



V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN

VOCES SILENCIADAS

O corpo silenciado

The silenced body

Joana Manarte, Amélia Lopes, Fátima Pereira

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto

Resumo. Com este texto pretende-se reflectir sobre o lugar do corpo no contexto educativo. É feita uma breve revisão teórica sobre a corporeidade e o seu carácter multidimensional e repensa-se a relação pedagógica como um espaço intersubjectivo onde há um elemento inexorável das nossas vivências: o corpo. Através dos relatos de experiências vividas na escola e de histórias de relação pedagógica, procuramos dar conta do que essas memórias nos trazem a propósito do corpo, nas suas diferentes dimensões.

Palavras-chave: *Corpo. Relação pedagógica. Memórias. Metodologia narrativa.*

Abstract. With this paper we intend to reflect on the role of the body in education. We pass through some theoretical considerations about corporeality and its multidimensional existence and we rethink the pedagogical relationship as an intersubjective space where there is an inexorable element: the body. Analyzing the reports on life-school experiences and stories of pedagogical relationships, we try to understand what those memories tell us about the body in its different dimensions.

Keywords: *Body. Pedagogical relationship. Memories. Narrative inquiry.*



Introdução

O corpo é o grande veículo de comunicação do ser humano e está inevitavelmente presente em todas as nossas experiências. Ser professor é uma actividade *incorporada*, é uma actividade que acontece nos corpos e entre corpos, mas a investigação em Educação tem dado pouca importância ao corpo na prática pedagógica. (Estola e Elbaz-Luwisch, 2003)

A experiência da intersubjectividade pressupõe um encontro entre corpos. Sendo a interacção uma reacção recíproca através da qual o comportamento de uma pessoa influencia a outra, e vice-versa, não falamos aqui de uma abstracção. Pensemos na relação pedagógica: esta interacção é uma acção que se concretiza no encontro entre professor e aluno, sendo importante assegurar condições físicas e espirituais favoráveis ao encontro pedagógico, circunstâncias facilitadas pelo diálogo, pela comunicação, pela relação (Postic, 2008; Stonkuvienè, 2010).

O objectivo da minha investigação é contribuir para compreender melhor o lugar do corpo no contexto educativo, através da análise de relatos de vivências de relação pedagógica. O que se pretende é dar voz a um corpo que tem sido silenciado e esquecido pelo próprio sistema, acreditando que esta é mais uma forma de ajudar ao resgate da essência relacional da Educação.

1. Corpo

É preciso descobrir, entre todas as pessoas presentes, aquele ou aquela cujos sinais corporais provocam em nós uma forte emoção porque são gestos e coisas que correspondem a uma sensibilidade, uma avidez, uma esperança inscrita no fundo de nós mesmos.

(Ribeiro, 2005:277)

O conceito de corpo tem vindo a ser dominado pela ideia de separação entre corpo e alma, corpo e mente, corpo e consciência. No seguimento do pensamento nietzschiano, que afirma holisticamente que somos o nosso corpo, Merleau-Ponty (2005) explana



sobre a fenomenologia do corpo e a noção de corporeidade. O homem é uma unidade fenomenológica, cuja existência é corporal; ele «está corporalmente inserido no mundo», isto é, as suas relações com o outro e com o mundo são mediadas pelo corpo (Reis, 2011:38). Dito por outras palavras, a consciência do mundo e a autoconsciência são mediadas pelo corpo. Abrimo-nos ao mundo através dele, do corpo vivido, do corpo em realidade (Le Breton, 1992; Reis, 2011).

A dança é, provavelmente, o terreno onde as possibilidades do corpo são mais evidentes e é, por isso, uma interessante fonte de recursos teóricos e históricos para reflectir sobre esta temática. Louppe (2012:69), em *Poética da dança contemporânea*, fala-nos do corpo e do “movimento do corpo como campo de relação com o mundo, como instrumento de saber, de pensamento e de expressão”. Já Merleau-Ponty (2005) falava do corpo como expressão, realçando que não é apenas um invólucro exterior do indivíduo, mas sim a própria expressão do ser: eu não tenho o meu corpo, eu sou o meu corpo. Portanto, a comunicação tem uma natureza corpórea, em que o expressado não existe separado da expressão.

