

PSE 5864 - Beatriz Franco Felício dos Santos

Nº USP: 9798341

Corpo, Cognição e Dominação

Introdução

A concepção predominante de cognição na comunidade científica e na sociedade é voltada para o domínio da razão, o controle das sensações e emoções e o descaso com o corpo como um todo. Essa crença tão forte se propaga através da cultura europeia e estadunidense, ambas com herança cartesiana e cristã, em todas as esferas sociais e se torna o cerne para ideais civilizatórios. O alto nível de racionalização, de educação (apenas aquela aceita por estes mesmo princípios) e de progresso são oferecidos gentilmente goela abaixo em todos os países do mundo.

Neste ensaio procuro mostrar como a dominação cultural pode ter impactos profundos na concepção de si de uma pessoa através do corpo. O corpo, inerentemente cultural (como será defendido adiante), não afeta apenas o “eu”, ele se entrelaça com as emoções, com a saúde e com a cognição como um todo. Para isso, descrevo primeiramente como o corpo se liga a esses fatores e é indissociável deles. Corpos, cognição, ambiente e cultura se tornam um todo desde antes do nascimento e essa relação permanece ao longo do desenvolvimento. Assim, defendo que os impactos das populações WEIRD nos outros povos têm significados profundos, não somente mudando a forma de organização social, mas alterando tudo, inclusive as formas mais básicas do desenvolvimento. Dentre vários exemplos possíveis dou foco ao impacto da educação.

Corpo como mero receptáculo

O corpo manteve papel secundário nas visões teóricas sobre a mente durante a maior parte da história. Uma das maiores influências sobre nossa concepção de mente vem da teoria dualista desenvolvida por Descartes. Na “Segunda Meditação” do livro *Meditações Sobre Filosofia Primeira*, Descartes escreve:

"Sou, porém, uma coisa verdadeira e verdadeiramente existente. Mas, qual coisa? Já disse: uma coisa pensante. E, que mais? Usarei minha imaginação para ver se não sou algo mais. Não sou a compaginação destes membros, chamada de corpo humano." (DESCARTES, 2004, p.27)

Neste trecho, Descartes destaca o pensamento sobre o corpo como fator determinante para definir a existência. A visão dualista entre a mente e tudo que está fora dela leva a uma separação entre o mundo interno e o externo, tornando um desafio explicar como as informações cruzam do exterior (ambiente) para dentro de nós (a mente) e então são transmitidas entre as pessoas (Ingold, 2010).

Seguindo o pensamento do corpo como uma máquina que retém a mente, entende-se que o corpo serve para receber estímulos e exercer as respostas processadas no cérebro. Essa lógica levou a uma visão comparativa da mente como um *software*, que gera representações internas do que é percebido, e do corpo como um *hardware* (computador) (Marques-Santos & Resende, 2022). Este é o resumo da visão da Teoria Computacional da Mente, proposta em sua forma moderna por Hilary Putnam e Jerry Fodor a partir dos anos 60. Ambos foram influenciados pelas máquinas de Turing e a teoria da inteligência artificial, na qual o computador manipula símbolos de acordo com certas regras e, em tese, o mesmo poderia ocorrer dentro do cérebro (Rescorla, 2020).

Por consequência, essa forma de entender o corpo se propaga em diversas áreas do conhecimento e afeta, inclusive, a forma da civilização ocidental entender o mundo.

Três e ao mesmo tempo Um: Trindade do corpo, ambiente e cérebro

A partir dessas teorias, diversos questionamentos foram surgindo ao longo tempo, dentre eles a fenomenologia de Merleau-Ponty, que redefine o entendimento do mundo a partir da relação das coisas com o corpo, um significado próprio, emotivo e sensitivo (Merleau-Ponty et al., 2004). Essa seria a maneira de se reconhecer as coisas e não como uma lista racional de percepções. Já a psicologia ecológica traz com força o entendimento do mundo a partir da interação do ambiente com os sentidos, uma relação que se redefine segundo a segundo, em um feedback de reações entre os dois (Marques-Santos & Resende, 2022). O mesmo princípio se mostra presente na teoria de sistemas dinâmicos para a cognição (Carvalho & Pedrosa, 2020; Marques-Santos & Resende, 2022) e na robótica, com a criação de Brooks, que era programado para reagir percebendo o ambiente e reagindo momento a momento (Marques-Santos & Resende, 2022).

