

**Mentes e corpos na construção de conhecimento e no desenvolvimento de habilidades: um percurso pelos letramentos sensoriais e pelas abordagens de *feeling e meaning***

***Minds and bodies in the construction of knowledge and in the development of skills: a path through sensory literacies and the approaches of feeling and meaning***

***Mentes y cuerpos en la construcción del conocimiento y en el desarrollo de habilidades: un camino a través de las alfabetizaciones sensoriales y los enfoques del feeling y meaning***

Erika Regina Campos<sup>1</sup>  
Ruberval Franco Maciel<sup>2</sup>

---

Doutora e mestre em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e graduada em Letras pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Atualmente, faz parte do quadro efetivo de professores da UNEMAT, atuando na disciplina do Estágio Supervisionado há 16 anos. **E-mail:** erikaprofunemat@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-9900-3620>

<sup>2</sup> Doutor em Estudos Linguísticos e Literários de Inglês pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Linguística Aplicada pela University of Reading, Inglaterra. Bolsista Produtividade do CNPq e professor da graduação e Pós-graduação em Letras e da graduação em Medicina da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). **E-mail:** ruberval.maciel@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-0373-1047>

**Resumo:** A linha demarcatória entre mentes e corpos e razão e emoção, estabelecida pela ciência clássica, ainda é fortemente percebida nos diversos estudos e nas pesquisas nas áreas das ciências humanas e da educação. Este artigo tem como propósito colocar sob desconstrução a transcendência dos processos cognitivos – a mente, em relação aos sentidos sensoriais e os sentimentos, o corpo, no que diz respeito à construção do conhecimento e ao desenvolvimento do saber humano. Para tanto, decidimos analisar um breve relato autobiográfico acerca da trajetória acadêmica de um dos autores deste artigo. Com respeito ao percurso teórico adotado neste trabalho, lançamos mão do letramento sensorial, proposto por Mills (2016), e as concepções de *feeling* e *meaning*, discutidas por Lemke (2010, 2013), pelo fato dessas pesquisas defenderem a imanência do corpo em relação à mente.

**Palavras-chave:** mentes e corpos; *feeling* e *meaning*; letramentos sensoriais.

**Abstract:** The demarcation line between minds and bodies and reason and emotion, established by classical science, is still strongly perceived in the various studies and research in the areas of human sciences and education. This article aims to deconstruct the transcendence of cognitive processes – the mind, in relation to the sensory senses and feelings, the body, with regard to the construction of knowledge and to the development of human knowledge. Therefore, we decided to analyze a brief autobiographical account about the academic trajectory of one of the authors of this article. Regarding the theoretical path adopted in this work, we made use of sensory literacy, proposed by Mills (2016), and the concepts of feeling and meaning, discussed by Lemke (2010, 2013), due to the fact that these researches defend the immanence of the body in relation to the mind.

**Keywords:** minds and bodies; feeling and meaning; sensory literacy.

**Resumen:** La línea de demarcación entre mente y cuerpo y razón y emoción, establecida por la ciencia clásica, aún se percibe con fuerza en los diversos estudios e investigaciones en las áreas de las ciencias humanas y de la educación. Este artículo tiene como objetivo deconstruir la trascendencia de los procesos cognitivos – la mente, en relación a los sentidos sensoriales y sentimientos, el cuerpo, en lo que respecta a la construcción del conocimiento y a el desarrollo del conocimiento humano. Para ello, decidimos analizar un breve relato autobiográfico sobre la trayectoria académica de uno de los autores de este artículo. En cuanto al camino teórico adoptado en este trabajo, utilizamos la alfabetización sensorial, propuesta por Mills (2016), y los conceptos de *feeling* y *meaning*, discutidos por Lemke (2010, 2013), debido a que estas investigaciones defienden la inmanencia de El cuerpo en relación con la mente.

**Palabras clave:** mentes y cuerpos; *feeling* y *meaning*; letramento sensorial.

## **1 INTRODUÇÃO**

Em uma aula na pós-graduação em Linguística, já durante a pandemia da covid-19, a professora de uma das disciplinas do Programa pediu aos alunos que produzissem um relato autobiográfico sobre a tecnologia em suas trajetórias acadêmicas. Um dos autores deste artigo<sup>1</sup> escreveu o texto solicitado e, a partir desse trabalho, o seu olhar foi direcionado para algumas questões que transcendiam o assunto em questão do texto produzido. Em outras palavras, a autora foi agenciada para outras conexões, que passamos a discutir neste artigo.

A temática do relato autobiográfico solicitado pela professora da pós-graduação dizia respeito à tecnologia, sala de aula e aprendizagem. Sobre isso, a memória da autora, nessa época, ainda acadêmica, foi direcionada para o início da década de 80, em uma escola de iniciativa privada e comandada por freiras missionárias na capital do Mato Grosso, Cuiabá. Nessa escola, ela realizou todas as etapas do ensino fundamental e, no início da década de 90, ingressou em uma escola técnica federal para cursar o ensino médio.

Apesar de a temática do texto solicitado ter como foco a tecnologia e aprendizagem, durante a produção desse, a memória da autora trouxe à tona outros elementos presentes no percurso de sua aprendizagem, que ainda são bem pouco discutidos nas atuais pesquisas das ciências sociais e da educação. Entre esses elementos, estavam o afeto, a emoção, os sentimentos e as capacidades sensoriais que emergiam naturalmente em cada relato lembrado.

Outro aspecto observado em seu texto autobiográfico era o de que esses elementos, mencionados anteriormente, pareciam operar de forma conjunta com a sua capacidade cognitiva à medida que o conhecimento era construído, e as habilidades, desenvolvidas. Isso lhe fez perceber que as capacidades de ver, ouvir, tocar, sentir, e as lembranças de experiências anteriores, ocorriam concomitantemente com os seus processos mentais à medida que novas memórias se formavam e a aprendizagem aumentava.

Em decorrência dessas observações realizadas, passamos a levantar algumas indagações relacionadas às linhas demarcatórias que a ciência

---

<sup>1</sup> A autora a qual nos referimos aqui é a Campos.

moderna tem traçado ao longo do tempo entre a cognição e a emoção e a cognição e o afeto. Entre os questionamentos levantados, estão: é possível traçar uma linha divisória nos estudos entre mentes e corpos, no que diz respeito à construção do saber humano? O saber humano é unicamente resultado da parte cognitiva de cada indivíduo? A construção de conhecimento tem sempre como ponto de partida os processos mentais, e estes são, de fato, os elementos principais dessa construção? De que forma os nossos sentidos sensoriais e as nossas emoções, bem como os nossos sentimentos, interferem em nossa capacidade de aprender? Razão e emoção são aspectos que atuam de forma separada e independente na formação de todo indivíduo?