Ainda dentro da dimensão comunicativa, realce-se o carácter dialógico do corpo, que serve a sua natureza social. O corpo conecta, liga-nos ao outro – a subjectividade constitui-se a partir da intersubjectividade, pois é sempre relacional. Ora, a subjectividade é corporeidade. A concepção do corpo de Merleau-Ponty sugere, assim, uma subjectividade “encarnada”, que remete para o conceito de *embodiment*.

O movimento do corpo é o que nos põe em contacto com o outro e em relação com as coisas, dando origem a uma cognição sensível, pois o pensamento é indissociável do corpo (Reis, 2011; Louppe, 2012). Também Gonçalo M. Tavares (2013:209), no seu interessante e peculiar *Atlas do Corpo e da Imaginação* (livro que nasce da sua tese de doutoramento), reflecte sobre o “movimento como pensamento que age”, reforçando a relação corpo-pensamento-significação.

Louppe (2012:71) chama também a atenção para a qualidade lírica que emana do orgânico, uma espécie de emergência poética que é qualidade natural do corpo que somos e que faz com que o corpo se concretize, mais do que pela “figura anatómica”, pelas “sensações e intensidades”.

Isto implica lembrar que esta pesquisa não se funda numa visão monocular que reduz o corpo à sua dimensão biológica, mas sim numa óptica multidimensional da



corporeidade. A sociologia do corpo veio dar um contributo indispensável para a ampliação do conceito, na medida em que se dedica à compreensão do corpo para além da “coleção de órgãos arranjados segundo leis da anatomia e da fisiologia”, afirmando-o como “uma estrutura simbólica, superfície de projecção passível de unir as mais variadas formas culturais.” (Le Breton, 1992:29) Contrariando a insistência da sociobiologia em reduzir o homem a um certo mecanicismo - e até determinismo - fisiológico e instintivo, a sociologia do corpo pensa-o como um lugar de relação com o mundo e como um elemento de conexão com os outros, percebendo-o não como um lugar dado e de limites fixos, mas como um espaço em construção, de infinita geometria, de (re)criação de significados e de existência (também) semiótica.

É importante clarificar que neste trabalho não se pretende desenvolver um receituário de comportamentos não-verbais, até porque “não existe uma imagem correcta, uma postura correcta ou sequer um movimento correcto. Existe uma maneira de funcionar que, num dado momento, conduz simultaneamente à unidade e à abertura.” (Irene Dowd, *in* Louppe 2012:71) O intento aproxima-se antes da sugestão de Le Breton (2007) de ter o corpo como caminho de investigação, na medida em que ele é projecção (e projector) de uma constelação de dimensões humanas, aparecendo como um apelativo miradouro para um entendimento diferente do homem e do mundo, em diferentes campos do conhecimento.

2. Relação pedagógica

“Because body has been considered more as a ‘problem’ or a ‘sin’ than a ‘treasure’, there is much that is unsayable about bodies in classrooms.”

(Estola e Elbaz-Luwisch, 2003:702)

A dimensão semiótica do corpo faz dele o actor principal da presença humana e confere-lhe o desígnio incontornável da comunicação e da relação com os outros e com o mundo (Le Breton, 2007; Tavares, 2013). Tendo o contexto educativo como espaço de comunicação e relação, transformação e desenvolvimento humano, aqui procuramos



pensar o corpo como estrutura de significações e de mediação afectiva, psicológica, social e física entre professor e alunos.

O professor que é próximo dos seus alunos será, provavelmente, um melhor professor do que aquele que se distancia deles social, emocional e psicologicamente (Sibii, 2010). Na interacção professor-aluno, vários autores estudaram a imediação (*immediacy*) do professor (maioritariamente, através de estudos quantitativos) e comprovaram os seus efeitos na relação pedagógica, destacando a forte influência da comunicação não-verbal na proximidade ou evitamento interpessoal, na memorização da informação e na aprendizagem cognitiva e afectiva (Sibii, 2010; Stonkuvienè, 2010; Velez e Cano, 2008; Hsu, 2010; Richmond, 2002).

