

# **Corpo e educação: desconstruindo imagens para reconstruir pedagogias**

Body and education:  
deconstructing images to  
reconstruct pedagogies

**Odailso Sinvaldo Berte**

[odaberte@yahoo.com.br](mailto:odaberte@yahoo.com.br) - Universidade Federal de Santa Maria

**Raimundo Martins**

[raimundomartins2005@yahoo.es](mailto:raimundomartins2005@yahoo.es) - Universidade Federal de Goiás

## Resumo

Este texto objetiva discutir modos como determinadas imagens e visões dualistas do corpo foram perpetradas na tradição ocidental influenciando formas de compreender a construção de conhecimentos, a pedagogia e as relações professor – aluno, em diferentes processos educacionais. A imagem dualista corpo x alma, herdada da Grécia antiga e convertida na relação corpo x mente, na idade moderna, delineia a estruturação da cultura ocidental e muitas de suas epistemologias, metodologias e pedagogias. A partir dos questionamentos às imagens e entendimentos dualistas de corpo apresentadas, são propostas outras visões como o neologismo corponectividade, a compreensão da filosofia na carne e a teoria corpomídia. Com estas abordagens emergem proposições de imagens desestabilizadoras capazes de fomentar posturas críticas e criativas na articulação de procedimentos pedagógicos em sintonia com a visão de educação estésica e, portanto, formas de educação que consideram o corpo, o prazer e os afetos como gestores de conhecimento.

**Palavras chave:** Corpo. Educação. Imagem. Afeto.

## Abstract

This paper aims to discuss ways in which certain images and dualistic views of the body were perpetrated in the western tradition influencing ways of understanding the construction of knowledge, pedagogy and relationships between teacher and students at different educational processes. The dualistic image body x soul, inherited from ancient Greece and converted in the relationship body x mind, in the modern age, outlines the structure of western culture and many of its epistemology, methodologies and pedagogies. In proximity to approaches to qualitative research and in dialogue with cultural studies, this text describes, analyzes and challenges dualistic images of the body and the ways they can interweave in teaching-learning processes. Those images preach certain discourses, concepts and knowledge that stoked dichotomies and oppositions between mind and body, school knowledge and socio-cultural context. From the questioning of images and dualistic understanding of body presented this reflection proposes other views as the neologism bodyconnectivity, the 'philosophy in the flesh' concept and the bodymedia theory. With these approaches emerge propositions of destabilizing images able to foster critical and creative positions in the articulation of pedagogical procedures in line with the vision of aesthetic education and therefore ways of education that consider the body, pleasure and affection as knowledge builders.

**Keywords:** Body. Education. Image. Affection.

## **I**magens dualistas do corpo

Somos herdeiros de imagens de corpo – que povoam nossos imaginários, pensamentos e ações – separadas da mente, das capacidades cognitivas, da intelectualidade, da inteligência. Imagens como o “corpo máquina”, o “corpo recipiente”, do corpo “tábula rasa”, o “corpo morada da alma/espírito”, o corpo “morada do demônio”, o corpo “lugar do pecado”, ainda vigoram e são fortemente disseminadas em diferentes espaços acadêmicos, religiosos, educacionais. São imagens potencializadoras de ações, organizações e relações, que, ao desmerecer o corpo, o culturalizam como objeto irrelevante nos processos de conhecimento comandado por uma mente quase etérea, moldável por técnicas fisiculturistas e estéticas, corpo indigno ao demarcar posturas, identidades e identificações de raça, etnia, gênero e orientação sexual.

A imagem dualista arquitetada pelo filósofo Platão, na Grécia antiga, e cristianizada por Santo Agostinho na idade média, é, talvez, a que mais se assentou nas estruturas, instituições, organizações e costumes ocidentais. Reale (2002) comenta que, para Platão

o corpo é não só e não tanto um ‘instrumento’ a serviço da alma, e portanto algo sem o qual a alma não poderia exercitar as suas funções, mas é algo antitético à alma, e, sob certos aspectos, um obstáculo às funções que lhe são próprias. O homem, para Platão é, portanto, em duas dimensões, ou seja, é constituído por dois componentes, sob certos aspectos em nítida antítese entre si. [...] a alma está no corpo como numa ‘prisão’. Diz que ‘nós homens’ (pretendendo dizer as nossas almas) estamos como que encerrados em uma custódia. [...] O corpo, de fato, é apresentado como fonte de paixões, de medos, de todo gênero de vaidade. Do corpo, explica Platão, derivam os desejos de riqueza, e, conseqüentemente, o corpo é causa de guerras. Para conhecer o ser e para emancipar-se de todas as paixões, a alma deve libertar-se do corpo; e é a morte que liberta de todo o mal. (REALE, 2002, p. 175-179).

Não é difícil perceber como e porque as imagens dualistas de Platão foram facilmente traduzidas em linguagem religiosa e tornaram-se meios de opressão e dominação espalhados mundo afora. O corpo representado como “túmulo da alma” e “concha da ostra” (REALE, 2002, p. 177), junto das demais visões acima citadas, forma um conjunto apocalíptico de imagens de corpo deliberadamente engajadas na formatação de epistemologias e teorias sobre o saber, metodologias para pesquisa e produção de conhecimentos, pedagogias para a formação humana e/ou, porque não dizer, na domesticação, disciplinarização e docilização de corpos, de acordo com Foucault (2004).

Refletir sobre imagens de corpo é, de alguma forma, esbarrar na questão do dualismo que, conforme Churchland (2004), trata-se de uma concepção de separação

entre corpo e mente e de atribuição da inteligência consciente a algo não-físico. Para este autor, além das comunidades científicas e filosóficas, essa concepção difundida e replicada no cotidiano de muitas pessoas está arraigada no cerne da maioria das religiões e predominante na história do ocidente.

