

**ALTERIDADE E INTERCOPOREIDADE NA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE  
MERLEAU-PONTY E LEVINAS**

**ALTERITY AND INTERCORPOREITY IN EDUCATION: DIALOGUES BETWEEN  
MERLEAU-PONTY AND LEVINAS**

**ALTERIDAD E INTERCORPOREIDAD EN LA EDUCACIÓN: DIÁLOGOS ENTRE  
MERLEAU-PONTY Y LEVINAS**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n9-152>

**Data de submissão:** 16/08/2025

**Data de publicação:** 16/09/2025

**Caio Vinicius Freitas de Alcântara**

Mestre em Educação Física

Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6227966131100620>

**Ivys de Alcântara Silva**

Doutor em Educação

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9638554015500722>

**Lucival Barbalho Pontes**

Mestre em Educação

Instituição: Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2368045402577946>

**Robson Alves Rodrigues**

Mestrando em Artes Visuais

Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2368045402577946>

**Sandro Melo Batalha Cardoso**

Doutorando em Educação

Instituição: Centro Universitário do Pará (CESUPA)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6610560308431652>

---

**RESUMO**

Movimentando concepções fundamentais de Levinas e Merleau-Ponty sob o prisma da educação, este breve ensaio tem como problema central a compreensão de “como a intercorporeidade se relaciona como experiência de alteridade na relação educador-educando?”. Como objetivo geral buscou-se investigar, à luz de Levinas e Merleau-Ponty, a correlação entre alteridade e corporeidade como aspectos fundantes de uma ética para a educação. A pesquisa baseou-se em uma abordagem qualitativa de caráter teórico-filosófico, fundamentada em análise bibliográfica e hermenêutica das obras dos dois autores. Constatou-se que Levinas desloca a subjetividade do primado do “Mesmo” para a responsabilidade ética diante do Outro, enquanto Merleau-Ponty comprehende o corpo como condição da intersubjetividade. Em diálogo, ambos permitem compreender a educação como prática encarnada,

em que a intercorporeidade expressa a alteridade e rompe a lógica hierárquica, favorecendo relações de hospitalidade em prol de uma formação humana integral.

**Palavras-chave:** Alteridade. Corporeidade. Intercorporeidade. Educação.

## **ABSTRACT**

Drawing on the fundamental conceptions of Levinas and Merleau-Ponty from the perspective of education, this brief essay addresses the central question: how can intercorporeity be understood as an experience of alterity in the educator–learner relationship? The general objective is to investigate, in light of Levinas and Merleau-Ponty, the correlation between alterity and corporeity as foundational aspects of an ethics for education. The research adopts a qualitative, theoretical–philosophical approach, grounded in bibliographic and hermeneutic analysis of the authors’ works. The study finds that Levinas shifts subjectivity from the primacy of the “Same” to ethical responsibility before the Other, while Merleau-Ponty conceives the body as the very condition of intersubjectivity. Taken together, their perspectives make it possible to understand education as an embodied practice, in which intercorporeity expresses alterity and disrupts hierarchical logic, fostering relations of hospitality that contribute to integral human formation.

**Keywords:** Alterity. Corporeity. Intercorporeity. Education.

## **RESUMEN**

A partir de las concepciones fundamentales de Levinas y Merleau-Ponty en el ámbito educativo, este breve ensayo aborda la cuestión central: ¿cómo puede comprenderse la intercorporeidad como experiencia de alteridad en la relación educador–educando? El objetivo general es investigar, a la luz de ambos autores, la correlación entre alteridad y corporeidad como aspectos fundantes de una ética para la educación. La investigación adopta un enfoque cualitativo, de carácter teórico-filosófico, basado en el análisis bibliográfico y hermenéutico de sus obras. Se concluye que Levinas desplaza la subjetividad del primado del “Mismo” hacia la responsabilidad ética frente al Otro, mientras que Merleau-Ponty concibe el cuerpo como condición originaria de la intersubjetividad. En diálogo, sus perspectivas permiten comprender la educación como práctica encarnada, en la que la intercorporeidad expresa la alteridad y rompe con la lógica jerárquica, favoreciendo relaciones de hospitalidad orientadas a una formación humana integral.

**Palabras clave:** Alteridad. Corporeidad. Intercorporeidad. Educación.

## 1 INTRODUÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO EU COGITANTE MODERNO

Na busca por compreender a formação do sujeito sob a perspectiva da alteridade e suas contribuições para a Educação, mediante aspectos abordados por Emmanuel Levinas, faz-se imprescindível adentrar no tecido conceitual sobre temáticas que fundamentam a compreensão do Mesmo e do Outro, da subjetividade, da sensibilidade e da ética pautadas na perspectiva levinasiana.

A crítica à subjetividade moderna feita por Levinas expõe o ideal cartesiano do conceito, o qual faz-se presente fortemente em grande parte do pensamento filosófico moderno, contagiando o período do Esclarecimento e sendo exponenciada no viés Kantiano, ao passo que sua estrutura conceitual aproximava o “eu” racional e centrava-se no “ser” ontológico. Como descreve Miranda (2014, p. 463-464)

Na modernidade, a subjetividade é pensada com base na centralidade do “Eu” e encontra na vontade racional o fundamento de sustentação para a formação de um sujeito livre e soberano. Ao instituir o “Eu” como a unidade integradora do sentido e da representação, a filosofia moderna – que tem nas figuras de Descartes e Kant seus principais expoentes – ergue a subjetividade sobre as bases de uma vontade racional. No contexto dessa filosofia, “o homem, enquanto sujeito, é o princípio ordenador do qual emana o sentido e as representações da realidade” [...] Com o advento da modernidade, encontramos a passagem de uma discussão que assumia o ser (ontologia) como centralidade dos problemas filosóficos – característica da filosofia medieval – para uma ênfase na problematização do conhecimento (epistemologia). Passagem esta que marca o início do pensamento filosófico da modernidade. Nesse momento, René Descartes (1596-1650) é considerado o grande pensador que inaugura uma tradição filosófica, pois encontra no princípio da subjetividade, no “eu penso”, o autêntico “ponto arquimédiano” sobre o qual será erguido o conhecimento e garantida a certeza da verdade. Partindo da dúvida metódica como caminho filosófico, Descartes (1989, p. 43-45) chega ao “penso, logo existo” como fundamento de sua filosofia

Logo, a subjetividade moderna detém íntima relação com a razão e com o pensamento da primazia da existência do ser sobre todas as coisas, de maneira que ao conceber o “pensar” cartesiano, há, em certo grau, uma sensível ruptura com a filosofia escolástica da época, aproximando o pensar de “um porto seguro sobre o qual deve ser erguida toda e qualquer certeza filosófica” (Miranda, 2014, p. 464).