No panorama sociopolítico actual, a escola é frequentemente vista do prisma do resultado e não tanto da vivência e dos processos relacionais. Quando a escola é tida como uma entidade cultural, espiritual e organizacional, evidencia-se a questão da formação holística do indivíduo e a necessidade de reflectir sobre a relação pedagógica. O conhecimento sobre a interacção pedagógica é ainda escasso e o foco de reflexão do professor tem sido baseado, sobretudo, no conhecimento de uma determinada temática, sendo insuficiente a atenção dedicada à questão da comunicação pedagógica (Stonkuvienè, 2010).

Apesar da evidência de que a emoção é, cultural e cognitivamente, uma força motriz da acção humana, na investigação em Educação a questão da emoção tem sido relegada para segundo plano, em prol da sobrevalorização da razão ou da racionalidade nas situações de aprendizagem formal (Titsworth *et al*, 2010). A aprendizagem afectiva envolve os sentimentos, as emoções e a aceitação dos alunos relativamente a um assunto e ao professor e são vários os estudos que consistentemente concluíram que há uma forte relação entre a imediação do professor e a aprendizagem afectiva. Releve-se que a aprendizagem no plano afectivo é tão importante que, ao contribuir para a motivação do aluno, é um catalisador da aprendizagem cognitiva. Entenda-se, pois, que comunicação, emoção e aprendizagem são fenómenos altamente interligados (Titsworth *et al*, 2010; Postic, 2008; Allen *et al*, 2006; Goodboy, 2009).

A qualidade das relações interpessoais é importante para o desenvolvimento da reacção emocional que desenvolvemos não só para com as pessoas, mas também em relação ao contexto que lhes está associado. O corpo do professor comunica



significados aos alunos, e vice-versa (Richmond, 2002). A comunicação não-verbal favorece o estabelecimento das relações sociais e expressa as emoções e atitudes dos intervenientes e, no entanto, o sistema educativo tem limitado esta criatividade e diversidade expressivas (Tapia *et al*, 2014). Fiske (2005:96) afirma explicitamente que “o corpo humano é o principal transmissor de códigos apresentativos”. Contudo, García *et al* (2014:125) lamentam que o processo educativo invisibilize o nosso corpo, no qual “se instalan las memorias y huellas de la educación vivida, así como las historias que han ido construyendo la propia identidad.”

Que importância tem a corporeidade no contexto pedagógico? O que se diz sobre o corpo quando falamos da escola? O que nos conta o corpo quando falamos da escola?

3. Metodologia narrativa

“Attention to the body is a challenge. How do researchers find new epistemological commitments and methods to talk about bodies in education?”

(Estola e Elbaz-Luwisch, 2003:697)

Como podemos abordar e compreender o corpo em Educação?

A fenomenologia oferece uma abordagem metodológica fundada nas experiências vividas pelas pessoas antes da sua teorização. Apoiando-se no pressuposto de que a análise das nossas vivências e interações diárias aprofunda a compreensão dos fenómenos sociais e humanos, o método fenomenológico foca-se na exploração da experiência consciente ou trazida à consciência (Littlejohn e Foss, 2009).

As nossas vivências são organizadas sob a forma de narrativas, num perpétuo movimento de experiências, memórias e interpretações. Sendo inerente à acção humana, na narrativa representamos e compreendemos a experiência, conferindo sentido ao vivido. (Clandinin e Connelly, 2011; Manarte, Lopes e Pereira, 2014)

Partindo da valorização da experiência como fonte de conhecimento e dada a pertinência heurística do objecto de estudo, a metodologia narrativa parece corresponder à intenção deste trabalho.



Clandinin e Connely (2011) explicam que o pensamento narrativo configura-se numa forma tridimensional, onde se cruzam 1) a dimensão pessoal/social, 2) o espaço e 3) o tempo. Efectivamente, falar de experiência implica ter em conta a temporalidade, a historicidade, a memória e a aprendizagem; a reflexão retrospectiva das experiências é um processo activo de (co)construção de significados (Lopes, 2011; Torregrosa, 2011; Molina, 2011). A centralidade do sujeito neste contexto metodológico advém da noção de que cada pessoa tem uma história e que cada história é composta por estórias, inscritas num *continuum* de tempo e situadas em espaços próprios. O tempo e o espaço são eixos referenciais que contextualizam as experiências e os relatos (Torregrosa, 2011).

