP, (2004).

“MEU CORPO É MEU INSTRUMENTO”. Expressão recorrente de dançarinos, atores, músicos, pessoas em geral. Como se a pessoa fosse uma, e o corpo outra “coisa”.

“SOU UMA MÁQUINA, PROGRAMADA POR MINHA MENTE”. Senhora “puxando conversa” no ônibus. São José do Rio Preto/SP → São Paulo/SP, (2004).


“DEIXE SUA MENTE LÁ FORA”. Expressão recorrente que é dada como instrução em diversas, inúmeras e/ou díspares aulas de atividade física, sejam aulas de dança, de esportes, yoga, tai chi chuan, entre outras.

“ESSA CARÇAÇA, O CORPINHO AQUI, NÃO TERÁ MARCAS. O QUE CONTA É MINHA ALMA”. Atriz de televisão brasileira sobre posar nua. Depoimento no *DOMINGÃO DO FAUSTÃO*. TV Globo, (2003).

A reflexão do professor de Filosofia Paul M. Churchland (2004, 1988) transforma radicalmente a noção do que se sabe sobre Dualismo, isto é, Dualismos. Tal revisão nos coloca imperativos prementes a serem questionados quanto ao comportamento e ao apuro na emissão e comunicação de metáforas. E reforça a hipótese do procedimento metafórico, no sentido de perceber a elaboração metafórica de um texto (qualquer que ele seja), embora ele não contenha o que se chama de metáfora como estilo de linguagem. Os estudos apresentados pelo professor nos ensinam que na abordagem dualista da mente estão incluídas teorias (que sempre são/estão em prática, pode-se acrescentar) bem diversas, tais como objetivismo,

fisicalismo, atomismo, mentalismo, vitalismo, holismo, etc. Todas elas, entretanto, ressalta Paul Churchland, concordam que há *algo que é não-físico, algo que está definitivamente para além do âmbito de ciências como a física, a neurofisiologia e a ciência da computação*” (2004: 26). O professor acrescenta, ainda, que é a concepção mais amplamente difundida na história do que é chamado de Ocidente.

CÍRCULOS EXPRESSIVOS



WORKSHOPS QUE REVELAM OS POTENCIAIS HUMANOS

Este é um convite para pessoas que gostariam de formar parcerias conosco, criando trabalhos diversificados que combinem o movimento humano com outras modalidades expressivas, em qualquer forma de Arte, Trabalhos Terapêuticos ou outros Trabalhos Holísticos e Inovadores.

As duas primeiras oficinas serão trabalhos de movimento, visando uma integração do ser humano no mundo de hoje, através do prisma dos mitos e arquétipos universais. A partir da terceira oficina, convidaremos, para cada evento, uma parceria em outra modalidade expressiva, para enriquecer esse círculo que estamos formando. A idéia é que se forme um grupo contínuo, de pessoas que se apóiam mutuamente e, em consequência, crescem juntas. **O MASCULINO E O FEMININO NO DIA DE HOJE**

Vamos explorar, através do movimento, as energias arquetípicas que podem nos tornar seres do Século XXI, abertos para as novas influências equilibradoras e potencializadoras que se vêm evidenciando. Saindo do automático, frio e despersonalizado, na direção do criativo, amoroso e iluminado.

Material recebido por correio eletrônico. De autor desconhecido, (2007).

re os identificados como cinco tipos de dualismos, são de referencial em Paul Churchland (2004: 15 – 48).

O **primeiro** tipo de dualismo discriminado é o *dualismo da substância* ou o *dualismo cartesiano*. Segundo essa concepção, a mente é algo ou coisa ou “pacote” individual, independente de qualquer corpo físico ao qual temporariamente se conecta. A teoria cartesiana dividiu a realidade em dois tipos básicos de substância: a matéria que ocupa um determinado lugar no espaço com altura, largura e profundidade. De acordo com Churchland, René Descartes não minimizou a importância dessa substância (*res extensa*),

contudo, para ele, ela não explicava a razão consciente humana. Haveria outra substância, sem extensão ou posição no espaço (*res pensante*). Considerado um dos físicos mais criativos do seu tempo, Descartes dizia que “espíritos animais” transmitiam a influência da mente para o corpo em geral. Todavia, Churchland segue afirmando que ele não chegou a resolver como substâncias tão distintas (algo que é espacial com algo não espacial), poderiam se comunicar.

PRÁTICAS DO CULTIVO DO CHI - MENTE- CORPO - ENERGIA

Alinhamento Corporal e Energético

Alongamentos

Chi-Kun

Meditação

Estas práticas integram diferentes técnicas para o cultivo da saúde, da harmonia, do equilíbrio e da consciência. Os exercícios propostos atuam nos campos físico, psíquico e energético, promovendo a melhoria da flexibilidade corporal, da postura, da respiração, da circulação e captação da energia. Desta forma, contribuem para a qualidade da prática da meditação Xin Zhai Fa.

Conteúdo:

Alinhamento corporal e energético

Alongamentos com enfoque no trabalho energético sobre os meridianos

Exercícios de chi-kun taoísta (exercícios para o cultivo do Chi – energia vital)

Meditação Xin Zhai Fa (O método de meditação adotado pela Sociedade Taoísta do Brasil é o Xin Zhai Fa, método de meditação da purificação do coração, que se apóia na quietude e no silêncio. Para praticá-lo, é necessário sentar-se em quietude, buscar o silêncio interior e unir a mente a respiração)

Material recebido por correio eletrônico. De autor desconhecido, (2007).

Considerando as dificuldades existentes no dualismo de substância, Paul Churchland, nomeia outros tipos de dualismos que, a teseaula identifica como dualismos que camuflam e blefam o corpo, ao afirmarem, mídia e educação, que se “aboliu o pensamento dualista”, simulando, falsamente, uma “integração” corpo e mente.

JOVENS
 13 A 29 ANOS * 16 A 29 ANOS

ESTUDE COM OBJETIVO DE
 FORMAÇÃO PROFISSIONAL
 EMPREGO GARANTIDO
 TOTAL ESTABILIDADE
CARREIRA MILITAR
 PARA AS MELHORES CABEÇAS

MARINHA

EXERCITO

AERONÁUTICA

BOMBEIROS

**"JUNTE-SE" A MELHOR EQUIPE E
 CONQUISTE GRANDES VITÓRIAS**

**SE VOCÊ INGRESSAR
 O GOVERNO FEDERAL
 PAGA PARA VOCÊ ESTUDAR
 PENSE NISSO!!!**

SEJA OFICIAL OU SARGENTO
 APÓS FORMADO, ÓTIMO SALÁRIO INICIAL



Cartaz e propaganda em variadas revistas. São Paulo/SP, (2005).