Como enfatizado por Berté (2015), fomos educados para crer, ver, pensar e sentir que não somos corpos, mas temos corpos da mesma maneira como temos outros utensílios, propriedades e demais elementos materiais usáveis, descartáveis, quebráveis, consertáveis etc. Somos educados a ver o corpo não como algo inocente, mas, como algo tentador, enganoso, tendencioso que pode nos persuadir e nos levar ao erro, ao maligno, ao pecado e, portanto, à condenação. Somos educados a pensar uma mente descorporificada, longe do corpo e seu cérebro, distanciada dos afetos, da experiência e do cotidiano. De modo algum nos propomos a resolver, neste estudo, as tensões em torno do problema corpo-mente e outras questões dele decorrentes. Como destaca Jaquet (2011), esse problema ronda a filosofia, as neurociências e outros campos de investigação, de modo que, embora muito se tenha dito a respeito, muito há, ainda, a ser estudado e compreendido.

A perspectiva na qual investimos, busca questionar as dicotomias e oposições que têm como referência direta ou indireta o dualismo corpo-mente que, na aurora da idade moderna e seu modelo de ciência, emerge tendo Descartes (1596-1650) como um de seus expoentes. Em sua obra *Meditações Metafísicas* (1641), o filósofo discrimina as substâncias corpo e mente que constituem o homem, propondo que elas estão em constante tensão interagindo por meio da glândula pineal situada na parte inferior do cérebro. Descartes também foi responsável pela criação de imagens do corpo desenhadas a partir da abertura, partição e dissecação de corpos mortos, que muito contribuíram para a medicina. De acordo com essa compreensão, conforme comenta Churchland (2004), toda e qualquer ação desempenhada pelo corpo é submissa aos critérios, julgamentos, propósitos e influências da mente, substância pensante, não-espacial, não-física, distinta e, obviamente, superior ao corpo.

O processo de desenvolvimento das imagens técnicas e sua reprodutibilidade em série (BENJAMIN, 2012), mobilizado no século XX com a fotografia, o cinema e intensificado nos anos seguintes com a televisão e a internet, tem possibilitado diversificadas formas de ver, pensar e se referir ao corpo. Como destaca Michaud (2008), “o que vê e o visto estão constantemente em espelho e não há quase nada que aconteça que não tenha logo a sua imagem. [...] Essas imagens do corpo, que se acredita serem

apenas 'novas', transformam de fato a relação ao corpo" (p. 546). Os diversificados meios, instrumentos e redes que permitem e ampliam, consideravelmente, a visualização e a exposição do corpo, invadem espaços íntimos, exibem o que antes era invisibilizado, escondido, proibido, secreto.

Interessa-nos enfatizar e interpelar as imagens de corpo por considerarmos os modos peculiares como elas são imbricadas em práticas culturais realizadas em diferentes contextos. Sejam imagens descritas em narrativas orais, textos filosóficos e ficções, lembranças, evocações e memórias, ou imagens impressas e projetadas, elas podem ser vistas como artefatos culturais facilmente imiscuídos nas experiências, formas de pensar e agir de diferentes sujeitos. Diferentemente das palavras, nem melhor e nem pior que elas, as imagens chegam a nós corpos de diversificados modos, em falas, ações, suportes, dispositivos, aparelhos etc. Mais do que nunca, hoje, elas nos bombardeiam através do vasto arsenal midiático e publicitário que, como vírus, se alastra por espaços, contextos e dimensões tanto públicos como privados. Seja na praça ou na escola, na cozinha ou no quarto, as imagens disputam espaço com os corpos, convocam seus olhares, requerem sua atenção, seduzem seus afetos.

No bojo de acontecimentos e transformações culturais ocorridas especialmente no século XX, mas não circunscritas a ele, as chamadas virada linguística (RORTY, 1979) e virada pictórica (MITCHELL, 1995) conformam o fenômeno ao qual Aguirre (2011) se refere como "estetização da cultura", ou seja, "o implacável deslocamento do estético do âmbito das artes para todos os cantos da vida cotidiana" (p. 69). Através do vasto e complexo aparato de visualidades que envolve mídia, cinema, fotografia, televisão, audiovisuais, videocliques, ciberespaço, moda, publicidade, propaganda e outras formas de criação, apresentação, veiculação, disseminação e uso de imagens, diferentes e inusitadas formas de experiências estéticas acontecem diariamente.

Neste contexto de complexas transformações culturais, conforme destaca Mitchell (1995), se redescobre "a imagem como interação complexa entre visualidade, aparato, instituições, discursos, corpos e figuralidade" (p. 16). Refletindo acerca disso, Martins (2007) argumenta que a imagem "solicita ser vista e manuseada como espaço para um conjunto de experiências múltiplas, complexas e, por vezes, contraditórias" (p. 26). Nesta reflexão, Martins ainda enfatiza que "a imagem é uma condição ao modo como uma acepção, ideia, objeto ou pessoa se posiciona ou se localiza num ambiente ou situação" (p. 27). Compreendemos que as imagens não trazem significados prontos e anexados em si como mensagens ou legendas, pois, estes são construídos na interação dos corpos

com as imagens. Os significados não dependem somente da fonte que criou/projetou a imagem, mas das interpretações que se organizam por meio das relações, situações e contextos onde corpo e imagem se confrontam.

Para Martins (2007), “as imagens mudam de significado quando muda o entorno ou contexto em que são veiculadas” (p. 28). Funcionando como membranas flexíveis e fluidas, as imagens se desprendem de objetos e estruturas materiais e, ao serem vistas, usadas – imiscuídas nas experiências dos corpos – podem criar e (trans)formar marcas simbólicas. Na perspectiva proposta por Santos (1996), investimos na criação de “imagens desestabilizadoras” (p. 30), ou seja, na imaginação e projeção de posicionamentos críticos e criativos capazes de desafiar discursos, modelos e imagens dualistas, hegemônicos, colonialistas e opressores. Investimos na perspectiva de interpelar as imagens dualistas do corpo bem como epistemologias e pedagogias derivadas delas. O contexto contemporâneo favorece outras formas de significar imagens do corpo, sugere a criação de outras imagens e visões de corpo não dualistas e condizentes com a diversidade, a multiculturalidade e o pluralismo articulados e expressos na contemporaneidade.