Construir uma narrativa a partir da voz dos protagonistas da relação pedagógica é assumir que estes – sobretudo estes – nos dão material fundamental para “compreender, discutir e configurar as realidades” (Cortés, 2011:70). O testemunho convoca a memória, convoca a experiência. Esta é então uma perspectiva compreensiva, que nos possibilita o acesso e a aprendizagem de algo essencialmente humano, a partir dos relatos de quem vive as experiências (Torregrosa, 2011; Molina, 2011).

A Educação é um campo rico em subjectividades e relações humanas. Neste sentido, e nesta “necessidade de encontrar um método adequado para dar conta da diversidade em que se expressa a experiência humana” (Molina, 2011:92), a pesquisa narrativa aparece como uma metodologia adequada a este estudo, em que serão as estórias dos participantes a matéria-prima para a construção de um texto tecido em jeito de *bricolage* colectiva de vivências, significados, afectos, interpretações e descobertas.

Que memórias temos dos nossos professores? O que é que é dito sobre o corpo quando contamos histórias da escola? O corpo é falado? Directa ou indirectamente? Que significados são atribuídos ao corpo no recontar das memórias?

3.1 Auto-narrativa

Clandinin e Connelly (2011) incentivam o investigador a escrever a sua própria narrativa como forma de lançar a problematização da temática e de iluminar o caminho empírico a percorrer. Penso que o que nos propõem é também um exercício de



transformação ou esclarecimento identitário, levando-nos a reconfigurar a figura do investigador impermeável para o investigador que se descobre, sente, mistura e humaniza ao contar a sua própria experiência.

Numa primeira abordagem ao projecto, partiu-se da auto-narrativa da investigadora, da qual se retiram alguns excertos para facilitar a contextualização do leitor:

As mãos da professora primária cheiravam a laranja muitas vezes. Mãos cheias, pele seca, unha do polegar amarelada na ponta (de descascar as laranjas). Sei disto porque lembro-me daquela mão pousar e gesticular muitas vezes na minha sebenta ou no manual escolar para me explicar melhor algum ponto da matéria. Para apreender a informação nova que chegava, os meus olhos saltavam da mão para a boca para os olhos para a mão outra vez e nesta dança não-verbal percebo agora que me sentia bem na altura e que dali não vinha nada ameaçador. (...) Tocava em mim e nos meus colegas (não tenho a certeza se me acariciava o cabelo de vez em quando ao passar pelo meu lugar, mas tenho quase a certeza que sim). Às vezes, puxava-nos pela roupa para nos encarregar numa fila ou chamar a atenção; nunca gostei que nos puxassem pela roupa, ainda hoje não gosto de ver as crianças do jardim-de-infância a serem puxadas pela roupa pelos/as educadores/as; mas acho que a minha professora primária fazia isso com aquela ternura abrupta de mãe que pega nas crias pelo cachaço.

(Excerto da auto-narrativa, in Manarte, Lopes e Pereira, 2014)

O professor de português do 11º ano tinha um aspecto formal. Clássico, talvez seja um adjectivo mais adequado. Mas era um clássico como o pai do Indiana Jones, um clássico absolutamente entusiasmante!

Espalhava-se no espaço com postura de trovador, esbracejava no ar numa leitura de um excerto do Sermão de Santo António aos Peixes e nas entrelinhas os seus olhos procuravam nos nossos o mesmo entusiasmo. Eu lembro-me de sorrir a maior parte das aulas e de ficar deslumbrada com a etimologia de uma qualquer palavra que, por algum motivo, ele decidia desdobrar com uma voz apaixonada. Cativante, virava-se rapidamente para o quadro para escrever, falava alto, virava-se para trás para assegurar que estávamos a seguir o raciocínio, continuava a falar alto, em latim, em grego, voltava-se para o quadro, acabava de explicar a transformação da palavra e girava para nós com um sorriso e uma expressão de surpresa!