Folheto distribuído na entrada do metrô Brás.
São Paulo/SP, (2004).

Um **segundo** tipo de dualismo, *menos radical*, é o *dualismo popular*, no qual a mente se apresenta em contato com o cérebro (e, a partir dele, o contato vai para o "resto" do corpo, acrescenta-se). Portanto, com essa configuração, dá-se à mente uma constituição espacial, porém *de constituição interna absolutamente diferente da matéria física*. O mito do fantasma na máquina (v. p. 48), pertence a essa categorização de Churchland.



O cartaz, espalhado por variados e inúmeros pontos da cidade, replica o mito metafórico do fantasma na máquina. **VOCÊ** é a máquina, o corpo humano. **E SUA CONSCIÊNCIA**, um homúnculo (que deve ser temido), um outro que lhe habita e tem um lugar fixo no meu cérebro/cabeça, julgando e ordenando a sua extensão no espaço.

Como é impossível para os projetos dualistas provarem a existência de *uma substância não material, original e pensante*, eles articulam formas mais brandas dessa Filosofia da Mente. Assim, a **terceira** discriminação de Churchland é o *dualismo de propriedade*. Nessa concepção, só existe o cérebro como sendo uma substância envolvida nessa questão (do dualismo). Só que ele (o cérebro) tem tipos de propriedade que nenhum outro objeto físico possui: ele tem propriedades tanto físicas, bem como não-físicas, que seriam as

propriedades da *inteligência consciente*. Elas são tidas como não físicas porque *jamais podem ser reduzidas ou explicadas em termos dos conceitos das ciências físicas habituais*. Notemos que é um tipo de dualismo de substância, mas ocorre com o cérebro, enquanto um conjunto físico versus mental.

As propriedades *especiais* (não físicas) seriam (nesse dualismo de propriedade), por exemplo, sentir dor, pensar, desejar. Desejos, decisões, volições, por exemplo, ocorrem e podemos ver (com próteses adequadas) em *pequenas cintilações tremeluzentes* no cérebrocorpo. Mas, segundo esses dualistas, são apenas epifenômenos. Eles ocorrem "acima" do físico. É o chamado epifenomenalismo (*epi*, prefixo grego, significa acima).

Folha Universal, São Paulo: Caderno Geral, 17 de Julho de 2005.

'Eu sentia tudo mas não tinha nada'

São muitas as pessoas que se deixam levar pelos sentimentos e emoções. Elas tendem a se abalar muito com pensamentos negativos. A situação da empresária Mara Ruth Leitão Moreira não era diferente. Seu estado físico acabou sendo controlado pelos sentimentos negativos que a dominavam.

- Eu não tinha vida. Eu achava que tinha todas as doenças do mundo. Parecia que tudo estava errado comigo. Sentia dores no corpo, insônia, depressão, dores de cabeça e muito medo. Mas quando eu ia ao médico e fazia os exames, não apresentava nada. Os médicos diziam que não

e achava que tinha um tumor.

- Chegava no médico e pedia que fossem feitos todos os exames em mim. Sempre achava que estava com uma doença séria - diz.

Uma vez suspeitou que tinha um caroço no seio. Chegou a pensar que estava com um seio maior que o outro.

- Passaram-se alguns dias e começou a sair leite do meu seio. O médico fez os exames, e nada. Ele dizia que a psicose estava afetando o meu sistema hormonal. A minha mente estava fazendo tudo aquilo - recorda.

A situação de Mara teve que ser controlada com medicamentos como calmantes e antidepressivos. Ela comenta que nem assim conseguia dormir.



MARA RUTH HOJE ESTÁ CURADA

no de Deus (IURD). Chegando lá, começou a ouvir os conselhos que lhe deram e na mesma noite pôde dormir. Depois

O mal atua na mente

Para o bispo Dário Vicente, da Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), "as forças espirituais do mal atuam colocando os problemas na vida das pessoas, fazendo com que elas fiquem nervosas, perturbadas e comecem a perder o controle da situação".

O descontrole das emoções pode ocasionar, então, problemas como depressão, síndrome do pânico e outros, que podem levar a pessoa a desenvolver úlcera, gastrite ou até um câncer. O bispo Dário explica que "não são poucas as pessoas que têm se deixado levar por sentimentos e sugestões das forças do



BISPO DÁRIO VICENTE

mal. Por esta razão, o quadro de doenças psicossomáticas aumenta a cada dia".

- Muitos são os que chegam à IURD trancados em um mundo de tristeza e dor, angústias e depressões. Alguns se deixam levar por desejos de suicídio, vontade de abandonar o lar, enfim, sentimentos que somente as forças malignas podem colocar - esclarece o bispo, citando a Bíblia ao afirmar que há uma saída: "...Para isto se manifestou o Filho de Deus: para destruir as obras do diabo" (1 João 3.8).

- Somente através da Fé verdadeira no Senhor Jesus é possível se livrar de tal situação, passando a ter, então, uma vida livre dos traumas e das desilusões - conclui.

Figura de cartão postal distribuído, gratuitamente, em bares, lanchonetes e lojas de conveniência, na cidade de São Paulo/SP. Trata-se de propaganda da exposição CORPO HUMANO REAL E FASCINANTE que ocorreu no 1º semestre de 2007, na OCA, Parque do Ibirapuera. Os corpos de pessoas mortas foram tratados por especialistas para serem expostos.

Não vemos os pensamentos, claro! Eram corpos mortos na exposição. Todavia, esse texto metafórico visual verbal mantém o dualismo da propriedade, pois em corpos vivos (os nossos e o de nossos alunos), também, não vemos os pensamentos (claro!), porém podemos ver o processo de pensar (com aparelhos adequados, como já dissemos). Como se sabe, convencionou-se que, ao não ser visto a olho nu, um fenômeno não existe ou não ocorre.

Um **quarto** tipo de dualismo é identificado como *dualismo interacionista de propriedade*. Esse entendimento coloca as propriedades físicas e não-físicas em *interação sistemática*, portanto as mentais não estariam “acima” das físicas. As propriedades mentais são consideradas emergentes das propriedades físicas. Exemplos de propriedades emergentes: a de ser sólido, a de ser colorido, a de ser vivo, a de ser pesado. O dualismo está no dizer que elas estão para além de qualquer explicação ou previsão, pois o axioma é o da *irredutibilidade das propriedades mentais* a uma descrição física.