## **Imagens do corpo escolarizado**

Ao refletir sobre imagens de sua trajetória escolar, Berté (2010) questiona modos como o corpo tem sido invisibilizado – apesar de estar sempre presente – nos processos educacionais. O autor reflete sobre as chamadas “pedagogias do corpo” (SANTOS, 2006), que, no âmbito dos Estudos Culturais e Educação, buscam investigar, questionar e desconstruir/desnaturalizar “os discursos, as práticas e as representações que produzem determinados significados sobre o corpo” (p. 48). O corpo não é uma peça monolítica, mas, um processo, um “trânsito permanente entre natureza e cultura” (KATZ, 2005). Desse modo, importa sobremaneira interpelar e desnaturalizar esses discursos, práticas e imagens que investem, cotidianamente, saberes e poderes para produzir e governar corpos em diferentes instâncias pedagógicas culturais.

Inquieta-nos a constatação de Strazzacappa (2001) ao ressaltar uma noção de disciplina escolar entendida como imobilidade. A autora comenta que “as crianças educadas e comportadas eram aquelas que simplesmente não se moviam” (p. 70). Ela acrescenta, ainda, que filas e outros procedimentos militares usados pela escola, bem como os castigos que privavam os educandos inquietos do recreio ou das aulas de

educação física, “evidenciam que o movimento é sinônimo de prazer e a imobilidade, de desconforto” (p. 70). Privar os corpos em formação, do prazer e do movimento, vigiando-os e punindo-os (FOUCAULT, 2004), são formas de exercer controle e domínio, saber e poder. Trata-se de estratégias de comando e disseminação de determinados valores, interesses e normas que, assim como o currículo escolar, são culturalmente construídos e dotados de uma aura de poder que os consolida e perpetua como se fossem verdades inquestionáveis.

Refletindo acerca de processos de escolarização do corpo, Louro (2001) destaca que “um corpo escolarizado” pode permanecer sentado por horas denotando, por meio de gestos e expressões, interesse e atenção mesmo que isso seja apenas aparência. Para a autora, o “corpo disciplinado pela escola é treinado” no silenciamento, em determinados modelos de fala, em formas específicas de uso do tempo e do espaço, no adestramento de mãos, olhos e ouvidos para tarefas intelectuais (p. 21-22). Nessa perspectiva, Hooks (2001), indaga sobre como certos “indivíduos entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo” (p. 115). A autora acrescenta que o “mundo público da aprendizagem institucional é um lugar onde o corpo tem de ser anulado, tem que passar despercebido”, assim como “nossos sentimentos, nossas paixões” (idem). Desse modo, Hooks busca interpelar o legado repressor da profissão docente, especialmente no que tange ao poder masculino e branco.

Em sintonia com as proposições de Duarte Júnior (2010), pensamos que a educação precisa ser sensível para perceber os apelos dos corpos nela ou com ela envolvidos, suas alegrias, desejos, prazeres e desconfortos. Trata-se de construirmos formas de educar que não sejam subservientes, bajuladoras e tampouco abstrações genéricas e elucubrativas provindas de um mundo de ideias – outra dimensão – como supunha Platão. O corpo não é “um mero suporte para um suposto ‘eu’ que se encontra em outro lugar, que se localiza noutra dimensão” (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 101). Sujeito, subjetividade, eu, personalidade, identidade não são entes espirituais que baixam no corpo, ou que o corpo recebe, ou, ainda, que moram no corpo para comandá-lo. Esses conceitos podem ser vistos como formas de compreender e se referir à pessoa que é corpo.

Refletindo com Duarte Júnior (2010), compreendemos que o corpo pode ser entendido como produto de uma educação que se dá num ambiente, contexto, cultura determinados. Costumes, imagens, representações e discursos formam visões de mundo, modelos de comportamento, papéis de gênero. O corpo é moldado pelos contextos onde



vive como também molda esses contextos. O corpo é um processo continuamente visto, vivido e interpretado por teorias, filosofias, teologias e pedagogias. Por sua vez, estas também são produzidas e perpetradas por corpos, não pairam sobre eles como forças sobrenaturais vindas do além. Nesse sentido, natureza e cultura podem ser compreendidas como processos inseparáveis, articulando incessantemente os fluxos que organizam a existência em seus aspectos biológicos, psicológicos, sociais – um *continuum* inestancável de corpos e ambientes.

A modernidade e seu modelo de ciência baseado na quantificação, mensuração e representação abstrata das coisas com conceitos e medidas, emergido com o Renascimento, por volta do século XV, passou a caracterizar a relação dos corpos com o mundo, as formas de construir conhecimentos – epistemologias, e as formas de educar os corpos – pedagogias. Conforme a argumentação de Duarte Júnior (2010), a modernidade foi prescindindo do corpo, substituindo os dados obtidos pelos sentidos, submetendo as experiências vividas à comprovação em laboratórios e negando assim o fato de que “o corpo sabe o mundo antes que a mente possa transformá-lo em signos representativos de coisas, situações e relações” (p. 110).

Enfatizamos a importância de questionar e desconstruir essas imagens, visões e compreensões de corpo, articulando processos de educação e construção de conhecimento pautados e direcionados a compreender e disseminar a proposição de que não temos, mas, somos corpos. Uma educação, como destaca Duarte Júnior (2010), capaz de reelaborar os modos como nos vemos enquanto corpos em nossas ações e trocas com os ambientes nos quais vivemos. Modos de educar que deem “maior atenção ao corpo, quantitativa e qualitativamente, para que ele não seja vivido como mero objeto” (p. 125) menosprezado enquanto a mente se ocupa de afazeres e raciocínios ou, colocado em primeiríssimo plano a ponto de ser modelado, corrigido, retocado e aprimorado por processos industriais e estéticos.

