

POR UMA EDUCAÇÃO FENOMENOLÓGICA DO SENTIR E DA EMOÇÃO: DE UMA VIDA DE SENTIDO PARA UMA VIDA DE APRENDIZAGEM.

Cristiano Apolucena Cabral (SEDUC/MT) – crisprelazia@yahoo.com.br

Luana da Cruz Burema (SME/Cuiabá) - luanaburema@gmail.com

Luiz Augusto Passos (UFMT/PPGE) – passospassos@gmail.com

GT 14: MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

Resumo:

O estudo sobre o corpo na fenomenologia apresenta a relevância da percepção no processo de comunicação entre o Eu com o mundo, o outro e as coisas. Desta percepção, solicitada e intencional, este ser se propõe a se expressar pela linguagem e fala, condições possuidoras de sentidos e significados, os quais são permeados por emoções e sentimentos que, encarnados historicamente, condicionam todo o processo de ensino e aprendizagem, constituindo assim uma educação que implica elementos fenomenológicos, neurológicos e biológicos entrelaçados para de fato se efetivar. O objetivo deste artigo é compreender a fenomenologia, a neurociência e a biologia como dimensões indissociáveis na constituição de uma proposta educacional. Utilizamos pesquisa bibliográfica sobre estes respectivos estudos. Chegando ao seguinte resultado: com a percepção, sentidos, significados, memória e emoções, a educação será encarnada e dialógica, posto que o Corpo-próprio, que expressa a singularidade de cada ente e sua diferença, bem como sua dimensão contrária tensiva de Carne, pela qual todas as criaturas existentes humanas e não humanas, carregam também sua absoluta universalidade e comunhão.

Palavras-chave: Educação. Fenomenologia. Linguagem. Emoções. Comunicação.

1 Introdução

Normalmente, o processo de ensino e aprendizagem super valorizam a racionalidade e marginalizam a percepção, os sentidos e significados encarnados da linguagem e as emoções e sentimentos, constituídos na história, presentes nas conversações educacionais. É a partir desta limitação educacional que o presente artigo se propõe a desenvolver reflexões da fenomenologia, neurociência e biologia para assim analisar as premissas ontológicas inerentes à educação fenomenológica: percepção, conhecimento, linguagem, fala, pensamento, imagens, memória, experiência, conversa e emoção. Para só assim chegar à racionalidade, pensamento lógico e reflexão.

Este processo se faz necessário pelo motivo de que o primeiro acesso ao mundo do ser é pelo corpo. É este que sente e percebe o mundo, os outros e as coisas em seu contexto, ou seja, enquanto ser situado em um determinado espaço e tempo. Somente assim que este corpo apreende e aprende: pela sua experiência intercorpórea, intersubjetiva e intencional com uma realidade que o solicita. Nesta experiência intercorpórea e intersubjetiva que surge duas das

principais condições humana de comunicação com o mundo, o outro e as coisas: a linguagem e a fala. Estas possuem seus sentidos e significados situados pela experiência do corpo-próprio fenomenológico. Desta maneira, somente pelo diálogo que se terá acesso não só ao mundo daquele quem fala, mas ao seu pensamento, tal como, na fala, se terá (para àquele que fala) consciência de seu mundo e de si.

Assim, este mundo (saberes, conhecimentos) do qual faz sentido para o Eu fará sentido para o outro. Contudo, o acesso e a apreensão a este mundo não é nada neutro, nele estão uma diversidade de emoções e sentimentos presentes, os quais condicionam a racionalidade, a valoração destes saberes e conhecimentos e a própria apreensão destes saberes e conhecimentos, ou seja, no processo de ensino e aprendizagem estas emoções e sentimentos são determinantes, tornando as explicações compreendidas e aceitas ou não. Por isso, a comunicação precisa estar influenciada pela compreensão (emocional, corporal) do sentido situado expresso por aquele que fala. Sem estar em contato intercorpóreo e intersubjetivo do mundo deste que comunica não haverá, então, a solicitação e a intencionalidade necessárias à comunicação.

Por fim, para o desenvolvimento desta proposta, utilizou-se da fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty, da neurociência de Antônio Damásio e da biologia de Humberto Maturana, sendo, assim, uma pesquisa bibliográfica, cujo o objetivo é analisar o ser que aprende, o processo do aprender e propor uma educação fundamentada no corpo-próprio perceptivo com emoções.

2 Corpo-próprio fenomênico: o ser de abertura ao aprendizado

Na fenomenologia merleau-pontyana, a categoria, *a priori*, para se pensar a existência, a relação com o mundo e o processo de educação é o que ele chama de corpo-próprio¹. Este corpo-próprio não é o que se compreende por corpo biológico, nem como corpo físico (MACHADO, 2010), mas sim o que se entende por corpo fenomenológico: um corpo perceptivo².