Revista *Magazine*, São Paulo, nº 2: duas manchetes da capa. s. d.



Uma **quinta** e última classificação é a do *dualismo da propriedade elementar*. Nesse, as propriedades mentais seriam fundamentais (como extensão ou carga elétrica, por exemplo) e estariam aqui desde sempre, ou seja, desde o surgimento do universo. Não seriam emergentes das propriedades físicas e sim também, irreduzíveis a explicações físicas. Como os argumentos de que as propriedades mentais são coemergentes com a organização da matéria são fortemente evidentes, é praticamente impossível dizer que propriedades mentais seriam fundamentais, básicas ou elementares.

TEMPO SEMPRE EXISTIU

RAZÃO UNIVERSAL CERTA E ÚNICA

MORAL

FÉ

AMOR

FELICIDADE

CAUSA

EFEITO

OS SETE PECADOS CATÓLICOS CAPITAIS

Palavras, slogans e máximas recorrentes, no cotidiano das mídias e da educação.

Churchland questiona a recusa à irreducibilidade – questão básica proposta no dualismo – devido ao próprio fato de **as propriedades “mentais” só aparecem em sistemas “físicos”** que desenvolveram organização complexa. Devemos compreender que Paul Churchland pretende a redutibilidade entre processos “físicos e mentais” do mesmo modo que Patrícia Churchland, ou seja, não se trata de um reducionismo arbitrário, e sim de uma comunidade de relações entre processos corponectivos.

SERÁ QUE VOCÊ SE CONSIDERA INFECTADO POR UM DESSES DUALISMOS?

COMPETIÇÃO COM SUAS METÁFORAS

“Mas ao mesmo tempo em que, como cientista, sou um defensor de Darwin, considero-me um antidarwiniano veemente quando se trata de política e do modo como deveríamos conduzir assuntos humanos (2005: 28).

Richard Dawkins, um cientista darwinista e professor da cátedra de Compreensão Pública da Ciência.

A educação e mídia geralmente empregam uma incorreta interpretação da teoria darwiniana, gerando uma distorção do seu entendimento. Na ampla maioria das Escolas, **é proibido** (oficial ou extra-oficialmente) ensinar a teoria da Evolução. Ela é considerada

nociva por muitos religiosos, obviamente, e também porque “pregaria” um determinismo genético ao afirmar que *“O SER HUMANO É COMPETITIVO POR NATUREZA”* – o que é falso.

O entendimento dessa afirmação levaria os educandos a **não** serem colaborativos com seu colegas, um mau entendimento que chegou ao paroxismo do darwinismo social, o qual justifica, de maneira velada e invisivelmente ideológica (v. ideologia, p. 33), e com desculpas torpes, os extremos do que é chamado de competição ou competitividade.

À guisa de esclarecimento, considera-se que o darwinismo social é um termo atribuído ao filósofo Herbert Spencer (1820 – 1903), admirador de Charles Darwin, e popularizado (por volta de 1944) pelo historiador Richard Hofstadter. De acordo com esse pensamento (uma compreensão errônea da teoria da evolução) existiriam características que determinariam pessoas, “raças”, sistemas econômicos, ciências, superiores/vencedores e outros que, obviamente seriam os inferiores/perdedores. Os abismos dualistas, essencialistas, deterministas se mantêm... Alunos mais inteligentes, mais adaptados, versus alunos mais ignorantes, menos adaptados (“geneticamente” e socialmente). Ciências Exatas versus Ciências Humanas versus Arte versus...

“Quem ataca primeiro, sobrevive. Desde que você seja o mais forte, pode escapar impune, não importa o que tenha feito ao mais fraco. O fato de que a desumanização das vítimas desumaniza – devasta moralmente – seus vitimizadores é desconsiderado como um detalhe irritante. Quer dizer, se não tiver sido silenciosamente omitido. O que conta é chegar ao topo e lá permanecer. Sobreviver – manter-se vivo – é um valor aparentemente não prejudicado nem maculado pela desumanidade de uma vida dedicada à sobrevivência. Vale a pena persegui-lo por si mesmo, por mais caro que isso saia para os

derrotados e por mais profundas e incorrigíveis que sejam as formas como isso pode depravar e degradar os vitoriosos” (BAUMAN 2004: 106).



Figura em pontos de ônibus da cidade de São Paulo, (2005-2007).

Foto Lenira Peral Rengel.

Quem não se enquadra no critério do melhor... Bem, bem, cada um por si e deus por todos, que pena... O que fazer... Nada? Esse entendimento de “mais adaptado” conceitua o ambiente como algo pré-dado, ou seja, nossos alunos (os corpos pessoas) **têm** que se adaptar à Escola, às mídias.



Folheto recebido por correio postal,
(2006)

Propaganda em jornais variados de São
Paulo/SP (2005).

Portanto, vamos diferenciar competição de competitividade, embora sejam comumente usadas como conceitos sinônimos. Deixemos competição para um processo em direção assimétrica pela vida. Assimétrica porque a cadeia de competição/colaboração se ramifica em rizomas de infindas dimensões entre presapredador e predadorpresa, que se transdirecionam inversamente, permanentemente.

“Essas são duas formas alternativas de ganhar a vida. Nenhuma é obviamente melhor que a outra...” (DAWKINS 2000: 283).

A importância da elucidação do cientista é nos emancipar para a compreensão de que

“a oposição combate versus cooperação é a dicotomia errada a ser acentuada. Há um conflito fundamental no nível dos genes. Entretanto, como os ambientes dos genes são dominados uns pelos outros, a cooperação e o “entrelaçamento” surgem automaticamente como uma manifestação favorecida desse conflito” (p. 289).

Lembremos do que ROSE (2006) expôs sobre *“simplificações falsas”* entre gene e ambiente (v. p. 45).

SERÁ QUE A O LEÃO SE PERGUNTA SE ESTÁ **COMPETINDO COM A ZEBRA?** Dialogando com LESTEL (2001), filósofo etólogo, percebe-se a impossibilidade de nos libertarmos da antropomorfização ao falarmos dos outros animais. Segundo esse autor, usamos conceitos, palavras humanas, projetando nossos sentimentos, sensações e idéias nas outras espécies e, na maioria das vezes, são apenas conjecturas. Por isso mesmo, há que estarmos cientes para o fato de sermos/estarmos atados à linguagem humana (em todas as suas manifestações: gestual, artística, verbal, etc.).