Junto a esta dúvida hiperbólica, o gênio cartesiano traz consigo, inevitavelmente, algumas certezas hiperbólicas que passam a pautar o estatuto ontológico do sujeito. Certezas de uma subjetividade racional de um “Eu pensante” e de uma ontologia dualista que opõe diferentes dimensões do sujeito e, consequentemente, dos seus modos de apreensão do conhecimento e do mundo circunstante, subordinando as verdades epistemológicas ao viés racional, do cogito e da exatidão matemática.

Essa nova perspectiva cartesiana de um “Eu” intrinsecamente racional, nesse determinado contexto, representa um novo horizonte acerca das possibilidades de se pensar a subjetividade e a

essência humana. No entanto, vemos no percurso do desenvolvimento filosófico-científico um cerceamento da essência humana ao racional e à rationalização do ente humano, à guisa de uma hierarquização das dimensões humanas subsumidas ao jugo da razão, soberana.

Sob o peso da arquitetônica kantiana a compreensão de cartesiana de sujeito é concretada e consolidada em uma concepção de subjetividade que se estrutura a partir de uma distinção fundamental entre o sujeito empírico ou sensível, e o sujeito transcendental ou inteligível (Kant, 2001). Na arquitetônica kantiana o objetivo central da chamada *Primeira Crítica*<sup>1</sup>, é compreender as condições de possibilidade do conhecimento, delimitando o que pode e o que não pode ser conhecido pela razão humana. Nesse percurso, o filósofo mostra que a experiência não é resultado apenas da recepção ‘passiva’ de impressões, mas de uma síntese entre aquilo que vem do mundo e as formas a priori que organizam a sensibilidade e o entendimento. A respeito da subjetividade e da interação do sujeito com os objetos, explica-nos Kant que

Toda a nossa intuição nada mais é do que a representação do fenômeno; que as coisas que intuímos não são em si mesmas tal como as intuímos, nem as suas relações são em si mesmas constituídas como nos aparecem; e que, se fizermos abstração do nosso sujeito ou mesmo apenas da constituição subjetiva dos sentidos em geral, toda a maneira de ser, todas as relações dos objetos no espaço e no tempo e ainda o espaço e o tempo desapareceriam; pois, como fenômenos, não podem existir em si, mas unicamente em nós. (Kant, 2001, p. 104-105)

O sujeito empírico corresponde ao ser humano enquanto ser que aparece no mundo dos fenômenos. Ele é condicionado pelas formas puras da sensibilidade, o espaço e o tempo, e pelas categorias do entendimento, que possibilitam a organização das intuições em conceitos. Esse sujeito é acessível à experiência, pode ser estudado pela psicologia empírica e está sujeito às determinações naturais.

Entretanto, o conhecimento do sujeito empírico permanece restrito ao domínio fenomênico, isto é, ao modo como os objetos se apresentam à consciência, sem jamais alcançar o que as coisas são em si mesmas, o *númeno* (Kant, 2001). Em contraste, o sujeito transcendental ou inteligível não é um objeto empírico, mas a condição de possibilidade da experiência. Trata-se da instância que assegura a unidade da multiplicidade sensível por meio da chamada apercepção transcendental, expressa na fórmula do “eu penso” (Kant, 2001, p.157 e ss.). Esse “eu penso” não designa um conteúdo psicológico, mas o princípio formal que deve poder acompanhar todas as minhas representações,

---

<sup>1</sup> É amplamente sabido que Immanuel Kant, além dos inúmeros textos e opúsculos que deixou, escreveu três principais obras que seguem rigorosamente seu método crítico. Sendo a Primeira: *Crítica da Razão Pura* (1781); a segunda: *Crítica da Razão Prática* (1788) e a Terceira: *Crítica do Juízo* (1790). Desse modo, é natural na leitura de Kant usarmos, por exemplo, a expressão *Primeira Crítica* para se referir à Crítica da Razão Pura, e, do mesmo modo para as demais *Críticas*.

garantindo a unidade da consciência. Diferentemente do sujeito empírico, o sujeito transcendental não pode ser concebido como objeto, pois é a estrutura que torna possível todo o conhecimento em si.

Este processo, apresentado aqui de modo brevíssimo e liofilizado, importa-nos na medida em que podemos perceber já nesses fragmentos o enviesamento do “Eu” para uma compreensão estritamente racionalizada e estruturante, pois que, no dizer de Kant (2001, p. 160-161), a construção da identidade e da consciência do sujeito, é um processo sintético do cogito. O conceito de “sujeito pensante”, advindo da redução cartesiana de cogito é, para Kant, um conceito puro da razão e, como conceito puro da razão, trata-se de uma ideia transcendental que somente “a razão pura fornece a idéia para uma doutrina transcendental da alma (*psychologia rationalis*)” (Kant, 2001, p. 347). Logo, ser é sempre pensar. O “eu” é sempre um ser pensante, é sempre inteligência, sempre um ato racional, pois “o ‘eu penso’ exprime o ato de determinar a minha existência” (Kant, 2001, p. 185).

Não apenas o “Eu” é o núcleo da subjetividade humana, como, na mesma intensidade, o ser humano é o centro de uma epistemologia, de uma ética e de uma estética antropocêntricas, que marcam a tônica racionalizante do pensamento iluminista moderno, tal como nos adverte Miranda:

Com base na fundamentação da subjetividade como unidade integradora do sentido e da representação, podemos entender o sujeito moderno como o grande legislador do mundo, isto é, o sujeito que autonomamente é capaz de criar e seguir livremente suas próprias leis. Um sujeito capaz de estabelecer critérios racionais de organização social aos diferentes modos de vida com vistas a garantir o melhor convívio entre as diferentes culturas e sociedades, além de instituir racionalmente e seguir livremente as normas que orientam seu agir moral. Essa foi a grande aposta do projeto filosófico iluminista na modernidade. Com isso, a filosofia moderna encontra na subjetividade seu porto seguro. Isso porque a subjetividade, enquanto um princípio filosófico que funda o “Eu” como centralidade e justificação de uma vontade racional, serve como pressuposto sobre o qual se ergue toda a estrutura arquitetônica dos ideais da modernidade (Miranda, 2014, p. 465-466).

