



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE LETRAS

**COMOVER É MOVER-SE JUNTO: UMA REFLEXÃO SOBRE CORPO, SEUS
AFETOS E A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NA EDUCAÇÃO.**

Thaís Versiani Gomes Cruz Silveira de Oliveira

Rio de Janeiro

2024

THAÍS VERSIANI GOMES CRUZ SILVEIRA DE OLIVEIRA

**COMOVER É MOVER-SE JUNTO: UMA REFLEXÃO SOBRE CORPO, SEUS
AFETOS E A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NA EDUCAÇÃO.**

Monografia submetida à Faculdade de Letras da
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciado em Letras na habilitação
Português/Literaturas.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª Mônica de Souza Hourí.

RIO DE JANEIRO

2024

CIP - Catalogação na Publicação

O48c Oliveira, Thais Versiani Gomes Cruz Silveira de
Comover é mover-se junto: uma reflexão sobre
corpo, seus afetos e a produção de subjetividades na
educação. / Thais Versiani Gomes Cruz Silveira de
Oliveira. -- Rio de Janeiro, 2024.
35 f.

Orientadora: Mônica de Souza Houri.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade
de Letras, Licenciado em Letras: Português -
Literaturas, 2024.

1. Corporeidade. 2. Educação. 3. Paradigma dos
afetos. 4. Ética da alegria. 5. Agenciamentos. I.
Houri, Mônica de Souza, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Escrevi esse trabalho pensando nos afetos que nos atravessam. Dessa forma, nada mais verdadeiramente introdutório do que dedicar uma parte da minha escrita para os afetos que me atravessaram ao longo da vida e desse tempo de graduação, e que me ajudaram a percorrer essa jornada repleta de aprendizados. Alguns sofridos, outros carregados de diversão — porém todos excelentes conteúdos para compartilhar em uma roda de amigos ou em um programa de *talk show*. Escolhi uma graduação voltada para o ensino, mas não poderia imaginar que as maiores lições que aprenderia não seriam sobre o processo de repassar conhecimento a alguém, mas sobre o processo de receber. A faculdade não é apenas o espaço em que começamos a nos preparar para o mercado de trabalho, é também o lugar em que começamos a nos entender como adultos. Ali ganhamos maior liberdade e, proporcionalmente a ela, sentimos o peso das nossas decisões ganhando mais força e consequências no nosso futuro. Me vi perdida um milhão de vezes, e em mais um zilhão delas também me encontrei — seja chorando no ônibus 485 ou criando vínculos especiais dentro e fora da sala de aula, como no bandeirão, nos eventos, no museu, no Spobreto, no parque tecnológico ou na amiga digital.

Entretanto, para sobreviver a essa montanha-russa de emoções, vai-e-vem de pessoas e ideias divergentes sobre quem gostaria de ser quando crescer, precisei fortalecer a minha fé e os relacionamentos que — mal sabia eu — seriam os espelhos que me mostrariam quem sou na essência e sempre me levariam de volta para casa, não importa o quão distante de mim mesma eu estivesse. Deus, em sua infinita bondade, me ajudou a encarar de frente os meus medos e imperfeições pessoais que me impediam de ser minha melhor versão, e esteve comigo até o final. Minha família perfeitamente imperfeita: não escolhi nascer, mas meus pais me trouxeram até aqui para encontrar vocês. Meus avós, Sueli e Mario, os amores da minha vida, que me ensinaram tudo o que sei sobre amor — próprio e incondicional —, e que me salvaram com seu afeto do pior dos destinos: me tornar indiferente ao quanto podemos impactar outras vidas com nosso carinho; minha avó Vanda, que não apenas colocou todo seu esforço para me criar, como também colocou seus joelhos no chão inúmeras vezes para interceder por mim através da espiritualidade; minha irmã Gabriela, que é a metade da minha laranja e a certeza de que eu terei uma parceira de risadas a vida inteira; tia Bruna, que fez seu papel de mãe sem cordão umbilical, e escolheu me adotar como filha ligada pelo coração;

meu primo Arthur, que não apenas conhece todas as minhas histórias, como viveu a maior parte delas comigo — inclusive na graduação; meus amigos, que são tantos que não cabem um cartaz, mas cabem na minha vida em seus mais diversos espaços e significados. Gabi, Yas, Geo e nosso amado piscinão, o espaço seguro que é uma extensão da minha família; Thamy, Suzi, Bia, Rapha, Cassio, Pedro, Vi, Leo, amizades que poderiam ter ficado na escola ou feito parte de uma fase e, no entanto, ficaram no meu coração e são parte essencial da minha trajetória. E, por último — não por ser menos importante, mas para fechar com chave de ouro —, meu amor Yuri. Ele representa o meu passado, com o tanto de tempo que temos um ao outro em nossas muitas versões; o presente, como resultado de todas as escolhas feitas juntos até aqui; e meu futuro, com tudo o que ainda vamos construir e o legado que queremos deixar. Meus afetos me fizeram quem sou e, por isso, hoje entrego ao outro o melhor que posso oferecer de mim. Esse trabalho representa um fragmento dessa entrega, um pequeno registro da minha passagem nesse mundo — constantemente em mudança, inevitavelmente tendo seus altos e baixos, mas eternamente marcado pelo amor.

RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão crítica sobre a relação entre o corpo e o ambiente escolar, destacando a influência dos paradigmas educacionais tradicionais, enraizados no dualismo cartesiano, na minimização da corporeidade e das experiências sensoriais dos estudantes. A partir de uma análise fundamentada nos conceitos de Espinosa a respeito do *conatus* e nosso potencial de agir, e nas dinâmicas de poder de Foucault, o ensaio explora como o paradigma mentalista, que privilegia a racionalidade e o controle, impacta negativamente a saúde mental e o potencial de agir dos alunos. Em contrapartida, defende-se um paradigma dos afetos, que reconhece a importância da alegria e da expressão criativa como motores essenciais para um aprendizado significativo e transformador. O trabalho também analisa criticamente o filme "Divertida Mente", da Pixar, como uma metáfora para as dinâmicas emocionais e corporais, e propõe uma educação que integre corpo e mente em uma abordagem mais humanizada e emancipatória.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	07
2 A DICOTOMIA ENTRE O PARADIGMA MENTALISTA E O PARADIGMA DOS AFETOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	09
2.1 Fundamentos históricos e filosóficos do paradigma mentalista na escola.....	09
2.2 O multiverso do paradigma dos afetos e o aspecto da corporeidade.....	15
2.3 O papel da ética da alegria no paradigma dos afetos.....	19
3. DIVERTIDA MENTE: REPENSANDO OS AFETOS NA SALA DE CONTROLE DO NOSSO CORPO.....	23
4 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	27
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	34

1. INTRODUÇÃO

A relação entre o corpo e a escola se desdobra em uma complexidade que carrega séculos de paradigmas construídos no inconsciente social. O ambiente escolar não se limita a constituir um espaço de transmissão de conhecimentos; é também um ambiente que exerce influência sobre a corporeidade dos estudantes e a manifestação de si pela síntese da filosofia cartesiana “Penso, logo, existo” de René Descartes (1637). A concepção de separação entre mente e corpo fundamentou uma ciência e uma civilização que privilegiaram a racionalidade e o trabalho em detrimento de outras formas de conhecer e viver. Entretanto, somos, antes de tudo, corpo. Este é nosso lugar no mundo, indissociável da nossa condição humana. Portanto, repensar a vivência dos corpos no ambiente escolar é repensar boa parte da nossa experiência como indivíduos em um período crucial de desenvolvimento e produção de subjetividades.

Segundo Jorge Larrosa (2004), a experiência é uma forma de conhecimento que transcende o mero acúmulo de informações. Para ele, a experiência é algo que nos afeta profundamente, que nos toca, nos transforma e nos marca de maneira indelével. Trata-se de um processo complexo, que envolve não apenas a percepção sensorial, mas também a reflexão, a interpretação e a relação com o mundo e com os outros. A experiência, por conseguinte, não se limita ao simples ato de vivenciar algo, mas implica em uma interação dinâmica entre sujeito e objeto, mediada pela subjetividade e pelas diversas dimensões da vida humana. Existir significa, em primeiro lugar, mover-se em determinado espaço e tempo, atribuir significado e valor aos inúmeros estímulos percebidos e comunicar-nos uns aos outros através do nosso corpo.