Nossa argumentação é a de que o conceito de competição foi/é/está culturalizado na especificidade de cada ambiente (na Escola, nos grupos sociais, nas diferentes mídias) e legítimos mecanismos competitivos não para o coletivo (para o bem e continuidade da espécie), mas sim para o bem de uma pessoa (ou duas, ou um pouquinho mais, somente...).

Competição é arbitrariamente culturalizada como competitividade, enquanto livre concorrência (termo da economia liberal de Adam Smith), como uma *lógica competitiva* (ANDRIOLI 2007)⁷³. De acordo com o autor a lógica competitiva é tão forte em muitos espaços da vida, que parece existir a intenção de desenvolvê-la. Para a tese não parece, verifica-se (em praticamente todas as instâncias das vivências cotidianas). Ele acrescenta que a idéia básica da livre concorrência é a *fé* em que as pessoas, uma vez competitivas entre si, estariam contribuindo para o progresso em nível mais amplo da sociedade.

Assim, a fusão (v. fusão, p. 83) entre competição e competitividade justifica uma prática arbitrária que não se refere

⁷³ Antônio Inácio Andrioli é doutor em Ciências Econômicas e Sociais pela Universidade de Onasbrück, Alemanha. É professor em Ciências da Educação na UNIJUÍ, Rio Grande do Sul.

absolutamente a acordos regulatórios naturais (natural no sentido de DENNETT 2006, ou seja, não sobrenatural).

Devemos, mais uma vez nos recordar do que estamos estudando nesta tese aula. A nossa intenção é mostrar relações de processos corponectivos que convergem entre si, coevoluem, coexistem, coemergem mutuamente, de forma não excludente, mesmo que *“fundamentalmente egoístas, mas pragmaticamente cooperativos”* (DAWKINS 2000: 299). Portanto, não excluimos da argumentação que práticas (mais) cooperativas devam ser contundentemente questionadas e permanentemente (re)elaboradas.

Muitas e muitas metáforas hiperbolicamente competitivas – que trazem com elas a inevitabilidade, historicamente convencionada, da essência e dos determinismos dualistas – nos fazem lutar por rios de dinheiro; por passarelas da magreza corponectiva; nos fazem invejar (mesmo a pseudo, a “inveja boa”); nos fazem sofrer (por uma barriga de tanquinho ou um nariz menos achatado); perder pontos para o melhor amigo; ser passado para trás; levar uma rasteira; transformar trivialidades em batalhas; crianças de sete anos chorar, ridiculamente vestidas, nas coxias capengas dos teatros, em festivais competitivos entre Escolas. Nessas situações, ocorre uma incompreensão do domínio totalitário de uma metáfora parcial e incólume a questionamentos, legitimada pelo caráter de competitividade dos valores em termos de capital, de reificação do corpo.

“Sim o homem pode ser vil também, mas somos a única ilha potencialmente ao abrigo das implicações da crueldade e da devastação grosseira e desastrada” (DAWKINS 2005: 29).

Um exemplo de metáfora competitiva parcial é **DISCUSSÃO É GUERRA** (LAKOFF & JOHNSON 2002, 1980). Os termos, as palavras

que usamos e as atitudes que temos para discussão são relativas à guerra ou à batalha:

“VOCÊ ME ATACOU NO PONTO CERTO”.

“FUI ATINGIDA EM CHEIO POR ESTE ARGUMENTO”.

“ESTOU A NOCAUTE NESTA RODA DE CONVERSAÇÃO”.

“VOU GANHAR NESTA RÉPLICA”.

UNIVERSIDADE EM GUERRA.

ESTUDANTES VÃO À LUTA.

Falas de repórteres de TV, em variados canais de TV aberta e paga, (2007).

Vamos fazer
uma blitz
educativa.

Conversa em
ônibus. São
Paulo/SP, (2006).

PREFEITO ASSUME E
ENFRENTA A PRIMEIRA
DERROTA.

Trecho de manchete. *O Estado de S. Paulo*. São Paulo: Caderno Metrópole, 2 de Janeiro de 2005.

O Programa **Batalha** do Livro Didático, estimula o estudo e o conhecimento em sala de aula por meio de um *videogame* que é uma **arma** de conhecimento.

Informação recebida a caminho de Monte Aprazível, perto de São José do Rio Preto/SP, (2004).

Folheto distribuído na Avenida Paulista. São Paulo/SP, (2005).

Conquiste sua casa própria!
2,3 ou 4 dorms

a partir de **R\$ 320,** mensais

- NEGOCIE DIRETO CONOSCO
- SEM BUROCRACIA
- SEM COMPROVAR RENDA

Itaquera	Ermelino Matarazzo	Pq. São Domingos	Sacomã
Diamante PRE LANÇAMENTO	Esmeralda PRE LANÇAMENTO	Safira PRE LANÇAMENTO	Ametista PRE LANÇAMENTO
a partir de "42.000 à vista	a partir de "48.000 à vista	a partir de "44.000 à vista	a partir de "44.000 à vista

Coberturas Duplex-Salões de Festa e Jogos-Playground-Piscina**

3292.9999 **MUDAR**
www.construtoramudar.com.br Mudando sua vida.

VISITE O APARTAMENTO DECORADO E FAÇA A SUA PROPOSTA:
RUA ÁLVARES PENTEADO, 203 - METRÔ SÉ - CENTRO - SP

A dupla L (1984) sugere que imaginemos uma cultura na qual a discussão fosse como uma dança, onde os dançarinos participantes buscassem um equilíbrio.

"Mas nós, provavelmente, não veríamos esta atividade como uma discussão: as pessoas estariam simplesmente fazendo algo diferente. Pareceria até estranho chamar o que elas estão fazendo de "discussão" (2002: 47).

Com o entorno, enfatiza-se o aspecto bélico de discussão. E, se, com referência em ambos autores, pensássemos no caráter colaborativo de discussão?

“Alguém que esteja discutindo com você pode ser visto como aquele que esteja lhe oferecendo o seu tempo, um bem valioso, em um esforço para conseguir compreensão mútua” (2002: 53).

ANDRIOLI (2007) nos faz pensar em outra parcialidade metafórica em termos de batalha – **em relação ao próprio corpo** – ao refletir as implicações do conceito de amor-próprio no pensamento filosófico de Jean-Jacques Rousseau.

“O sentimento de ficar se comparando aos outros é explicitado por Rousseau com o termo amor-próprio, não entendido como amor de si, mas, exatamente, como o desejo de ser mais que os outros” (p. 2).