Desta feita, a soberania do “Eu” tem papel de destaque na subjetividade moderna, mediante a relação do sujeito como unidade de sentido, ancorando o pensar filosófico em um sujeito transcendental (Flores, 2019).

## 2 ALTERIDADE EM EMMANUEL LÉVINAS

A ênfase em um “Eu”, que Levinas (1988) chama de “Mesmo”, centrado em si mesmo, fundado, cristalizado e ensimesmado em uma razão cogitante, parece ter afastado a concepção da necessidade de compreender o outro enquanto parte constituinte da subjetividade. A esse respeito, Emmanuel Levinas traz um novo panorama filosófico ao romper com o primado do “Mesmo” ou do “eu cogitante”, herdado da modernidade, colocando como centro de sua concepção da essência

subjacente humana o “Outro”, invertendo o paradigma cartesiano e reformulando a subjetividade contemporânea com base na Alteridade (Miranda, 2014).

Em Levinas a redução hiperbólica da essência de humanidade e do que é ser humano está, justamente, na compreensão do ente humano como um ser para o Outro, isto é, um ser que depende do outro para se definir. O Eu/Mesmo perde toda a sua potência e seus sentidos existenciais, se não houver o Outro:

Devido à centralidade que o outro assume em seu pensamento, pode-se resumir a teoria de Lévinas como um “humanismo do outro homem” (Lévinas, 2012). Não um humanismo antropocêntrico, que coloca o “eu penso” como fundamento. Mas um humanismo voltado ao outro, voltado àquele que se distingue de mim. Lévinas pretende um humanismo ético, relacional, disposto a enfrentar as atrocidades de sua época que representavam uma verdadeira “morte do homem” (Lévinas, 2012, p. 91), ou melhor dizendo, a morte do outro. O filósofo chega a dizer, em uma de suas entrevistas, que “[...] poucas coisas importam ao homem tanto quanto o outro homem” (Lévinas, 2014, p. 31) [...] Para Lévinas, a alteridade é a possibilidade de ser absolutamente outro. Não somente a diferença de cor, de tamanho, de cabelo, de função, ou qualquer outra propriedade caracterizam a alteridade. Ela é uma diferença radical. Não apenas diferença de características ou de atributos. Quando se fala em alteridade, refere-se a uma distinção absoluta entre dois ou mais seres [...] Longe de ser uma abstração, a alteridade é uma relação que se materializa no face-a-face. Ela não existe em pensamento, nem se trata exclusivamente de um princípio lógico. Ela se manifesta no encontro entre dois sujeitos, que Lévinas chamou de face-a-face. Um encontro com o rosto daquele com quem se interage (Campos *et al.*, 2024, p. 419-420).

Nesse sentido, a alteridade torna factível a interação com o meio sem o egocentrismo típico das relações humanas, acentuado e exponenciado na modernidade iluminista. Isto é, enxergar o mundo com o olhar do Outro dá sentido à humanização das relações, nas quais o Outro – suas necessidades, carências e desejos – é tão importante quanto o Eu. A hierarquização do Eu e do Mesmo em detrimento do Outro, da razão (*res cogitans*) em detrimento dos corpos (*res extensa*), do professor esclarecedor em detrimento do aluno sem luz, do ser humano como centro da criação em detrimento dos demais seres e coisas destinados a servir, dentre muitas outras formas de hierarquização que poderíamos citar aqui, encontram na compreensão de alteridade um ponto, não apenas de reflexão do caminho que tomamos na época do esclarecimento e das pretensas luzes, mas, mormente, um ponto de inflexão para o caminho que precisamos doravante.

Na obra de Levinas não há uma definição direta e sintética do que seja alteridade, posto que essa compreensão se espraia por toda sua obra, dialogando de modo central com todos os temas tocados pelo filósofo. Nesse sentido, Levinas nunca nos dá uma definição curta e fechada de alteridade posto que, para ele, se pudéssemos defini-la como um conceito comum, já estariamos reduzindo o Outro ao Mesmo. Isto é, transformando aquilo que é radicalmente diferente em algo que cabe nas minhas

categorias. Nada obstante, alguns trechos emblemáticos nos apresentam pistas que nos podem ajudar a compor de modo mais amplo essa compreensão de Alteridade.

Levinas não está propondo definir uma alteridade que diferencia o Eu/Mesmo a partir do outro, como seres diferentes cada qual com sua identidade, reconhecidos por uma terceira pessoa como diferentes. Na verdade, propõe um mergulho profundo na relação Mesmo e Outro propondo-se em seu esforço filosófico possibilitar entrevermos uma Alteridade Radical entre ambos, entendendo-os como intrinsecamente imbricados:

Pluralismo não é uma multiplicidade numérica. Para que se realize um pluralismo em si, que a lógica formal não pode reflectir, é preciso que se produza em profundidade o movimento de mim ao outro, uma atitude de um eu em relação a Outrem (atitude já qualificada como amor ou ódio, como obediência ou ordem, como aprendizagem ou ensino, etc. ...), que não seria uma espécie da relação em geral; o que significa que o movimento de mim para o outro não poderia oferecer-se como tema a um olhar objectivo liberto desse afrontamento do Outro, a uma reflexão. O pluralismo supõe uma alteridade radical do outro que eu não concebo simplesmente em relação a mim, mas que encaro a partir do meu egoísmo. A alteridade de Outrem está nele e não em relação a mim, revela-se, mas é a partir de mim e não por comparação do eu com o Outro que eu lá chego. Tenho acesso à alteridade de Outrem a partir da sociedade que mantendo com ele e não abandonando essa relação para reflectir sobre os seus termos. (Levinas, 1988, p. 106)

Essa noção de pluralismo não pode se confundir com a ideia de uma multiplicidade de adição, sendo, por conseguinte, o resgate de uma noção perdida na modernidade iluminista, do pluralismo como uma oposição ao egoísmo (Abbagnano, 2007, p.765) que rompe com a lógica tradicional da multiplicidade numérica, de múltiplos Mesmos que se relacionam por conveniência. O pluralismo aqui não se reduz a um conjunto de indivíduos contados um ao lado do outro, como se fossem entidades comparáveis em uma série. O pluralismo autêntico implica uma relação de profundidade entre o eu e o Outro, isto é, um movimento ético que emerge da presença inescapável do Outro diante de mim.