## Outras imagens do corpo

Em sua reflexão sobre corpo, filosofia e educação, Giraldelli Jr. (2007) afirma que, com as transformações modernas e pós-modernas, assimilamos o corpo à máquina, enxugamos a noção de “eu” colocando-a em unidade com o corpo e naturalizamos a mente localizando-a no cérebro. O autor questiona o entendimento de que “cada um é o seu corpo” nos modos como isso pode desencadear processos de educação como



treinamento e adestramento de corpos. Para que assim não o seja, Giraldelli Jr. destaca que a “nossa única tábua de salvação no mundo” é a “racionalidade” (p. 132) e, portanto, é nisso que a educação deve se fundamentar.

Assim, o ambiente educacional – tanto as relações sociais quanto a arquitetura, a decoração e a mobília escolares – deve incorporar três tipos de razões. Deve ajudar a criação na escolha dos meios que visam atingir fins (razão técnica); induzi-la aos melhores valores para a escolha dos melhores fins (razão objetiva); e seduzi-la para a ideia liberal de argumentação, ao não uso da violência e ao respeito mútuo (razão liberal) (GIRALDELLI JR., 2007, p. 135).

Giraldelli Jr. (2007) enfatiza que para o sucesso de uma educação que precisa lidar com corpos, é importante trabalhar com “razões claras, menos verbalizadas e mais bem dispostas no ambiente”. E explica: “cabe aí, exatamente por lidarmos com o corpo, o jogo de pedir e fornecer razões”, o que não implica apenas falar das razões, mas coloca-las no interior do ambiente educacional (p. 134). Esse jogo de pedir e dar razões, exige, segundo o autor, que o “educador” seja “inteligente para criar o ambiente em que os hábitos que se quer, inclusive os novos, possam surgir” (p. 136). Fazer educação, para Giraldelli Jr., é procurar e avaliar razões para entender e transformar o comportamento humano. A mudança de comportamento linguístico, que implica uma complexa movimentação corporal, é um dos elementos centrais dos objetivos da educação.

O que propomos como imagens e entendimentos de corpo e como processo educacional constituído por corpos, pauta-se em compreensões que estimulam uma revisão de conceitos e imagens, de epistemologias e pedagogias que conceituam a razão como algo incorpóreo a ser incorporado no ambiente educacional, a fim de garantir mudanças de comportamento. O que significa dizer que o professor deve ser inteligente para arquitetar o ambiente educacional de maneira que os comportamentos esperados possam “surgir”? Surgir ou ser executados de modo previsível e predeterminado? Em vez de compreender a educação enquanto estratégias de ensino pautadas no binômio ação – reação, nas quais se usam determinados meios que preveem os fins a serem atingidos, ou um progresso pressuposto de antemão e para o qual todos devem se dirigir, investimos em articular outras proposições e alternativas.

As imagens de corpo às quais nos referenciamos atentam para visões e compreensões do corpo em sua integralidade, do corpo em sua constante relação com o ambiente, o contexto, a cultura, do corpo que influencia ao passo que também é influenciado pelo ambiente. Com Rengel (2008) compreendemos “o corpo como processo

de natureza e cultura, juntos. [...] aspectos físicos, químicos, biológicos, emocionais, intelectuais são parte de um só corpo” (p. 7). As habilidades do corpo, pensar, sentir, agir, não são desintegradas uma da outra, não são sobrepostas e tampouco desempenham funções umas mais importantes que outras.

Como argumentam Lakoff e Johnson (1999), os procedimentos sensório-motores e mentais do corpo suplementam-se constantemente, ou seja, os mesmos sistemas que nos permitem ver e nos mover contribuem largamente para a formulação de nossos raciocínios, conceitos e significados. Nesse sentido, enfatizamos, em sintonia com Rengel (2008), que o pensamento e o movimento do corpo “são corponectivos, isto é, trazidos juntos” (p. 07). Rengel (2007) propõe o neologismo “corponectividade” (p. 36) como tradução do termo *embodied* (LAKOFF; JOHNSON, 1999), enfatizando que não precisamos integrar corpo e mente, mas, compreender que já são integrados – corponectivos – e que determinados discursos, visões e imagens dualistas os entendem separadamente e, muitas vezes, em oposição.

Compreender a razão como um jogo capaz de modificar os comportamentos dos corpos é, talvez, pressupor a existência de corpos dóceis, corpos indisciplinados, corpos recipientes, corpos como marionetes de comportamento facilmente manipulável pelos fios que os conectam à tal razão, suspensa sabe-se lá onde! A articulação de outras imagens e compreensões do corpo e da educação que aqui propomos, está próxima dos argumentos que Lakoff e Johnson (1999) utilizam ao interpelar a filosofia analítica de tradição ocidental. Para os autores, a filosofia tem assumido um tipo de posição/abordagem psicológica, segundo a qual, nós teríamos uma faculdade de razão separada da percepção e do movimento do corpo. Todavia, Lakoff e Johnson afirmam que “a razão não é descorponectiva como a tradição tem, largamente, assegurado, mas, surge da natureza dos nossos cérebros, corpos e experiência corporal” (p. 4. Tradução nossa). Para os autores, isto não é, simplesmente, uma afirmação óbvia e inócua de que precisamos de um corpo para raciocinar, mas, uma argumentação elucidando que

a estrutura da própria razão vem dos detalhes da nossa corponectividade. Os mesmos mecanismos neurais e cognitivos que permitem-nos perceber e nos mover, também criam nossos sistemas conceituais e nossos modos de razão. Assim, para entender a razão nós devemos entender os detalhes do nosso sistema visual, do sistema motor e os procedimentos gerais da ligação neural. (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p. 04. Tradução nossa).

Para os autores a razão não é, de modo algum, uma característica transcendente ou fruto de uma mente desconectada. Ao contrário, a razão é formada pelas particularidades do corpo humano, pelos detalhes da estrutura neural do cérebro e pelas especificidades do nosso agir cotidiano no mundo. Nesse sentido, eles argumentam que não há uma faculdade racional autônoma, separada e independente da percepção e do movimento do corpo, mas, a partir de uma perspectiva evolucionista (DARWIN, 2009), é possível compreender que a razão surge e depende das capacidades corporais. Como comenta Katz (2010), essa perspectiva evolucionista propõe a possibilidade de lidar com o binômio dentro/fora enquanto complementaridade aberta, ou seja, enquanto continuum.