Homens evoluídos falam desse assunto e se **comparam** aos outros mais bonitos com a maior naturalidade. Vamos partir para o **ataque** com lipo, **peelings**, cremes caríssimos e muito mais. Contanto que a **guerra contra** o tempo seja vencida.

Frases de diálogos ouvidas na *Parada Gay*. São Paulo/SP, (2007).

↔ Revista *VIVA*, São Paulo, 372 (14), 17 de Novembro de 2006.

↔ estar atentos para outras metáforas

lingüísticas, comportamentais, gestuais, onde o sentido de batalha (ou sinônimos, como guerra) ao menos seja contextualizado, evidenciando sua atitude de ataque (constante) e explicitado o estado de alerta (assíduo) a que expomos nossas crianças, jovens e adultos e a nós próprios.

“Levante-se macaco bípede! O tubarão pode ultrapassá-lo com seu nado, o guepardo vencê-lo na corrida, a andorinha superá-lo no

vôo, o macaco-prego deixá-lo para trás em uma escalada, o elefante sobrepujá-lo na força e a sequóia viver muito mais tempo. Mas é você quem detém o maior de todos os dons: o dom de compreender o processo implacavelmente cruel que nos deu origem, o dom de reagir contra suas implicações, o dom do discernimento – algo totalmente estranho aos precipitados métodos de curto prazo da seleção natural – e o dom de internalizar o próprio cosmo” (DAWKINS 2005: 31).

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, Nicola (2003). *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- ANDERSON, Michael O´Donovan (org.) (1996). *The incorporated self. Interdisciplinary perspectives on embodiment*. New York, London: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- ANDRIOLI, Antonio Inácio (2007). *Educação um processo cooperativo*. Revista Espaço Acadêmico, nº 71 – Abril 2007. www.espacoacademico.com.br (acesso em junho de 2007).
- (2006). *Utopia e realidade*. Revista Espaço Acadêmico, nº 56 – Janeiro 2006. www.espacoacademico.com.br (acesso em janeiro de 2006).
- (2005). *O capitalismo educa para o parasitismo social*. Revista Espaço Acadêmico, nº 44 – Janeiro 2005. www.espacoacademico.com.br (acesso em janeiro de 2005).

- (2005). *O que eu tenho a ver com isso?* Revista Espaço Acadêmico, nº 41 – Outubro 2004. www.espacoacademico.com.br (acesso em outubro de 2004).
- ARANTES, Paulo Eduardo (2004). *Zero à esquerda*. Coleção Baderna. São Paulo: Conrad Livro.
- ARCURI, Irene (org.) (2004). *Arteterapia de corpo & alma*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- ASSIS, Machado de (1986). *Os melhores contos de Machado de Assis*. 7ª Edição. Seleção de Domicio de Proença Filho. São Paulo: Global.
- AUSTIN, John L. (1993). *Sentido e Percepção*. São Paulo: Martins Fontes. Tradução de Armando Manuel Mora de Oliveira.
- (1990). *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho.
- (1970). *Philosophical papers*. Oxford: Oxford University Press.
- (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- BAITELO, Norval Júnior (1999). *O animal que parou os relógios – Ensaios sobre comunicação, cultura e mídia*. São Paulo: ANNABLUME.
- BALKIN, Jack M. (1998). *Cultural Software – a theory of ideology*. Yale University Press: New Haven, London.
- BARBOSA, Ana Mae (2001). *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 3ª Ed. revista e aumentada. São Paulo: Cortez.
- BAUMAN, Zigmunt (2005). *Identidade*. Entrevista a Benedetto Vecchio. Jorge Zahar Ed.: Rio de Janeiro.
- (2005). *Vidas desperdiçadas*. Jorge Zahar Editora: Rio de Janeiro.
- (2004). *Amor líquido – sobre a fragilidade dos laços humanos*. Jorge Zahar Editora: Rio de Janeiro.
- BAUMAN, Zigmunt (2003). *Comunidade*. Jorge Zahar Editora: Rio de Janeiro.
- (1999). *Globalização*. Jorge Zahar Editora: Rio de Janeiro.
- BECHARA, E. (2000). *Moderna gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- BERNARD, Michel (2001). *De la création choréographique*. Paris: Centre National de la Danse.
- BERTHOZ, Alain (2003). *La décision*. Paris: Odile Jacob.
- BERTHOZ, Alain (1997). *Le sens du mouvement*. Paris: Odile Jacob.
- BORGES, Fernanda Carlos (2006). *A filosofia do jeito – Um modo brasileiro de pensar com o corpo*. Summus: São Paulo.
- BRANDÃO, Carlos Antônio Leite (2003) *O corpo do Renascimento, in O Homem-Máquina – a Ciência Manipula o Corpo*. Organizador Aduino Novaes. São Paulo: Companhia das Letras.
- BRIGGS, Asa e BURKE, Peter (2004). *Uma história social da mídia*. Jorge Zahar Editora: Rio de Janeiro.

- BROOK, Andrew & STAINTON, Robert J. (2001). *Knowledge and mind – a philosophical introduction*. Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Press.
- BRUNI, C. (direction) (1993). *Danse et pensée*. Paris: Germs.
- BUENO, Maria Lucia e CASTRO, Ana Lúcia (org.) (2005). *Corpo território da cultura*. São Paulo: Annablume.
- BURKE, Peter (2003). *Hibridismo cultural*. São Leopoldo: UNISOS.
- CANCLINI, Néstor García (2006). *Consumidores e cidadãos – conflitos multiculturais de globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- (2003). *Culturas híbridas – Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP.
- CARVALHO, Maria Margarida (coord.) (1995) *A arte cura? Recursos artísticos em psicoterapia*. Campinas: Editorial Psy II.
- CASTRO, Ana Lúcia de (2003). *Culto ao corpo e sociedade – mídia, estilos de vida e cultura de consumo*. São Paulo.
- CEGALLA, Domingos Paschoal (2005). *Novíssima gramática da Língua Portuguesa*. 46ª Edição. São Paulo: Editora Nacional.
- CHANGEUX, Jean-Pierre (1993). *Fondements naturels de l'éthique*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- CHURCHLAND, Patricia Smith (2002). *Brain-wise. Studies in neurophilosophy*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press.
- CHURCHLAND, Patricia Smith (1986). *Neurophilosophy. Toward a unified science of the mind-brain*. Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Press.
- CHURCHLAND, Patricia Smith e LLINÁS Rodolfo (ed.) (1998). *The mind-brain continuum*. Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Press.
- CHURCHLAND, Paul (1994). *Matter and consciousness. A contemporary introduction to the philosophy of mind*. Cambridge, London: The MIT Press.
- (2004). *Matéria e consciência. Uma introdução contemporânea à filosofia da mente*. São Paulo: Editora UNESP.
- CIPRO, Pasquale Neto e INFANTE, Ulisses (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Scipione.
- CLANCEY, William J. (1995). *Situated cognition – On human knowledge and computer representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CLARK, Andy (1997). *Being There, putting brain, body and world together again*. Cambridge: MIT PRESS
- COHN, Clarice (2005). *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- COLLISON, Diané (2004). *50 grandes filósofos da Grécia antiga ao século XX*. São Paulo: Contexto.
- COSTA, Jurandir Freire (2004). *O vestígio e a aura – corpo e consumismo na moral do espetáculo*. Rio de Janeiro: Garamond.