Em um contexto escolar, esses fatores sensoriais e interpretativos que canalizam a experiência corpórea são minimizados. Michel Foucault (1987) intitula a escola como uma instituição de sequestro, buscando controlar não apenas o tempo, mas também os corpos dos indivíduos. Desde a sua organização espacial até seus regimes disciplinares, exercem controle sobre os horários, movimentos, higiene e alimentação, tornando a experiência escolar similar à vivenciada em outras instituições de controle, como quartéis, hospícios e presídios. Historicamente, ao assumir o papel de formar, corrigir, higienizar e moldar o corpo para o

trabalho, a escola cria uma perspectiva de adestramento que tende a minimizar a potência dos indivíduos e seus afetos. Após refletir sobre esse apagamento do sentir, eis a pergunta que surge e urge: o que sobra de nós?

O conceito de *conatus* de Baruch Espinosa (2007) oferece uma perspectiva relevante para entender a saúde mental em um tempo de crescentes desafios, que perpassam desde a dependência digital ao aumento expressivo da desigualdade social, agravando o estresse e a ansiedade. Diante desse cenário, o que podemos fazer para minimizar efeitos nocivos da estrutura escolar, que se somam aos impulsionadores das paixões tristes, que despotencializam a vida? Espinosa (2007), em sua obra "Ética", argumenta que a busca pela alegria, que potencializa a vida, deve ser o principal motor das ações humanas. Ele defende que, quando estamos alegres, estamos mais aptos a agir de forma criativa, produtiva e ética. Consequentemente, um projeto de educação baseado na ética da alegria almejaria promover um ambiente que incentive a busca pela expressão criativa e entenda o corpo como parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem. Tratando especificamente dos afetos processados pelo corpo em simultaneidade com a mente, também construo uma reflexão crítica sobre os conceitos espinosanos e o filme "Divertida Mente" da Pixar Animation Studios, explorando a forma como as manifestações do *conatus*, que "é a potência interna de auto perseveração na existência" que todo ser singular possui (Chauí, 2011, p.84), e as dinâmicas interpessoais no ambiente escolar influenciam a saúde mental e o potencial de agir dos estudantes.

Dentro das várias dimensões de mudanças do sistema educacional, é importante refletir sobre como criar linhas de fuga e transformação na sala de aula, utilizando as ideias de microfísica do poder de Foucault (1987) e micropolítica de Félix Guattari e Gilles Deleuze (1995). A partir dessas premissas, este ensaio monográfico propõe uma reflexão crítica acerca das práticas disciplinares e curriculares, visando compreender como elas impactam a vivência dos alunos, suas relações com o conhecimento e a construção de subjetividades. Traçando um comparativo entre o paradigma mentalista e o paradigma dos afetos — termo aqui cunhado por mim para contrapor ao conceito anterior —, e com base na ética da alegria defendida por Espinosa (2007) e diálogos com Merleau-Ponty, também objetiva-se reconsiderar a perspectiva do corpo na escola, contribuindo para o debate crítico e impulsionando práticas

pedagógicas que valorizem o desenvolvimento integral dos estudantes, respeitando suas singularidades e potencialidades. Em complemento, proponho uma sequência didática interdisciplinar cujo conteúdo abraça uma abordagem mais humanizada e emancipatória da educação, valorizando a diversidade corporal, emocional e cognitiva dos estudantes, e colocando-os no centro de sua própria experiência.

2. A DICOTOMIA ENTRE O PARADIGMA MENTALISTA E O PARADIGMA DOS AFETOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.

2.1 Fundamentos históricos e filosóficos do paradigma mentalista na escola.

O pensamento cartesiano, suscitado por René Descartes (2001), orientou profundamente a epistemologia ocidental da modernidade ao estabelecer a primazia da mente como a essência da existência humana. Descartes postulou que a capacidade de pensar é o que define a nossa humanidade, concebendo a mente como uma substância separada e distinta do corpo, uma entidade que abriga a razão. Esse dualismo mente-corpo instituiu uma hierarquia na qual a mente racional era considerada superior ao corpo material, frequentemente percebido como uma máquina subordinada ao domínio do pensamento. Tal paradigma mentalista não apenas moldou as bases da ciência e da filosofia modernas, mas também teve um impacto profundo na educação e nas práticas sociais, refletindo-se em instituições que valorizavam a racionalidade e a disciplina sobre as expressões sensoriais e emocionais da experiência humana.

No campo científico, o dualismo cartesiano levou à prática de estudar o corpo e a mente de forma isolada, influenciando o desenvolvimento das disciplinas acadêmicas. As ciências naturais focaram no estudo do corpo como uma entidade física e mecanicista, enquanto as ciências sociais e humanas se dedicaram ao estudo da mente, da consciência e da cultura. Tratando-se do ambiente escolar, essa visão dualista se manifesta em uma organização que prioriza o desenvolvimento intelectual sobre o físico de diversas formas. As escolas foram estruturadas para maximizar o controle sobre os corpos dos alunos, refletindo a necessidade de disciplinar e organizar a massa estudantil para facilitar a instrução racional. A disposição das salas de aula, com filas de carteiras voltadas para um único ponto focal — o professor —

exemplifica essa abordagem. O movimento físico dos alunos é rigorosamente controlado por horários e regras, minimizando a expressão corporal espontânea e enfatizando a conformidade e a ordem.

Michel Foucault (1987), oferece uma análise crítica dessa organização escolar ao compará-la com outras instituições de controle, como quartéis, hospitais e prisões. Segundo o filósofo, as escolas funcionam como dispositivos de poder que estabelecem um regime de vigilância constante e de normatização do comportamento. O layout físico das salas de aula, bem como o uso de horários rígidos e rotinas padronizadas, são ferramentas para a conformidade e obediência, refletindo uma lógica que transforma a escola em um espaço de docilização dos corpos.

Em sua argumentação, Foucault (1987) aponta que essas estruturas de poder não apenas configuram o comportamento, mas exercem implicações profundas na constituição de suas subjetividades; pensemos nos discentes. A ênfase na conformidade e na ordem não apenas limita a expressão corporal e criativa dos alunos, mas também influencia a maneira como eles percebem a si mesmos e o mundo ao seu redor. Esse controle disciplinar pode levar à internalização de normas e valores que perpetuam a hierarquia mente-corpo estabelecida pelo paradigma cartesiano, reforçando a ideia de que a racionalidade e o intelecto são superiores às experiências sensoriais e emocionais.

Analisando através da lente foucaultiana, torna-se evidente que a priorização do desenvolvimento intelectual sobre o físico não é apenas uma escolha pedagógica, mas uma estratégia política, preparando os alunos para assumir papéis conformistas no mercado de trabalho e nas demais esferas sociais. Ao moldar corpos dóceis e mentes disciplinadas, a escola contribui para a manutenção da ordem social, perpetuando as desigualdades e a hierarquização das capacidades humanas. Dessa forma, este enfoque educacional, centrado no controle e na racionalização, ignora as potencialidades do corpo como elementos essenciais no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral dos indivíduos.

A micropolítica de Félix Guattari (2010) também traz uma perspectiva valiosa que pode ser usada para compreender as dinâmicas de poder e controle dentro do ambiente escolar. Em vez de focar apenas nas grandes estruturas de poder, a micropolítica examina como ele se

manifesta na esfera das relações e das práticas cotidianas. Na escola, isso se reflete no relacionamento entre alunos, professores e administradores, assim como nas práticas pedagógicas e nas normas institucionais. Guattari (2010) destaca que o poder não é apenas imposto de cima para baixo, mas também é construído e negociado constantemente nas interações diárias. Isso significa que as relações de poder dentro do ambiente escolar são complexas e multifacetadas, influenciando a forma como os indivíduos são afetados e constroem suas subjetividades. O currículo, englobando as metodologias de ensino e as práticas disciplinares, contribui para a criação de um senso de pertencimento e autoimagem, que podem ser positivos ou negativos. Operacionalizado também como ferramenta de análise, a micropolítica ajuda a identificar como esses posicionamentos e políticas escolares podem incluir ou excluir determinados grupos, e revela como o currículo, os métodos de avaliação e as normas de comportamento podem reforçar ou desafiar hierarquias sociais e culturais.