Em referência a Lakoff e Johnson (1999), Katz (2010) afirma que o nosso sistema conceitual ocupa importante papel na articulação de nossas realidades cotidianas. Todavia, completa a autora, não há nada que esteja em um pensamento que não tenha passado também pelo sistema sensório-motor do corpo. Para Lakoff e Johnson (1999), os conceitos não são apenas matéria do intelecto, não são meras reflexões acerca de uma realidade externa. Os conceitos estruturam os modos como nos comunicamos, percebemos e nos relacionamos com o mundo e com os outros. Para estes autores, os conceitos são construtos que resultam do modo como o corpo e seu cérebro estão estruturados e como procedem nas relações interpessoais com e no mundo.

[...] o mesmo sistema neural engajado na percepção (ou no movimento corporal), realiza um papel central na conceituação. Isto é, os muitos procedimentos responsáveis pela percepção, movimento e manipulação de objetos podem ser responsáveis pela conceituação e pelo raciocínio. De fato, na recente pesquisa do modelo neural, os modelos dos procedimentos perceptivos e motores podem, na realidade, fazer o trabalho conceitual no aprendizado da linguagem e no raciocínio. (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p. 38. Tradução nossa).

O sistema conceitual-abstrato – a mente – como explicam os autores, está em constante inter-relação e interdependência com o sistema sensório-motor. Os sistemas visuais do corpo desempenham importante papel na construção de conceitos de caracterização das nossas relações espaciais. No corpo, não existem disjunções entre o conceitual e o perceptivo, pois um suplementa o outro constantemente. Os procedimentos sensório-motores e mentais do corpo trabalham em constante parceria, o primeiro enviando informações, através dos neurônios, para o segundo desdobrá-las em representações, ideias, raciocínios, categorizações, conceitos, ou seja, imagens – padrões neurais (DAMÁSIO, 2009). Estas imagens mentais novamente modificam a percepção que, por sua vez, vai modificar o devir de novas imagens mentais... E o ciclo

continua. Para Lakoff e Johnson (1999), a corponectividade da razão, via sistema sensório-motor, é parte crucial da explicação sobre porque os conceitos estão complexamente vinculados aos modos como agimos no mundo. A essa compreensão, os referidos autores chamam “filosofia na carne” (p. 08. Tradução nossa), uma perspectiva filosófica que leva em conta o que nós mais basicamente somos e podemos ser.

Em seu estudo sobre corpos e imagens, nos cenários das pedagogias culturais, Berté (2015) se fundamenta nos modos como Greiner e Katz (2001) entrecruzam estudos da filosofia, psicologia, biologia, semiótica e ciências cognitivas para fundamentar o princípio de que, por meio dos processos de adaptação entre corpo e ambiente, a cultura encarna o corpo e o que está fora adentra espaços conectos e geografias afeitas a intercâmbios. Dessa forma, as referidas autoras compreendem que as “informações do meio se instalam no corpo” que, alterado por elas, continua a se relacionar com o meio, “mas agora de outra maneira, o que o leva a propor novas formas de troca” (p. 71). Assim, nos interessa salientar como corpo, ambiente e cultura se ajustam permanentemente num fluxo contínuo e ininterrupto de interações e (trans)formações.

O ambiente no qual uma informação é produzida, transmitida e interpretada, nunca é estático, mas uma espécie de contexto-sensitivo – por isso, as trocas entre corpos e ambientes são possíveis, e o corpo, que está sempre transitando por vários ambientes/contextos, vai trocando informações que tanto o modificam como modificam os ambientes. Evidentemente, há uma taxa de preservação que garante a unidade e a sobrevivência de cada ser vivo, nesse processo de cotransformações que não estanca entre corpo e ambiente. (KATZ, 2010, p. 123).

Greiner e Katz (2001) explicam que “no corpo humano estão as evidências da inevitabilidade de ser contaminado e contaminador”, de modo que, a cultura pode ser entendida como “um sistema aberto, apto a contaminar o corpo e ser por ele contaminado” (p. 72-73). Embora as relações corpo e ambiente aconteçam sempre em fluxos contínuos e acordos provisórios, existe uma taxa de preservação que garante a sobrevivência dos organismos e cada ser vivo em meio às transformações. Greiner e Katz (2005) salientam, ainda, que a compreensão da imbricação do corpo com seu ambiente natural/cultural busca questionar e interpelar o entendimento do mundo como um objeto aguardando um observador. O ambiente não é uma estrutura exterior, imposta aos corpos e demais seres vivos, mas, uma criação com eles. Desse modo as autoras argumentam que não é apenas o ambiente que constrói o corpo, tampouco o corpo por si próprio constrói o ambiente, ambos são ativos.

Ainda de acordo Greiner e Katz (2001), quando determinadas informações e imagens são veiculadas, apresentadas e propagadas por meios midiáticos de comunicação de massa como televisão, rádio, jornal, internet etc., a consequência imediata é uma propagação rápida. Compreendendo o corpo como uma forma de mídia, mediação, as autoras argumentam que as informações que chegam a ele ou com as quais ele se depara colaboram para o seu design com seus modos de ser, agir, pensar (trans)formando, modificando e (re)desenhando diferentes formas de interfaces. Por meio desses processos, explicam as autoras, o corpo humano pode ser visto como um exemplo, uma mídia, para se ver/pensar acerca dessas constantes imbricações.

Assim, com Greiner e Katz (2001), buscamos articular a imagem – compreensão do corpo como mídia, ou seja, como resultado provisório de fluxos contínuos nas relações natureza/cultura, procedimentos e práticas de produção, armazenamento, transformação e distribuição de informação. Nessa perspectiva, junto das referidas autoras, enfatizamos o conceito de “corpomídia”.

O corpo não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois toda informação que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é o resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas. É com esta noção de mídia de si mesmo que o corpomídia lida, e não com a ideia de mídia pensada como veículo de transmissão. A mídia à qual o corpomídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo o corpo (GREINER; KATZ, 2005, p. 130-131).