É a partir desta corporeidade que diálogo com o mundo, as coisas, o outro e consigo, inicialmente, de forma pré-reflexiva (MATTHEWS, 2010). Pois, “é na percepção que surge a

¹ “Já a expressão corpo-próprio é bastante forte. Ela significa, por um lado, o não dualismo constitutivo do homem, e, por outro lado, a dimensão consciente do sujeito humano em sua condição corporal. Corpo-próprio e corpo-sujeito são expressões que se completam, na análise do comportamento” (REZENDE, 1990, p. 68).

² “O percebido não é um efeito do funcionamento cerebral, é seu significado. Todas as consciências que conhecemos se apresentam assim através de um corpo que é seu aspecto perspectivo” (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 335).

significação fundamental como verbete implícita da existência. É esta significação que guiará todo o conhecimento e a reflexão” (SILVA, 1994, p. 15). Desta maneira, este corpo fenomenológico possui o poder de significação na relação consigo, com o outro e com o mundo.

Assim, o corpo sempre está ‘em direção à’, contudo, é importante afirmar que enquanto corpo perceptivo, não está em direção à consciência, mas em direção à coisa mesma: mundo, objetos, linguagem, memória, homens e mulheres.

Através de meu corpo é que posso habitar as intenções do outro, assim, como da mesma maneira o corpo habita o seu. O gesto do qual sou testemunha designa um objeto intencional ao tornar-se objeto ele é atual e é compreendido pelo meu corpo que se ajusta nele e o recobre de sentido (SILVA, 2010, p. 34-35).

O corpo é, assim, desejo (MERLEAU-PONTY, 2006b). Desejo de sair de si ‘em direção à’, para fora de si, contudo, sem se perder neste fora de si, pois igualmente o corpo é desejo de si. Capalbo (2004) já apresentava que este desejo do corpo-próprio é o desejo de si, do conhecimento de si e do outro, por isso este desejo é simultaneamente presença e ausência (CAPALBO, 2004), pois, no desejo, o ser fenomênico é e não é, isto é, ele é abertura ‘em direção à’ e também é encontro. Diante disso, pode-se sustentar que o ser fenomênico é relação.

Por ser relação, o corpo fenomênico é um ser-no-mundo, um ser de partilha de significados, de sentidos com o seu mundo: um ser de comunicação (MATTHEWS, 2010). Desta maneira, nesta relação de abertura ao mundo, o corpo-próprio transforma objetiva (transformação em sua concretude) e subjetivamente (transformações em seus sentidos) este mundo e, dialeticamente, a si mesmo, em uma relação ativa e passiva consigo e com o mundo. Relação esta que se estende ao outro, o qual solicita o Eu tal como o mundo e as coisas.

Ao ser solicitado pela tríade – outro, mundo e coisa – se institui uma relação intersubjetiva. Nesta experiência do corpo-próprio encarnada, situada³ que a existência do Eu constituirá o seu significado, tornando a existência significativa (REZENDE, 1990), pois a sua relação é uma relação intersubjetiva.

Pode-se, igualmente, definir esta relação intersubjetiva consigo, com o outro e com o mundo como comunicação. Por ser um ser encarnado e situado em um mundo, o ser fenomênico é um ser de comunicação, pois “a existência comporta sentido, o ser da situação de mundo tal como vivido pelo sujeito que percebe e dá sentido ao ser-no-mundo”

³ “[...] ser é sinônimo de ser situado” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 339).

(REZENDE, 1990. p. 24-25). Ainda, “o cogito deve revelar-me em situação, e é apenas sob essa condição que a subjetividade transcendental poderá, como diz Husserl, ser uma intersubjetividade” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 9).

Aqui, na constituição dos sentidos pelo ser situado, se institui a educação. Para Rezende (1990) a educação que parte do corpo fenomênico é a educação dos sentidos, aprendendo-se a ver, sentir, imaginar, cheirar, degustar, tocar a partir das coisas mesmas. Deste modo, podendo-se descrever o que é percebido.

Descrição esta que é a partir de seu próprio ponto de vista (MATTEWS, 2010). Contudo, mesmo sendo a partir de seu ponto de vista, nunca é neutro (REZENDE, 1990). Pois, sendo uma experiência intersubjetiva, uma relação intercorpórea nos significados, relaciona-se, por vezes, com os significados predeterminados ideológica e socialmente. Visto que o subjetivo não é uma condição à parte do mundo, do outro e da coisa, mas é uma condição em plena relação com esta tríade à qual tem uma consciência. Por isto a importância de se educar os sentidos: para retornar às coisas mesmas.