A cognição corporeada postula que a mente está ligada ao contexto de desenvolvimento específico na qual se encontra (Marques-Santos & Resende, 2022). A alimentação da mãe durante a gravidez de mamíferos e a oferecida por cuidadores após o nascimento, em diversas espécies, influencia o desenvolvimento do indivíduo. Um exemplo clássico é como a alimentação das pupas oferecida por formigas altera completamente a morfologia e o comportamento das mesmas quando se tornam adultas (Alcock, 2009). Entretanto, o desenvolvimento continua durante toda a história de vida de qualquer ser vivo. Se removido esse contexto (o ambiente no qual o ser se desenvolveu), a cognição observada naquele ser deixa de ter qualquer significado, não faz mais sentido.

Na mesma lógica, também não é possível separar a mente do momento em que ela se manifesta. O fenômeno da mente ocorre apenas no momento presente, carregando consigo um passado de desenvolvimento. Neste momento presente, a mente existe dentro do processo eterno de perceber e responder. O corpo se move, reage, assim percebe mais estímulos e então responde em seguida, ajustando suas ações (Gibson & Pick, 2000). Este processo sensitivo nunca cessa. Mesmo quando uma pessoa está apenas refletindo ou se lembrando de algo, é impossível dizer que a luz, a temperatura, o cheiro no ar e outros estímulos não estejam influenciando o que ela está pensando (Fogel, 2013). Nenhuma mente é isolada dentro de um crânio lacrado, como as visões dualistas dão a entender. Apesar de admitirem que o corpo traz as informações pelos sentidos, não se admite o papel decisivo que o corpo e o ambiente têm no processamento dessas informações.

É justamente neste sentido que defensores da cognição corporeada pensam que a cognição é estendida e distribuída. É estendida porque, ao tirar o ambiente e o corpo, corta-se a interação que é o cerne da manifestação da mente (Marques-Santos & Resende, 2022; Shapiro, 2021). E é distribuída porque os processos cognitivos acontecem tanto no cérebro quanto no ambiente. Justamente pelo fluxo contínuo entre os dois é que não se pode dizer que o processo ocorreu sem o contexto. Desta maneira, o corpo, junto com o ambiente, vai progressivamente se tornando um integrante indissociável da cognição.

Desenvolvimento corporal, saúde e cultura

No livro *a Biologia da Libertação* (2008), os autores defendem a ideia do pluralismo do corpo. Cada corpo é tão único no seu desenvolvimento que é impossível agir como se houvesse um só, então deveríamos usar o termo “corpos”. Essa ideia é

baseada justamente na multiplicidade de desenvolvimento e na cultura, que, para nós humanos, se torna uma só com o desenvolvimento.

No livro *Body Sense - The science and practice of embodied self-awareness* (2013), Alan Fogel defende uma ideia de consciência corporeada (*embodied self-awareness*) e de consciência conceitual (*conceitual self-awareness*). Estes conceitos são o que outros chamariam de corpo e mente. Porém, Fogel acredita que ambos estão interligados e são igualmente mentais e corporeados, pois suas redes neurais se cruzam. Corpos são, para ele, sistemas dinâmicos em movimento, interligando diferentes sistemas. Não são uma estrutura, mas sim um processo (Fogel, 2013). A diferença entre as duas consciências se dá no fato de que a conceitual está ligada à racionalização da realidade, que, na cultura europeia-estadunidense, costuma sufocar a corporeada. A consciência corporeada é independente da linguagem e pode ser comunicada sem palavras para outras pessoas, por gestos, expressões e contato físico (Fogel 2013). A cognição corporeada é formada por sensações, sentimentos e emoções pessoais, que a cognição conceitual também pode expressar através de uma linguagem evocativa. A relação de alguém com seu corpo não é apenas de posse, ela estabelece uma sensação de ser (Fogel, 2013). Exatamente o oposto do que foi dito por Descartes.