O conceito de agenciamento, desenvolvido por Félix Guattari e Gilles Deleuze (1995), também compõe outra faceta que contribui para o debate a respeito dos afetos provocados pelos diferentes paradigmas na educação, e pode ser compreendido tanto em uma perspectiva positiva quanto negativa, dependendo de como os elementos que o compõem se articulam e do tipo de realidade que produzem. Os agenciamentos não são intrinsecamente bons ou maus; eles podem promover criatividade, liberdade e novas possibilidades, mas também podem gerar controle, opressão e sofrimento.

O potencial negativo de um agenciamento se manifesta quando as conexões entre seus elementos reforçam sistemas de poder coercitivos, práticas alienantes ou dinâmicas de exclusão. Por exemplo, agenciamentos que produzem alienação podem resultar em indivíduos desconectados de suas próprias vontades e desejos, vivendo sob a constante pressão de se conformar a normas externas. Da mesma forma, agenciamentos que reforçam a dominação, especialmente no contexto da sociedade ou da educação, podem perpetuar estruturas de poder que não promovem a emancipação dos sujeitos, mas sim a reprodução de um status quo que mantém as desigualdades e limita o potencial criativo.

Nos agenciamentos de controle — como também observado por Foucault (1987) em sua própria lente e perspectiva —, os desejos dos indivíduos são capturados (ou produzidos) e orientados para direções específicas que servem a interesses dominantes. Isso pode ser

observado em práticas de marketing, sistemas de vigilância e algumas políticas de saúde mental que, em vez de promoverem o bem-estar, podem patologizar comportamentos e emoções não-conformes. No entanto, apesar dessas perspectivas negativas, Guattari e Deleuze (1995) também enfatizam que os agenciamentos são dinâmicos e podem ser transformados. Através das chamadas linhas de fuga e da micropolítica, é possível resistir e criar novos agenciamentos que desafiem as dinâmicas opressivas, abrindo caminhos para a emancipação e a liberdade, em outras palavras, incluir linhas de fuga. Assim, o conceito de agenciamento, mesmo com suas possíveis conotações negativas, carrega em si o potencial de transformação e criação de novas realidades, dependendo de como as forças e elementos são reconfigurados.

O currículo escolar e a metodologia pedagógica podem revelar configurações distintas desses agenciamentos no processo educacional, visto que abarcam diversas frentes e perspectivas. Sob a visão de Candau e Moreira (2011), podemos entender o currículo como um campo de disputas, onde diferentes projetos sociais e concepções de educação se confrontam. As definições de currículo variam desde as mais tradicionais, que o entendem como um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, até as mais críticas, que o veem como uma construção cultural e política, permeada pelas relações de poder discutidas neste capítulo.

Nesse sentido, para compreender os espaços em que o paradigma mentalista constitui sua dominância no currículo e no processo educacional, podemos beber dos apontamentos de Vera Maria Candau (2013), a qual sustenta que o processo de ensino-aprendizagem é um fenômeno multidimensional, abrangendo quatro categorias ligadas às dimensões humana, técnica, sócio-política e intercultural, bem como aos interesses e objetivos individuais. Não se trata de um fenômeno uniforme, definitivo ou estático. Existem diversas abordagens teóricas sobre o tema, cada uma distinguindo-se pela visão específica que possui sobre o papel do sujeito, do objeto e da interação entre ambos. Assim, cada perspectiva didática tende a enfatizar certos aspectos formativos no currículo, enquanto pode relegar outros a um segundo plano.

Quando a escolha de proposta metodológica é feita de acordo com a abordagem humanista, por exemplo, o relacionamento humano está intrinsecamente imbricado ao processo de ensinar e aprender. A didática se materializa no fato de que cada pessoa tem a sua particularidade ao criar significados sobre determinado objeto e ao entender o que lhe é

“ensinado”, tratando-se, portanto, de uma perspectiva individual e subjetiva do processo. Segundo essa perspectiva, a didática não deve se concentrar prioritariamente na técnica, mas privilegiar estruturar um meio de lecionar que se conecte às formas de lidar com pessoas. No entanto, a abordagem humanista faz da dimensão humana o único eixo norteador do processo de ensino/aprendizagem (Candau, 1983), desvinculando o crescimento da pessoa como indivíduo singular do coletivo a que está exposto. Coletivo este que diz respeito à dimensão político-social que se interpenetra na vida dos indivíduos e que constituem parte de todo um processo de construção advindo das características dos sujeitos e do contexto que os cercam. Daí a importância, apontada pela autora, de o currículo também refletir e responder às questões sociais e políticas, promovendo a consciência crítica e a participação ativa dos alunos na sociedade.

Na dimensão intercultural, a inclusão de diferentes perspectivas e o incentivo ao diálogo são aspectos positivos que preparam os alunos para viver em uma sociedade globalizada. No entanto, o desafio é garantir que o currículo seja realmente inclusivo e não apenas superficialmente multicultural, evitando a assimilação de culturas sem um entendimento mais aprofundado e respeitoso das diferenças. Por fim, a abordagem na dimensão técnica tende a categorizar o processo de ensino-aprendizagem como intencional e sistemático, priorizando a instrução direta, a utilização de métodos padronizados e a aplicação de avaliações quantitativas para medir o aprendizado, visto como um acúmulo de informações que podem ser transmitidas de maneira linear e sequencial. Isso implica um currículo estruturado de forma rígida, no qual o conteúdo é fragmentado em disciplinas isoladas e os objetivos de aprendizagem são claramente definidos e mensuráveis.

Em suma, a abordagem de Candau (2013) ao currículo e o processo de ensino-aprendizagem busca equilibrar aspectos técnicos e práticos com a formação humana, social e intercultural dos alunos. Embora cada dimensão ofereça importantes contribuições para uma educação mais completa e inclusiva, a implementação desses princípios pode enfrentar desafios significativos que exigem uma abordagem cuidadosa e crítica. Isto posto, quando olhamos especificamente para a abordagem técnica, percebemos que ela está profundamente enraizada no paradigma mentalista predominante nas escolas e tem raízes

fincadas na dimensão política, ainda que nem sempre visíveis. O que não é dito pode representar muito mais, no que tange a perpetuação do *status quo*, do que é dito abertamente.

A respeito deste tópico, Moreira e Candau (2008) discutem o que chamam de *currículo oculto*, consistindo em efeitos provocados na escola que não estão explicitados nos planos pedagógicos. Trata-se de atitudes e valores transmitidos, de forma subliminar, através das relações sociais e na rotina escolar, contemplando desde práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos — como também analisado por Foucault (1987) — a mensagens implícitas nas falas dos docentes e nos livros didáticos.

A problemática mencionada se torna aparente, por exemplo, quando disciplinas acadêmicas são privilegiadas em detrimento das artes e da educação física, frequentemente tidas como secundárias ou extracurriculares e vistas como componentes acessórios do currículo. Essa hierarquização curricular fortalece a percepção de que a aprendizagem significativa se realiza primariamente por meio do trabalho intelectual, minimizando a relevância das atividades que promovem o envolvimento corporal e criativo no processo educacional. Nesse contexto, a instituição escolar tende a formar indivíduos que se conformam aos padrões intelectuais e sociais estabelecidos, muitas vezes dissociados de suas próprias potências corporais e emocionais.

Os colégios-cursos atuais, pensados a partir do projeto da escola moderna, mostram-se muito alinhados à abordagem tecnicista, evidenciada em currículos altamente estruturados e metodologias de ensino que priorizam a transmissão de conhecimentos teóricos e práticos de maneira objetiva. Esse enfoque privilegia a aquisição de habilidades quantificáveis e competências específicas, frequentemente requeridas em resposta às demandas do mercado de trabalho e às exigências de avaliações padronizadas, como o ENEM e outros vestibulares, além das impostas na Base Nacional Comum Curricular. Portanto, a ênfase, nesses colégios, é colocada na instrução direta e no cumprimento de metas educacionais rigorosas, com pouco espaço para a exploração criativa.

Partindo de uma experiência pessoal, somando aos relatos dos meus colegas e parentes que também estudaram em colégios-cursos, posso afirmar que as disciplinas tidas como acessórias eram, muitas vezes, as favoritas justamente pela possibilidade de expressão,

mesmo que bem limitada. Capacidades criativas e afetivas são frequentemente subvalorizadas e subdesenvolvidas, portanto, ter este espaço, ainda que muito reduzido, era um privilégio e um “respiro” em meio ao conteúdo condensado e massificado que éramos obrigados a absorver diariamente. Hoje, sendo parte da engrenagem do mercado, entendo a intenção e o direcionamento com o qual tentam conduzir o nosso aprendizado na escola.