O motivo de trazer à luz questões como essas, neste artigo, decorre do fato de estarem diretamente relacionadas às práticas pedagógicas de todo profissional do ensino. Além disso, é um convite para repensar acerca dos atuais conceitos que permeiam as diretrizes educacionais no tocante à formação cidadã e acadêmica por séculos. Outrossim, tem também como finalidade refletir sobre alguns pensamentos tão enraizados nas áreas da filosofia, da antropologia e das ciências da natureza e das humanidades, que dizem respeito ao desenvolvimento do intelecto e à formação social.

## **2 AS ATUAIS PESQUISAS ACERCA DA IMANÊNCIA DO CORPO EM RELAÇÃO À MENTE**

O fundamento das ciências ocidentais do período moderno teve como uma de suas bases a aclamada frase do ego-cogito de Descartes: “Penso, logo existo”. Essa concepção não só foi a responsável por estabelecer o dualismo entre mentes e corpos e entre razão e emoção, como fez com que as diversas ciências pautassem a sua base de pesquisa na mente e no intelecto. Assim, sob o pensamento cartesiano, tudo o que era produzido pelo corpo humano, como sentimentos, emoções e sensações, passou a ser considerado irrelevante para a comprovação da verdade absoluta da existência humana. Apesar de muitas pesquisas na atualidade ainda contemplarem conceitos positivistas e universais a respeito desse assunto, é possível observar um campo que se move em outras direções concernentes aos estudos sobre mentes e corpos, pensamentos e sentimentos e razão e emoção.

Entre esses estudos, está o da autora Kathy Mills (2016), que propõe os conceitos acerca dos letramentos sensoriais. Em seus estudos, Mills expande as atuais concepções sobre letramentos ao incluir tanto a mente quanto o corpo no desenvolvimento de habilidades e na construção de conhecimento. A autora também focaliza nas dimensões extracognitivas e extralinguísticas dos letramentos.

Além dessa autora, este trabalho destaca as pesquisas do autor Jay Lemke (2010). Esse pesquisador argumenta que os aspectos de *feeling* e *meaning*<sup>2</sup> são complementares e interdependentes no processo de aprendizagem em sala de aula. Para a realização de uma discussão mais ampla sobre o assunto proposto, traço conexões com as ideias acerca de afeto por Espinosa (2009), na área da filosofia; considero os conceitos de *meaning* e *feeling*, discutidos por Leavit (1995), e de sensorialidade, por Howes (2014), na antropologia; também apresento algumas considerações sobre emoção, sentimentos, cognição e sensorialidade, discutidos por neurocientistas da atualidade, como Damásio (2004, 2012), Cammarota, Bevilaqua e Isquierdo (2008) e Silveira (2008).

As pesquisas nas quais este trabalho se baseia não se pautam em perspectivas pré-estabelecidas pela ciência moderna ocidental. Não obstante, esta pesquisa procura direcionar o olhar para perspectivas pós-estruturalistas e emergentes no que diz respeito aos aspectos da mente e do corpo como essenciais na formação humana. A esse respeito, é preciso ressaltar que ainda são muito fortes as concepções ‘binárias’ de mente e corpo nas humanas e sociais. Isso tem acontecido porque algumas disciplinas, nessas ciências, continuam contemplando as divisões, enquanto objeto de estudo, entre a mente e o corpo, a razão e a emoção. Este tipo de binarismo desconsidera a ‘interdependência’ entre a capacidade intelectual e a capacidade multisensorial humana na aquisição de conhecimento.

Como já ressaltado, a exemplo de Lemke e Mills, é possível vislumbrar alguns trabalhos na antropologia, na neurociência e na educação em que a cognição e a corporificação são colocadas sob um mesmo espectro de

---

<sup>2</sup> Lemke utiliza os termos *feeling* para se referir a todos os sentimentos produzidos pelo corpo, e *meaning* para se referir aos processos cognitivos ou mentais. Neste trabalho, os dois termos permanecerão nas formas originalmente utilizadas pelo autor.

luz. A exemplo das obras do neurocientista António Damásio, que publicou os livros ‘O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano’ e ‘Em busca de Espinosa: prazer e dor nas ciências dos sentimentos’, além dos textos do antropólogo John Leavitt (1995), como ‘*Meaning and Feeling in the Anthropology of Emotions*’, e o da socióloga Patrícia Ticineto Clough (2007), ‘*The Affective Turn: theorizing the social*’.

Além desses, alguns linguistas aplicados no Brasil começaram a discutir acerca dos letramentos multissensoriais e o afeto no ensino de línguas, como os pesquisadores Rocha e Maciel (2019). Esses autores ressaltam que, ao reconhecer e enfatizar o caráter sensorial das experiências humanas, a autora Kathy Mills propõe uma nova abordagem, a qual considera a natureza socioculturalmente situada dos letramentos. Outrossim, eles abordam a questão do afeto no uso e ensino de línguas. Deste modo, este artigo pretende criar conexões por meio das diversas pesquisas que apontam o trabalho conjunto e interdependente entre a mente – capacidade cognitiva/memória – e os corpos – sensorialidade, afeto, emoção e sentimento.

Com respeito à trajetória traçada nesta pesquisa, na próxima seção, o estudo trata acerca dos recentes trabalhos sobre letramentos sensoriais apresentados pela autora Kathy Mills (2016); logo em seguida, *feeling* (sentimento) e *meaning* (sentido), propostos por Jay Lemke (2013), são discutidos; por último, a pesquisa retorna ao relato autobiográfico para ilustrar de que forma a construção da aprendizagem, descrita no texto, reflete as questões discutidas neste artigo sobre letramento sensorial e os conceitos de *Feeling* e *Meaning*.

### 3 LETRAMENTO SENSORIAL

Na primeira parte desta seção, são abordados os direcionamentos apontados por Mills acerca das capacidades que transcendem os aspectos mentais, no que diz respeito à produção de conhecimento. Sobre isso, é discutido o porquê de o Letramento Sensorial considerar não só a cognição, mas também a sensorialidade, a corporificação, a copresença e os movimentos de corpos como elementos centrais na aprendizagem, além de o ambiente social e os aspectos culturais serem ressaltados como

relevantes na construção de sentidos. Na segunda parte desta seção, são apresentados as conexões e os desvios entre o letramento sensorial e a multimodalidade apontados por Mills (2016). Como uma linha de fuga, a autora descreve como as práticas de letramento sensorial vão além dos conceitos já trabalhados pelos letramentos multimodais, multissemióticos, digitais, entre outros.