“I am a person by virtue of the fact that I am located in my body and nowhere else, and that body has a historical and physical location from which I can identify myself within the world. To paraphrase Descartes: ‘I feel, therefore I am.’” (FOGEL, 2013, p. 46)

A relação que temos com nossas consciências é determinada, em boa parte, por nossa cultura. A cultura está presente desde antes do nascimento de um ser humano. Portanto, uma pessoa não pode se tornar cultural a partir de algum momento da vida, ela sempre o é (Fogel, 1993). Uma pessoa entende a sua existência através do conhecimento do próprio corpo e do mundo em relação a ele. Isso é o que bebês fazem

nos primeiros meses de vida ao investigar as próprias mãos, ter controle sobre elas, determinar onde terminam e onde começa a outra pessoa ou objeto (Barrett, 2011). A posição na qual um bebê aprende determinada coisa pode se associar firmemente à memória relacionada a esse aprendizado e, caso a posição do bebê mude, ele não é capaz ainda de transpor o conhecimento para essa nova situação (Barrett, 2011). Nessa idade, o conhecimento é intimamente ligado a propriocepção e outros sentidos. É através dessa formação do plano do corpo (*body scheme*) que um indivíduo entende o que ele é e o que ele não é; assim se forma a ideia de “eu” (Fogel, 2013; Barret, 2011). Esse aprendizado continua ao longo da vida, pois, conforme nosso corpo muda, nossa percepção sobre ele também muda.

A diferença entre o que é você e o que é o outro se transmite através da comunicação, seja por sons, por tato ou por movimento. Tudo é relativo entre uma pessoa e outra. No início da vida, é justamente ao perceber que um som ou um toque não é seu, que um bebê consegue explorar como suas ações afetam a ação do outro, uma modulação, ou correção entre os dois indivíduos que não é nada mais nada menos do que comunicação (Fogel, 1993). E nenhuma comunicação existe sem cultura (Fogel, 1993). A cultura altera como a relação entre o bebê e o cuidador se estabelece: quantas trocas vocais, quantos toques e qual a natureza destes. Tudo varia entre as populações e entre famílias (Rogoff, 2003). Logo, a criação varia nas suas questões mais fundamentais.

Quando uma pessoa tem dificuldades para expressar a consciência corporeada de forma saudável, ela desenvolve problemas no plano do corpo, deixando de reconhecer ou sentir a si mesma (Fogel, 2013). Uma pessoa pode, por exemplo, desenvolver uma “armadura” em seu corpo para se proteger (Fogel, 2013). Essa armadura envolve deixar o corpo rígido, tenso e menos sensível a estímulos. Isso pode ocorrer quando o

indivíduo, ao se submeter a grande estresse, tem seu sistema de luta ou fuga desencadeado frequentemente, nunca saindo da situação de alerta que tenciona os músculos, e, ao mesmo tempo, ele retém seus impulsos de movimento para fugir ou se opor à situação, contendo ainda mais a própria musculatura, respiração, etc. (Fogel, 2013). Porém, todo esse processo não é mais percebido pela pessoa. A consciência corporeada é abafada pela corrente de pensamentos trazidos pela consciência conceitual.

Vivenciamos isso, frequentemente, em nosso dia a dia. Eu mesma, durante a pandemia, passei dias trabalhando em casa, no mesmo quarto, com a persiana abaixada, pois o sol não me deixava enxergar a tela do computador, fazendo movimentos repetitivos sem me dar conta do que estava acontecendo com meu corpo. Não havia nenhuma riqueza de estímulos físicos, tirando uma hora de aula de dança por semana. Essa rotina, que continua ainda hoje, aguçou uma cultura de submissão do corpo à mente racional que traz prejuízos, inclusive à saúde. Desde pequena, aprendi que ser racional, lógica, calma e centrada era o ideal; não fui ensinada a identificar sinalizações corporais ou usar o corpo como instrumento de expressão, seja de sentimentos ou ideias. O resultado disso é a somatização silenciosa do estresse, que gera ansiedade. Às vezes, me vejo frente ao computador, com todos os músculos tensos, segurando a respiração diante de um problema e o coração acelerado por horas, sendo obrigada a tomar remédio para dor de cabeça e gastrite para me recuperar.