- CUNHA, Antônio Geraldo (1997). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. 3ª Edição revista. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley (2001). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 3ª Edição revista. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- DAMÁSIO, Antonio (2004). *Em busca de Espinosa – prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- (2001). *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras.
- (2000). *O mistério da consciência*. São Paulo: Companhia das Letras.
- (2000). *O sentimento de si*. Lisboa: Europa-América.
- DANTO, Arthur (1999). *The body/body problem*. Los Angeles: University of California Press.
- DARWIN, Charles (2002). *A origem das espécies*. 4ª Edição. Belo Horizonte: Editora Itatiaia.
- DAWKINS, Richard (2005). *O capelão do diabo – Ensaios escolhidos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- (2001). *O relojoeiro cego – A teoria da evolução contra o desígnio divino*. São Paulo: Cia das Letras.
- DAWKINS, Richard (2001). *O gene egoísta*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia.
- (2000). *Desvendando o arco-íris*. São Paulo: Companhia das Letras.
- DAWKINS, Richard (1996). *O rio que saía do Éden*. São Paulo: Editora Rocco, 2000.
- DAWKINS, Richard (1988). *A escalada do Monte Improvável*. São Paulo: Cia das Letras.
- DEACON, Terence (1997). *The symbolic species. The co-evolution of language and brain*. New York, London: W.W.Norton & Company.
- DENNETT, Daniel (2006). *Quebrando o encanto*. São Paulo: Globo.
- (1998). *A perigosa idéia de Darwin. A evolução e os significados da vida*. Rio de Janeiro: Rocco.
- (1997). *Tipos de mentes. Rumo a uma compreensão da consciência*. Rio de Janeiro: Rocco.
- DENNETT, Daniel (1991). *Consciousness explained*. Boston: Little Brown.
- DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA* (2001). 1ª Edição. Instituto Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: Objetiva.
- DOURISH, Paul (2001). *Where the action is – the foundations of embodied interaction*. Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Press.
- DUPUY, Jean-Pierre (1996). *Nas origens das ciências cognitivas*. São Paulo: UNESP.
- EAGLETON, Terry (2005). *A idéia de cultura*. São Paulo: Editora UNESP.
- (2005). *Depois da teoria*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

EDELMAN, Gerald M. e TONONI Giulio (2000). *A universe of consciousness – how matter becomes imagination*. New York : Basic Books.

EDGAR, Andrew e SEDGWICK, Peter (eds.) (2003). *Teoria cultural de A a Z. Conceitos-chave para entender o mundo contemporâneo*. São Paulo: Contexto.

FARACO & MOURA (2003). *Gramática*. São Paulo. Ática.

FERRARA, Lucrecia D'Aléssio (1997). *Leitura sem palavras*. São Paulo: Ática.

----- (2003). *Epistemologia da comunicação: além do sujeito e aquém da palavra – in Epistemologia da Comunicação*. São Paulo: Loyola.

FERREIRA, Aurélio B. (1999). *Novo Aurélio, o dicionário da Língua Portuguesa, século XXI*. 3ª edição, revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

FERNANDES, Francisco (1997). *Dicionário de sinônimos e antônimos da Língua Portuguesa*. 36ª Ed./rev. e ampl. por Celso Pedro Luft. São Paulo: Globo.

----- (1996). *Dicionário de verbos e regimes*. 41ª Ed. São Paulo: Globo.

FINGER, Ingrid (1996). *Metáfora e significação*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

FOLEY, Robert (2003). *Os humanos antes da humanidade. Uma perspectiva evolucionista*. São Paulo: Editora UNESP.

FOUCAULT, Michel (2006). *Vigiar e Punir. História da violência nas prisões*. 31ª ed. Petrópolis: Vozes.

----- (2005). *A arqueologia do saber*. 7ª Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

FOUCAULT, Michel (2004). *Microfísica do Poder*. São Paulo: Paz e Terra.

----- (2004). *A ordem do discurso. Aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970*. 11ª Edição. São Paulo: Edições Loyola.

FREIRE, Paulo (2006). *Educação e mudança*. 29ª Edição. São Paulo: Paz e Terra.

----- (2006). *Educação como prática da liberdade*. 29ª Ed. São Paulo: Paz e Terra.

----- (2005). *Pedagogia do oprimido*. 43ª Ed. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (2004). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 30ª Edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra.

Galáxia – Revista transdisciplinar de comunicação, semiótica, cultura. São Paulo: EDUC, Vol. 1, 2001; Vol. 2, 2002, Vol. 3, 2002, Vol. 4,