Ao perceber-se desafiado por informações, imagens, eventos e fenômenos do ambiente, através de relações que estabelece e das quais faz parte, o corpo questiona o que já sabe, interpela a novidade, seleciona, agrega, processa, transforma. “A informação internalizada no corpo não chega imune. É imediatamente transformada [...]. Não há estoque, apenas percursos transcorridos e conexões já experimentadas” (GREINER, 2005, p. 43). Mesmo em relação aos registros da memória, Greiner enfatiza que a memória se caracteriza por meio de processos incessantes de recategorização. Nesse processo, o corpo se constrói, interfere no seu meio e também se faz imagem/informação através da qual se manifesta como parte da sociedade, da história, da cultura.

Conforme Tourinho e Martins (2011), os “objetos, artefatos e imagens [...] cada vez mais, plasmam e são incorporados às práticas e experiência visual humana” (p. 55). Para dar sentido/significado ao que vê, cada indivíduo, ou cada corpomídia, “utiliza suas informações, conhecimento, hábitos e referências para estruturar e dar sentido às coisas que visualiza”, valorizando objetos, artefatos e imagens de formas diversificadas,

“negociando seus significados de acordo com o contexto, sua trajetória cultural e seus interesses” (idem). Desse modo, compreendemos que o corpomídia transforma em corpo as informações e imagens com as quais se relaciona, contaminando e sendo contaminado.

As imagens que vemos são vestígios dessa realidade, resultado de um trânsito, uma transferência de informações/eventos visuais entre o mundo externo e o mundo da mente/corpo. Essa transferência de informações e eventos visuais agrega um processo de estabilização que [...] dá sentido e continuidade ao que é visto como unidades separadas, ou seja, como fragmentos imagéticos. (TOURINHO; MARTINS, 2011, p. 60).

Capturadas pelo processo perceptivo que as reconstrói, as imagens e informações passam a fazer parte do corpo – são transformadas em corpo – explicam Greiner e Katz (2005). Em vez de um corpo recipiente, como tradicionalmente aprendemos, ele pode ser entendido como corpomídia, contaminado e contaminador, mídia de seu tempo e de sua cultura.

Corroborando as argumentações de Katz (2010), compreendemos que o conceito de corpo como um organismo biológico no qual a cultura inscreve seus traços, como propunha Foucault, pode ser contestado pelo conceito de corpomídia, pois este “invalida o entendimento de que primeiro o corpo se forma e depois começa a lidar com os traços sociais do entorno” (p. 126). Para Katz, a ideia de inscrição denota a possibilidade de pensar um corpo natural antes do corpo cultural, pois aquilo que se inscreve – história, cultura – pressupõe a existência prévia do local – corpo – para ser inscrito. Em sintonia com a referida autora, contestamos a ideia da existência de um corpo ontologicamente distinto do corpo culturalmente construído. Conforme Katz, “a Teoria Corpomídia propõe a inexistência do corpo fora da cultura, corpo e ambiente se codeterminam” (p. 127). Assim, destacamos que o corpo humano é natural e cultural ao mesmo tempo, de modo que é possível, e necessário, entendê-lo como trânsito entre natureza e cultura.

Com as imagens e compreensões da corponectividade – que enfatiza a integralidade corpomente –, e corpomídia – que compreende a capacidade do corpo receber, transformar e comunicar informações –, investimos em possibilidades de (re/des)construir procedimentos pedagógicos para rearticular processos educacionais enquanto processos de construção e compartilhamento de conhecimentos. Todo processo educacional é constituído por corpos, quem articula e recria, cotidianamente, as relações de ensino-aprendizado são os corpos. Eles as (trans)formam ao passo que elas também os (trans)formam e são essas cotransformações que (re)estabelecem,



constantemente, os processos educacionais – de compartilhamentos e construções de conhecimentos.

## **(Des)construir imagens para (re)construir pedagogias**

No prefácio do livro “Ação e percepção nos processos educacionais do corpo em formação” (SAITO, 2010), Greiner diz que a educação, assim como a amizade, pode instaurar uma rede de afetos e percepções... Que a educação que brota do corpo é profanadora, não acredita em pedestais e hierarquias, nem aprofunda dualidade entre mestre e estudante... Acredita que todos aprendem juntos, o que significa uma alfabetização em autonomia, na qual todos somos instigados a descobrir e usar as próprias palavras, os próprios gestos, sem mimetizar conhecimentos ocultos, formas prontas e significados estigmatizados... O corpo humano não é de natureza passiva, apática, ele age mesmo antes de a ação se dar a ver, comunica quando ainda nem sequer tem consciência da sua comunicabilidade e sente enquanto formula seus pensamentos.

O modo como o filósofo Spinoza compreende os afetos suscita instigantes possibilidades para repensar imagens e noções de corpo na educação. Como diz Spinoza (2013), por vezes, os afetos são vistos como “defeitos”, “tolices”, como “algo que, além de vão, absurdo, horrendo, opõe-se à razão” (p. 97-98). Spinoza constrói uma potente análise dos afetos na obra intitulada *Ética*, buscando compreender o agir e o pensar humanos com foco na afetividade. Para o filósofo, “cada um regula tudo de acordo com seu próprio afeto” (p. 103), “cada um julga, de acordo com seu afeto, o que é bom e o que é mau, o que é melhor e o que é pior” (p. 131) e, nesse sentido, enfatiza que “o homem não se conhece a si próprio a não ser pelas afecções de seu corpo e pelas ideias dessas afecções” (p. 133). “Por afeto”, diz Spinoza, “compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (p. 98).

Os modos como Spinoza define os afetos, entendendo-os como manifestação da “correspondência entre a mente e o corpo” (JAQUET, 2011, p. 17), possibilitam outras imagens e compreensões sobre corpo, educação e construção de conhecimento não pautadas na incorporação de uma razão descorponectiva e modeladora de comportamentos. Situado no campo de estudos da educação da cultura visual, Aguirre (2011) acentua a possibilidade de posições pedagógicas voltadas para questões emotivas e afetivas, para a diversidade de experiências relacionadas ao afetivo e ao sensível.