Além da rotina diária restritiva e exigente da civilização ocidental, traumas da infância podem trazer relações negativas com partes dos corpos, de forma especificamente relacionada às memórias emocionais antigas (Fogel, 2013). A partir do momento em que se vê o corpo como um processo dinâmico físico-emocional-cultural, entende-se que doenças mentais e físicas podem andar de mãos dadas.

“All the forms of self-awareness and self-suppression described earlier can be traced to experiences in social encounters, experiences that create lasting impressions not only in mental imagery and autobiographical memory and narrative, but more fundamentally in the flesh.” (FOGEL, 2013, p. 259)

Esses danos físicos e mentais à saúde, ligados ao tratamento negligenciado da consciência corporeada (corpo, emoções e sensações), podem ser generalizados dependendo da cultura de um povo. A cultura ocidental dominante possui como um de seus fundamentos a superioridade da consciência conceitual. As necessidades emocionais são frequentemente abafadas e aprendemos que em diversas situações da vida que a expressão emocional é inadequada (Fogel, 2013). As necessidades dos corpos, como se mover e não ficar horas em frente ao computador, são deixadas de lado até o momento em que se percebe que corpos não são bens de consumo descartáveis. Então o movimento é apenas feito para manter a saúde, sem nenhuma riqueza de estímulos ou motivação emocional (Fogel, 2013). Desta forma, cada microcultura familiar (Fogel, 1993) e cada macrocultura marcam os corpos, as sensações, as emoções e o sentido do seu eu particular.

“All humans have a social body whose movements and postures are acquired through the experiences of living in a particular family, in a particular education system, in a particular work environment, in a particular culture.” (FOGEL, 2013, p. 259)

Corpo, cognição e dominação

A colonização de povos não é feita somente pelo extermínio, mas também pela imposição cultural por meio da educação, enfraquecendo os valores e o modo de vida local (Rogoff, 2003). Logo, esse aspecto negligente do corpo na sociedade ocidental se traduz não somente dentro de si própria, mas é especialmente violento contra a cultura de povos originários. Conforme a cultura das populações WEIRD (*Western, Educated,*

Industrialized, Rich and Democratic, em português: Ocidental, Escolarizado, Industrializado, Rico e Democrático) (Henrich et al., 2010) se espalha pelo mundo como uma verdade inquestionável dos valores que levam à qualidade de vida e ao progresso, culturas dominadas perdem sua relação original com o corpo. Essa doutrina para formar um corpo de comportamento aceitável pelo europeu e estadunidense se estabelece como uma “salvação civilizatória” ou como uma aberta estratégia política de destruição da organização das populações e de apagamento da identidade cultural (Rogoff, 2003).

Essa postura restritiva ao corpo pode ser traçada longe no passado do mundo europeu, ligado à religião cristã que, frequentemente, vê a razão como a semelhança humana com Deus e vê o corpo como um receptáculo a ser controlado por ela, uma visão de herança platônica (Strefling, 2014). Não é estranho, portanto, que as escolas jesuítas tenham exercido uma forte opressão sobre o corpo, conseqüentemente uma opressão sobre o “eu” dos povos indígenas. No Brasil, assim como em diversos outros países do sul global, as escolas jesuítas envolviam o ensino da religião, da moral cristã, das vestimentas, dos hábitos de vida ocidentais e da língua do país colonizador (Coube, 2012).