(Excerto da auto-narrativa, in Manarte, Lopes e Pereira, 2014)

Com postura controlada, expressão facial séria, olhar intimidador e voz desafinada ditava o sumário no início da aula como quem dita uma lei, que nós escrevíamos como se fosse um dever. Depois de uma pergunta dirigida à turma, girava ansiosamente o giz na palma da mão e fazia um ponto de interrogação com a testa enquanto esperava uma resposta. (...) A carga emocional associada à professora e à disciplina foi-me difícil e causa de sofrimento pessoal. Isto chegou, inclusivamente, a interferir com decisões pessoais (do dia-a-dia) e académicas (...).

(Excerto da auto-narrativa, in Manarte, Lopes e Pereira, 2014)

Da análise da auto-narrativa, notou-se que a dificuldade em desligar o que se percebe do que se sente confirma que a narrativa é uma forma única de aceder quer às percepções, quer aos sentimentos presentes na relação pedagógica. Realmente, não se trata de observar o comportamento não-verbal de um professor numa aula, mas antes de conhecer o que se sente com isso, o que só é possível através do relato das experiências. Neste sentido, a narrativa vem dar corpo à dimensão intangível das percepções e dos afectos e surge como uma metodologia adequada para o estudo da corporeidade na relação pedagógica. (Manarte, Lopes e Pereira, 2014)

3.2 Grupo focal

Numa segunda fase do processo empírico surge a necessidade de constituir um grupo de discussão focalizada, como um dispositivo gerador de ideias (Breen, 2006), que viria permitir aceder num único encontro a perspectivas e discursos sobre a temática. Assim, realizou-se um grupo focal com professores, onde os participantes partilharam vivências de relação pedagógica e reflexões sobre o corpo-símbolo. O facto de o grupo ter sido constituído por professores permitiu trazer ao círculo as suas memórias enquanto professores, mas também enquanto alunos que foram. Seguem-se alguns excertos:

“ Eu por acaso, eu acho que sou uma privilegiada, porque eu acho que desde a professora primária até professores na faculdade eu encontrei, tive sempre a sorte de ter, em ciclos,



sempre um professor profundamente afectivo. Aah... A professora primária não era uma professora de tocar e, no entanto, e eu acho que isto quase nos obrigava depois a termos que discutir o que é que eles nos passam, não é, quando nos tocam, (...) com a intensidade da voz com que o fazem, às vezes com a forma como nos olham... não é?”

(A.P., participante do grupo focal)

“Toda ela explicava a matéria com o corpo. Aah... com a voz, com o timbre... Aah... com os gestos... aah... eu acho que ela até era capaz de ser irónica com o corpo.”

(A.P., participante do grupo focal)

“ (...) ele era um óptimo professor e... fez-me gostar muito de geografia, porque eu no 10º não tinha tido assim uma grande experiência (...).”

(J.M., participante do grupo focal)

“Não se dava muito aos alunos. Era uma pessoa até mesmo... a postura dela era assim rígida, estava sempre a mexer no cabelo, sempre assim, sempre [ilustra com o gesto de arranjar o cabelo], estava sempre muito, era muito púdica, estava muito preocupada sempre com a postura e... mas como professora, a maior parte dos meus colegas não gostava, mas eu acho que aprendi bastante francês com ela, porque explicava bem, e eu sempre gostei muito de aprender gramática (...).”

(J.M., participante do grupo focal)

“E ela dava-nos as aulas, quer de francês, quer de história, com um olhar... aah... carinhoso, que nós éramos aah... empenhados e trabalhávamos naquela disciplina porque a seguir nós olhávamos para ela e ela tinha um sorriso.”

(M.M., participante do grupo focal)

“Eu sou educadora e não puxo pela roupa. (...) Nem pelas orelhas. Porque eu acho que não é a puxar... Nós não somos... Assim como também me incomoda muito quando em visitas de estudo vejo os meninos atados com uma corda ao pulso. Fico revoltada (...).”