A lógica de mercado capitalista e a ênfase na produtividade têm imposto uma demanda crescente por uma dedicação intensa ao trabalho, muitas vezes em detrimento das nossas emoções e das necessidades corporais. Este paradigma economicista privilegia a maximização do tempo de produção e a eficiência, levando os indivíduos a negligenciarem suas experiências afetivas e os sinais de exaustão física. A racionalização extrema e a busca incessante por resultados imediatos configuram um cenário em que o bem-estar emocional e corporal é frequentemente sacrificado. Tal supressão não apenas compromete a saúde física e mental dos trabalhadores, mas também desafia a noção de uma vida equilibrada e integralmente humana. A consequência dessa dinâmica é a perpetuação de um ciclo de alienação e desgaste, evidenciando a necessidade de repensar as estruturas e valores que orientam nossas práticas laborais e sociais. Justamente por entender e vivenciar diariamente as consequências de um sistema que nos obriga a suprimir nossas emoções em função da produtividade, trago foco à análise do corpo e de aspectos que compõem nossa produção de subjetividades no processo de ensino-aprendizagem.

2.2 O multiverso do paradigma dos afetos e o aspecto da corporeidade.

Quando os homens dizem que esta ou aquela ação provém da mente, que ela tem domínio sobre o corpo, não sabem o que dizem (...). Dirão que a experiência mostra, entretanto, que se a mente não fosse capaz de pensar, o corpo ficaria inerte. Dirão também que a experiência mostra que estão sob o poder exclusivo da mente coisas tais como o falar e o calar, (...) acreditando, assim, que elas dependem da decisão da mente. Mas quanto ao primeiro ponto, pergunto-lhes: não é verdade que a experiência igualmente ensina que se, inversamente, o corpo está inerte, a mente não se torna também incapaz de pensar? (Espinosa, 2007, *Ética*, p.102).

O paradigma dos afetos emerge como uma resposta crítica às limitações do paradigma mentalista, elaborando uma abordagem que reconhece a interconexão indissociável entre mente, corpo e ambiente social. Ao contrário do dualismo cartesiano, que separa mente e corpo, este paradigma considera o ser humano como uma totalidade integrada. Nesse sentido,

a aprendizagem é vista como um processo multifacetado que envolve não apenas o intelecto, mas também as emoções, as interações sociais e a corporeidade. A perspectiva dos afetos destaca a importância das relações e das experiências compartilhadas na construção do conhecimento, sugerindo que a aprendizagem é fundamentalmente um ato coletivo e relacional.

Sob um prisma histórico, o paradigma dos afetos pode encontrar suas raízes na fenomenologia e na psicologia humanista do século XX, com pensadores como Maurice Merleau-Ponty, que enfatizou a experiência vivida e a percepção corporal como centrais para a compreensão humana. No entanto, o conceito proposto, pautado na corporeidade, encontra um multiverso de intertextos que conversam em múltiplos âmbitos e frentes teóricas. Ao olhar para o contexto educacional, este paradigma propõe um ambiente de aprendizagem onde as interações são vistas como oportunidades para co-construir conhecimento, valorizando as contribuições de cada indivíduo. A sala de aula, portanto, deve ser um espaço onde o diálogo, a colaboração e a empatia são incentivados, transformando o processo educativo em uma experiência dialógica e inclusiva.

Sobre a experiência e seus afetos, Jorge Larrosa constrói uma visão que a coloca como uma forma de conhecimento transformadora e profundamente pessoal. Segundo ele,

A experiência não é o que se passa, mas o que nos passa; não é o que se passa fora, mas o que nos toca e nos atravessa. A experiência é sempre um encontro, uma relação, uma abertura ao outro e ao mundo. Ela supõe uma disposição para ser afetado, para ser tocado, para deixar-se transformar. Nesse sentido, a experiência é o contrário da repetição, da segurança, da certeza. É um saber que nos compromete, que nos transforma, que nos faz outros." (Larrosa, 2004, p.25)

Ao valorizar a experiência, a escola promove uma educação mais significativa e relevante para os alunos, conectando o aprendizado às suas vivências. Neste contexto, a figura do professor não é apenas a de um transmissor de saberes, mas de um facilitador que cria condições para que os alunos desenvolvam suas próprias compreensões e reflexões a partir de suas experiências, sentidas, absorvidas e processadas através do nosso corpo. Por conseguinte, o paradigma dos afetos vai assimilar o corpo como não apenas um suporte para a mente, mas uma fonte de conhecimento e uma ferramenta essencial na interação com o mundo. Maurice Merleau-Ponty, em sua obra "Fenomenologia da Percepção", afirma que:

o corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, reunir-se a um ambiente definido, fundir-se com certos projetos e estar comprometido incessantemente com eles. Nossa corporalidade é a condição primeira e essencial para experienciar e darmos sentido ao mundo ao nosso redor. (Merleau-Ponty, 2018, p.122)

Partindo dessa premissa fundamental, a compreensão da subjetividade humana se amplia ao reconhecer o papel essencial do corpo na experiência e na construção de significados individuais. O corpo não apenas situa o indivíduo no mundo, mas também configura suas percepções, interações e respostas ao ambiente, sendo um elemento central na formação da nossa subjetividade, conforme sustenta David Le Breton (2010). Portanto, a análise das vivências humanas deve inevitavelmente considerar a dimensão corporal como parte indissociável da totalidade do ser, visto que abrange nossa constituição desde o ponto de partida da nossa existência. Para existir, precisamos de um corpo, e existimos a partir de outro corpo. Sem o corpo, o que somos? O que sobra de nós? Elaborando essa reflexão, Le Breton manifesta:

Existir significa em primeiro lugar mover-se em determinado espaço e tempo, transformar o meio graças à soma de gestos eficazes, escolher e atribuir significado e valor aos inúmeros estímulos do meio graças às atividades perceptivas, comunicar aos outros a palavra, assim como um repertório de gestos e mímicas, um conjunto de rituais corporais implicando a adesão dos outros. Pela corporeidade, o homem faz do mundo a extensão de sua experiência; transformação em tramas familiares e coerentes, disponíveis à ação e permeáveis à compreensão. Emissor ou receptor, o corpo produz sentidos continuamente e assim insere o homem, de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural (Le Breton, 2010, p. 8).

Seguindo no multiverso que se interpela no debate sobre a corporeidade na formação das subjetividades, podemos nos valer do ponto de vista psicanalítico. De acordo com a psicanálise, o desenvolvimento do ego se desenrola primordialmente por meio das relações interpessoais estabelecidas desde a infância. A partir da argumentação de Sigmund Freud (1923), ao afirmar que a identificação com figuras significativas desempenha um papel fundamental na formação nossa *psiqué*, traço um paralelo com a escola, na qual esse processo se manifesta nas interações entre alunos e professores. Nesse movimento, a maneira como os alunos experienciam e interpretam as interações corporais contribui para a formação de sua vivência do corpo na escola, onde o espaço físico e as práticas pedagógicas se entrelaçam para impactar o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes.

Outro exemplo pode ser extraído de Donald Woods Winnicott (1975), que ao introduzir o conceito de "espaço potencial", sublinha a importância do ambiente facilitador para o desenvolvimento saudável da subjetividade. Na contextura escolar, um ambiente de apoio e segurança emerge como essencial para que os alunos possam explorar, brincar e criar, o que, por sua vez, fomenta o desenvolvimento de um *self* autêntico. Winnicott (1975) enfatiza que a presença de educadores que oferecem suporte consistente e confiável é crucial para o crescimento emocional e psicológico dos alunos. Isto posto, a corporeidade se mostra novamente como fator vital, pois também é através do corpo que os alunos vivenciam e internalizam esse ambiente facilitador.