A cultura é determinante para os comportamentos mais fundamentais do ser humano. Até mesmo comportamentos considerados universais, como andar sobre dois pés, sofrem grandes variações culturais (Ingold, 2010). Deste modo, é inocência da nossa parte acreditar que a educação, da forma como é conhecemos, é simplesmente boa para todo mundo. A influência da educação no modo de vida de diferentes povos se evidencia no livro *“The cultural nature of human development”* (2003), de Barbara Rogoff. A autora demonstra como a criação dos filhos varia profundamente entre populações e que a forma de comunicação entre seus membros varia de forma

relacionada ao papel das crianças na sociedade (Rogoff, 2003). Um bebê pode chorar muito mais na sociedade ocidental do que em outras em que é carregado junto ao corpo e prontamente apaziguado (Fogel, 1993; Rogoff, 2003). Como uma criança aprende, tendo acesso ou não ao mundo adulto, define se ela aprende participando da sociedade desde o começo ou passa por uma fase preparatória da vida adulta com situações artificiais que simulam a realidade dos indivíduos mais velhos (um sistema escolar convencional do mundo europeu-estadunidense) (Rogoff, 2003).

Todavia, a psicologia frequentemente considerou fenômenos vistos nas populações WEIRD (Henrich et al., 2010) como os padrões de desenvolvimento normal da cognição, realizando diversos testes cognitivos, ignorando o efeito de sua cultura (Rogoff, 2003). Esse problema se alastra em várias áreas acadêmicas, onde os pesquisadores mais respeitados são europeus ou estadunidenses e os demais não são tão reconhecidos. É muito comum que sejam feitas pesquisas em países do sul global sem a participação de nenhum pesquisador nativo. Essa questão é discutida em diversos artigos (Athreya & Ackermann, 2019; Gopal, 2021; Orellano & González, 2015), levantando, inclusive, a pauta de que é preciso valorizar outras formas de obtenção de conhecimento e adaptar métodos à realidade de outros povos (Freire, 2006; Rogoff, 2003). A compreensão real de que o conhecimento pode se dar de diferentes maneiras é ainda muito limitada na academia.

É revoltante que seja visto como normal ir até países do sul global e estudar sobre sua fauna, flora e cultura sem nenhuma participação de um pesquisador nativo. Quem dirá pesquisar sobre a “inteligência” de um povo que não é o seu. Desta maneira se vê situações absurdas, como uma discussão entre um entrevistador ocidental e um trabalhador chinês sobre silogismos, como se estes não tivessem em si significado cultural (Rogoff, 2003). Deveria ser obrigação de qualquer cientista com intensão de

fazer pesquisa num país estrangeiro incluir um cientista nativo em seu trabalho, afinal se espera isso caso se vá estudar na Europa ou nos Estados Unidos. Deveria ser considerado antiético apenas retirar conhecimentos de um lugar e compartilhá-los apenas dentro de sua pequena bolha. Acredito que cientistas com recursos suficientes deveriam devolver o conhecimento para universidades locais, treinar alunos caso possuam pesquisas de décadas de duração e ter muito claro que estão dentro de um país que deveria ser respeitado em pé de igualdade. No fim, boa parte da comunidade científica enxerga o sul global não como um país com pesquisadores, mas como um local de pesquisa exótico.

É urgente repensar as pautas globais de qualidade de vida tirando a ótica do que os países mais poderosos no mundo consideram normal, ideal ou o pico da civilização humana. No mesmo livro mencionado, Rogoff (2003) apresenta vários relatos mostrando o sofrimento, o isolamento e a imposição de valores em vários povos originários pela educação, ressaltando a forma como ela desestrutura a sociedade, assim como seu papel de dominação assumido abertamente pelos governantes. Dois exemplos ilustram isso perfeitamente. O primeiro é a história de uma menina Inuit que foi forçada a entrar num internato e, durante as férias, não encontrou sua aldeia porque ela tinha mudado de lugar; chegou a ver seu pai e avô uma última vez em sua vida quando tentaram tirá-la da escola, mas, não conseguiram e ela se sentiu sequestrada. O segundo exemplo é de famílias do continente africano, que, ao colocarem suas crianças em escolas convencionais ocidentais, se desestruturaram, pois, o papel social das crianças não podia mais ser cumprido. Essas crianças ajudavam na criação de seus irmãos mais novos e, sem sua ajuda, os pais ficavam mais sobrecarregados. Isso somado a uma carga cada vez maior de trabalho para pagar impostos que não existiam antes. Às vezes, as famílias tentavam colocar seus filhos menores com os mais velhos dentro da escola para

serem cuidados, o que gerava conflitos com a organização, e seu papel na educação dos filhos foi paulatinamente desacreditado pelas escolas. Ao romper com os seus ideais sociais originais, as crianças nada ganhavam, além de uma perda de conexão com suas comunidades. Afinal, a promessa de melhores condições financeiras no futuro não se concretiza, pois não há empregos disponíveis.