Questões estas que não são menores ou opostas ao pensamento, aos conceitos e raciocínios, pelo contrário, os atravessam constantemente, formando nossas escolhas e julgamentos, como salienta Spinoza.

As formas de educação pautadas no corpo e nos afetos que aqui propomos também encontram aporte nas reflexões de Giroux (1999) quando este reflete sobre possibilidades de descolonização do corpo mediante a construção de uma pedagogia do prazer, através da consideração dos investimentos afetivos dos sujeitos em artefatos da cultura popular. Ao questionar uma pedagogia baseada unicamente no racionalismo abstrato e no ato discursivo, Giroux chama atenção para a importância do afeto, do prazer e do desejo argumentando que “a pedagogia também constitui um momento em que o corpo aprende, se movimenta, deseja e anseia pela afirmação” (p. 226). As indagações do autor sugerem uma “rejeição da pedagogia da modernidade” na qual “a tirania do discurso torna-se o meio pedagógico fundamental” e “a conversa incorporada” torna-se “uma lógica abstraída do próprio corpo” (idem). Giroux indaga de modo contundente sobre como o corpo e seus afetos foram e são ausentados “na teorização”, destacando a tenaz importância do corpo “para uma pedagogia crítica” (ibidem).

Ao levantar questões e propor formas de educação que consideram o corpo e seus afetos, não estamos sugerindo a abolição de teorias, a substituição de conteúdos e conceitos por práticas, gestos ou terapias de expressividade. Tampouco imaginamos que a escola e a universidade devam designar um lugar particular, disciplinas e/ou cursos específicos que tratem do corpo e dos afetos, como por exemplo, aulas de dança, teatro e educação física. Estas disciplinas e áreas de conhecimento têm o corpo como sujeito tanto quanto matemática, português, engenharia, geografia, agronomia etc. O que buscamos nesta reflexão são entendimentos de que o processo educacional, em qualquer área ou disciplina, assim como diversas formas de organização sociocultural, é produzido e vivenciado por corpos em constante relação de interdependência com o ambiente.

O que destacamos, em sintonia com Duarte Júnior (2010), é a necessidade de pensar uma educação pautada na estesia – conjunto dos sentidos, capacidade de sentir/perceber/experienciar o mundo e atribuir-lhe sentidos/significados.

[...] educação do corpo, ou dos sentidos do corpo, em articulada relação com a educação do intelecto. A educação estésica revela-se primordial tanto para o equilíbrio, a saúde física e o refinamento sensível do indivíduo quanto para o estabelecimento de bases sólidas para uma reflexão crítica acerca da própria vida e da sociedade em que habita. Uma estesia desimpedida e desenvolvida implica maiores possibilidades de autoconhecimento e uma relação mais harmônica e

equilibrada com a realidade, levada a efeito num ritmo humano e menos maquinal (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 123).

Pensar uma educação que considere o corpo e os afetos, na perspectiva da educação estética, implica, por exemplo, não fazermos dos conteúdos curriculares um conjunto de regras, fórmulas e conceitos prontos, descontextualizados da relação corpo – ambiente. Trata-se de não abriremos rupturas entre os conteúdos do currículo e seus campos de referência. De acordo com Moreira e Candau (2007), os conhecimentos escolares proveem de saberes e conhecimentos produzidos socioculturalmente, nos chamados âmbitos de referência: universidades, centros de pesquisa, mundo do trabalho, desenvolvimento tecnológico, atividades desportivas e corporais, produção artística, formas diversas de exercício da cidadania, movimentos sociais e assim por diante. Como destacam os autores, nesses espaços são produzidas diferentes formas de saber das quais derivam os conhecimentos escolares. Nesse sentido, a própria escola, enquanto instituição e âmbito também inserido no contexto sociocultural, constitui um espaço onde esses e outros saberes são (re)elaborados.

Os âmbitos de referência dos conhecimentos escolares são parte do ambiente que afeta o corpo e é afetado por ele constantemente. Na relação ensino-aprendizado, na escola ou na universidade, tais conhecimentos não deveriam ser trabalhados como elucubrações vindas de outro mundo, como racionalizações descorponectivas. Ao contrário, enquanto componentes provindos do mesmo ambiente/contexto/cultura no qual o corpo está inserido, deveriam evidenciar essa relação referencial já existente no campo de experiências dos corpos. A aura modernista que reveste os conhecimentos com racionalizações, elucubrações, abstrações, fórmulas, mensurações e conceituações, afasta-os dos corpos, dos seus afetos e dos seus ambientes, como se não pertencessem a eles e sim ao mundo de ideias, distante de nós. Ao destacarmos a singularidade do corpo nos processos educacionais, buscamos enfatizar que os conhecimentos escolares não devem seguir sendo separados da relação corpo – ambiente.

Os processos de construção de conhecimentos não são conjuntos de representações descontextualizadas ou descorponectivas. São processos conectos ao ambiente e aos corpos. São ações que os corpos organizam através da intensa imbricação de seus procedimentos sensório-motores e mentais. Os conhecimentos estão intimamente ligados com os sentidos e significados que os corpos atribuem ao mundo e aos elementos que o constituem, ou seja, conhecer está atrelado à estesia. Nesse sentido, em qualquer área de conhecimento, campo de estudo ou disciplina, os processos

educacionais não prescindem do corpo, por mais que os discursos dualistas assim proponham. O próprio Platão, ao idealizar as representações dualistas corpo x alma e mundo das ideias x mundo das coisas, o fez porque era um corpo em relação com um ambiente que o estimulava a pensar, filosofar, imaginar, ao passo que ele também afetava esse contexto com sua filosofia que até hoje segue entre nós. Os discursos e imagens dualistas nada seriam se não fossem os corpos e seus afetos a dar-lhes vida e prosperidade.