Em outro ponto de vista relevante, ao pensar o lugar da corporeidade na educação, sob a perspectiva de Nóbrega (2005), compreendemos que o corpo não se trata de um mero instrumento das práticas educativas: as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo. Ao ler, cantar, dançar, se expressar de forma geral, os alunos estão vivenciando sua experiência corpórea. Por isso, há de se discernir o corpo pelo corpo, e o corpo utilizado para um objetivo e modelo, a fim de que possamos avançar também para além do aspecto da instrumentalidade. Ou seja, o corpo que processa as emoções e experiencia suas vivências, e o corpo utilizado como instrumento para fins didáticos específicos. Disciplinas como artes ou educação exploram práticas humanas que exigem do corpo uma resposta adequada dentro de um padrão para atender a uma finalidade específica, como é o caso da dança ou do esporte. O desafio é internalizar uma visão que abrace o fato de que o corpo vai além de um conjunto de sistemas, órgãos, ou o objeto de programas de promoção de cultura ou saúde.

A assimilação da corporeidade poderá revitalizar o processo de ensinar e aprender ao aliar essa reconsideração sobre a instrumentalização a um espaço menos hostil para a produção de subjetividades. Usando da nossa sensibilidade, podemos interpretar, no movimento dos corpos, os aspectos visíveis e ocultos de cada ser e do seu conhecimento. Como afirma Nóbrega (2005), as significações que construímos a partir disso são marcas corporais que atribuem sentidos aos processos cognitivos de compreensão do mundo. Ao nos apoiarmos nessa perspectiva fenomenológica do corpo e do conhecimento, refletimos sobre o currículo e a necessidade de uma inclusão do corpo na educação:

A agenda do corpo na educação e no currículo deverá necessariamente alterar espaços e temporalidades, considerando o ato

educativo um acontecimento que se processa nos corpos existencializados e é atravessado pelos desejos e pelas necessidades do corpo e que, seguramente, não é propriedade de nenhuma disciplina curricular, mas que pode oferecer-se, não sem resistência, como projeto de inusitadas colaborações nesse espaço e tempo da educação que compreendemos como currículo. (Nóbrega, 2005, p. 599)

No sorrir ou no desesperar, nos gestos, nos afetos, no medo, na extroversão ou quietude, há inúmeras possibilidades de si. O professor, como outra parte da relação em sala de aula, também sente e vivencia sua própria experiência corpórea, podendo ser canal de identificação e acolhimento, ou o seu oposto. Somos todos atravessados por questões culturais, questões de gênero, de pertencimentos sociais e muitas outras, tanto individualmente, quanto coletivamente. Como consequência, nosso corpo carrega marcas históricas e sociais. Por isso, o debate a respeito da corporeidade na educação levanta o questionamento: “por que não incluir nessa agenda, para além do controle dos domínios de comportamentos observáveis, a questão dos afetos e desafetos, dos nossos temores, da dor e do medo que nos paralisa ou nos impulsiona, do riso e do choro, da amargura, da solidão e da morte?” (Nóbrega, 2005, p. 610).

Quando discutimos a integração de questões significativas que perpassam nosso corpo na educação, não estamos simplesmente falando em acrescentar o corpo ao processo educativo, pois o corpo já é inerente ao nosso contexto. Refletir sobre o papel do corpo na escola implica reconhecer o desafio de nos entendermos como seres corporais integralmente inseridos nos espaços que ocupamos. O paradigma dos afetos propõe uma abordagem que vai além da mera presença física e o controle sobre ela, destacando a importância das interações como aspecto norteador da nossa experiência e propondo linhas de fuga para os agenciamentos nocivos, apontados por Deleuze e Guattari (1995). Nossos encontros, sejam positivos ou negativos, produzem efeitos que reverberam no inconsciente das mais diversas e incontroláveis formas. Assim sendo, ao valorizar os encontros e a experiência corporal como parte imprescindível do aprendizado, não apenas enriquecemos a relação ensino-aprendizagem, mas também fortalecemos a compreensão do indivíduo como um ser complexo e interdependente.

2.3 O papel da ética da alegria no paradigma dos afetos.

O paradigma dos afetos, ao promover a integração de mente, corpo e ambiente social, ganha esse nome por encontrar sólida fundamentação teórica nos conceitos de Baruch Espinosa sobre os afetos. Em sua obra "Ética" (1983), o filósofo os define como os modos pelos quais os indivíduos são influenciados e influenciam o mundo ao seu redor, envolvendo tanto as paixões — denominadas sentimentos passivos —, quanto as ações — classificadas como sentimentos ativos. Ao analisar a produção e estímulo desses afetos, Espinosa (2007) explora uma premissa oposta ao paradigma mentalista, afirmando que tanto a decisão da mente, quanto o apetite e a determinação do corpo são, por natureza, coisas simultâneas, ou melhor, são uma só e mesma coisa. O autor argumenta que

não podemos, pela decisão da mente, fazer qualquer coisa sem que dela tenhamos uma lembrança prévia. Por exemplo, não podemos falar nenhuma palavra sem que tenhamos dela uma lembrança prévia. Além disso, não está sob o livre poder da mente esquecer ou lembrar alguma coisa. É por isso que se julga que só está sob o poder da mente, por sua exclusiva decisão, a nossa capacidade de calar ou de falar aquilo do qual nos lembramos. Porém quando sonhamos que falamos, julgamos que o fazemos pela livre decisão da mente, quando, na verdade, não falamos, ou, se falamos é por um movimento espontâneo do corpo. (Espinosa, 2007, p. 106.)

A compreensão do corpo no ponto de vista espinosano envolve duas ideias essenciais e uma dinâmica fundamental: primeiramente, o corpo é definido “pela sua capacidade de afetar e ser afetado” (Espinosa, 2007, p. 163). Em segundo lugar, a individualidade de um corpo também é determinada “pelas suas relações de repouso e movimento, velocidade e lentidão” (Espinosa, 2007, p. 99). Portanto, o corpo é sempre entendido em termos de suas interações e pelos afetos que pode experimentar, e sua condição é determinada pelas combinações resultantes de suas relações internas e externas.

Espinosa (2007) analisa como nossas ideias influenciam nossa capacidade de agir — potência — e nosso estado emocional — afetos. Em sua concepção, ideias adequadas aumentam nossa potência de agir e nos aproximam da compreensão racional e intuitiva divina ou da natureza, levando-nos a uma vida de maior alegria e liberdade. Por outro lado, ideias inadequadas diminuem nossa potência de agir, resultando em emoções negativas e uma vida mais passiva e dominada pelas paixões. A partir disso, o filósofo argumenta que o objetivo do conhecimento é transformar nossas ideias inadequadas em adequadas. Esse processo envolve a passagem do primeiro gênero de conhecimento — opinião ou imaginação — para o segundo

— razão — e, finalmente, para o terceiro gênero — conhecimento intuitivo —, através do qual alcançamos uma compreensão plena e verdadeira da realidade.

Na educação, os afetos e seus efeitos percebidos pelo corpo, embora constantes e transformadores, são muitas vezes negligenciados. Como dito anteriormente, são diversos os fatores internos e externos que se relacionam com a corporeidade e influenciam as experiências de aprendizado. Assim como na filosofia de Espinosa, esses afetos podem ser divididos em passivos e ativos. Afetos passivos na educação podem ser exemplificados pela reação a fatores externos, como a pressão dos exames escolares e do desempenho no vestibular, expectativas dos pais, conflitos com colegas ou professores, entre outros, resultando em afetos como ansiedade, medo ou desmotivação. Tais afetos são casos de paixões que podem diminuir a potência de agir dos estudantes, consideradas paixões tristes. Somado a isso, um ambiente escolar rígido e autoritário pode gerar sentimentos de opressão e passividade, impedindo os alunos de se expressarem livremente e desenvolverem seu potencial máximo.

Em contrapartida, afetos ativos na educação se manifestam quando os alunos estão engajados em atividades que estimulam sua curiosidade e valorizam as diferenças individuais. Experimentando afecções que aumentam sua potência de agir, tendem a sentir maior motivação e realização. Dessa forma, ao traçar um paralelo entre as paixões e afetos em Espinosa e sua aplicação na educação, fica evidente que o paradigma dos afetos oferece uma alternativa mais humanizada ao paradigma mentalista. Incorporando a compreensão espinosana dos afetos, o conceito que está sendo proposto promove uma educação que é ao mesmo tempo cognitiva e emocional, valorizando as relações humanas. Dessa forma, esse paradigma também contribui para a formação de indivíduos mais completos e conscientes de suas potências.