### **3.1 Letramento Sensorial e produção de conhecimento**

No prefácio do livro sobre o letramento sensorial da autora Mills (2016), o antropólogo Howes afirma que Mills expande o entendimento sobre letramentos, assim como Höller expande a compreensão tradicional sobre artes. O pesquisador afirma que na era do *Youtube*, é são exigidos dos aprendizes práticas de letramentos muito mais avançadas do que as que atualmente têm sido trabalhadas por meio dos diversos tipos de letramentos já existentes. Ele questiona: “Por que ainda não é solicitado ao aluno enviar um vídeo caseiro ao lado ou até no lugar de uma redação na aula de linguagem?” (Mills, 2016, p. 12).

Ao perceber a necessidade de uma visão mais ampla e condizente com o atual momento de revolução digital, Mills (2016) propõe uma nova abordagem de letramentos, denominada ‘letramento sensorial’. Acerca dessas novas propostas de letramentos apresentadas, a autora explica que o letramento sensorial amplia o nosso entendimento sobre as práticas de letramentos ao incluir nossas capacidades “[...] visuais, auditivas, gestuais, táteis, espaciais, olfativas, gustativas, além de vários conjuntos, como o audiovisual” (Mills, 2016, p. 176). Assim, nesta abordagem, o corpo tem um papel central para a prática de comunicação.

Ao enfatizar a importância de suas proposições, Mills (2016) destaca as mudanças que as tecnologias interativas têm apresentado ao contemplar o movimento, o olhar, o toque, a respiração, bem como outros sentidos sensoriais na interação com os atuais aparelhos tecnológicos. Essas mudanças exigem novas abordagens de práticas de letramentos que transcendam os estudos de textos estáticos para os textos interativos que, cada vez mais, fazem parte da realidade dos aprendizes.

Apesar de o corpo ter sempre estado presente nas mais antigas práticas de comunicação, as atuais tecnologias desvendam um véu no que diz respeito ao papel cada vez mais dinâmico e indispensável dos sentidos sensoriais e da mobilidade do corpo na comunicação. Com respeito ao lugar dado ao corpo nesta abordagem, Mills (2016, p. 177) afirma que “[...] o corpo deve estar explicitamente em primeiro plano em qualquer teoria sobre o processo de construção de significados”. O foco na atividade do corpo, tanto no processo de comunicação como na produção de sentidos, é um dos aspectos que distingue o letramento sensorial de outros letramentos.

Diante da afirmação acima, Mills (2016) não concebe a mente como separada do corpo. Para a autora, mentes e corpos são partes integrantes das práticas de letramento e de comunicação. Por isso, ela defende que o conhecimento é produzido por um conjunto de diversos aspectos multisensoriais, realizados pela mente e pelo corpo na interação com o meio.

No reforço a esta concepção, o neurocientista Silveira (2008, p. 134) declara que: “A percepção do mundo que nos cerca e de certos aspectos do meio orgânico interno depende da atividade dos sistemas sensoriais, os quais continuamente alimentam o sistema nervoso central com uma grande variedade de informação sobre eles [os sistemas]”.

Em outras palavras, o sistema sensorial, ignorado em outros estudos acerca dos letramentos, exerce um papel tão importante quanto o sistema cognitivo durante a aprendizagem de todo indivíduo. Conforme Mills (2016), a abordagem sensorial não tem como objetivo a exaltação do corpo, mas reflete luz ao papel esquecido dos sentidos sensoriais nas práticas de letramentos.

Ainda sobre o envolvimento da mente e do corpo no processo de aprendizagem, a pesquisadora Schaaf (2019) afirma que as cognições ocorrem sempre pelas interações entre cérebro, corpo e mundo, e não por uma reflexão objetiva da realidade. A autora exemplifica a sua afirmação ao mencionar que todas as pessoas que andam de bicicleta, ou tocam um instrumento, percebem que essas ações demandam mais do que processos mentais. Tal fato ocorre porque o corpo parece ser capaz de se lembrar de certos conhecimentos e habilidades, e isso não pode ser facilmente pensado e explicado, de modo que, segundo ela, os processos cognitivos são

sempre construções corporais humanas e não uma produção exclusiva do intelecto. Em razão disso, todos os aprendizes precisam de oportunidades para descobrir, praticar e refinar seus diversos sentidos sensoriais.

Outro aspecto defendido por Mills (2016) em suas concepções é o de que nenhum sentido sensorial está acima de outro. Por exemplo, a visão não é considerada mais importante do que a audição ou o tato. A esse respeito, Howes (2016) explica que a ciência ocidental sempre valorizou mais os sentidos da visão no processo da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual. Essa supervalorização, também denominada ocularcentrismo, teve seu ápice quando os livros e as pinturas se tornaram mais populares no período do Renascimento.

As outras habilidades, ouvir e falar, também começaram a ser consideradas como indicadores da capacidade de raciocinar com o surgimento de outras tecnologias como TV, rádio e fotografia. Como resultado dessa prevalência de um sentido sobre o outro, os surdos e cegos foram, cada vez mais, considerados pela sociedade como mentalmente incompetentes.

Diferentemente dessa visão, Howes (2014) destaca que, em algumas culturas não ocidentais, todos os sentidos têm a sua relevância na compreensão do mundo que nos cerca. Nessas culturas, em que a educação é considerada um processo ativo pelo qual todos os sentidos sensoriais e os movimentos de corpos estão envolvidos, ver e ouvir são apenas uma parte do processo da educação ou aprendizagem.

O autor também cita o caso de Helen Keller, escritora e conferencista surda e cega que viveu no século XIX. Helen demonstrou que tanto o tato, como o olfato e o paladar podem produzir sentidos na comunicação. Assim, o trabalho conjunto desses sentidos sensoriais e da cognição na produção de significados não é restrito a apenas aqueles que são privados de alguns outros sentidos sensoriais.

O letramento sensorial guia-se por uma rota inversa no que diz respeito aos conceitos reducionistas que valorizam alguns sentidos sensoriais em detrimento de outros. Mills (2016) defende que a aprendizagem é um processo ativo que agrega todos os sentidos e os movimentos de corpos.

Um exemplo de como os sentidos sensoriais trabalham de forma simultânea com a mente na produção de significados é o fato de muitos

conseguirem realizar, com maior facilidade, leituras em livros impressos em vez de em um e-book. Mesmo os que possuem habilidades na tecnologia digital dizem que a sensação de folhear um livro, ou a visualização de um compêndio impresso, ou mesmo o recurso de utilizar canetas para fazer marcação ou anotação lhes confere um sentido diferente de quando manuseiam um e-book.

Outro pensamento enfatizado pela autora em sua proposta acerca dos letramentos sensoriais é a relação entre a construção de sentidos, as experiências corporais e o ambiente. Mills (2016) entende que o conhecimento não é produzido por meio de formulações abstratas da mente, mas é dependente tanto dos sentidos sensoriais produzidos pelo corpo como do ambiente no qual é produzido.