Como já o dissemos, a Alteridade não pode ser captada por uma reflexão distanciada ou por uma lógica formal, justamente porque ela não é um conceito ou uma variável que possa ser manipulada pelo pensamento, ou dissecada pelas categorias do entendimento como vimos em Kant. A relação com o Outro é sempre concreta e vivida: é afrontamento, interpelação, diálogo, encontro, dentre muitos outros adjetivos citáveis aqui que carecem do plural para acontecer.

Do mesmo modo, a Alteridade não é um simples “contraste” ou uma “diferença relativa” em relação ao eu. Ela é radical, ou seja, está enraizada no próprio ser do Outro, e não depende do meu ato de comparação ou de um ponto de vista exterior (Levinas, 1988, p. 106). O acesso que tenho ao Outro se dá unicamente na relação ética que mantendo com ele: obediência, responsabilidade, ensino, hospitalidade. É nesse vínculo que a alteridade se revela, e não em uma abstração reflexiva que tentasse observar os termos da relação de fora. Note-se aqui a referência clara ao fato de a educação, enquanto

um movimento radical da ida de um Eu em relação a Outrem, ser um exemplo emblemático desse elo de afecto (afecção) e responsabilidade que se enlaça entre ambos.

A partir da teoria Levinasiana, torna-se possível refletir acerca do modo hierarquizado no qual a sociedade está inserida e em seus diversos processos de formação de signos normalizados e, por vezes, normatizados, os quais acabam por reforçar as diferenças e fomentar a verticalização das relações sociais entre seres humanos. Todavia, pensar em alteridade como preceito ético social é compreender que “a ética é entendida como forma interpelativa voltada para o outro. Desse modo, a alteridade é a característica que determina a relação ética com o outro” (Zanon, 2020, p. 87).

Essa forma interpelativa, entendida aqui como encontro com o Outro, não é puramente intelectual ou conceitual, como já o vimos, mas atravessa inevitavelmente a dimensão do corpo, divisão que o filósofo franco-lituano critica desde a filosofia Antiga: “A alma não é, como em Platão, o que ‘cuida de tudo o que é desprovido de alma’, habita sem dúvida no que não é ela, mas é pela habitação no ‘outro’ (e não logicamente, por oposição ao outro) que a alma adquire a sua identidade. (Levinas, 1988, p. 103). Não há, portanto, na elaboração levinasiana essa intransponível hierarquização entre razão e corpo, como tentamos mostrar nesta primeira parte de nosso estudo, entre o eu e o outro. O rosto do Outro – categoria central em Levinas – não é apenas um rosto físico, mas a expressão de uma presença que me interpela diretamente, chamando-me à responsabilidade. Veremos a seguir uma ponte para compreensões acerca da corporeidade, concepções que nos ajudarão a clarificar melhor o fundamental papel da corporeidade na construção de um modo de ser para a alteridade, por meio da educação.

### 3 CORPOREIDADE E INTERCORPOREIDADE EM MERLEAU-PONTY

Mediante um olhar para o corpo de maneira a considerá-lo como produtor e reproduutor de signos que podem ser traduzidos em linguagem e expressividade (Furlan, Bocchi, 2003), é possível analisar, novamente, a ótica cartesiana da questão, bem como a crítica elaborada por Merleau-Ponty. Desse modo, Descartes, em *Meditações sobre Filosofia Primeira* (1641), estabeleceu uma distinção fundamental entre a mente e o corpo, afirmando a existência de duas instâncias distintas: a *res cogitans* (substância pensante) e a *res extensa* (substância extensa).

Nessa perspectiva, o corpo é compreendido como um objeto mecânico, regulado pelas leis da natureza, enquanto o pensamento é a essência do “eu”. Assim, na filosofia cartesiana tem-se uma ideia distinta e estritamente hierarquizada da coisa pensante, não extensa, e do corpo como coisa extensa e não pensante (Descartes, 2004). Reiterando a primeira parte de nosso estudo, a concepção cartesiana consolidou uma visão dicotómica e hierarquizada, em que o corpo não participa ativamente da

constituição do pensar, mas é apenas local onde ocorrem processos biológicos separados da consciência.

Em contraposição, Merleau-Ponty, em sua obra *Fenomenologia da Percepção* (1945), rompe com o dualismo cartesiano ao conceber o corpo não como objeto maquinal, mas como sujeito de percepção. Para o filósofo francês, o corpo é, também, meio de comunicação com o mundo, podendo ser fonte de linguagem, expressão e, mormente, elo fundamental entre eu e o outro

Merleau-Ponty (1945/1994) recorrerá ao gesto para esclarecer a comunicação pela palavra, buscando no corpo não só a compreensão do problema da linguagem, mas também o entendimento de uma questão mais abrangente, a expressão. Segundo ele, há um mesmo modo de apreensão sensível na base da compreensão da fala e do gesto corporal. Apreende-se o significado da palavra assim como apreende-se o sentido de um gesto: "...eu não percebo a cólera ou a ameaça como um fato psíquico escondido atrás do gesto, leio a cólera no gesto, o gesto não me faz pensar na cólera, ele é a própria cólera" (p. 251). Isto não quer dizer, porém, que Merleau-Ponty simplifique a análise do gesto, reduzindo sua compreensão a um imediatismo da percepção, como se os gestos fossem objetivamente dados na experiência do sujeito [...] Os gestos, portanto, não são oferecidos deliberadamente ao espectador como uma coisa a ser assimilada; eles são retomados por um ato de compreensão, cujo fundamento nos remete à situação em que o sujeitos da comunicação – eu e o outro – estão mutuamente envolvidos em uma relação de troca de intenções e gestos (Furlan, Bocchi, 2003, p. 448).

Nesse viés, o corpo não é algo que se possui, mas algo que se é, tornando-se um só com a mente, configurando o Ser e constituindo a condição de possibilidade da experiência sensível e cognitiva. Dessa forma, Merleau-Ponty critica a conceituação de corpo enquanto objeto e resgata a noção de corporeidade como experiência e intencionalidade encarnadas, na qual o corpo é vivido e intencional, sendo ao mesmo tempo sujeito e abertura para o mundo.

A partir dessa compreensão, surge o conceito de corporeidade, o qual se refere ao corpo enquanto experiência vivida e encarnada, unidade indissociável entre percepção, gesto e sentido. Em outras palavras, para Merleau-Ponty, o corpo não deve ser compreendido apenas como substância ou objeto, mas sim como corpo-próprio, isto é, corpo-sujeito (Souza, Souza, 2017).