- 2002, Vol. 5, abril/2003, Vol. 6, out./2003, Vol. 7, abril/2004, Vol. 8, out./2004, Vol. 9, jun./2005, Vol. 10, dez./2005, Vol.11, jun./2006.
- GELDER, Timothy Van, e PORT, Robert. (1995) *Its about time: an overview of the dynamical approach to cognition – in Mind as Motion – Explorations in the dynamics of cognition*. Cambridge: MIT Press.
- GENTNER, D., HOLYOAK, K., KOKINOV, B. (eds.) (1999). *The analogical mind - perspectives from Cognitive Science*. Cambridge, London: The MIT Press.
- GOMES, Roberto (2001). *Crítica da razão tupiniquim*. Curitiba: Criar Edições.
- GOULART, Iris (org.). *A educação na perspectiva construtivista – Reflexões de uma equipe interdisciplinar*. Petrópolis: Vozes.
- GREINER, Christine (2005). *O corpo. Pistas para estudos interdisciplinares*. São Paulo: Annablume.
- (1998). *Butô – pensamento em evolução*. São Paulo: Escrituras.
- GREINER, Christine e AMORIM, Claudia (orgs.) (2006). *Leituras do sexo*. São Paulo: Annablume.
- (2003). *Leituras do corpo*. São Paulo: Annablume.
- GREINER, Christine e KATZ, Helena (2001/dezembro). *Corpo e Processos de Comunicação*, Revista Fronteiras, Vol. III N° 2. São Leopoldo: Editora Unisinos.
- GUALANDI, Alberto (1998). *Deleuze*. São Paulo: Estação Liberdade.
- GUIMARÃES, Eduardo. (2002). *Semântica do acontecimento: Um estudo enunciativo da designação*. Campinas, SP: Pontes.
- GUNTHER, Gebauer e WULF Christoph (2004). *Mimese na cultura*. São Paulo: Annablume.
- HABIB, Michel (2000). *Bases neurológicas dos comportamentos*. Lisboa: CLIMEPSI Editores.
- HÉRCOLES, Rosa (2005). *Formas de Comunicação do Corpo – novas cartas sobre a dança*. Tese de Doutorado. São Paulo. Pontifícia Universidade Católica/PUC/SP.
- HOUDÉ, Olivier (direction) (2003). *Vocabulaire de sciences cognitives*. Paris: Quadrige.
- JAKOBSON, Roman (2001). *Linguística e Comunicação*. 18ª Edição. São Paulo: Cultrix.
- JOHNSON, Mark (1987). *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago: Chicago University Press.
- (1981). *Philosophical perspectives on metaphor*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- KATZ, Helena (2005). *A dança é o pensamento do corpo*. Belo Horizonte: FID Editorial.
- (1994). *A dança é o pensamento do corpo*. Tese de Doutorado. São Paulo. Pontifícia Universidade Católica/PUC/SP.
- (2003). *A dança, pensamento do corpo, in O Homem-Máquina – a Ciência Manipula o Corpo/ organizador Aduino Novaes*. São Paulo: Companhia das Letras.

- KATZ Helena e GREINER, Christine (2002). *A Natureza Cultural do Corpo*, Lições de Dança III, Rio de Janeiro: Editora UniverCidade.
- KONDER, Leandro (2005). *Elementos para uma prática marxista*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- LAKOFF, George (1987). *Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- LAKOFF, George, JOHNSON, Mark (2002). *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo: EDUC.
- (1999). *Philosophy in the flesh - The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.
- (1984). *Metaphors we live by*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- LECHTE, John (2003). *50 pensadores contemporâneos essenciais – do estruturalismo à pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- LEGRAND, Gérard. (1983). *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Edições 70.
- LENOBLE, Robert (s.d.). *História da idéia de cultura*. Lisboa: Edições 70.
- LESTEL, Dominique (2001). *Les origines animales de la culture*. Paris: Flammarion.
- LEWONTIN, Richard (2002). *A tripla hélice – gene, organismo e ambiente*. São Paulo: companhia das Letras.
- LINHARES, Sergio, GEWANDSZNAJDER, Fernando. (1997). *Biologia hoje – citologia, histologia, origem da vida*. São Paulo: Ática.
- MACHADO, Arlindo (2003). *A Televisão Levada a Sério*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo.
- (2002). *Pré-cinemas & pós-cinemas*. Campinas: Papirus.
- (1993). *Máquina e Imaginário: o Desafio das Poéticas Tecnológicas*. São Paulo: EDUSP.
- MARGULIS, Lynn (2001). *O planeta simbiótico – uma nova perspectiva da evolução*. Rio de Janeiro: Rocco.
- MARQUES, Isabel (2003). 2ª Edição. *Dançando na Escola*. São Paulo: Cortez.
- (2001). *Ensino da dança hoje – textos e contextos*. São Paulo: Cortez.
- MARTINS, Cleide (2002). *Improvisação Dança Cognição. Os processos de comunicação no corpo*. Tese de Doutorado. São Paulo. Pontifícia Universidade Católica/PUC/SP.
- (1999). *A improvisação em dança. Um processo sistêmico e evolutivo*. Dissertação de Mestrado. São Paulo. Pontifícia Universidade Católica/PUC/SP.
- MATTELART, Armand (1997). *L'invention de la communication*. Paris: La Découverte.

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco (2004). *A árvore do conhecimento. As Bases Biológicas do Conhecimento Humano*. São Paulo: Ed. Palas Athena.

----- (1997). *De máquinas e seres vivos. Autopoiese, a Organização do Vivo*. Porto Alegre: Artes Médicas.

MCLUHAN, Marshall (2005). *Os meios de comunicação como extensão do homem (understanding media)*. 14^a Edição. Tradução Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix.

MCLUHAN, Marshall e FIORE, Quentin (1969) *O Meio são as Massagens*. trad. Ivan Pedro Martins. Rio de Janeiro: Record.

MICHAELIS: *Moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

MORAIS, F. – *Arte é o que eu e você chamamos arte – 801 definições sobre arte e o sistema da arte*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

NAGEL, Thomas (2001). *Uma breve introdução à filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.

NEGRI, Antonio (2003). *5 lições sobre Império*. Rio de Janeiro: DP&A.

NORA, Sigrid (2007). (org.) *Húmus 2*. Caxias do Sul: Lorigraf.

NÖTH, Winifried (1996). *A Semiótica no século XX*. São Paulo: AnnaBlume, 1996.

----- (1995). *Panorama da Semiótica –de Platão a Pierce*. São Paulo: AnnaBlume.

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

NOVO MICHAELIS, *Dicionário ilustrado. Inglês – Português, Português – Inglês* (1971). 8^a Ed., São Paulo: Melhoramentos, vol. 1 – 2.

ORTONY, Andrew (editor) (1995). *Metaphor and thought*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press.

PARLATO, Erika e SILVEIRA, Lauro (org.) (1997). *O sujeito entre a língua e a linguagem*. Série Linguagem, número 2. Santo André: Lovise.

PARKER, Steve (1992). *O olho e a visão – adaptado por Amabis & Martho*. São Paulo: Scipione.

----- (1992). *O ouvido e a audição – adaptado por Amabis & Martho*. São Paulo: Scipione.

PEIRCE, Charles S. (1977). *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva.

----- (1974). "Escritos coligidos". In: *Os pensadores*. São Paulo: Ed. Abril.

PETIT ROBERT – *DICTIONNAIRE DE LA LANGUE FRANÇAISE* (1989). Rédaction dirigée par A. Rey et J. Rey-Debove. Paris: Le Robert.