Contudo, antes de saber sobre o mundo ao qual está situado, o corpo fenomênico o vive: “o mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me, indubitavelmente, com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 14). O viver o mundo vem antes de qualquer pensamento, conhecimento sobre o mesmo, contudo, mesmo assim, existe a comunicação com ele: uma comunicação intercorpórea e intersubjetiva não só ativa, mas também passiva.

Segundo Merleau-Ponty (2012a), o mundo se expressa. Pode-se afirmar que o mundo é portador de sentido o qual solicita ao corpo-próprio a conhecer ao mesmo tempo em que o corpo-próprio institui-lhe sentido, na busca de retornar à coisa mesma: “ao mesmo tempo é verdade que o mundo é o que vemos e que, contudo, precisamos aprender a vê-lo” (MERLEAU-PONTY, 2012a, p. 16).

Ainda, é preciso mencionar aqui que, neste processo de aprendizagem a ver (rever) o mundo, além deste solicitar o Eu, enquanto significados, só é possível encontrar no mundo, no outro e nas coisas o que ali já tinha colocado. Segundo Merleau-Ponty (2011, p. 496), “se o próprio pensamento não colocasse nas coisas aquilo que em seguida encontraria nelas, ele não teria poder sobre as coisas, não pensaria, ele seria uma ‘ilusão de pensamento’”. Pois, “[...] não há um mundo bruto, há somente um mundo elaborado, não há inter mundo, mas apenas uma significação ‘mundo’ [...]” (MERLEAU-PONTY, 2012a, p. 55).

Desta forma (e a partir de), não se perde a perspectiva que o corpo fenomênico possui intencionalidades. Estando sempre direcionado ao mundo, ao outro e às coisas, sendo sempre

a consciência de algo, pois “toda a consciência é consciência de algo” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 15). O mundo que solicita é o mundo cujo sentido já foi ‘colocado’ pelo Eu: “[...] uma consciência não saberia encontrar nas coisas senão o que nela pôs” (MERLEAU-PONTY, 2012b, p. 48). Condição que faz o corpo-próprio ser passivo (solicitação) e ativo (intencionalidade): eis a sua fenomenologia da práxis.

A práxis aqui é fundamental para se compreender a relação de aprendizado do ser fenomênico com a tríade. É este ser (individual e social) que dá sentido, por isso não se pode apenas afirmar que a consciência é somente um ‘eu penso’, mas que ela é também um ‘eu posso’ (MOURA, 2010; CHAUI, 2002). Ser um corpo perceptivo é ser um corpo em movimento, em processo, em abertura e um ser que constrói e reconstrói significados sobre si, sobre o mundo, sobre as coisas e sobre os outros: um ser de aprendizagem.

Contudo, *a priori*, para que seja possível perceber o mundo é necessário que o viva, que o sinta, que o experimente. Só assim que será possível conhecê-lo, pois “[...] viver é conhecer (viver é ação efetiva no existir como ser vivo)” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 194).

Merleau-Ponty sustenta que viver no mundo é anterior sobre pensar ou ter consciência sobre este mundo. Isto porque, a primeira experiência com o mundo é pré-reflexiva: uma fé perceptiva⁴. O mundo não é o pensamento sobre o mundo e a comunicação com o mundo é a comunicação com o sentido, o significado colocado no mundo. Assim, para refletir sobre este mundo que solicita o corpo perceptivo, é preciso transitar pelo irrefletido (SILVA, 1994), pela fé perceptiva.

3 Linguagem e comunicação: acesso dialógico aos sentidos e significados do outro

Depois de ter acesso ao mundo, às coisas e ao outro, irreflexiva e reflexivamente, pelo corpo-próprio perceptivo, uma das formas de expressá-los é pela linguagem, à qual atribui significado à esta tríade, fazendo da linguagem, então, o “próprio ato de significar” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 263).

Na linguagem, o ser perceptivo procura além do sentido que ele colocou no mundo, o sentido que este mundo solicita. Nesta dialética comunicativa do ser ao mundo e do mundo ao ser, este expressa sua experiência na e pela linguagem, dialogando com este mundo, com a

⁴ “[...] fé perceptiva, crença espontânea e muda que sustenta nosso contato inicial com o mundo. A fé perceptiva, opinião silenciosa que jamais chega à sua própria explicitação, funda o realismo ingênuo da existência cotidiana [...]” (CHAUI, 2002, p. 198).

coisa e com o outro enquanto uma prolongação de si mesmo para fora de si⁵. A linguagem é, assim, de certa maneira, a extensão de si que toca o mundo, expressando-o.