A respeito da importância do lugar na produção de sentidos, Mills (2016) explica que as práticas cotidianas de letramentos são influenciadas e influenciam as pessoas pelas experiências sensoriais em um dado lugar. Por exemplo, muitos se sentem mais inspirados a escrever um livro, realizar uma obra de arte ou até mesmo têm mais disposição em aprender algo novo quando estão em um determinado lugar.

Para ilustrar melhor a importância do lugar para as práticas de letramentos, Mills (2016) realizou uma pesquisa com crianças australianas que cursavam o período fundamental de ensino. Nessa pesquisa, os estudantes foram envolvidos em uma atividade na qual deveriam filmar os diferentes lugares durante um passeio, o qual a autora chamou de passeio sensorial. Um dos objetivos da atividade era tentar perceber a sintonia dos sentidos sensoriais com o lugar no qual realizavam a filmagem.

Como um dos resultados de suas observações, Mills (2016) percebeu que os alunos se preocupavam com o posicionamento dos seus corpos em lugares específicos, de modo que tanto o corpo como o lugar assumiam papéis centrais na produção de sentidos e na representação de mundo para eles, uma vez que eles procuravam estabelecer conexão entre seus corpos e o ambiente.

Outra observação feita pela pesquisadora foi que a experiência direta e incorporada dos aprendizes em ambientes naturais promove um melhor desenvolvimento cognitivo e intelectual. Além disso, a presença em

ambientes naturais, para a autora, facilita a produção de sentido de lugar e valoriza as relações sociais e de memória.

Um exemplo de estudo que também entende o ambiente como aspecto relevante para o desenvolvimento da aprendizagem é o da neurocientista Uziel (2008). Ela argumenta que o desenvolvimento cognitivo de uma criança pode ser comparado ao de uma planta. Assim como uma planta desenvolve-se melhor em um ambiente favorável, qualquer indivíduo também terá um desenvolvimento maior das suas capacidades corporais e intelectuais se os processos ocorrerem em um ambiente rico e amplo.

No que diz respeito às práticas de letramentos, Mills (2016) afirma que estas são realizadas e delimitadas tanto por zonas sensoriais como espaciais. Como toda prática influencia e é influenciada pelo lugar social no qual ela se realiza, a autora afirma que o letramento também é uma prática de lugar. Mesmo que as palavras transportem a mente para outro lugar ou as tecnologias possibilitem que uma pessoa interaja com outra que está espacialmente distante, essas interações são limitadas pelo corpo dentro de uma percepção moldada pelo ambiente.

O trajeto traçado Mills (2016) acerca dos letramentos sensoriais também contempla as concepções socioculturais de aprendizagem. Algumas pesquisas que se guiam pela socioculturalidade consideram toda a comunicação como prática cognitiva corporificada, além de moldada por valores históricos, culturais e políticos.

Na abordagem sociocultural, a construção de sentidos não ocorre por percepções individuais e sensoriamento particular, mas por valores sociais e culturais. Howes (2014) exemplifica esta questão ao mencionar que a fala só pode produzir sentido dentro de um contexto culturalmente particular, assim como a música que uma pessoa ouve só irá evocar significados e emoções em decorrência das relações culturais nas quais ela está imersa.

Com respeito à relação entre sensorialidade e valores culturais, a antropóloga Classen (1997) afirma que todos os sentidos sensoriais assumem significados com base nos valores culturais de cada região ou comunidade. Isto significa que os membros de uma sociedade dão sentido ao mundo ou traduzem sensorialmente percepções e conceitos por meio de uma visão singular dele. Um odor, por exemplo, pode significar santidade para certa

comunidade, mas pecado para outra, ou mesmo poder físico em uma e exclusão social em outra.

Baseado nesses conceitos socioculturais e históricos, o letramento sensorial aponta para a construção singular dos sentidos em diferentes culturas e períodos históricos. Além de considerar a abordagem sociocultural em sua proposta, Mills também utiliza a abordagem multimodal como um complemento em seus estudos. A autora, porém, mapeia a interconexão entre o letramento sensorial e a abordagem multimodal e, por outro lado, destaca os pontos nos quais essas abordagens divergem. Nesse sentido, na próxima seção, serão discutidos o letramento sensorial e a abordagem multimodal.

### **3.2 Letramento sensorial e multimodalidade**

Ao começar a traçar o paralelo e as conexões entre o letramento sensorial e a multimodalidade, Mills (2016) destaca que ambas as concepções têm características compartilhadas e orientações únicas. A autora elenca, portanto, os dois principais princípios compartilhados entre o letramento sensorial e a multimodalidade, que são: “(a) a construção de significado ocorre por meio de múltiplas representações e modos interpretativos que são co-presentes e interativos; e (b) atos de comunicação são fundamentalmente sociais e moldados por aspectos culturais, políticos e uso histórico” (Mills, 2016, p. 190).

Pelas duas premissas destacadas acima pela autora, ambas as concepções reconhecem que as pessoas percebem o mundo de várias formas e comunicam-se de vários modos. Além disso, tanto a multimodalidade como o letramento sensorial enfatizam o papel do corpo na produção de sentidos. Com efeito, pelas duas convergências observadas nas palavras de Mills, pode-se afirmar que as dimensões sociais, culturais e históricas assumem um ponto alto na comunicação dentro das duas abordagens. Outrossim, as interações ocorrem por um processo recursivo, uma vez que os significados são sempre recriados em cada evento de linguagem.

Outro aspecto paralelo na produção de sentidos é que ambas concebem os significados como sempre moldados de forma reflexiva e

monitorados, pelos usuários, no fluxo diário da linguagem e nas relações de poder que operam no contexto social de quem se comunica. Por outro lado, Mills (2016) salienta que o letramento sensorial tem como base a antropologia e a filosofia cultural, além de ter como foco as relações perceptivas e corporificadas entre os indivíduos e entre a ecologia e seu ambiente. Já a multimodalidade tem sua origem na linguística aplicada e nos estudos sobre comunicação e centra-se na multimodalidade dos textos e nos diferentes modos de interação. O letramento sensorial, por sua vez, considera a percepção e a comunicação para além da análise de textos multimodais e composições sistemáticas de linguagem. Outra diferença apontada por Mills (2016) entre as duas concepções é que a multimodalidade dá mais atenção a imagens de corpos do que à compreensão do papel do corpo, da mente e da sensorialidade nas práticas de textos multimodais. Em contrapartida, a abordagem sensorial coloca o corpo e as experiências humanas em cena em relação às práticas de letramento.