PINKER, Steven (2004). *O instinto da linguagem. Como a mente cria a linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

----- (2004). *Tábula rasa – A negação contemporânea da natureza humana*. São Paulo: Companhia das Letras.

- PINKER, Steven (2002). *The blank slate. The modern denial of human nature*. New York: Penguin Books.
- PLAZA, Julio (2001). *Tradução Intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva.
- PLAZA, Julio e TAVARES, Monica (1998). *Processos Criativos com os meios eletrônicos: poéticas digitais*. São Paulo: Hucitec.
- PORTO, Nélio Tanios. 2003. *Corpomídia – Seminário – Constelações – música de H.J. Koellreuter – working draft*. Monografia para Seminário Avançado, sob orientação da professora doutora Helena Katz. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica/PUC.
- POUND, Ezra (2006). *Abc da literatura*. 11ª Edição. Organização e apresentação da edição brasileira Augusto de Campos: tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix.
- PRIGOGINE, Ilya (1998). *Do ser ao devir – Entrevista a Edmond Blattchen*. São Paulo: UNESP.
- (1996). *O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.
- PRIGROGINE, Ilya e STENGERS, Isabelle (1991). *A nova aliança*. Brasília: UNB.
- RANCIÈRE, Jacques (2005). *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica.
- REDDY, Michael (1979). *The conduit metaphor* in ORTONY *Metaphor and thought*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- RENGEL, Lenira (2003). *Dicionário Laban*. São Paulo: ANNABLUME.
- RICOUER, Paul (2000) *A metáfora viva*. São Paulo: Edições Loyola.
- (1975) *La métaphore vive*. Paris: Editions du Seuil.
- RIDLEY, Matt (2004). *O que nos faz humanos – genes, natureza e experiência*. Rio de Janeiro: Record.
- (2003). *Nature via nurture. Genes, experience and what makes us human*. London: Fourth State.
- ROHMANN, Chris (2000). *O livro das idéias – um livro de teorias, conceitos, crenças e pensadores, que formam nossa visão de mundo*. Rio de Janeiro: Elsevier Campus.
- RÓNAI, Paulo (1989). *Dicionário Francês – Português, Português – Francês*. 6ª reimpressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- ROSE, Michael (2000). *O espectro de Darwin – a teoria da evolução e suas implicações no mundo moderno*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor.
- ROSE, Steven (2006). *O cérebro do século XXI – Como entender, manipular e desenvolver a mente*. São Paulo: Globo.
- RYLE, Gilbert (1949). *The Concept of Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- SACKS, Sheldon (org) (1992). *Da metáfora*. São Paulo: EDUC.
- SACCONI, Luiz Antonio (2005). *Não erre mais! Português agradável e descomplicado*. 28ª Edição. São Paulo: Harbra.

- SANTAELLA, Lucia (2005). *Por que as comunicações e as artes estão convergindo?* São Paulo: Paulus.
- (1998). *A percepção*. 2ª Edição. São Paulo: Experimento.
- SANTAELLA, Lucia (1992). *A assinatura das coisas. Pierce e a literatura*. Rio de Janeiro: Imago.
- (1983). *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense.
- SANTOS, Boaventura de Souza (2005). *Um discurso sobre as ciências*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez.
- (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Graal.
- SERRA, Monica Allende (org.) (2005). *Diversidade cultural e desenvolvimento urbano*. São Paulo: Iluminuras.
- (1998) *Laban: A versatilidade coreográfica expressiva*. São Paulo. Pesquisa realizada com apoio da FAPESP – DACo, UNICAMP.
- (1990) *Empatia: Um estudo da comunicação não-verbal terapeuta cliente*. São Paulo. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo.
- SEVCENKO, Nicolau (2000). *Pindorama revisitada: cultura e sociedade em tempos de virada*. 2ª Edição. São Paulo: Petrópolis.
- SIMON, Michel (1999). *Penser et Croire au Temps des Sciences Cognitives*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- SODRÉ, Muniz (2006). *Sociedade, mídia e violência*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- SODRÉ, Muniz (2002). *Antropológica do Espelho*. Petrópolis: Vozes.
- SONTAG, Susan (2002). *A Doença como Metáfora*. Rio de Janeiro: Graal.
- SPERBER, Monique Canto (org.) (2003). *Dicionário de ética e filosofia moral – Vol. 1*. São Leopoldo: Editora Unisinos.
- SPIRE, Arnaud (1999). *La pensée Prigogine – suivi de trois entretiens avec Gilles Cohen-Tannoudji, Daniel Bensaid, Edgar Morin*. Paris: Desclée Brouwer.
- SPIVEY, Nancy Nelson (1997). *The constructivist metaphor – reading, writing and the making of meaning*. London, Boston: Academic Press.
- STAFFORD, Mark, MIELI, Paola, HOUIS, Jacques (1999). *Being human – the technological extensions of the body*. New York: Agincourt/Marsilio.
- STANFORD, Craig (2004). *Como nos tornamos humanos: um estudo sobre a evolução da espécie humana*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- TAVARES, Hênio – (2002). *Teoria literária*. Belo Horizonte: Itatiaia.
- TEIXEIRA, João Fernandes (2004). *Filosofia e ciência cognitiva*. Petrópolis: Vozes.
- THOMPSON, Eleanor (1998). *The mindful body – Embodiment and Cognitive Science in The incorporated self – Interdisciplinary perspectives on embodiment*. Cambridge, London: Rowman & Littlefield.
- VARELA, Francisco, THOMPSON, Evan e ROSCH, Eleanor (1993). *The embodied mind – Cognitive Science and human experience*. Cambridge, London: The MIT Press.

- (1989).
L'inscription corporelle de l'esprit – sciences cognitives et expérience humaine. Paris: Éditions du Seuil.
- WEGNER, Daniel (2002). *The illusion of conscious will*. Cambridge, London: The MIT Press.
- WEBSTER'S COLLEGIATE THESAURES (1976). *English language – synonyms and antonyms*. Massachusetts: G. and C. Merriam Company Publishers.
- WEBSTER'S Dicionário Inglês – Português, Português – Inglês. (1998). 10^a Ed. Rio de Janeiro: Record.
- WILSON, Robert and KEIL, Frank, C. (1999). *The MIT encyclopedia of the cognitive sciences*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- ZIZEK, Slavoj (org.) (1996). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- (2003). *Bem-vindo ao deserto do real*. São Paulo: Boitempo.