Espinosa (2007) define *conatus* como o esforço intrínseco de cada ser para perseverar em seu ser. Em outras palavras, é a tendência fundamental de cada coisa, seja ela um ser humano, um animal, uma planta ou qualquer outro ser, de manter-se vivo e continuar existindo. Nesse sentido, as relações afetivas ocupam uma posição fundamental, influenciando diretamente o *conatus* dos indivíduos. Da mesma forma que os alimentos são essenciais para a energia vital, nossos vínculos interpessoais também nos nutrem,

revitalizando nossa alma. Na vivência educacional, podemos observar como o *conatus* se reflete na maneira como os alunos interagem entre si e com os professores. A busca por conexões interpessoais positivas e a formação de laços comunitários dentro da escola são exemplos claros desse impulso de perseverar e de seus movimentos como indivíduos em um ambiente coletivo. Quando os alunos se sentem apoiados e valorizados em seu esforço de ser, isso fortalece sua autoestima e senso de pertencimento, contribuindo para um ambiente escolar mais saudável e acolhedor.

Cabe ressaltar que o meu foco neste ensaio é explorar a esfera da microfísica ou micropolítica no ambiente escolar, embora reconheça que o currículo e as práticas pedagógicas são apenas parte dos inúmeros agenciamentos em nossa experiência. Quando pensamos na própria escola de forma mais ampla, temos diversos atravessamentos externos e internos que também compõem os afetos e podem influenciar o *conatus* dos indivíduos, perpassando da merenda à segurança. Porém, aqui, o debate se volta especificamente para a relação professor-aluno e outros aspectos que circundam o currículo e o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, está posto que os educadores podem fomentar o *conatus* dos alunos por meio de práticas pedagógicas que incentivem a autonomia, a criatividade e a participação ativa. Isso inclui projetos de aprendizagem baseados nos interesses individuais dos estudantes, oportunidades para o trabalho em equipe, e a valorização das contribuições únicas de cada um para o ambiente educacional. Ao reconhecer e apoiar o *conatus* dos discentes, os educadores não apenas promovem seu desenvolvimento pessoal, mas também cultivam um senso de propósito e significado, atribuindo novos sentidos aos seus encontros e experiências na escola.

Ao assumir que o processo de aprendizagem se dá pelo corpo, é necessário desconstruir o modo automático de planejar e repensar a sala de aula, trazendo equilíbrio para o currículo e, conseqüentemente, promovendo um espaço favorável à saúde física e mental. O conceito de *conatus* de Espinosa oferece uma lente interessante para analisar a saúde mental em uma era marcada por crescentes desafios. Estamos vivendo em um período em que as paixões tristes parecem cada vez mais predominantes, influenciando profundamente nossa percepção de mundo. A tecnologia, embora nos conecte globalmente, também contribui para um aumento significativo na ansiedade e na dependência digital, afetando a capacidade das pessoas de

perseguir uma vida ativa e realizadora. Ademais, a desigualdade social crescente cria disparidades econômicas e oportunidades limitadas, exacerbando o estresse e a sensação de desesperança.

Para os estudantes, especialmente, essa realidade pode se apresentar de forma ainda mais impactante. A idade juvenil é um período crítico para o desenvolvimento emocional e psicológico, e se evidencia por ser uma fase vulnerável à influência negativa das paixões tristes. Pressões acadêmicas intensas, expectativas sociais elevadas e um ambiente digital que muitas vezes promove comparações prejudiciais contribuem para um aumento nos casos de ansiedade, depressão e outros distúrbios. Dada essa problemática, o que podemos fazer nas nossas salas de aulas para romper com os controles e adoecimentos agenciados pela máquina escolar? Sem desvalorizar as muitas dimensões e espaços de transformação do sistema escolar, pelo contrário, destacando sua importância nos agenciamentos que produzem mundos, como pensar linhas de fuga e linhas de transformação na sala de aula, a partir do que Foucault (1987) chamou de microfísica do poder, e Guattari e Deleuze (1995) de micropolítica?

É essencial reconhecer que a promoção da saúde mental não pode ser dissociada do fortalecimento do *conatus* individual e, principalmente, do coletivo. Isso implica em criar condições, ou melhor, linhas de fuga, que favoreçam o desenvolvimento humano, como acesso equitativo a recursos educacionais e sociais, ambientes de aprendizagem inclusivos que valorizem a diversidade e práticas pedagógicas que incentivem a autonomia e a auto aceitação. Nesse contexto, as instituições educacionais podem oferecer um espaço seguro e acolhedor que promova o bem-estar dos estudantes, com o objetivo de ajudar a mitigar os impactos das paixões tristes e criar condições favoráveis para que todos possam perseguir uma vida mais saudável e sustentável coletivamente.

3. DIVERTIDA MENTE: REPENSANDO OS AFETOS NA SALA DE CONTROLE DO NOSSO CORPO.

O filme "Divertida Mente" (Inside Out, 2015), dirigido por Pete Docter e produzido pela Pixar Animation Studios, oferece, à primeira vista, uma exploração profunda das emoções humanas através de um prisma animado e acessível. Ambientada na mente de uma jovem

chamada Riley — que aqui representa todos os seres humanos —, a narrativa personifica suas emoções primárias como personagens principais: Alegria, Tristeza, Raiva, Medo e Nojinho. Cada emoção, nome designado a elas no filme, desempenha um papel importante na tomada de decisões de Riley e na forma como ela interage com o mundo ao seu redor. No entanto, inicialmente, observamos o protagonismo da Alegria como “chefe” da operação do “painel de controle”, objeto que será repensado posteriormente neste capítulo.

A história traz todo o desenvolvimento psíquico e identitário da jovem, perpassando sua trajetória desde que nasceu até a pré-adolescência. Suas emoções trabalham juntas em harmonia na “sala de controle” do cérebro para definir seu modo de agir, pensamentos e até mesmo a forma como processa e armazena suas memórias. A situação muda quando a menina enfrenta uma mudança significativa em sua vida, colocando suas emoções em conflito sobre como lidar com essa transição. A Alegria, inicialmente dominante, e a Tristeza, muitas vezes marginalizada e tida como desnecessária, são separadas da sala de controle e precisam trabalhar em conjunto para retornar e restaurar o equilíbrio emocional de Riley.

Ao longo do filme, exploramos não apenas a jornada emocional da personagem, mas nos deparamos com diversas analogias interessantes e inteligentes para diversos mecanismos do nosso corpo e da nossa mente. As Ilhas da personalidade, por exemplo, são representações visuais das principais áreas das nossas vidas, como família, amizade, hobbies, características pessoais, prazeres, entre outras. Essas ilhas são construídas a partir de memórias centrais que formam a personagem e, em termos espinosanos, podem ser vistas como manifestações do *conatus* de Riley, ou seja, do seu esforço natural para perseverar em seu ser. Cada ilha representa um aspecto vital para o bem-estar emocional e psicológico da menina, refletindo como suas experiências afetivas moldam quem ela se torna, sua produção de subjetividades e influenciam suas ações e decisões.

A preservação e o fortalecimento dessas ilhas ao longo do filme ilustram o papel fundamental das experiências emocionais na formação do *self* e na busca por uma vida ativa e realizadora. Um dos momentos críticos da história acontece justamente quando ela enfrenta uma crise existencial carregada de frustração e se perde em suas paixões tristes, ocasionando a instabilidade das ilhas, que começam a ruir. Alegria e Tristeza então desbravam o universo do inconsciente para tentar compreender a complexidade do sistema emocional de Riley,

finalizando sua jornada com o entendimento de que precisamos equilibrar e processar todos os sentimentos para termos uma gestão emocional saudável.

Em contraponto, refletindo criticamente sobre o roteiro, a narrativa coloca as emoções humanas como protagonistas do processo decisório, centralizando o controle na mente. As emoções, seus afetos, são representadas como personagens que operam esse “painel” que opera seu sistema, determinando suas ações, memórias e interações com o mundo. Entretanto, a visão do filme sobre o funcionamento humano coloca a mente em um papel de controle absoluto, deixando de lado a complexa interdependência entre corpo e mente, algo que a filosofia de Espinosa (2007) nos convida a reconsiderar.