O restringimento do corpo a simples objeto anula sua ligação com a consciência, ignora sua vivência e afasta a consciência humana de sua expressão verdadeira. Diferentemente disso, o corpo de que tratamos aqui é aquele que fala e se expressa, que sente afectos e afecções e que nos coloca em relação com o mundo e nos permite existir nele. Trata-se de um corpo intencional, no qual a consciência das coisas se dá porque a própria consciência é indissociavelmente corporal. A perspectiva dicotômica entre sujeito e objeto, muito acentuada na arquitetônica kantiana da *Primeira Crítica* e predominante na tradição clássica, é reformulada pela fenomenologia merleau-pontiana, que entende o corpo, não mais como uma substância cega e sujeita ao jugo da razão, mas como presença viva e situada no espaço. É nesse espaço do vivido que o corpo toma consciência de si e do mundo, revelando uma

dimensão na qual não há separação entre ambos: “O mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o posso, ele é inesgotável”. (Merleau-Ponty, 1999, p. 14).

Ao traçar um panorama dos pré-juízos, ou dos prejuízos deixados de herança pelo racionalismo clássico, Merleau-Ponty busca mostrar, em seu estilo limpo e didático, a necessidade de retornarmos ao fenômeno e de nos reconciliarmos com o mundo da vida ou mundo vivido (*Lebenswelt*). Esse retorno e reconciliação nos permitirá reconhecer que a pretensa hierarquia entre funções ditas “superiores” do espírito e funções “elementares” ou “periféricas” de nossa fisiologia corporal são concepções fomentadas pela falsa dicotomia entre consciência e corporeidade, herdada dos clássicos filosóficos-científicos modernos:

Não há definição fisiológica da sensação e, mais geralmente, não há psicologia fisiológica autônoma porque o próprio acontecimento fisiológico obedece a leis biológicas e psicológicas. Durante muito tempo, acreditou-se encontrar no condicionamento periférico uma maneira segura de localizar as funções psíquicas "elementares" e de distingui-las das funções "superiores", menos estreitamente ligadas à infra-estrutura corporal. Uma análise mais exata mostra que os dois tipos de funções se entrecruzam. (Merleau-Ponty, 1999, p. 31).

Nesse ponto, Ponty demonstra que a noção de corpo ultrapassa o viés biológico e se insere em instâncias diversas no Ser humano, estando não em uma relação de hierarquia, mas entrecruzadas. A corporeidade e o sensível no humano não ocupam papel secundário, marginal ou coadjuvante, posto que “o aparelho sensorial não é um condutor, que mesmo na periferia a impressão fisiológica se encontra envolvida em relações antes consideradas como centrais” (Merleau-Ponty, 1999, p. 32).

Todavia, mesmo intrínseca à expressividade ou à linguagem corporal, o movimento corporal não transmite informações de modo tão explícito quanto a fala, por exemplo, sendo para o autor, por vezes, um ato implícito e interrelacional com os demais modos de comunicação, o que torna a corporeidade aspecto fundamental na práxis da expressividade humana, tanto intrínseca quanto extrínseca (Merleau-Ponty, 1999; Furlan, Bocchi, 2003).

O corpo – material, físico, acidental, perceptível, sensível – que desde a tradição platônico-socrática foi posto em segundo plano, como obstáculo à ascensão dialética da alma pela razão, passa agora a ser recompreendido, repensado e reinterpretado como parte fundamental na construção do humano enquanto Ser-no-mundo. Merleau-Ponty, conforme Terezinha da Nobrega, devolve ao corpo o estatuto de sua dignidade e participação efetiva na formação do ente humano, uma vez que

o corpo humano é corpo que se move e isso quer dizer corpo que percebe. O filósofo retoma essa noção de esquema corporal e explicita a exigência de uma teoria da carne, do corpo e das sensações e das coisas implicadas nele. Esclarece que esse processo perceptivo nada tem a ver como a ideia de uma consciência que “desceria” num corpo. Trata-se de compreender a carne

do corpo como visibilidade do invisível. Para tanto, é preciso compreender a estesiologia, o estudo da sensibilidade, do sensível e seus sentidos. Para Merleau-Ponty nós nos instalamos na carne, no ser sensível, ser bruto, onde não há mais alternativa do Ser Em-si ou Para si. Nesse esboço, assim como nos demais, refere-se ao simbolismo do corpo e da linguagem, sendo necessário segundo ele considerar o logos silencioso do gesto, do movimento, da percepção, numa referência ao logos estético. (Nóbrega, 2016, p. 82)

A autora continua a reflexão acerca da corporeidade afirmando que, sob o olhar Merleau-Pontiano, o erro conceitual da separação entre corpo e mente reside na concepção de que o Ser estaria estreme, sendo o corpo apenas controlado por este ser, uma massa de carne, ossos, fibras e neurônios completamente inúteis sem o comando do intelectual, o qual não se encontra no corpóreo. Entretanto, Ponty reflete que “não é o olho que vê. Tampouco é a alma. É o corpo como totalidade aberta. Consequências para as coisas percebidas: correlações de um sujeito carnal, réplicas de seu movimento e de seu sentir” (Merleau-Ponty, 1995, p. 280 *apud* Nóbrega, 2016, p. 83).

A hierarquização entre corpo e alma, além de dotar exclusivamente a razão como sede dos pensamentos, mortificou o corpo como apenas a parelha que carrega a inteligência, sem poder de atuação direta na ordem do pensar. Nada obstante a essa tradição dualista, Merleau-Ponty aponta para uma nova perspectiva fenomenológica para o papel do corpo: “A percepção é, portanto, o pensamento de perceber. Sua encarnação não oferece nenhum caráter positivo do qual se precise dar conta, e sua excedade é apenas a ignorância em que ela está de si mesma” (Merleau-Ponty, 1999, p. 32), que é esse “logos silencioso” a que se referiu Terezinha da Nóbrega no excelente excerto a pouco citado.

Mediante o exposto e, agora, fazendo alusão ao Ser como Ser social, ou ser-para-o-outro, o qual concebe a existência não mais da sua própria corporeidade apenas, como também da corporeidade alheia, nos é possível estabelecer relações com a concepção de Alteridade vista anteriormente. Restituindo o estatuto de participação do corpo e relacionando o papel dele em, não apenas pensar, mas, sobretudo, em sentir o Outro, nos é possível estabelecer essa interrelação dos seres que Ponty traz, por meio da compreensão de intercorporeidade elucida por Nóbrega.