Em conclusão sobre as divergências entre o letramento sensorial e a multimodalidade, a autora explica que a multimodalidade enfatiza as formas ocidentais de codificação de texto e prioriza os aspectos visuais, deixando de lado os sentidos sensoriais, como paladar, tato, olfato, entre outros. A abordagem sensorial, por outro lado, leva em consideração o significado social da sensorialidade como um todo em relação à cultura e à sociedade. Sob o pensamento de que a comunicação está no núcleo de toda a aprendizagem, Mills (2016) lança mão das concepções da multimodalidade como um elemento complementar em suas pesquisas. Em concordância com Kress (2010), a autora reconhece que toda comunicação é multimodal e todo ensino é uma instância de comunicação multimodal. Professores, por exemplo, utilizam-se de diferentes recursos comunicativos para conceber o ambiente de aprendizagem, como gestos, fala, posicionamento no ambiente, o direcionamento do olhar, expressão facial, uso de recursos tecnológicos, de cores, som etc. Todos esses recursos fazem parte do sistema semiótico multimodal e são articulados na comunicação para a produção de sentidos durante o processo de aprendizagem. Outrossim, Mills (2016) salienta que as concepções acerca dos letramentos sensoriais estão relacionadas ao prazer e ao interesse de cada indivíduo durante suas práticas de letramento.

É de relevância, portanto, para os estudos acerca dos letramentos, o prazer que uma pessoa sente ao assistir a um filme, a sensação de estar relaxado em um sofá lendo um livro ou mesmo realizando uma caminhada com uma câmera na mão.

Em concordância com Mills (2016), destacamos, neste trabalho, que a aprendizagem ocorre por um processo ativo e dinâmico entre a sensorialidade, os sentimentos e o pensamento. Não há transcendência nem independência no que diz respeito a esses aspectos. O que sentimos e como nós nos sentimos, em conjunto com os nossos pensamentos e as nossas sensações, em ambientes socialmente e culturalmente específicos, constrói os significados durante nossas experiências de letramentos.

Na mesma direção da abordagem dos letramentos sensoriais que destacam o trabalho conjunto da mente e do corpo, nesta próxima seção, discutiremos as concepções pautadas por Lemke (2013) sobre *feeling* e *meaning*. Outrossim, traçamos um diálogo entre as concepções desse autor com alguns pensamentos de pesquisadores na área da filosofia moderna e da neurociência contemporânea.

#### **4 FEELING E MEANING NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO**

Um trabalho na atualidade, que também se guia na contramão do pensamento cartesiano, o qual considera o processo mental como separado da capacidade corporal, é o do pesquisador na área da educação Jay Lemke (2013). Para Lemke, *feeling* (sentimento) e *meaning* (cognição) são aspectos correlacionados e interdependentes na constituição de todo indivíduo. Ademais, o autor considera os dois aspectos como complementares e mutualmente informativos e, em razão disso, como pertencentes a um único processo na formação de todo indivíduo.

A esse respeito, Lemke (2010) explica que todos se sentem, em algum momento, eufóricos ou desanimados, motivados ou desmotivados, alertas ou cansados. Essas condições de sentimentos não são aspectos isolados de cada indivíduo e de seus corpos, mas são índices da condição deles no mundo; mentes e corpos agem juntos no que diz respeito ao ambiente, a outras pessoas, a coisas, a circunstâncias e a lugares.

Um filósofo do período moderno que reconhecia o papel da mente e do corpo nas ações humanas era Espinosa. Contrariando o egocogito, para esse filósofo, o que nos torna humanos é a capacidade de afetar e sermos afetados. Afeto era considerado por ele como o aspecto central da humanidade (Damásio, 2004). Espinosa concebia todo indivíduo como um corpo composto de vários corpos, que afeta e é afetado por outros corpos e, nesses encontros de corpos, é produzido o afeto, o qual diz respeito à variação da nossa potência de agir. Para ele, a mente não é o corpo composto, no sentido de não ser o todo do corpo. Ela é a ideia ou a compreensão do corpo (Ferreira, 2010). Dito de outro modo, a mente e as diversas partes do corpo físico humano são os corpos que, juntos, formam o corpo composto, o qual pode ser um indivíduo<sup>3</sup>.

Desse modo, pelo pensamento espinosista, o papel da mente é produzir a imagem ou afecção quando há, por exemplo, um encontro entre um indivíduo com algum outro corpo; essa afecção ocorre através do olfato, da visão, da audição, entre outros estímulos corporais. Isso significa que em todo encontro de corpos há um efeito, o qual Espinosa (2009) chama de afeto; esse efeito pode ser positivo, ou efeito de alegria, resultando no aumento da potência de agir de alguém. Também pode ter um resultado negativo, ou efeito de tristeza, que diminui ou até mesmo impede a potência de agir da pessoa.

Em concordância com o pensamento de Espinosa sobre a produção de afeto no encontro de corpos, Damásio (2004, p. 14) admite que

Os organismos vivos são dotados da capacidade de reagir emocionalmente a diferentes objetos e acontecimentos. A reação, a emoção no sentido literal do termo, é seguida por um sentimento. A sensação de prazer ou dor é um componente necessário desse sentimento.

Apesar de os estudos de Espinosa, sobre mentes e corpos, não terem uma prática científica, Damásio (2004) afirma que suas reflexões são pertinentes para a neurobiologia porque ele anteviu que os sentimentos de dor e prazer são os alicerces da mente humana. Sob o pensamento espinosista, mentes e corpos não estão em oposição, muito menos em sobreposição,

---

<sup>3</sup> Para Espinosa, um corpo pode se referir tanto a coisas animadas como inanimadas. Conforme Ferreira (2010), corresponde a face de todo o universo; por isso, é infinito.

mas seguem juntos, como duas linhas paralelas que se encontram. Conforme argumenta Damásio (2004), todas as informações que a mente recebe vêm dos estímulos corporais. Em outras palavras, tudo que a mente processa ocorre por meio de um corpo que é afetado de diversas maneiras, em diferentes aspectos, nas inumeráveis experiências da vida, produzindo uma gama de memórias.

Sobre o trabalho conjunto e interdependente entre a mente/memória e as emoções, os neurocientistas Cammarota, Bevilaqua e Isquierdo (2008, p. 243) salientam que

As nossas memórias são moduladas pelas emoções, pelo nível de consciência e pelos estados de humor. Todos sabemos como é fácil aprender ou evocar algo quando estamos alertas e de bom humor, e como é difícil aprender qualquer coisa, ou até mesmo lembrar de uma pessoa ou de uma canção quando estamos cansados, deprimidos ou muito ansiosos.

Assim, em concordância com alguns pesquisadores, a exemplo de Damásio (2004), Cammarota concorda que os processos mentais e corporais agem de forma conjunta e interdependente na formação da memória ou da aprendizagem, de modo que não há superioridade ou autonomia da cognição em relação à emoção ou à capacidade sensorial que o nosso corpo produz.