(M.M., participante do grupo focal)

“ (...) acho que de facto a componente não-verbal, por oposição à verbal, em que estamos a discutir conteúdos, é de uma riqueza relativamente às emoções, que é a primeira a que a associamos, mas também às atitudes, não é? E, portanto, a nossa identificação com



atitudes que nos são passadas, a percepção clara da brutalidade, da autoridade, da frieza, da dureza, da rigidez, não é, que vêm antes da pessoa até nos dizer a carta dos seus valores, dos seus... das suas crenças, não é?”

(A.P., participante do grupo focal)

“Mas por exemplo, não é o facto de andar de um lado para o outro que também cativa os alunos. Porque eu estou-me a lembrar de um professor que me deu aulas... e o facto de o seu ar sereno, tranquilo... contava uma anedota no mesmo tom com que estava dar... e nós ficávamos ali absorvidas e atentas a tudo. Portanto, e é a expressão facial, a maneira de... (...) [É o] conjunto que nos cativa.”

(M.M., participante do grupo focal)

“Eu acho que o mesmo professor, no evoluir de um ciclo de formação, pode ter uma relação diferente com os alunos e que tem a ver muito também com a parte não-verbal que comunica. Aah... eu acabei de ter três turmas, que comecei com elas no 7º até ao 9º ano em História. E, de facto, a parte da história mais... que eu mais gosto, e que acho que se denota na maneira como falo, é a do 9º ano, é a história contemporânea. E acho que isso mudou a relação dos alunos comigo e de mim com os alunos.”

(S.C., participante do grupo focal)

“(...) eu gosto muito de matemática, e portanto eu entusiasmo-me muito a dar matemática e os meus alunos sentem isso, é curioso, naquela faixa etária eles conseguem perceber que eu... que eu gosto de matemática, é curioso, fazem esse tipo de comentário.”

(Q.O., participante do grupo focal)

Este encontro deixou a impressão de que era a primeira vez que os participantes estavam a pensar neste assunto, o que desencadeou interessantes momentos de auto-análise da sua corporeidade enquanto professores e levantou questões relativas à formação de professores. Da análise da transcrição resultaram, inicialmente, quatro categorias maior – *percepções*, *emoções*, *impacto* e *contexto* -, cada uma dividida em subcategorias. Daqui evidenciou-se a relação entre a comunicação não-verbal e as emoções e o seu impacto nos contextos académico e pessoal dos participantes.



3.3 Relatos

Dando continuidade ao procedimento metodológico, deu-se início à recolha de histórias de vida de outros sobre as suas experiências na escola. Têm sido recolhidos relatos escritos e orais (gravados em áudio).

Os relatos escritos têm sido pedidos por e-mail a pessoas de outras nacionalidades, que se encontram em países e continentes diferentes.

Os relatos orais têm sido recolhidos em encontros individuais, agendados com participantes seleccionados a partir de critérios diversificados e flexíveis, entre eles: diversidade (etária, de género, racial); facilidade de agenda; conveniência geográfica; conhecimento prévio de vivências potencialmente interessantes; entre outros. Na verdade, (quase) qualquer pessoa pode colaborar no projecto, na medida em que (quase) todos fomos alunos e temos experiências de escola e de relação com os nossos professores.

Partilhamos, então, alguns excertos dos relatos:

“She was really strict and I was terrified of her. I don’t remember much other than one breaktime she wouldn’t let me go out to play until I’d correctly added up 4+5. For some reason I kept getting it wrong. I also used to really look forward to Tuesdays when we had a different teacher who was much kinder!”

(C., relato escrito – Bath, Inglaterra)

“You could see the care written plain as day on his face when he worked. He wanted everyone around him to do well and have fun, and a lot of that rubbed off on me.”

(M., relato escrito – Nova Iorque, EUA)

“(…) e nós nunca fomos proibidos de nos levantar. Ou seja, nós nunca pedíamos à Dina para ir à casa de banho, nós nunca pedíamos à Dina para ir afiar o lápis. Isso era, tipo... natural.”