Nossa reflexão não pretende articular propósitos idealistas elucubrados à revelia das diferentes realidades e cotidianos vividos por professores e estudantes em diferentes escolas e universidades. A cultura burocrática, por vezes avessa às mudanças, e as precárias condições de trabalho em muitas escolas e universidades brasileiras, por vezes se interpõem frente à possibilidade de reconstruir pedagogias. As desconstruções e reconstruções que aqui propomos podem se desdobrar em caminhos e ações possíveis em diversos contextos educacionais e com diferentes corpos. A precarização de estruturas e materiais e a burocratização das relações educacionais podem ser vistas como impeditivos, mas, também como situações gritantes que desafiam os corpos à invenção de posicionamentos críticos e criativos para mudanças possíveis. As diferentes realidades vividas não podem ser vistas como fatos dados, imutáveis e inquestionáveis. Embora árduas e povoadas de adversidades, estas situações exigem dos corpos a tomada de posturas que provoquem rupturas. Por mais precária e defasada que seja uma determinada situação educacional, enquanto ali houver vida, há potência de criação e transformação. As trocas, contaminações e cotransformações entre corpos e ambientes são inestancáveis, são potências de vida e de constante modificação.

Nosso propósito ao pensar relações emancipatórias envolvendo corpo e educação se articula, em sintonia com Santos (1996), a partir de imagens desestabilizadoras que afetem diferentes corpos – professores e estudantes – e os estimulem à indignação, à rebeldia e ao espanto crítico e criativo. Refletindo sobre a importância de formas alternativas de sociabilidade e subjetividade, Santos destaca que “ao campo pedagógico compete experimentar, pela imaginação da prática e pela prática da imaginação, essas sociabilidades e subjetividades alternativas”, de modo que o conhecimento-come emancipação não seja suprimido pelo conhecimento-come-regulação (p. 25). Assim, investimos em processos pedagógicos capazes de criar imagens desestabilizadoras do conhecimento como regulação, ou seja, conhecimento separado do corpo e do ambiente. Imagens criadas a partir de questões, culturas e corpos marginalizados e invisibilizados.

Imagens que podem ajudar na criação coletiva de formas de educação conectas ao ambiente/contexto/cultura e, conseqüentemente, aos corpos e seus afetos.

## Referências

AGUIRRE, Imanol. Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Org.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. p. 69-111. Santa Maria, RS: UFSM, 2011.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. p. 179-212. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERTÉ, Odailso. *Dança Contempop: corpos, afetos e imagens (mo)vendo-se*. Santa Maria: UFSM, 2015.

\_\_\_\_\_. E (m)eu corpo responde: “Presente, professor/a!”. In: III SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM ARTE E CULTURA VISUAL, 2010, Goiânia. *Anais do III Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual – Reinvenção do Humano*, Goiânia, p. 1448-1459. Disponível em: <<http://www.fav.ufg.br/seminariodeculturavisual/Arquivos/2010/Anais.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2015.

JAQUET, Chantal. *Unidade do corpo e da mente: afetos, ações e paixões em Espinosa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CHURCHLAND, Paul. M. *Matéria e consciência: uma introdução contemporânea à filosofia da mente*. São Paulo: UNESP, 2004.

DARWIN, Charles. *A origem das espécies*. São Paulo: Martin Claret Ltda., 2009.

DAMÁSIO, António. *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento em si*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *A montanha e o videogame: escritos sobre educação*. Campinas: Papirus, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2004.

GIROUX, Henry. *Cruzando as fronteiras do discurso: novas políticas em educação*. Artmed: Porto Alegre, 1999.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *O corpo: filosofia e educação*. São Paulo: Ática, 2007.

GREINER, Christine; KATZ, Helena. Corpo e processos de comunicação. *Revista Fronteiras: estudos midiáticos*. São Leopoldo: UNISINOS, v. 3, n. 2, p. 65-75, dez. 2001.

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

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, G. L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

KATZ, Helena. O papel do corpo na transformação da política em biopolítica. In: GREINER, C. *O corpo em crise: novas pistas e o curto circuito das representações*. p. 122-132. São Paulo: Annablume, 2010.

\_\_\_\_\_. Um, Dois, Três. *A dança é o pensamento do corpo*. Belo Horizonte: FID, 2005.

- KATZ, Helena; GREINER, Christine. Por uma teoria do corpomídia. In: GREINER, Christine. *O corpo: pistas para estudos indisciplinados*. p. 125-133. São Paulo: Annablume, 2005.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.
- LOURO, G. L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, M. O. (Org.) *Arte, educação e cultura*. p. 19-40. Santa Maria: UFSM, 2007.
- MICHAUD, Yves. Visualizações – O corpo e as artes visuais. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. *História do corpo: As mutações do olhar: O século XX*. p. 541-565. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MITCHELL, W.J.T. *Picture theory*. Chicago: University of Chicago, 1995.
- MOREIRA, Antônio Flávio B.; CANDAU, Vera. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- REALE, Giovanni. *Corpo, alma e saúde: o conceito de homem de Homero a Platão*. São Paulo: Paulus, 2002.
- RENGEL, Lenira. P. *Corponectividade: comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação*. 2007. 156 f. Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Os temas de movimento de Rudolf Laban: modos de aplicação e referências*. São Paulo: Annablume, 2008.
- RORTY, R. *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton: Princeton University, 1979.
- SANTOS, Luís Henrique. S. Dos corpos desterrados aos corpos cheios de força. In: SOMMER, Luís. H.; BUJES, Maria Isabel. E. *Educação e Cultura Contemporâneas: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. p. 45-64. Canoas, RS: ULBRA, 2006.
- SAITO, Cecilia. N. I. *Ação e percepção nos processos educacionais do corpo em formação*. São Paulo: Hedra, 2010.
- SANTOS, Boaventura. S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. (Org.). *Novos Mapas Culturais – Novas Perspectivas Educacionais*. p. 15-33. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- SPINOZA, Benedictus. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- STRAZZACAPPA, Marcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. In: SCARPATO, M. T. (Org.). *Cadernos CEDEM 53 – Dança-Educação*. p. 69-83. Campinas, SP: UNICAMP, 2001.
- TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. p. 51-68. Santa Maria: UFSM, 2011.

Submetido em 25-5-2015, aprovado em 20-4-2016