No que diz respeito à emoção, o autor Leavitt (1995) argumenta que, por muito tempo, ela foi reduzida, tanto na antropologia como na psicologia, como uma sensação corporal. Essas sensações eram classificadas por alguns antropólogos como sentimentos, afetividades, paixões, dentre outras descrições. No entanto, o autor argumenta que a emoção não pode ser reduzida a um fenômeno universal, muito menos a uma sensação física, ou a um evento causal da mente, como afirmam algumas correntes de estudo na filosofia Cartesiana. Para ele, a emoção envolve tanto o *feeling* como o *meaning* e está relacionada tanto com a mente quanto com o corpo. Além de afirmar que a emoção envolve tanto os processos mentais quanto corporais, Leavitt (1995) também a descreve como uma experiência social e cultural. O autor argumenta que ela acontece nas experiências comuns e singulares entre membros de um grupo que vivem em circunstâncias similares e dividem expectativas, memórias e crenças.

Outro pesquisador na contemporaneidade que sempre ressaltou as emoções como fenômenos característicos do reino animal, além de apontar que o humano se constitui justamente no entrelaçamento do ‘racional com o emocional’ na linguagem, foi Maturana (1998). Esse autor também coloca em um mesmo plano de importância tanto o trabalho da mente como do corpo na produção de memórias e emoções entre os humanos quando estes se significam em seu ambiente.

Nessa mesma direção, os autores Morgan, Rocha e Maciel (2021) ressaltam que uma visão essencialmente cognitivista deixa de considerar o poder que o afeto exerce em nossas capacidades de representar e executar a linguagem durante nosso engajamento em práticas sociais. A esse respeito, eles argumentam que o afeto não está dissociado do processo de vir a ser de cada pessoa, uma vez que, em toda comunicação e ação, haverá um efeito afetivo, e este influenciará a construção de sentidos sobre nós mesmos, sobre os outros e a realidade em nossa volta, além de influenciar nossas ações, decisões e modos de (re)agir.

É diante de todos os pensamentos discutidos acima que, neste trabalho, discorreremos sobre os conceitos de *feeling* e *meaning* propostos por Lemke (2013), para mostrar como ambos os processos atuam conjuntamente na produção de saberes durante a aprendizagem de qualquer indivíduo.

Para um melhor entendimento sobre *feeling* e *meaning* e como atuam juntos na construção de significados e no processamento da aprendizagem, Lemke (2010) salienta que é necessária uma reconceituação de *feeling*, de forma que ele o descreve, assim como faz com *meaning*, como sendo distribuído, situado, ativo e específico para cada cultura. *Feeling* e *meaning* (Lemke, 2010) são distribuídos por ocorrerem entre organismos e ambientes, sujeitos e objetos, pessoas e artefatos mediadores; são situados, ou dependentes do contexto da situação, no sentido de influenciarem e serem influenciados pelo cenário, pelas pessoas e pelos recursos utilizados; fazem parte de um processo ativo porque não ocorrem apenas como uma reação aos estímulos externos, mas alteram as situações, imaginam as ações, preveem os eventos, iniciam informações e realizam avaliações; outrossim, são específicos para cada cultura, visto que não são psicologicamente universais e pré-determinados, mas variam entre comunidades, indivíduos, situações e momentos.

Como um todo, *feeling* e *meaning* são percebidos como processos ativos e distribuídos em um sistema dinâmico. Esse sistema contempla cada indivíduo, o meio no qual cada um atua e os elementos materiais que compõem esse meio. Além disso, inclui também as redes de mediação que fazem com que o sentimento e a produção de sentido sejam processados enquanto atuam em cada instância na construção de novos significados.

No que diz respeito à aprendizagem e aos aspectos de *feeling* e *meaning*, Lemke (2013) argumenta que a experiência de aprender algo tem suas próprias dimensões de sentimentos. Os sentimentos surgem em resposta ao que se está aprendendo, como procedemos para aprender, quais ferramentas usamos e como nos envolvemos com elas. Os sentimentos, em um processo conjunto com os pensamentos, produzirão um afeto, seja de alegria, seja de tristeza (Espinosa, 2009). A exemplo disso, quando interpretamos um texto, não produzimos apenas sentidos, mas também produzimos sentimentos – de aceitação ou rejeição, tristeza ou alegria, euforia ou desapontamento, entre outros. Isto ocorre porque *meaning* e *feeling* (Lemke, 2010) fazem parte de um mesmo processo material; não há interpretação sem uma produção de sentido, como não há produção de sentido sem a integração de sentimentos; e o contrário também é verdadeiro, a produção de sentimentos está sempre acompanhada da criação de significados.

As diversas áreas de estudos, já apresentadas neste trabalho, concordam que a emoção não é uma abstração mental, mas um processo que nasce da interação entre o corpo e o cérebro, ou mesmo uma inter-relação de dois processos. Herculano-Houzel (2008) afirma que ter uma emoção seria quando o cérebro, induzido por uma lembrança, uma cena ou uma situação real, provoca alterações no corpo. Deste modo, sentir uma emoção ou ter um sentimento é o que acontece quando o cérebro registra as alterações do corpo. Essas alterações corporais, registradas pela mente, produzem emoções que provocam ações, aquisições e abstrações em nossas experiências de aprendizagem/memória. Nesse mesmo sentido, Lemke (2013) afirma que o aprendizado ocorre em cada ação e cada experiência; diante disso, não devemos pensar nesses eventos de forma isolada, mas percebê-los por uma visão holística de tudo o que funciona e ocorre em determinados espaços e tempos.

Diante das discussões realizadas, na próxima seção, retornamos ao texto autobiográfico, mencionado no início deste artigo. Para tanto, utilizamos a descrição da narrativa da autora Campos, acerca de sua experiência real de aprendizagem com o uso da tecnologia, para ilustrar os conceitos discutidos neste artigo sobre os aspectos corporais e a produção intelectual.

## **5 LETRAMENTO SENSORIAL, *FEELING* E *MEANING* E A APRENDIZAGEM**

Com o intuito de realizar um mapeamento entre a narrativa de Campos sobre a tecnologia em sua vida escolar e os conceitos sobre letramentos sensoriais e as concepções de *feeling* e *meaning*, nesta seção, destacamos algumas conexões entre os conceitos teóricos apresentados neste trabalho e o texto narrado por ela na disciplina da pós-graduação. Antes, porém, realizamos uma breve contextualização sócio-histórica acerca de sua trajetória acadêmica no período da Educação Básica.