(N., relato oral)

A nossa posição epistemológica balança entre o paradigma construtivista e a teoria crítica. Pretendemos criar relações colaborativas com os narradores, recolhendo



as suas estórias através de uma abordagem conversacional. Isto implica, para além da partilha dos textos e interpretações da investigadora sobre as conversações, a aceitação da ambiguidade na co-interpretação das estórias (Clandinin e Connelly, 2007).

3.4 Análise de conteúdo

“Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade.” (Bardin, 2011:11) Pela sua possibilidade hermenêutica, um dos métodos de análise utilizados é a análise de conteúdo. O método visa perceber o significado do texto em estudo, com uma visão também apoiada no ponto de vista daqueles que produziram os textos (L'Écuyer, 1990).

A partir dos dados recolhidos até ao momento foi já proposto um sistema categorial. Apesar de a análise que tem sido feita ser ainda muito preliminar, sobretudo no que respeita aos relatos, foi já suficiente para pensar numa reconfiguração do sistema categorial, ao qual se acrescentou, até ao momento, mais duas categorias de análise para além das quatro já referidas – *tipologia do corpo* e *presença* (ver Quadro 1).

Quadro 1. Sistema categorial

Categorias Gerais	Subtemas
Percepções	Conteúdo e Forma. O invulgar. Diversidade individual. O uso do espaço e dos objectos. Aparência. O que vejo fazer aos outros.
Emoções	Positivas (aceitação) Negativas (rejeição)
Impacto	Pessoal (positivo, negativo/ mediato, imediato) Académico (positivo, negativo/ mediato, imediato)
Contexto	Regras institucionais. Níveis de ensino. Espaço e tempo. História individual. Espaços para o corpo.
Tipologia do corpo	O corpo permitido. O corpo esperado. O corpo proibido. O corpo disciplinado.
Presença	Conexão. Interação. Consciência/ atenção (<i>awareness</i>).



A intenção será recorrer a uma análise de conteúdo mista, como sugerido por Bolívar (2002:17), em que o desafio reside em ter uma “visão binocular” na investigação narrativa, onde o global e o singular se explicam mutuamente.

Conclusão

O recontar de estórias implica lidar com memórias. Ainda que haja recordações vagas e a impossibilidade de aceder factualmente aos episódios passados, o que parece levantar um pouco o véu à história é a sensação e/ou sentimento desencadeado na altura, sugerindo que a memória emocional e afectiva permaneceu, sendo esta, talvez, um dos pilares para o acto de narrar. A atenção aos pormenores de um professor é algo que, aparentemente, passa despercebido; mas a verdade é que ao fim de vários anos lembramo-nos de detalhes, gestos, expressões, vozes, movimentos e daquilo que sentimos com eles e o que deles ficou em nós.

Até agora, os dados reforçam a ligação entre a corporeidade e as emoções, valorizando a presença do outro na relação pedagógica.

O trabalho está ainda longe de chegar ao fim, mas aponta já para um caminho apelativo de relações entre diferentes dimensões educativas e humanas, que têm o corpo como um denominador comum que pode evidenciar a dimensão holística que a Educação deve ter, a sua finalidade humanística e recuperar a essência relacional do que é ser professor.

Referências bibliográficas

ALLEN, M., WITT, P.L. & WHEELLESS, L.R. (2006). The role of teacher immediacy as a motivational fator in student learning: Using meta-analysis to test a causal model. *Communication Education*, 55 (1), 21-31.

BARDIN, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.