Assim, há uma negatividade, falta, por exclusão do ser parcelar, corpuscular, uma vez que meu corpo também é feito da corporeidade dos outros corpos do mundo. O corpo é o órgão do Para outrem, afirma o filósofo. É dessa maneira que se comprehende o simbolismo do corpo, não como representação, ocupando o lugar do outro, mas como sendo expressivo de um outro, por sua inserção num sistema de equivalências não convencional, na coesão do corpo, como um olhar que se detém e que germina na paisagem (Nóbrega, p. 83-84).

A corporeidade e, agora, a intercorporeidade, então, coadunam com a alteridade em Levinas no sentido de considerar e, de certo modo, necessitar do outro enquanto complemento do Eu, complemento não no sentido de preenchimento, mas sim de maximização da própria humanidade do Ser enquanto ser social, função inerente à *anima* humana. A capacidade de sentir decorre de um tipo

de interrelação entre o corpo próprio e o sensível, permitindo igualmente a percepção e o reconhecimento de outros corpos e de outros sujeitos. O esquema do corpo próprio, por se tornar visível a si mesmo, torna-se compartilhável com os demais corpos percebidos, funcionando como um vocabulário da corporeidade em geral, um sistema de correspondências entre o interno e o externo, que orienta o aperfeiçoamento mútuo entre os corpos. Nesse sentido, a intercorporeidade designa a dimensão relacional da experiência, em que o corpo não existe isolado, mas sempre em interação com outros corpos. Nessa perspectiva, a subjetividade não é construída de forma solitária, mas solidária, pois se dá na presença sensível do eu e do outro, revelando uma dimensão intersubjetiva fundada na existência corporal.

#### **4 ALTERIDADE E CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO**

Transpor a ética levinasiana em conjunto com a corporeidade de Merleu-Ponty para o campo educativo implica repensar finalidades, relações e práticas que ponderem a intersubjetividade em ambas teorias, na tentativa de abordar laços que as conectem à prática educacional. Com isso, preconiza-se que mediante tais aproximações, a docência deixa de ser primariamente uma técnica de transmissão para se configurar como hospitalidade: acolher a alteridade que chega, resistindo à tentação de “totalizar” o estudante em perfis, métricas e previsões.

Se, como vimos, não somos consciências circundadas por uma massa de carne que obedece à razão, não “possuímos” um corpo, mas “somos” subjetividades encarnadas sendo no mundo, então, a educação, como um processo de formação e construção eminentemente humano, envolve necessariamente a compreensão merleau-pontiana de que essa construção se trata sempre de uma prática encarnada,

O Ego meditante nunca pode suprimir sua inerência a um sujeito individual que conhece todas as coisas em uma perspectiva particular. A reflexão nunca pode fazer com que eu deixe de perceber o sol a duzentos passos em um dia de neblina, de ver o sol “se levantar” e “se deitar”, de pensar com os instrumentos culturais preparados por minha educação, meus esforços precedentes, minha história. (Merleau-Ponty, 1999, p. 96)

Logo, o processo de formação, em sentido amplo e integral, não ocorre no mundo das ideias, em um plano ou esfera da consciência, em ideias puras ou, como diria o filósofo do martelo, na culcolândia das nuvens. Com sua concepção de corporeidade e com seu retorno ao fenômeno, Merleau-Ponty nos relembra que a educação acontece na percepção, no mundo vivido e na interação dos corpos, sejam estes corpos ônticos ou ontológicos. Assim, a educação enquanto processo de intercorporeidade regido pelo princípio de responsabilidade que a Alteridade exorta, não deve hierarquizar em nenhuma instância de seus misteres.

A literatura especializada em educação, após Lévinas, aprofunda essas consequências: aprender “com” um mestre não é subsumir-se a uma mestria epistêmica, mas entrar numa relação em que o dizer do Outro me convoca a responder — responsabilidade que, em nível institucional, se desdobra em justiça curricular, hospitalidade linguística e atenção à vulnerabilidade (Farinon, 2018).

A educação, por conseguinte, não pode ser reduzida a um processo hierarquizante de transmissão de conteúdos em que o professor ocupa posição de superioridade frente ao aluno. Um ponto de partida privilegiadamente bem localizado em nossa realidade latino-americana é encontrado, inicialmente, na obra *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire, onde, adentrando no âmago da questão da verticalização reificante das relações formativas, explica-nos o patrono da educação brasileira:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartmentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la [...] A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (Freire, 1987, p. 33).

Nesse viés, a educação bancária deturpa o sentido humano e social do ato de educar, transformando-o em uma relação hierarquizada de poder institucionalizado e regras descontextualizadas. O pensador brasileiro traz a debate a educação bancária como parte do processo hierárquico no qual o professor é o detentor do conhecimento e o educando é apenas mero receptáculo passivo, reificado, em seu corpo-educando.

Assim, como Merleau-Ponty e Levinas, Freire pressente com lucidez a necessidade de uma educação que retorne aos fenômenos, e que se reconcilie e se conecte com o mundo vivido, sem o que qualquer teorização ou conceituação perde o sentido e o porque de ser. A menção à Freire é inevitável aqui, visto que em sua obra encontramos todas as referências fenomenológicas e desdobramentos filosóficos, que coadunam com Merleau-Ponty e Levinas, sintetizando na educação as consequências ético-políticas e estéticas de um modo de ser que não apenas pensa, mas sente o Outro e tudo mais ao seu redor.

Antagonizando os tradicionalismos – filosóficos, epistemológico, educacionais – a Alteridade traz consigo pulsante caráter empático para a construção da subjetividade humana, fomentando

relações mais horizontais por meio do encontro face-a-face com seus semelhantes, isto é, para Levinas a face do outro não se limita ao mundo físico, visual e estético, mas sim é pela face que ocorre a percepção intersubjetiva do outro, é onde reside a presença ética do Ser que se relaciona socialmente e faz parte da *ethos* humano:

Existo como corpo, ou seja, como enaltecido, órgão que poderá captar e, consequentemente, colocar-se, no mundo de que dependo, perante fins tecnicamente realizáveis. Nem tudo está, pois, realizado desde já, feito desde já, para um corpo que trabalha — e é assim que ser corpo é tempo no meio dos factos, ser eu vivendo ao mesmo tempo e no outro. (Levinas, 1988, p.103)

Essa ótica levinasiana complementa o entendimento de Merleau-Ponty quando trata da intercorporeidade no sentido de considerar a totalidade do ser não somente do Eu (corpo próprio), como também do Outro (corpo social). A educação ou o ensino, como diria Levinas, é um ato que relaciona necessariamente a intercorporeidade por meio da linguagem e suas variadas formas, sendo o rosto um fator de ignição para o processo: “A impugnação de mim próprio, co-extensiva da manifestação de Outrem no rosto denominamo-la linguagem. A altura. donde vem a linguagem designamo-la pela palavra ensino.” (Levinas, 1988, p. 153).