Porém, para atribuir voz a esta comunicação de um mundo que solicita é preciso aprender (reaprender e apreender) a linguagem deste mundo-outro-coisa e aprender (reaprender e apreender) a linguagem que comunique este mundo-outro-coisa em uma maneira que de fato possa haver o diálogo intercorpóreo e intersubjetivo.

Isto por que comunicar é expressar significações e sentidos e a aprendizagem se efetua na apreensão destes sentidos e significados que solicita ao outro uma abertura e que, contudo, precisa, *a priori*, já ter sido colocado (o sentido e o significado) por este outro. Uma vez que a linguagem, corpo simbólico, possui sua dupla condição: encarnada (dupla interação do corpo com o mundo e do mundo com o corpo) e polissêmica (na encarnação há uma multiplicidade de símbolos⁶) (REZENDE, 1990).

Nesta polissemia de corpos situados, encarnados em ‘seu mundo’ que a educação se constitui. Sendo que ao se comunicar em linguagem e seus sentidos é preciso que o outro igualmente possua, em sua linguagem, estes sentidos. Senão, não haverá comunicação, ou seja, não haverá, no diálogo, o processo de ensino e aprendizagem. Pois, em certo momento, o mundo (que é sentido e significação) do outro foi negado.

O mesmo se efetua na constituição do pensamento. Isto por que este está ligado à linguagem⁷ enquanto necessidade intrínseca de comunicação da experiência e existência. A formulação e organização do pensar encarnado à existência necessita tanto da linguagem quanto de seus conteúdos simbólicos. Sem estes é impossível a constituição do pensar, ao menos em relação ao pensar encarnado da existência em um mundo de sentidos e significações.

Diante disto, tanto a encarnação quanto a polissemia simbólica da linguagem precisa ser - mesmo que *a priori* particular - coletiva, ou seja, precisa possuir significados comuns para haver a possibilidade de comunicação com o outro sobre a experiência vivida e pensada. Esta comunhão, contudo, de significados possui, em parte, um limite: as diferentes linguagens constituídas pelo ser situado e encarnado, o que por sua vez leva à uma vasta polissemia simbólica conduz ao ser-no-mundo e com-os-outros à “diferentes ordenações dos vocábulos” (FERRAZ, 2009, p. 84).

⁵ “[...] Merleau-Ponty sempre considera a linguagem um tipo de intencionalidade corporal” (FERRAZ, 2009, p. 91).

⁶ “O símbolo é precisamente a concentração do sentido e dos sentidos da existência” (REZENDE, 1990, p. 51).

⁷ “Não podemos considerar o pensamento separado da linguagem” (CAPALBO, 2004, p. 63-64).

Por consequência, nesta comunicação o processo de ensino e aprendizagem sobre as novas significações e experiências se efetua. Com isso, a comunicação educativa se desenvolve na comunhão da linguagem comum e em suas diferenças. Como já anunciava Merleau-Ponty (1991, p. 95), a significação além de fornecer sentido à palavra e, por sua vez, à experiência ela “anima a palavra como o mundo anima meu corpo: por uma surda presença que desperta minhas intenções sem se mostrar abertamente diante delas”.

Esta palavra, à qual é encarnada pela experiência do outro, dita ao Eu, o solicita, em sua abertura, a ir em direção à sua experiência, suscitando desta maneira uma intensão significativa: “A intensão significativa cria um corpo para si e conhece a si mesma ao procurar um equivalente seu no sistema de significações disponíveis, representado pela língua que falo e pelo conjunto dos escritos e da cultura de que sou herdeiro” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 96). Já sendo, então, suscitado àquele que ouve, vê e sente o significado novo, pelo qual ele vai em direção.

Merleau-Ponty nos apresenta duas características de fala: uma é a fala⁸ em que o sentido já é conhecido (previamente constituído pelo pensamento), não há nada de novo e outro é a fala⁹ originária (o pensamento é produzido no momento da expressão), em que no diálogo se constituem novos sentidos (CAPALBO, 2004; FERRAZ, 2009).

Neste momento de constituição da expressão dialógica em que ideias, pensamentos previamente constituídos e ideias e pensamentos constituídos no momento de expressão que o processo educativo se realiza. O interlocutor apreende na fala do outro os seus sentidos e suas intencionalidades incorporando aos seus próprios sentidos e intencionalidades, significando e ressignificando as experiências encarnadas daquele ser situado em suas próprias experiências.

A linguagem, enquanto “dimensão da existência corporal” (CHAUÍ, 2002, p. 69), encarnam as significações em suas palavras, pois na fala as experiências intersubjetivas do ser situado é expressa, ou seja, na fala é expressa o modo de ser e existir daquele que fala. Desta forma, ter a fala diante de si é se olhar, se ouvir, se sentir e se pensar¹⁰ em um processo de autoconsciência.