Espinosa, em sua obra *Ética*, propõe uma visão diferente, na qual o corpo não é meramente um instrumento da mente, mas um agente ativo no processamento das informações e na experiência das emoções. Segundo o que já foi citado sobre os conceitos espinosanos, o corpo possui sua própria potência e capacidade de afetar e ser afetado, o que significa que ele desempenha um papel crucial na formação dos afetos, ou seja, na maneira como sentimos e reagimos ao mundo ao nosso redor. Assim, o corpo não é submisso à mente; ao contrário, ambos operam em simultaneidade, com o corpo processando as afecções que determinam os estados emocionais.

No filme, o corpo de Riley parece ser apenas um receptor passivo das ordens dessa “sala de controle”, onde as emoções tomam todas as decisões, enquanto Espinosa (2007) nos oferece uma perspectiva onde o corpo, ao ser afetado, co-cria as emoções junto com a mente. As "Ilhas da Personalidade" em *Divertida Mente* são construídas a partir das memórias centrais de Riley, mas o que o filme não aborda tão claramente é que essas memórias são também produto das experiências corporais, das interações físicas que moldam a percepção do mundo. De acordo com Espinosa, o *conatus* não é apenas mental, mas também corporal, e é através desse esforço que a mente e o corpo se influenciam mutuamente.

Um ponto importante de convergência que podemos observar entre o filme e as ideias de Espinosa (2007), é a articulação de como os afetos, em suas mais variadas formas, desempenham papel fundamental, sendo positivos ou negativos. O filme explora como as emoções (afetos), incluindo a Alegria, são essenciais para a experiência humana e para a

compreensão do mundo. Espinosa (2007) argumenta que a alegria não é apenas um estado emocional passageiro, mas uma força que impulsiona o indivíduo em direção à sua própria potência e à compreensão clara das coisas. Em "Divertida Mente", vemos que Alegria, inicialmente retratada como a emoção dominante e desejável, é vital para a busca de experiências positivas e para a construção de memórias felizes para Riley, muitas vezes classificadas como memórias *core* ou memórias base — raízes essenciais para a constituição das Ilhas da personalidade.

Ao refletirmos, podemos chegar à conclusão de que a Alegria inicialmente comanda a “sala de controle” por sermos movidos por ela — sem deixar de lado o entendimento de que esse controle mental é questionável. Se somos corpo, isso quer dizer que também somos, acima de tudo, potência. E, de acordo com Espinosa (2007), a potência que nos estimula a viver de forma libertadora é a potência positiva, primordial formadora dos nossos afetos alegres e transformadores que compõem nossa existência. Através deles experienciamos o mundo, e o mundo pode nos experimentar também. Como já discutido, não conhecemos a totalidade da potência do corpo, pois tudo que acontece a ele mostra sua característica relacional. Porém ao conhecer e reconhecer as afecções alegres em nossas relações interpessoais, damos espaço para que essa potência possa se amplificar juntamente ao outro.

A história também mostra que as outras emoções, como a Tristeza, são igualmente importantes para o crescimento emocional e para a compreensão do mundo. Espinosa (2007), de maneira semelhante, argumenta que todas elas têm um papel a desempenhar na vida humana, pois cada uma pode ser entendida como uma variação na potência de agir do indivíduo. Além disso, o filme aborda a questão da resiliência emocional e da capacidade de adaptação diante de desafios na vida de Riley. Espinosa (2007), em sua ética, enfatiza a importância da capacidade de compreender e superar as paixões tristes, transformando-as em afetos ativos que aumentam a potência de agir. "Divertida Mente" sugere que a aceitação e a compreensão desses afetos, mesmo os mais difíceis, podem levar a um maior entendimento de si mesmo e do mundo, alinhando-se assim com a visão espinosana de uma vida baseada na razão e na alegria verdadeira.

Em suma, o filme apresenta uma visão do funcionamento emocional humano que tem pontos interessantes e outros contestáveis, como a questão do controle mental supracitado. Ao

negligenciar o papel do corpo, o filme perde a oportunidade de explorar a complexa e rica interação entre mente e corpo que define a experiência humana. Espinosa (2007) nos ensina que é nessa interação que reside a verdadeira potência de viver e agir, e não no controle unilateral de uma parte sobre a outra.

Ainda que com suas questões problemáticas, a narrativa oferece uma valiosa metáfora e pode ser utilizada, inclusive, como uma ferramenta educativa para sensibilizar alunos e professores sobre a complexidade das emoções (afetos) e a importância de cada uma delas no desenvolvimento pessoal. Em uma era de rápidos processamentos de informações e demanda por alta produtividade, muitas vezes nos perdemos em nossa autopercepção e na reflexão sobre nossas paixões tristes e suas origens, vivendo anestesiados e adormecidos quanto às nossas necessidades, sejam físicas ou emocionais. Na sala de aula, a compreensão dessa relação corpo-mente pode ajudar os educadores a criar estratégias pedagógicas que integrem o corpo no processo educativo, dando um pouco de vazão à expressão de si dos alunos. Ao usar o filme como recurso para discussões e atividades, os docentes viabilizam uma breve quebra na rotina tecnicista e uma possível linha de fuga para incentivar os estudantes a refletirem sobre suas próprias experiências e a desenvolverem habilidades socioemocionais, como empatia, autorregulação e resolução de conflitos.

Capítulo 4. Proposta de sequência didática.

A seguinte sequência didática foi elaborada com a intenção de colocar os alunos no centro de sua própria experiência, valorizando suas individualidades e promovendo uma educação mais inclusiva e humanizada. Essa proposta busca alternativas considerando as limitações impostas pelos currículos institucionais, tentando oferecer um caminho de fuga balizando os padrões vigentes, visto que há uma linha muito tênue quando pensamos nos variados agenciamentos envolvidos nas propostas pedagógicas. Em um contexto educacional frequentemente restrito a *scripts* específicos, esta sequência visa proporcionar aos alunos uma oportunidade de explorar a diversidade corporal, emocional e cognitiva, incentivando a expressão individual e coletiva. O objetivo é que os alunos desenvolvam uma maior

compreensão de si mesmos e dos outros, fortalecendo seu senso de autonomia e capacidade crítica.

Para ilustrar o debate e reflexão sobre a ética da alegria, que fundamentam o ensaio crítico que precede esta proposta pedagógica, utilizamos o filme “Divertida Mente” como recurso didático central. Ao sugerir uma abordagem interdisciplinar, buscamos também promover o desenvolvimento artístico e corporal dos estudantes, criando um ambiente propício para a experimentação de múltiplas linguagens. Dessa forma, a sequência didática oferece uma alternativa criativa e enriquecedora, desafiando as limitações do currículo tradicional e ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Sequência didática interdisciplinar de Língua Portuguesa e Artes para Ensino Fundamental II.

- **Ano:** 7º Ano do Ensino Fundamental II
- **Duração:** 6 aulas (1 aula de 1h40min e 5 aulas de 50 minutos)
- **Conteúdos de Língua Portuguesa e Artes:** Produção textual e relatos de experiência; o corpo como suporte e produção em Artes Visuais.
- **Materiais Necessários:**
 - Filme, projetor e outros materiais multimídia pertinentes
 - Folhas de papel, canetas, lápis de cor, tesoura, revistas para recorte e outros materiais escolhidos pelos alunos
 - Espaço livre para atividades corporais
 - Dispositivos para gravação de vídeos (celulares ou tablets)
 - Dispositivos para gravação de áudio (no caso de escolha por podcast)

Justificativa: A sequência didática proposta visa integrar Língua Portuguesa e Artes em um projeto interdisciplinar que aborda a valorização da diversidade corporal, emocional e cognitiva. Partindo do filme "Divertida Mente" como ponto de partida, busca-se explorar os afetos e a construção constante identitária dos alunos, promovendo a reflexão e a expressão criativa através de múltiplas linguagens. A proposta considera a importância de desenvolver

habilidades de autoconhecimento, empatia e respeito às diferenças, elementos fundamentais para o convívio social e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Relevância: A relevância desta sequência didática reside na necessidade de promover um ambiente educativo que valorize a diversidade e incentive o autoconhecimento, a autorreflexão e a expressão individual e coletiva. Em um mundo cada vez mais conectado e plural, é fundamental que os alunos compreendam e respeitem as diferenças, desenvolvendo habilidades socioemocionais. A interdisciplinaridade entre Língua Portuguesa e Artes permite uma abordagem rica e diversificada, que potencializa o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes.