Em todos os casos o ensino é um processo de afecção. Se este processo encontra um ambiente de abertura e horizontalidade pautado na responsabilidade e na alteridade, tornamos o processo educacional em algo estimulante, potente. Porém, se de modo oposto transformamos esse processo em um ato hierárquico ou verticalizado convertemos essa afecção em violência. Nas palavras do próprio Levinas, temos o seguinte acerca da necessidade da Alteridade na educação e no ensino:

A sua alteridade manifesta-se num domínio que não conquista, mas ensina. O ensino não é uma espécie de um género chamado dominação, uma hegemonia que se joga no seio de uma totalidade, mas a presença do infinito que faz saltar o círculo fechado da totalidade. (Levinas, 1988, p. 153)

Como um dos veículos fundamentais da educação e, lato sensu, da formação humana, a linguagem em suas diferentes manifestações e modalidades é um dos aspectos fundamentais que devem ser modulado e trabalhado como principal veículo para a alteridade, na linguagem,

O desenvolvimento positivo da relação pacífica sem fronteira ou sem qualquer negatividade com o outro produz-se na linguagem. À linguagem não pertence às relações que possam transparecer nas estruturas da lógica formal: é contacto através de uma distância, relação com o que não se toca, através do vazio. (Levinas, 1988, p.153-154)

Se o ser se fecha em seu egoísmo, uma série de elementos derivados da alteridade são prejudicados: a linguagem, a hospitalidade, a educação não-hierarquizada. Fechando o Eu em si mesmo e negando o acesso pleno, franco e horizontal ao Outro.

Como na linguagem, a educação, enquanto ato humano necessita da relação entre plurais. A linguagem não é apenas a casa que abriga a hospitalidade, como é a própria dimensão da possibilidade, pelo corpo, ou pelo rosto, de acesso ao mundo e ao outro, haja vista que, parafraseando pobremente Wittgenstein, a extensão do nosso mundo é diretamente proporcional à extensão da nossa linguagem. Na perspectiva de Merleau-Ponty (1999, p. 249) a linguagem e o pensamento não são, como se poderia pensar, um ato “interior”, não existindo fora do mundo fenomênico.

A educação, por seu turno, como um ato dependente da linguagem e suas manifestações, deve ser considerada como um ato fenomênico que precisa do eu e do outro para se efetivar. No entanto, assim como para uma linguagem bem-sucedida é fundamental que haja uma relação de alteridade e afastada do egoísmo, na educação seguimos o mesmo entendimento de que a alteridade, sob a forma de uma hospitalidade, permite a conexão sem maiores ruídos entre o Eu e Outro, permitindo com que o eu se compreenda e se compreenda através do outro:

É verdade que freqüentemente o conhecimento do outro ilumina o conhecimento de si: o espetáculo exterior revela à criança o sentido de suas próprias pulsões proondo-lhes uma meta. [...] O sentido dos gestos não é dado mas compreendido, quer dizer, retomado por um ato do espectador. Toda a dificuldade é conceber bem esse ato e não confundi-lo com uma operação de conhecimento. Obtém-se a comunicação ou a compreensão dos gestos pela reciprocidade entre minhas intenções e os gestos do outro, entre meus gestos e intenções legíveis na conduta do outro. Tudo se passa como se a intenção do outro habitasse meu corpo ou como se minhas intenções habitassem o seu. O gesto que testemunho desenha em pontilhado um objeto intencional. Esse objeto torna-se atual e é plenamente compreendido quando os poderes de meu corpo se ajustam a ele e o recobrem (Merleau-Ponty, 1999, p. 251)

Se, portanto, comprehendo que, tanto para a linguagem como, principalmente, para a educação, meus atos, minhas palavras, minhas vivências, meus gestos, minha sensibilidade, minhas percepções, em suma, minha existência tem um impacto pungente e inegável na existência do outro, é imperativo direcionarmos nosso modo de ser para um *ethos* de alteridade, pois esse impacto, ou essa afecção, a que somos submetidos e que submetemos o outro, pode, a despeito de nossa vontade, tanto libertar, quanto oprimir, tal como pressentiu Freire em suas obras.

Desse modo, considerando o formato educacional tradicional, percebe-se uma clara contradição entre o adestramento hierarquizado e uma formação integral pautada na alteridade. Adestramento que limita as possibilidades do educando, fazendo-o refém de uma subordinação egoísta, com correntes psicológicas e amarras metodológicas, isto é, as relações de poder simbólico impostas pela hierarquia social (educacional) tornam o processo de ensino-aprendizagem parte de um sistema

que catequiza aprendizes no sentido de fazê-los crer, irrestritamente, na verticalização do poder e na visão deturpada que uma educação bancária oferece aos sujeitos.

Com isso, a tendência à Alteridade pode revelar suas potencialidades na Educação formal na medida em que, para Levinas, a hospitalidade precede acolhimento, atenção intencional e consideração ao rosto do outro. Como elucida Miranda (2016, p. 411)

Discutir o paradoxo da hospitalidade na educação implica conceber a experiência educativa como uma atitude de abertura e exposição ao outro no acolhimento à sua palavra, sua cultura, sua história, seu estilo de vida e modo de pensar, mas, também, como uma experiência que define as regras e as leis sob as quais a hospitalidade concretamente se realiza no contexto educacional. Todo gesto de hospitalidade, simultaneamente, exige uma atitude de receptividade, abertura e acolhimento à visitação do desconhecido, do estrangeiro, como também demarca uma posição, um lugar através do qual a experiência de hospitalidade se torna possível como abertura [in]condicional do país, da casa, da escola ao outro que irrompe com sua visita inesperadamente. Portanto, na hospitalidade, há uma permanente tensão entre a Lei que abrange o acolhimento incondicional ao estrangeiro e as Leis que condicionam as regras do acolhimento ao outro, e que tornam possível a hospitalidade na educação.