Todo pensamento de algo é ao mesmo tempo consciência de si, na falta do que ele não poderia ter objeto. Na raiz de todas as nossas experiências e de todas as nossas reflexões encontramos então um ser que se reconhece a si mesmo imediatamente,

⁸ “Fala falada que desfruta as significações disponíveis como a uma fortuna obtida” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 267).

⁹ Fala falante: “[...] é aquela em que a intenção significativa se encontra em estado nascente” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 266).

¹⁰ “O pensamento não é nada de ‘interior’, ele não existe fora do mundo e fora das palavras” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 249).

porque ele é seu saber de si e de todas as coisas, e que conhece sua própria existência não por constatação e como um fato dado, ou por uma inferência a partir de uma ideia de si mesmo, mas por contato direto com essa ideia (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 496-497).

O neurocientista Damásio (2015, p. 33) já afirmava que a “[...] consciência é conhecimento, conhecimento é consciência [...]”. Como o ser é ser situado, ou seja, ser-no-mundo e ser-com-os-outros, em processo de solicitação-intencionalidade, este ser ‘percebe e conhece’ (irrefletida-refletidamente) este mundo e este outro em seus momentos e aspectos de abertura (contudo, não em sua totalidade). Sendo ser situado, conhecendo este mundo e outro, se conhece, dispondo de consciência¹¹ sobre estes e sobre si mesmo.

Porém, a consciência não é compreendida fora da condição de ser situado, encarnado. Pois, o mundo que este ser percebe é o seu mundo, a consciência¹² que se tem é a consciência de seu mundo, pelo qual se constituem, em processo de aprendizagem, os sentidos, as significações, as ideias, os pensamentos, a linguagem, a fala, etc. Pelos quais, na expressão dialógica, o outro tem acesso a este mundo e consciência do Eu. Desta forma, esta consciência que é particular se concretiza enquanto social.

4 Emoção constituindo a educação: o papel da memória, do sentir e expressão

Até aqui, buscou-se demonstrar que “[...] nada tem sentido e valor senão para mim e por mim [...]” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 588). Isto porque a experiência do ser fenomênico é a experiência situada, encarnada do Eu no mundo e com o outro, isto é, as experiências do Eu são experiências de seu mundo, sendo este mesmo mundo que fornece sentido à estas experiências. Com isso, fora da existência encarnada é impossível encontrar sentido. Ele está onde se manifesta: na existência fenomenologicamente situada. E assim há sentido para esta consciência perceptiva tal como há para a inteligência e conhecimento (REZENDE, 1990).

Contudo, é importante apresentar em destaque que existe a relação entre ser solicitado pelo significado de mundo-coisa-outro e o interesse que se tem nele. Solicitação e intencionalidade estão intrinsecamente ligadas neste interesse, o qual não é neutro, mas é histórico, existencial, fenomênico, social e político.

¹¹ “[...] dizer que alguma coisa é objeto intencional de nossa consciência não é o mesmo que dizer que ela causa a nossa consciência dela, uma vez que apenas as coisas que realmente existem podem ser causas. Assim, a relação de nossa consciência com seus objetos intencionais não é uma relação causal, e o estudo de como os objetos intencionais aparecem à consciência (fenomenologia) não é o mesmo que o estudo das causas de nossa consciência dos objetos (psicologia empírica ou fisiologia)” (MATTHEWS, 2010, p. 16).

¹² “[...] a consciência é um momento da percepção, de que a percepção e o percebido partilham a mesma modalidade existencial” (FILHO, 2012, p. 49).

Entre outros, um dos elementos fundamentais para este ser situado é a sua condição de historicidade, no sentido em que existe neste corpo-próprio a sedimentação¹³ de suas experiências, escolhas e percepções passadas (MATTHEWS, 2010). Assim, a memória conserva e condiciona estas experiências, escolhas e percepções passadas nas experiências, escolhas e percepções presentes.

Desta maneira, o mundo, as coisas e os outros que solicitam possuem uma história tal como a intencionalidade e interesse sobre este mundo, coisas e outros possuem uma história. Todas sedimentadas no corpo, constituindo a consciência - e também memória (MERLEAU-PONTY, 2012a). Na memória, o ato de conhecer é também o ato de reconhecer e o ato de viver é o ato de reviver. Desse modo, não só a consciência é memória, mas igualmente o é a autoconsciência.

Por fim, não é só o conhecimento, a percepção, a consciência que estão presentes na memória, mas a emoção também. Podendo, de certa forma, ser revivida as emoções passadas no presente. Ainda, podem provocar outras emoções¹⁴ e sentimentos¹⁵, podendo, então, não só reviver o passado, mas vivenciar algo (percepção, conhecimento, consciência, memória) novo no presente.