Objetivos:

Ao término das atividades, espera-se que o aluno desenvolva:

1. A valorização da diversidade corporal, emocional e cognitiva.
2. A compreensão e interpretação de diferentes textos e mídias.
3. A expressão individual e coletiva através de diversas linguagens.
4. Criatividade, organização e seleção de ideias no gerenciamento de sua produção de conteúdos textuais e artísticos.
5. A autonomia e a autorreflexão nos processos de aprendizagem.
6. A autoconfiança para se colocar em um ambiente de experimentação.
7. Autoconhecimento sobre as potencialidades de seu corpo.

Duração:

- **Aula 1:** 1h40min
- **Aulas 2 a 6:** 50 minutos cada

Aula 1: Introdução ao Autoconhecimento

- **Atividade 1:** Exibição de conteúdo audiovisual
 - Exibição dos primeiros 40 minutos do filme "Divertida Mente".
- **Atividade 2:** Ilhas da Personalidade

- Desenho/colagem de elementos que representem as Ilhas da Personalidade dos alunos, seguido de uma atividade de identificação coletiva.

Aula 2: Narrativas Pessoais e Expressão Individual

- **Atividade 1:** Roda de conversa sobre as Ilhas da Personalidade
 - Compartilhamento das colagens e discussão sobre diversidade.
- **Atividade 2:** Redação de narrativa pessoal
 - Produção de um relato pessoal destacando uma Ilha da Personalidade.
- **Atividade 3:** Leitura e discussão em pequenos grupos
 - Discussão sobre as diferentes experiências e sentimentos.

Aula 3: Explorando Diversas Formas de Expressão

- **Atividade 1:** Introdução às múltiplas linguagens
 - Discussão sobre formas de expressão (verbal, corporal, artística, digital).
- **Atividade 2:** Atividade de expressão corporal
 - Jogo de mímica com situações ligadas às emoções do filme.
- **Atividade 3:** Reflexão e compartilhamento
 - Discussão sobre a expressão corporal e as emoções transmitidas.

Aula 4: Produção Coletiva de Textos e Mídias

- **Atividade 1:** Brainstorming
 - Discussão sobre temas de interesse comum e diversidade de expressão.
- **Atividade 2:** Planejamento de projeto
 - Planejamento de um projeto coletivo (vídeo, podcast, teatro, slam).
- **Atividade 3:** Produção do projeto
 - Início da produção dos projetos com orientação do professor.

Aula 5: Apresentação dos Projetos

- **Atividade 1:** Festival da diversidade
 - Apresentação dos projetos, destacando as contribuições individuais e coletivas.

Aula 6: Reflexão Final e Avaliação

- **Atividade 1:** Roda de conversa final
 - Reflexão sobre o processo de criação, os aprendizados e as percepções sobre diversidade.
- **Atividade 2:** Autoavaliação e avaliação coletiva
 - Autoavaliação dos alunos e feedback coletivo sobre os projetos.

Avaliação:

- Participação nas discussões e atividades.
- Qualidade e profundidade das narrativas pessoais e dos projetos.
- Criatividade e colaboração nos projetos em grupo.
- Reflexão crítica e autorreflexão sobre a diversidade e a experiência de aprendizagem.

Habilidades da BNCC trabalhadas:

(EF69AR29) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico.

(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.

EF15LP10: Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.

EF35LP07: Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.

EF35LP08: Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referenciação (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero,

recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.

EF35LP09: Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.

(EF35LP12) Utilizar softwares, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando recursos multimídias disponíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Embasados nas reflexões, que se somam ao extenso debate no âmbito educacional, podemos inferir que o paradigma mentalista, enraizado no dualismo cartesiano e nas escolas tradicionais, é uma força contrária às potências do agir. Ao separar a mente do corpo e privilegiar os processos cognitivos racionais como a principal forma de adquirir conhecimento, este paradigma se concentra predominantemente em métodos de ensino que valorizam a memorização e a avaliação padronizada. Afetos passivos, como estresse e ansiedade, são muitas vezes exacerbados em ambientes que não consideram o bem-estar emocional dos alunos, resultando em uma visão fragmentada da educação, através da qual o conhecimento é tratado como algo separado das experiências e emoções dos estudantes.

Ao fomentar a colaboração e o diálogo, o paradigma dos afetos cria condições e linhas de fuga para que os alunos experimentem afetos ativos, como a alegria e o entusiasmo, essenciais para um aprendizado significativo e transformador. A análise crítica da presença dos afetos como resultado do processamento feito pelo corpo de Riley, no filme “Divertida Mente”, revela como a obra cinematográfica não apenas entretém, mas também oferece uma representação multifacetada das dinâmicas emocionais humanas, embora com ressalvas quanto ao aspecto do controle da mente. Isso também se alinha de maneira sugestiva com os conceitos espinozanos sobre a vida emocional e o potencial de agir, ressaltando a importância de uma educação que reconheça e integre as dimensões corpóreas e emocionais dos

estudantes, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e propício ao desenvolvimento integral.

Como educadores, é nosso dever compreender que nossa essência vai além da função profissional: somos seres corpóreos em primeira instância, antes mesmo de assumirmos papéis como estudantes, professores, filhos ou pais. É por meio de nossos corpos que experienciamos as afecções que podem intensificar ou diminuir nossa capacidade de experimentar alegria. Apesar da lógica de mercado nos embotar com o tempo, tornando-nos desconectados e menos sensíveis, precisamos nos reeducar a ter sensibilidade para os encontros que promovemos na escola.

Os encontros e o processo de aprendizagem são inevitáveis desde a infância. Os atravessamentos, em todos os seus níveis, são inescapáveis e revelam a singularidade dos corpos em suas múltiplas dimensões de substância, essência e atributos. Precisamos, portanto, nos permitir comover e co-mover. Sentir juntos e nos mover juntos através dos nossos afetos. Diante disso, foram questionados, neste ensaio monográfico, os encontros determinados pelo currículo “oficial” e o *currículo oculto*, que prescreve conteúdos rígidos, ambiente controlador, normas sociais — muitas vezes problemáticas — e horas de ensino obrigatórias para todos. Endossando a visão espinosana de uma ética que prioriza a alegria e a potência de agir, chego à conclusão de que continuar a tratar a educação sem considerar a diversidade de estímulos pode ser insustentável a longo prazo, no que tange a nossa saúde e afirmação como seres corpóreos.

Como diz a letra dos Novos baianos, “pela lei natural dos encontros, eu deixo e recebo um tanto.” Essa troca constante nas relações escolares reforça a importância de construirmos coletivamente um ambiente onde todos se sintam acolhidos e valorizados em suas experiências de si. A escola, então, deixa de ser apenas um local de transmissão de conhecimentos e se torna um espaço vivo de interação e crescimento conjunto. Compreender e praticar o paradigma dos afetos na educação, apoiando-nos na ética da alegria de Espinosa, é reconhecer que somos todos corpos em movimento, influenciados e influenciadores, em um constante processo de co-construção de nossas realidades e potencialidades. A apreciação dessas interações transforma o cotidiano escolar em um campo fértil para o florescimento da alegria e da potência de agir, essenciais para uma educação verdadeiramente humanizadora e

integradora que um dia frutificará adultos e cidadãos. Com sorte, alguns destes também serão futuros professores movendo-se em direção ao outro, prontos e disponíveis para serem atravessados pelos alunos que ali, autênticos em si mesmos, também depositarão seus afetos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1983.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa**. São Paulo, Companhia das Letras, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1968.

DELEUZE, G. **Espinosa e o Problema da Expressão**. São Paulo: Editora 34, 2017.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia** 1. Trad. Luis B. L. Orlandi. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. 2. ed. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Celia Pinto Costa e outros. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. 5 v.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ESPINOSA, B. de. **Ética**. Trad. Tomaz Tadeu. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

LARROSA, Jorge. **Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência**. In: Educação e Realidade. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 4º ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 5ª edição. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

FREUD, S. **O ego e o id**. Rio de Janeiro: Imago, 1923.

NÓBREGA, T.P. **Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 599-615, Maio/Ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

NÓBREGA, T.P. **Para uma teoria da corporeidade: um diálogo com Merleau-Ponty e o pensamento complexo**. 1999. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba.

NOVOS BAIANOS. **Mistério do Planeta**. Rio de Janeiro: Som Livre: 1972. 3:40min.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