Na prática, assumir responsabilidade educacional, sob a perspectiva da alteridade e da corporeidade, consiste em criar condições para que o outro possa se desenvolver em sua totalidade do Ser. Implica dedicar-se ao outro, agir em seu favor e por ele, sem esperar algo em troca ou impor relações hierárquicas limitantes. Atitudes como acolher, escutar, oferecer hospitalidade e praticar generosidade são exemplos concretos dessa responsabilidade.

Esse encontro autêntico entre o eu e o outro, possibilitado pela alteridade, mais que algo meramente fortuito, exorta em nós a responsabilidade da ressonância e nossos ser no outro. Essa intercorporeidade inferida do pensamento de Merleau-Ponty deve despertar em nós essa percepção de que todos os nossos atos interpelam e afectam nossos educandos e, do mesmo modo, tudo aquilo que estiver em nossa esfera de atuação existencial. Esse espaço de interpelação, por conseguinte, deve ser um espaço de uma interpelação ética, de horizontalidade e de semeio, que acolhe, que humaniza. Esse é o grande elemento que Levinas imbui na corporeidade e intercorporeidade: a ética.

No pensamento de Lévinas, a responsabilidade ética alcança seu ideal mais elevado em um nível radical, tendo como imperativo categórico a alteridade como princípio da ação. Sendo assim, toda a filosofia de Lévinas estabelece a Ética como fundamento primordial, colocando-a como o campo central de sua reflexão filosófica. Fato que nos leva a perceber que, em nossa educação, torna-se imprescindível a vivência mais plena de uma horizontalidade pedagógica, onde seja possível uma autêntica e legítima identificação entre educadores e educandos. Uma vivência educacional onde os educandos consigam enxergar a si próprios na eticidade do educador e que o educador consiga ver, ou rever, a si próprio no rosto dos educandos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, percorremos quatro eixos principais: a crítica à subjetividade moderna, a centralidade da alteridade em Levinas, a fenomenologia da corporeidade em Merleau-Ponty e, por fim, as implicações desses diálogos para a educação. Na primeira parte, vimos como a tradição cartesiana e kantiana estabeleceu o primado do “eu cogitante” e da razão, instaurando um modelo de subjetividade centrado no Mesmo e em diferentes hierarquizações que se perpetuaram e reverberaram em nossos modelos contemporâneos (epistemológicos, ontológicos, educacionais, dentre outros). A segunda parte evidenciou, a partir de Levinas, a inversão desse paradigma, na medida em que a subjetividade se constitui eticamente a partir da responsabilidade pelo Outro, cuja alteridade se manifesta no face a face. Na terceira parte, Merleau-Ponty desloca a compreensão do corpo de objeto a sujeito, resgatando a corporeidade e a intercorporeidade como dimensões constitutivas da existência humana e da experiência sensível.

Ao avançarmos mais profundamente no cotejo de nossos autores centrais e seus interlocutores, como Miranda (2014, 2016), Nóbrega (2016) e, mesmo, Freire (1987), pudemos entrever que essa interrelação entre corpos não deve ser entendida como uma relação objetiva, objetificada ou neutra, pois, na confluência dessa intercorporeidade (ôntica ou ontológica), exige-se agora o elemento de uma responsabilidade para com tudo aquilo que nos acerque; mesmo para com o inerte.

Em última análise, procuramos articular essas densas compreensões hermenêutico-fenomenológicas de ambos pensadores ao campo da educação. O diálogo entre Levinas e Merleau-Ponty evidencia que a educação não pode ser reduzida a uma verticalidade de transmissão hierárquica de conteúdos, mas deve ser compreendida como prática de hospitalidade e encontro, pautada em uma ética de alteridade radical. O corpo, nesse processo, é mais que suporte: é lugar de expressão, linguagem e interpelação, mas de uma interpelação ética. Destarte, o rosto do educando, enquanto presença ética, convoca o educador à responsabilidade, ao passo que a intercorporeidade desvela a compreensão de que toda relação pedagógica e formativa, em um sentido mais amplo, é também uma relação encarnada, atravessada por afetos, gestos, linguagens e presenças.

## REFERÊNCIAS

Abbagnano, Nicola. Dicionário de Filosofia. Trad. Alfredo Bosi. 5<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

Campos, Aguiar Leal Raphael; Ribeiro Costa Da Cunha Ferreira, Raquel; Vianna Ferreira, Arthur. O conceito de Alteridade Segundo Emmanuel Lévinas. *Interfaces Científicas - Humanas e Sociais*, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 412–425, 2024. DOI: 10.17564/2316-3801.2024v12n2p412-425. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/humanas/article/view/11954>. Acesso em: 5 jun. 2025.

Descartes, René. *Meditações sobre a Filosofia Primeira*. Tradução e notas da Editora da Unicamp. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

Farinon, Mauricio João. Apresentação: alteridade e educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 167, p. 130-135, jan./mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053145258>.

Flores, Paulo Henrique. Kant e o problema do sujeito. *Sofia, Vitória (ES)*, v. 8, n. 2, p. 66-79, jul./dez. 2019. ISSN 2317-2339.

Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Furlan, Reinaldo; Bocchi, Josiane Cristina. O corpo como expressão e linguagem em Merleau-Ponty. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 8, n. 3, p. 445-450, 2003.

Kant, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Trad. Manuela os Santos e Alexandre Morujão. 5<sup>a</sup> Ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2001.

Levinas, Emmanuel. Totalidade e infinito: ensaio sobre a exterioridade. Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1988.

\_\_\_\_\_. *Ética e infinito: diálogos com Phillippe Nemo*. Trad. João Gama. Lisboa: Edições 70, 2007.

Merleau-Ponty, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Miranda, J. V. A.. Levinas e a reconstrução da subjetividade ética aproximações com o campo da educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 57, p. 461–475, abr. 2014.

\_\_\_\_\_. *Ética da alteridade e o paradoxo da hospitalidade ao outro na educação*. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 21, n. 2, p. 406-419, maio/ago. 2016

Nóbrega, T. P. *Corporeidades: Inspirações merleau-pontianas*. Natal : IFRN, 2016.

Souza, Klédon Tiago Alves de; SOUZA, José Francisco das Chagas. *Corpo-próprio: de corpo-objeto à corpo-sujeito em Merleau-Ponty*. *Problemata: Revista Internacional de Filosofia*, v. 8, n. 2, p. 48-56, 2017. DOI:<https://doi.org/10.7443/problemata.v8i2.32509>.

Zanon, Andrei. O princípio da alteridade de Lévinas como fundamento para a responsabilidade ética. *Perseitas*, Medellín, v. 8, p. 75-103, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21501/23461780.3489>.