O início de sua vida escolar se deu no ano de 1981. Nesse ano, seus pais a matricularam em uma escola particular e religiosa, dirigida por freiras católicas e missionárias, localizada no centro da capital de Mato Grosso, Cuiabá. Nessa instituição, ela realizou todas as etapas Ensino Fundamental e guardou na memória alguns encontros afetivos que ocorreram nesse período da sua vida escolar. No entanto, sob o viés espinosista, nem todos os encontros ela classifica como alegres. Entre os encontros que impulsionaram a sua força de existir, estão a forma amistosa e acolhedora das suas primeiras professoras, algumas delas faziam parte do grupo religioso de irmãs Católicas. Além disso, a escola sempre promovia festas e brincadeiras que ficaram marcadas de forma afetiva e alegre em sua memória, uma vez que, depois de 4 décadas, ela narra que consegue cantar as cantigas e lembrar vividamente das brincadeiras. Quando Campos se reporta para o ambiente da sala de aula, no início do Ensino Fundamental, tem a percepção que havia uma atmosfera mais afetuosa em comparação aos anos seguintes.

Nesse período, os professores usavam o mimeógrafo para produzir cópias das provas mensais e semestrais. A sua memória pode visualizar com perfeição a letra cursiva e muito bem traçada da professora naquele papel

sulfite de cor branca, bem como sentir o cheiro do álcool em contato com a tinta e o papel, além de trazer a imagem de onde ela se sentava e como era a sua sala de aula. Essas lembranças fazem-na perceber que a experiência de realizar uma prova, naquele período escolar de sua vida, não era considerada por ela como um momento de tensão, desafio ou estresse. Apreciar a letra da professora, sentir o cheiro do álcool alastrando por toda a sala, o silêncio, que não era comum em outros momentos, as carteiras muito mais organizadas do que em outros dias, parecia trazer um sentimento de uma agradável nostalgia daquela época. Além do mais, o relato daquele evento a fez perceber que a assemblagem de todos os aspectos, tanto mentais como corporais, trabalhavam juntos na realização do processo de aprendizagem em que um 'eu' estava sendo moldado, uma vez que somos o que lembramos e o que resolvemos esquecer (Silveira, 2008).

À medida que os anos foram passando, e Campos foi avançado para a segunda etapa do ensino fundamental, denominado, naquela época, de ginásio, a configuração de escola, sob sua concepção, mudou. Nesse período, a autora relata que uma chave parece ter virado com respeito ao seu conceito de escola, uma vez que não a considerava como um lugar tão prazeroso, nem todos os professores pareciam amáveis e agradáveis. Sair-se bem nas provas, exigia muito mais esforço e, além disso, passou a encarar certas aulas como enfadonhas e algumas disciplinas desinteressantes. Olhando agora para aquele período e aquelas aulas, a autora percebe que o modelo de ensino centralizador, impositivo e instrucionista nem sempre despertava afeto de alegria para ela, pois passou a encarar os estudos de forma menos aprazível e mais estressante. A preocupação em se sair bem nas provas passou a ser uma constante, de modo que, a partir disso, passou a encarar a escola com um lugar restrito ao intelecto e não mais como de afeto.

Outro momento que é relatado em sua trajetória escolar é quando, no final da década de 80 e início dos anos 90, começou o ensino médio em uma escola técnica federal. Uma das disciplinas que cursou foi datilografia; ela lembra-se de ser uma de suas aulas preferidas. Entrar em uma sala diferente de uma sala de aula habitual, ter habilidade de datilografar diferentes textos e documentos e ouvir o barulho daquelas teclas funcionando todas ao mesmo tempo trazia-lhe um *feeling* diferente em comparação com as

outras aulas. A autora analisa que ela parecia sentir uma excitação que dificilmente ocorria nas aulas em que o quadro negro, o giz, o apagador e um professor explanando o conteúdo na frente da sala era o evento rotineiro de uma aula. Talvez essa seja a razão de as memórias e habilidades adquiridas naquelas aulas terem lhe acompanhado até hoje, mesmo já tendo passado quase três décadas de seu acontecimento.

Apesar de Campos reconhecer que as aulas expositivas de conteúdo teórico tiveram suas contribuições no desenvolvimento de sua aprendizagem, esta percebe que não tem o mesmo nível de lembrança delas quanto das que envolveram habilidades práticas. Por este fato, concordamos com Mills (2016) que o ambiente e os elementos sensoriais exercem um forte papel tanto na produção de sentidos como na construção de conhecimentos e habilidades. Além disso, percebemos que a ativação do *feeling* pode ter impulsionado um *meaning* (Lemke, 2013) de forma satisfatória, no que diz respeito ao desenvolvimento da aprendizagem da autora naquelas aulas.

Com respeito à aula de datilografia, entendemos que o envolvimento do tato, da audição e de um ambiente que simulava um escritório ou uma empresa proporcionava, na autora, a emergência de um *feeling* com uma carga maior de entusiasmo. Esse entusiasmo pode ser considerado como o afeto que a impulsionou a uma aprendizagem mais rápida e permanente sobre a habilidade de datilografar e, posteriormente, digitar um texto com maior agilidade. Assim, digitar um texto sem precisar olhar o teclado tornou-se uma habilidade permanente nela.

Outro evento que ela relata no texto diz respeito às aulas que incluíam o uso de vídeos e músicas. Na década de 80 e início de 90, as tecnologias disponíveis para esse tipo de material eram os aparelhos de videocassete (VCR – *video cassette recorder*), nos quais era utilizada uma fita em VHS que continha os vídeos, enquanto as músicas eram tocadas em cassete *players*. As frases que Campos escreveu no texto para descrever as aulas nas quais eram utilizados esses outros modos tecnológicos no trabalho dos conteúdos em sala foram: “eu amava quando tínhamos aulas com vídeos” e “como era bom quando a professora utilizava músicas nas aulas”.

Por um conceito espinosista, o afeto que era produzido nessas aulas era de alegria, visto que o trabalho com outros modos linguísticos de texto

potencializava não apenas o seu envolvimento com a aula, como também com o assunto e com o conteúdo que estava sendo administrado. Em virtude disso, consideramos que a atenção que se deve dar ao processo de aprendizagem não é somente se o aluno está entendendo o conteúdo, mas precisa haver uma atenção maior sobre como ele está se sentindo nesse processo de compreensão como um todo. Sob um olhar espinosista, qual afeto está sendo produzido – de alegria ou tristeza – nas etapas da aprendizagem, dado que a experiência de aprender envolve dimensões próprias de sentimentos, que surgem em resposta às informações as quais se pretende assimilar, ao modo como elas são apresentadas e aos elementos que são exigidos para sua devida formulação, bem como ao ambiente no qual ela ocorre.