Quanto ao futuro, “a memória ajuda a projetar a situação do futuro imaginando e nos permite visualizar as consequências” (DAMÁSIO, 2018, p. 19). Pois, o recordar as imagens, obtidas de experiências perceptivas passadas, possibilita, pela imaginação, a construção criativa de novos saberes, novas percepções, novos interesses¹⁶ e novas intencionalidades: “[...] o homem não aprende somente com sua inteligência, mas com seu corpo e suas vísceras, sua sensibilidade e imaginação” (REZENDE, 1990, p. 49).

Para o biólogo Maturana (2001a, p. 60),

[...] o que está envolvido no aprender é a transformação de nossa corporalidade, que seguem um curso ou outro dependendo de nosso modo de viver. Falamos de aprendizagem como uma adaptação de um mundo independente num operar abstrato que quase não atinge nossa corporalidade, mas sabemos que não é assim. Sabemos que o aprender tem a ver com as mudanças estruturais que ocorrem em nós de maneira contingente com a história de nossas interações.

¹³ “Essa sedimentação não torna impossível mudar, mas torna a mudança difícil” (MATTHEWS, 2010, p. 30).

¹⁴ “As emoções não são o que correntemente chamamos de sentimento. [...] do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação” (MATURANA, 2001a, p. 15).

¹⁵ “[...] apesar de alguns sentimentos estarem relacionados com as emoções, existem muitos que não estão: todas as emoções originam sentimentos, se se estiver desperto e atento, mas nem todos os sentimentos provêm de emoções” (DAMÁSIO, 1996, p. 172).

¹⁶ “Em grande parte, nosso interesse no mundo é emocional, prático, estético, imaginativo, econômico [...]” (MATTHEWS, 2010, p. 51).

O saber aqui está condicionado à experiência do sentir. Não que este saber se reduza à esta experiência, mas que a ontologia do sensível se faz fundamental. Com isso, a racionalidade enquanto condição absoluta para a obtenção do conhecimento torna-se superada. O *homo/mulier quid scit* está ligado ao *homo/mulier qui sentit*.

Saber o mundo é sentir o mundo. Sentir este que está repleto de memória, imagens, emoções, sentimentos, pensamentos, ideias, percepções e raciocínio. Ainda, saber e sentir estes repletos de valores, de valoração. Pois, “as emoções são inseparáveis de nossa ideia de recompensa ou punição, prazer ou dor, aproximação ou afastamento, vantagem ou desvantagem pessoal. Inevitavelmente, as emoções são inseparáveis das ideias de bem e mal” (DAMÁSIO, 2015, p. 53).

Desta maneira, ao se falar de processo de ensino-aprendizagem utilizando a fenomenologia, a neurociência¹⁷ e a biologia¹⁸ é preciso destacar a relevância essencial dos processos emocionais (juntamente com o conceito de valor) na construção dos saberes. Pois, é a partir da relação com o mundo, uma relação de solicitação e intencionalidade, vivenciadas e sedimentadas historicamente, constituindo, assim, sentido, significações, os quais por sua vez constituem a linguagem, a fala, o pensamento, a imagem e a memória que, por fim, fundamentam este ser que sabe e sente (*esse quod scis et sentit*).

Tanto para a biologia de Maturana (2001a) quanto para a neurociência de Damásio (1996) existe uma intensa ligação entre emoção e razão, determinações que constituem o aprender humano. Para Maturana (2001a), as experiências emocionais condicionam o sistema racional: “[...] não é a razão o que leva à ação, mas a emoção” (MATURANA, 2001a, p. 23). Aprende-se por que gosta e aceita aquilo que é apresentado: as preferências sugestionam a aceitação ou não. Por vezes, o que se descorda em uma educação não é por motivo de desacordo racional ou lógico, mas sim emocional. Pois, a aceitação de determinada premissa lógica interfere diretamente na existência, ameaçando seus fundamentos existenciais, políticos, sociais, éticos etc.

Já para Damásio (1996), as decisões (ação e pensamento) tomadas são fortemente influenciadas pelas emoções e sentimentos, principalmente decisões pessoais e sociais.

¹⁷ “[...] gostaria de propor a existência de uma determinada reação do cérebro onde os sistemas responsáveis pelas emoções e sentimentos, pela atenção e pela memória de trabalho interagem de uma forma tão íntima que constituem a fonte para a energia tanto da ação externa (movimento) como da ação interna (animação do pensamento, raciocínio)”. (DAMÁSIO, 1996, p. 97).

¹⁸ “Para pensar o processo ensino-aprendizagem à luz da biologia do conhecer, é necessário levarmos em consideração essas características do organismo humano” (PELLANDA, 2009, p. 48).