A escola hoje, em todo o mundo dominado pela cultura europeia-estadunidense, continua sendo uma marca de opressão sobre os corpos. Um exemplo brasileiro é a influência dos valores ocidentais sobre os Jogos Indígenas. As modalidades dos jogos se tornam paulatinamente mais e mais competitivos, o que não ocorria inicialmente (Almeida et al., 2010). Fora a expressão corporal presente nas vestimentas, pinturas e adornos (Coube, 2012; Groh, 2019), a chamada Cultura do Movimento também está se alterando nesses jogos. A “cultura do movimento” foi um termo proposto por Eleonor Kunz, professor da Universidade Federal de Santa Catarina, no qual o movimento está além de um fenômeno apenas físico. Ele é essencialmente cultural e indissociável do ambiente (de Souza Mendes & Nóbrega, 2009). Essa teoria reforça o valor das variações culturais em todos os movimentos realizados por um indivíduo (de Souza Mendes & Nóbrega, 2009). A mudança da concepção dos Jogos Indígenas para competição e profissionalização do atleta muda a relação do indígena com o corpo e sua dinâmica com a sociedade (Almeida et al., 2010).

Os povos originários, apesar de estarem em uma posição desvantajosa, podem hoje utilizar a educação como meio de resistência à cultura “branca”, aprendendo a se defender dentro da cultura imposta a eles (Rogoff, 2003). É possível também criar alternativas positivas de ensino, que sejam multiculturais e que sensibilizem os alunos às questões culturais alheias, como criar um contato entre as crianças não indígenas com os povos originários (Ferreira, 2013).

Mesmo para o brasileiro não-indígena a escola pode ser um local opressivo que evidencia absoluto descaso das instituições com as pessoas em situações menos favorecidas financeiramente que irão marcar seu desenvolvimento (Freire, 2006). Não se leva em consideração na educação típica trazida pelos europeus que o aluno não é apenas um receptáculo que recebe conhecimento. Na verdade, o ensino acontece entre aluno e professor, ambos aprendendo durante o processo e deve-se ensinar sempre atento a realidade em que cada pessoa está inserida (Freire, 2006). Deve-se, portanto, criar um ensino decolonizado focado no “Bem Viver”, que significa recuperar o entendimento de viver com qualidade sem os ideais capitalistas, individualistas, entre outros valores dos Estados Unidos e da colonização europeia (Nunes et al., 2021)

Enquanto resta aos povos originários, latinos, africanos, do Oriente Médio, Ásia e Oceania resistir a perda de sua relação com sua própria realidade, espera-se dos dominadores o mínimo de consciência para se desvencilhar de um discurso colonizador. Esse gesto de boa vontade poderia começar com a academia que se propõe a ter cabeças abertas, já que nada se pode esperar no quesito compartilhamento de forças com as organizações mundiais. Quem dirá de empresas. Dentro desse cenário, no mínimo estressante que faz meu corpo se conter na cadeira, espero que ao menos dentro de nosso país possamos criar movimentos de respeito a cultura indígena, onde eles mesmos determinem seus espaços. Não cabe a nós dizer o que deve ou não ser feito, protegido ou mantido intocado. E espero que ao criarmos uma consciência maior dos corpos, que somam o desenvolvimento, a cultura, a saúde e a identidade, possamos agir de forma mais politizada e consciente, criando uma educação mais em contato com a própria realidade. Apesar de focar nas escolas, o debate feito aqui vale para outras instituições propagadoras de cultura.

Referências

Alcock, J. (2009). *Animal behavior: An evolutionary approach, 9th ed.* (p. xvi, 606).
Sinauer Associates.

Almeida, A. J. M. de, Almeida, D. M. F. de, & Grando, B. S. (2010). As práticas corporais e a educação do corpo indígena: A contribuição do esporte nos jogos dos povos indígenas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 32(2–4), 59–74.