Em uma pesquisa realizada com crianças indígenas e não indígenas na Austrália, Mills, Comber e Kelly (2013) puderam perceber que o conhecimento e as práticas de letramento não são apenas adquiridos pela mente, mas dependem grandemente da corporificação, da sensorialidade, da presença e da sinestesia do corpo no lugar onde a aprendizagem ocorre. Para os autores, chegou o momento de olharmos para uma perspectiva paralela aos atuais conceitos sobre os letramentos e reconsiderarmos o papel dos sentidos sensoriais em relação ao aprendizado sobre o mundo e o lugar.

Pelo relato de Campos, é possível perceber que a escola lhe proporcionou diferentes e variados encontros que produziram diversos tipos de afetos, os quais resultaram em, algumas vezes, impulsionar e, em outras, reprimir a sua potência de agir, pensar, sentir e decidir, de modo que, por um processo simultâneo de seu *feeling* e *meaning*, o seu desenvolvimento acadêmico e pessoal foi sendo moldado e a sua identidade como aluna, e, posteriormente, professora, foi se formando.

## 6 CONCLUSÃO

Ainda há uma forte linha demarcatória entre mentes e corpos, emoção e razão, sentimentos e pensamentos, em especial nos estudos e nas práticas das ciências humanas e da educação. No entanto, como uma linha de fuga, algumas pesquisas nessas mesmas áreas têm apontado um outro olhar sobre a construção de conhecimento que desentoa dessa visão transcendente e binária da mente em comparação ao corpo.

Neste trabalho, buscamos mostrar como um breve relato sobre a experiência de aprendizagem com a utilização de artefatos tecnológicos comprova que a mente é dependente do corpo e vice-versa. Nossos pensamentos, sentimentos e sentidos sensoriais são aspectos coexistentes e interdependentes

São elementos que se integram nas diversas experiências de vida, inclusive durante a aprendizagem. Conforme afirmam os pesquisadores na área da educação, da filosofia, da antropologia e da neurociência, mentes e corpos são elementos codependentes e coexistentes na constituição de todo ser. E, nesse sentido, atuam, de forma congruente e num direcionamento complementar no desenvolvimento de nossa aprendizagem e na aquisição de conhecimento.

A mente faz parte do show, mas, neste espetáculo, não há protagonistas nem coadjuvantes; todos os elementos são essenciais na formação individual e social de cada indivíduo. Algumas vezes, é o coração que fará a mente se lembrar de certas experiências, e o contrário também é verdadeiro. Certas lembranças farão o coração pulsar em um ritmo mais acelerado.

## **REFERÊNCIAS**

CAMMAROTA, Martin; BEVILAQUA, Lia; ISQUIERDO, Ivan. Aprendizado e Memória. In: LENT, Roberto. *Neurociência da mente e do comportamento*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

CLASSEN, Constance. Foundations for an Anthropology of the Senses. *International Social Science Journal*, [s.l.], v. 49, n. 153, p. 401-20, 1997. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/229626664\\_Foundations\\_for\\_an\\_Anthropology\\_of\\_the\\_Senses](https://www.researchgate.net/publication/229626664_Foundations_for_an_Anthropology_of_the_Senses). Acesso em: 15 jun. 2021.

CLOUGH, Patricia Ticineto. *The affective turn: theorizing the social*. Durham: Duke University Press, 2007.

DAMÁSIO, António Rosa. *O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. Tradução: Dora Vicente Georgina Segurado. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DAMÁSIO, António Rosa. *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ESPINOSA, Baruch. *Ética*. Tradução: Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FERREIRA, Amauri. *Introdução à Filosofia de Spinoza*. São Paulo: Yellow Cat Books, 2010.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. Uma breve história da relação entre o cérebro e a mente. In: LENT, Roberto. *Neurociência da mente e do comportamento*. 1 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

HOWES, David; CLASSEN, Constance. *Ways of sensing: understanding the senses in society*. London: Routledge, 2014.

HOWES, David. Prefácio. In: MILLS, K. A. *Literacy theories for the digital age: social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses*. New York: Multilingual Matters, 2016.

KRESS, Gunther. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge, 2010.

LEAVITT, John. Meaning and feeling in the anthropology of emotions. *American Ethnologist*, [s.l.], v. 23, n. 3, p. 514-39, ago. 1995. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/227611920\\_Meaning\\_and\\_Feeling\\_in\\_the\\_Anthropology\\_of\\_Emotions](https://www.researchgate.net/publication/227611920_Meaning_and_Feeling_in_the_Anthropology_of_Emotions). Acesso em: 20 jul. 2021.

LEMKE, Jay. Feeling and Meaning in the Social Ecology of Learning: Lessons from Play and Games. In: BAKER, Michael; ANDRIESEN, Jerry; JÄRVELÄ, Sanna (Ed.). *Affective Learning Together: the socio-emotional turn in collaborative learning*. New York: Routledge. 2013.

LEMKE, Jay. Affect, Identity and Representation. *International Congress of the Learning Sciences*, Chigago, 2010. Disponível em: <http://static1.1.sqspcdn.com/static/f/694454/12425474/1306521668547/Affect-identityrepresentati-on-2010+09-54-29>. Acessado em: 16 out. 2020.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MILLS, Kathy; COMBER, Barbara; KELLY, Pippa. Sensing Place: embodiment, sensoriality, kinesis, and children behind the camera. *English Teaching: Practice and Critique*, [s.l.], v. 12, n. 2, p. 11-27, 2013.

MILLS, Kathy. Sensory literacies. In: MILLS, Kathy. *Literacy theories for the digital age: social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses*. New York: Multilingual Matters, 2016.

MORGAN, Brian; ROCHA, Cláudia; MACIEL, Ruberval. Literacies in times of crisis: a trioethnography on affective and transgressive practices. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 333-69, 2021.

ROCHA; Cláudia; MACIEL, Ruberval. Multimodalidade, letramentos e translinguagem: diálogos para a docente em Língua Portuguesa e Literatura. In: SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; MACIEL, Ruberval Franco (Org.). *Formação e prática docente em Língua Portuguesa e Literatura*. Campinas: Pontes Editora, 2019.

SHAAF, Marieke. Learning Through the senses. *Journal of Graduate Medical Education*, [s.l.], p. 491-93, v. 53, n. 10, 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/335116932\\_Learning\\_through\\_the\\_senses](https://www.researchgate.net/publication/335116932_Learning_through_the_senses). Acessado em: 17 mar. 2021

SILVEIRA, Luiz Carlos. Os sentidos e a percepção. In: LENT, Roberto. *Neurociência da mente e do comportamento*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

UZIEL, Daniela. O desenvolvimento do cérebro e do comportamento. In: LENT, Roberto. *Neurociência da mente e do comportamento*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