[...] encontro algumas falhas de racionalidade não apenas devidas a erros elementares de cálculo, mas também a influência de impulsos biológicos como obediência, a concordância, o desejo de preservar a autoestima, que frequentemente se manifestam como emoções e sentimentos (DAMÁSIO, 1996, p. 224).

Na fenomenologia merleau-pontyana afirma-se que “as necessidades biológicas que criam demandas sobre meu mundo são necessidades minhas, necessidades que sinto ‘de dentro’, não simplesmente observadas ‘de fora’” (MATTHEWS, 2010, p. 67). Mesmo o mundo solicitando uma ação (física, emocional, racional, perceptiva), o movimento parte daquilo que já há no ser (intencionalidade): “o comportamento é uma maneira de lidar com o mundo, onde o ‘mundo’ significa o mundo para a pessoa” (MATTHEWS, 2010, p. 85). Ou melhor, no processo de ensino e aprendizagem, a intencionalidade é utilizada plenamente.

Damásio (2018, p. 24) já afirmava que “os sentimentos atuam como motivos para respondermos a problemas e como monitores do êxito ou do fracasso da resposta”. Aqui, a intencionalidade está existencialmente imbuída pelos sentimentos e emoções sedimentados enquanto fenômeno na história no corpo-próprio encarnado. Há uma comunicação dos sentimentos e emoções à mente, sem ou com utilização de palavras, qualificando positiva ou negativamente, o conteúdo a ser aprendido.

Diferentes emoções especificam diferentes domínios de ações. Portanto, comunidades humanas, fundadas em outras emoções diferentes do amor, estarão constituídas em outros domínios de ações, que não são o da colaboração e do compartilhamento, em coordenações de ações que não implicam a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, e não serão comunidades sociais (MATURANA, 2001a, p. 26).

As diferentes emoções condicionam as diferentes percepções, racionalidades, pensamentos, ou seja, condicionam as diferentes reações, respostas do Eu ao mundo, às coisas e ao outro: “todas as ações humanas acontecem num espaço de ação especificado estruturalmente como emoção” (MATURANA, 2001b, p. 46). Sem observar estas emoções e sentimentos, o processo de ensino-aprendizagem estará fadada ao fracasso¹⁹.

Para Merleau-Ponty (2011), o sentir é a comunicação com o mundo. É por este sentir que este mundo, este outro e esta coisa se fazem presentes, enquanto fenômeno que se

¹⁹ “E tudo o que é aceito *a priori* é aceito num espaço de preferências, um espaço não racional. É aceito a partir de um espaço emocional, dos quereres que as pessoas têm dos desejos. Então, me parece que é fundamental nos darmos conta disso, porque se não o faremos, pensamos que todas as discordâncias são lógicas, e argumentamos frente ao outro como se ele houvesse cometido um erro lógico, argumentamos na razão, em circunstâncias nas quais muitas divergências tem a ver com discrepâncias nas premissas fundamentais a partir das quais nos movemos em nosso raciocinar. E essas discordâncias não se resolvem no raciocinar, têm a ver com as preferências, se resolvem apenas e exclusivamente nas emoções” (MATURANA, 2014, p. 59).

apresenta a nós, tornando-se familiar. Por isso, *a posteriori*, sentindo o mundo sente-se a si mesmo (CAPALBO, 2004), para, dialeticamente, tornar a sentir o mundo ‘colocando’ o próprio sentimento e emoção neste sentir. É possível, por isso, afirmar que toda percepção é tanto uma comunicação quanto uma comunhão com o mundo-outro-coisa (MOURA, 2010).

Comunicação e comunhão estas que não se limitam à percepção, mas se estendem à outras condições ontológicas humana como, por exemplo, a linguagem e a fala. Principalmente, segundo Maturana, para a educação (PELLANDRA, 2009). Nas conversações, o sentimento e a emoção se fazem presente, ‘conduzindo’ a razão e conhecimento, a irreflexão e reflexão em suas interações intercorporais e intersubjetivas: “obtem-se a comunicação ou a compreensão dos gestos pela reciprocidade entre minhas intenções e os gestos do outro, entre meus gestos e intenções legíveis na conduta do outro” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 251).

Nesta comunicação e conversação estão presentes a solicitação e intencionalidade do outro que se comunica, comunicando-se não dois conhecimentos neutros, mas dois mundos vivenciados e cheios de sentidos e significações, sentimentos e emoções, razão e pensamentos, imagens e memória, ao mesmo tempo incompletos e significativos. É a comunicação de dois mundos que se conhecem, reconhecem, apreendem e apreendem o não conhecido.