<https://doi.org/10.1590/S0101-32892010000200005>

Athreya, S., & Ackermann, R. R. (2019). Colonialism and narratives of human origins in Asia and Africa. Em M. Porr & J. M. Matthews (Orgs.), *Interrogating Human Origins* (1^o ed, p. 72–95). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203731659-4>

Barrett, L. (2011). *Beyond the brain: How body and environment shape animal and human minds*. Princeton University Press.

Carvalho, A. M. A. (Org.), Pedrosa, M. I. (Org.) (2020). Física e psicologia: um ensaio de interdisciplinaridade. 1. ed. São Paulo - SP: Edicon. v. 1. 176p

Coube, R. J. (2012). *A CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA*. 83.

de Souza Mendes, M. I. B., & Nóbrega, T. P. da. (2009). CULTURA DE MOVIMENTO: REFLEXÕES A PARTIR DA RELAÇÃO ENTRE CORPO, NATUREZA E CULTURA. *Pensar a Prática*, 12(2).

<https://doi.org/10.5216/rpp.v12i2.6135>

Descartes, R. (2004). *Meditações Sobre Filosofia Primeira*. Campinas: Editora da Unicamp.

Ferreira, R. A., Dias, R. O., Lima, J. M. (2013). Vivenciando a Cultura Corporal de Movimento dos Indígenas na Escola do 'Branco'. *Lecturas Educación Física y Deportes* (Buenos Aires), v. 1, p. 1.

Freire, P. (2006). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Fogel, A. (1993). Developing through relationships: origins of communication, self, and culture. Pp 10-25

Fogel, A. (2013). *Body sense – The science and practice of embodied self-awareness*. New York, NY: Norton.

Gibson, E. J., & Pick, A. D. (2000). *An ecological approach to perceptual learning and development*. Oxford University Press.

Gopal, P. (2021). On Decolonisation and the University. *Textual Practice*, 35(6), 873–899. <https://doi.org/10.1080/0950236X.2021.1929561>

Groh, A. (2019). Identidade Cultural e o Corpo. *Revista Psicologia e Saúde*, 3–22. <https://doi.org/10.20435/pssa.v11i2.907>

Henrich, J., Heine, S. J., & Norenzayan, N. (2010). The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences*, 33(2–3), 61–83.

Ingold, T. (2010). *Da transmissão de representações à educação da atenção*. 33(1), 20.

Marques-Santos, I., & Resende, B. (2022). *Superando o cérebro: Andy Clark e a cognição corporeada* *Outgrowing the brain: Andy Clark and the embodied cognition* *Superando el cerebro: Andy Clark y la cognición corpórea*. 21.

Merleau-Ponty, M., Ménéasé, S., Landa, F., & Landa, E. (2004). *Conversas—1948*.

Martins Fontes.

Nunes, P. V., Giraldi, P., & Cassiani, S. ([s.d.]). DECOLONIALITY IN SCIENCE EDUCATION: THE CONCEPT OF BUEN VIVIR AS A DECOLONIAL PEDAGOGY. 20.

Orellano, C. M., & González, S. G. (2015). *Acerca de la opción decolonial en el ámbito de la psicología*. 12, 8.

Rescorla, Michael, "The Computational Theory of Mind", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2020 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/computational-mind/>>.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.

Shapiro, Lawrence and Shannon Spaulding, "Embodied Cognition", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2021 Edition), Edward N. Zalta (ed.), Disponível em: <<https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/embodied-cognition/>>. Acesso em: 26 jan 2022

Shapiro, L. A. (Org.). (2014). *The Routledge handbook of embodied cognition* (1 [edition]). Routledge, Taylor & Francis Group.

Strefling, S. R. (2014). Os sete graus de atividade da alma humana no *De quantitate animae* de Santo Agostinho. *Trans/Form/Ação*, 37(3), 179–200.

<https://doi.org/10.1590/S0101-31732014000300014>

Vianna, B. (Org.) (2008). *Biologia da libertação: ciência, diversidade e responsabilidade*. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza edições. 160p.