- BOLÍVAR, A. (2002). "De nobis ipsis silemus?": Epistemology of Biographical-Narrative Research in Education. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26.
- BREEN, R. (2006). A practical guide to focus-group research. *Journal of Geography in Higher Education*, 30 (3), 463-475.
- CLANDININ J. (2007). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. California: SAGE Publications.
- CLANDININ J. y CONNELLY M. (2011). *Pesquisa Narrativa, Experiências e História na Pesquisa Qualitativa*. Minas Gerais: EDUFU.
- CORTÉS, P. (2011). *El sentido de las historias de vida en investigaciones socio-educativas. Una revisión crítica*. En F. HERNANDEZ, J.M. SANCHO y J.I. RIVAS (orgs.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (68-74). Barcelona: ESBRINA.
- ESTOLA, E. & ELBAZ-LUWISCH, F. (2003). Teaching bodies at work. *Journal of Curriculum Studies*, 35 (6), 697-719.
- FISKE, J. (2005). *Introdução ao estudo da comunicação*. (9ª Ed.). Porto: ASA Editores.
- GARCÍA, M., MEGÍAS, E.P. & ARCOS, D.P. (2014). Relatos escolares y construcción del currículum en la formación inicial del profesorado. *Biodeducamos. Tendencias Pedagógicas*, 24, 113-132.
- GOODBOY, A.K., WEBER, K. & BOLKAN, S. (2009). The effects of nonverbal and verbal immediacy on recall and multiple student learning indicators. *Journal of Classroom Interaction*, 44 (1), 4-12.
- HSU, L. (2010). The impact of perceived teachers' nonverbal immediacy on student's motivation for learning English. *Asian EFL Journal*, 12 (4), 188-204.
- L'ÉCUYER, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et Concept de Soi*. Quebec: Presses de l'Université du Québec.
- LE BRETON, D. (2007). *A sociologia do corpo*. (2ªEd). Rio de Janeiro: Vozes.
- LITTLEJOHN, S. & FOSS, K. (2009). *Encyclopedia of Communication Theory*. California: SAGE Publications.
- LOPES, A. (2011). *Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores*. En F. HERNANDEZ, J.M.



SANCHO y J.I. RIVAS (orgs.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (23-33). Barcelona: ESBRINA.

LOUPPE, L. (2012). *Poética da dança contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro.

MANARTE, J., LOPES, A. & PEREIRA, F. (2014). Contributions to the empirical study of immediacy in the pedagogical relationship through self-narratives. *Journal of Pedagogy*, 5(2), 209-225.

MERLEAU-PONTY, M. (2005). *Phenomenology of Perception*. United Kingdom: Taylor and Francis e-Library.

MOLINA, D. (2011). *Asumir la tensión entre lo social y lo humano al hacer historia de vida*. En F. HERNANDEZ, J.M. SANCHO y J.I. RIVAS (orgs.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (90-98). Barcelona: ESBRINA.

POSTIC, M. (2008). *A relação pedagógica* (2ª Ed.) Lisboa: Padrões Culturais.

REIS, A. (2011). A subjectividade como corporeidade: o corpo na fenomenologia de Merleau-Ponty. *Vivência*, 37, 37-48.

RIBEIRO, A. (2005). *O corpo que somos: aparência, sensualidade, comunicação*. (2ª Ed). Cruz Quebrada: Casa das Letras.

RICHMOND, V. (2002). *Teacher nonverbal immediacy: use and outcomes*. En J.L. CHESEBRO & J.C. MCCROSKEY (Eds.), *Communication for teachers* (65-82). Needham Heights, MA, USA: Allyn & Bacon.

SIBII, R. (2010). Conceptualizing teacher immediacy through the ‘companion’ metaphor. *Teaching in Higher Education*, 15 (5), 531-542.

STONKUVIENÈ, I. (2010). Communication as an essential element of pedagogical process. *TILTAI*, 4, 189-200.

TAPIA, C., SÁNCHEZ, M., RODRÍGUEZ, M., CARREÑO, X., PRADOS, E., PADUA, D., MARTÍN, C. y MERCADO, M. (2014). Learn collectively, democratic experience. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 132: 661-667.

TAVARES, G. M. (2013). *Atlas do Corpo e da Imaginação*. Alfragide: Editorial Caminho.

TITSWORTH, S., QUINLAN, M. & MAZER, J. (2010). Emotion in teaching and learning: development and validation of the classroom emotions scale. *Communication Education*, 59 (4), 431-452.



TORREGROSA, A. (2011). *Historias de vida y conectividades emergentes*. En F. HERNANDEZ, J.M. SANCHO y J.I. RIVAS (orgs.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (126-131). Barcelona: ESBRINA.

VELEZ, J.J. & CANO, J. (2008). The relationship between teacher immediacy and student motivation. *Journal of Agricultural Education*, 49 (3), 76-86.