Quando propomos uma explicação de um fenômeno e o outro nos diz ‘você está equivocado’, o que no fundo o outro nos diz é eu não aceito esta reformulação da experiência como a reformulação da experiência que eu quero ouvir. Acontece, no entanto, que o modo como se escuta uma proposição explicativa é o que determina se ela é ou não aceita como explicação (MATURANA, 2001a, p. 41).

Para, de fato, haver uma comunicação é necessário haver a abertura do corpo-próprio ao outro e à sua história sedimentada em seu corpo. Sem esta abertura não haverá o diálogo, princípio necessário à educação, mas apenas uma tentativa de repasse de um determinado conhecimento.

Para Maturana (2001b, p. 29), explicar é a “reformulação da experiência que se explica”. Reformulação esta aceita por aquele que ouve, assim este não é totalmente passivo no processo educativo, mas ativo, pois na comunicação que o solicita há a sua intencionalidade, os seus desejos, as suas necessidades existenciais. Por isso que a linguagem e a fala²⁰ que solicitam o movimento²¹ (físico, pensamento, ideia) estão permeadas de

²⁰ “A fala é um gesto, e sua significação um mundo” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 250).

percepções e emoções encarnadas na cotidianidade fenomênica: “descrever é sempre uma tentativa de dizer a estrutura fenomenal como estrutura semântica que reúne o homem e o mundo, a existência e a significação” (REZENDE, 1990, p. 24).

5 Considerações finais

Depois de apresentada as análises relacionando a fenomenologia de Merleau-Ponty, a neurociência de Damásio e a biologia de Maturana vê-se - que em um processo educacional como, por exemplo, a educação popular - a relevância das experiências que constituem corpo-próprio, o conhecimento, o pensamento, a memória e a aprendizagem.

Muitas vezes, na educação popular, é a emoção vivenciada no corpo e sedimentada pela história que terá prioridade para apreender e aprender ou não; e não o raciocínio lógico daquele que ensina ou daquele que aprende. O que solicita são os sentidos e significações expressas na comunicação, os quais apresentam imagens e memórias portadoras de emoções e sentimentos. Nesta solicitação, que aquele que quer aprender coloca os seus sentidos e significações encanados pelas suas experiências cheias de sentimentos e emoções. Assim a compreensão, a comunicação e a comunhão com o outro, com o seu mundo e seus saberes serão afetivas e efetivas, se as ambiguidades forem acolhidas como companheiras de trajeto.

Referências

CAPALBO, Creusa. **A filosofia de Maurice Merleau-Ponty**. Historicidade e ontologia. Londrina: Edições humanidades, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **Experiência do pensamento**. Ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty. SP: Martins Fontes, 2002.

DAMÁSIO, Antônio. **O erro de Descartes**. Emoção, razão e o cérebro humano. SP: Companhia das letras, 1996.

DAMÁSIO, Antônio. **O mistério da consciência**. Do corpo e das emoções ao conhecimento de si. SP: Companhia das Letras, 2015.

DAMÁSIO, Antônio. **A estranha ordem das coisas**. As origens biológicas dos sentimentos e da cultura. SP: Companhia das Letras, 2018.

FERRAZ, Marcos Sacrina A. **Fenomenologia e ontologia em Merleau-Ponty**. SP: Papyrus, 2009.

²¹ “Todos os movimentos estão à nossa disposição a partir de sua significação comum” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 206).

- FILHO, Osvaldo Fontes. **Merleau-Ponty**. Na trama da experiência sensível. SP: Editora Fap-Unesp, 2012.
- MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty e a educação**. BH: Autêntica Editora, 2010.
- MATTHEWS, Eric. **Compreender Merleau-Ponty**. RJ: Vozes, 2010.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. BH: Editora UFMG, 2001a.
- MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. BH: Editora UFMG, 2001b.
- MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. BH: Editora UFMG, 2014.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. As bases biológicas da compreensão humana. SP: Palas Athena, 2001.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. SP: Martins Fontes, 2011.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. SP: Perspectiva, 2012a.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **A prosa do mundo**. SP: Cosac Naify, 2012b.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos**. SP: Martins Fontes, 1991.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **A estrutura do comportamento**. SP: Martins Fontes, 2006a.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **A natureza**. SP: Martins Fontes, 2006b.
- MOURA, Alex de campos. **Liberdade e situação em Merleau-Ponty: uma perspectiva ontológica**. SP: Humanitas, 2010.
- PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana e a educação**. BH: Autêntica Editora, 2009.
- REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação**. SP: Cortez, 1990.
- SILVA, Adilson Xavier da. **Merleau-Ponty. Da fé perceptiva à ontologia da carne**. Curitiba: Editora Cru, 2010.
- SILVA, Ursula Rosa da. **A linguagem muda e o pensamento falante**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.