



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
FACULDADE DE LETRAS**

ISABELLY DE SOUZA SIMÕES

**DAR VOZ AOS CORPOS E CORPO ÀS VOZES: UMA TRAMA PARA
SUBVERTER A LÓGICA MENTALISTA NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO**

**Rio de Janeiro
Novembro de 2024**

ISABELLY DE SOUZA SIMÕES

**DAR VOZ AOS CORPOS E CORPO ÀS VOZES: UMA TRAMA PARA
SUBVERTER A LÓGICA MENTALISTA NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras Português-Francês da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Mônica de Souza Houri

**Rio de Janeiro
Novembro de 2024**

AGRADECIMENTOS

O carinho que aqui exponho é forma de reiterar aquele que já é potente na caminhada, maneira de reforçar e registrar o que já é troca corriqueira.

Aos meus pais, que alimentaram em mim o desejo pelos estudos e a curiosidade necessária para me manter em busca de conhecer, aprender e lecionar. Que, quando não tão crente assim do caminho trilhado e do que ainda é preciso, me olham com confiança, com amor, certos de que tudo me é possível. Amo vocês, obrigada por me ajudarem a abrir as portas da educação.

À minha irmã, em quem tanto me espelho quando o assunto é estudo, profissão, luta, mas também carinho. Agradecer a Ingrid é agradecer a minha melhor amiga, que me enxerga, que faz com que eu me sinta nem tão pequena assim. O meu abraço no mundo é o seu.

Aos meus amigos Victor Hentzy, João Victor e Neto Arman, meus aliados da UFRJ, e que muitas aulas me deram nos corredores, onde, por vezes, aprendi muito mais que em sala. São os donos dos abraços que me mantiveram ali feliz e são também minhas referências e meus afetos para além Fundão. Se me formei, a culpa é também dos três. Amo vocês!

Obrigada.

RESUMO

O presente trabalho, cujo tema é corpo e mente na educação, tem como objetivo levantar possibilidades de contrariar a lógica mentalista na educação que, com apontamentos de Espinosa e de corporeidade ativa, não funciona para além da tradicional visão dicotomista do corpo e da mente. A discussão se baseia em autores como Marilena Chaui, Terezinha Petrucia da Nóbrega, Léa Velocina Vargas Tiriba, Hergos Ritor Fróes de Couto Couto, entre outros. O trabalho se divide em duas partes: na primeira, uma reflexão sobre a lógica mentalista e por que a hierarquização corpo e mente não mais se sustenta; na segunda, uma sequência didática de uma sala de aula que incorpore as reflexões levantadas. Como resultado do trabalho, conclui-se que, mais que possível, a reivindicação do corpo que pensa e sente na sala de aula faz-se necessária.

Palavras-chave: Mentalista; Educação; Dicotomia; Corpo; Mente; Espinosa; Sequência-didática; Corporeidade ativa; Razão.

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO.....	6
2- O CORPO NA CULTURA OCIDENTAL E NO DISPOSITIVO ESCOLAR: UM BREVE HISTÓRICO.....	8
3- O CORPO QUE PENSA, SENTE, FALA: ESPINOSISMO E CORPOREIDADE.....	11
4- DA TEORIA À PRÁTICA: COMO ENSEJAR ESTUDANTES A PENSAREM COM O CORPO? UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	14
5- CONCLUSÃO.....	21

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1- Introdução

Quando me dizem que sou "distinto", um "intelectual", digo: "não, eu não sou um intelectual". Os intelectuais são os que separam a cabeça do corpo. Eu não quero ser uma cabeça que rola pelo caminho. Eu sou uma pessoa. Sou uma cabeça, um corpo, um sexo, uma barriga, tudo! Mas não um intelectual, esse personagem abominável. Já dizia Goya: "A razão cria monstros". Cuidado com quem só usa da razão. Cuidado, é preciso raciocinar e sentir. E quando a razão se separa do coração, te convido a tremer porque isso pode conduzir ao fim da existência humana no planeta. Não, eu não acredito nisso. Eu creio nessa fusão contraditória e difícil, mas necessária, entre o que se sente e o que se pensa (Galeano, 2011)

Início minha escrita monográfica implicando-me com o tema como forma de reivindicar o corpo que pensa. Considero também que "é preciso dar língua aos novos afetos" (Rolnik, 2011, p.23). Por isso, a motivação deste trabalho está vinculada à minha apresentação. Aos 26, sou uma mulher cisgênero, não-branca, suburbana, fruto da união carioca-cearense de pais sem graduação e aprofundamentos acadêmicos, ricos em conhecimento da rua, da praia, do pagode, da vida que corre e cria os subúrbios do Rio. Efeito disso, os dois, José e Maria, identificaram, desde cedo, o espaço que julgavam necessário a família ocupar: a universidade. Cresci, junto de minha irmã mais velha, Ingrid, com o incentivo exacerbado aos estudos escolares, visando o ingresso na faculdade e, como consequência, acredita-se, estabilidade no mercado de trabalho. Houve excesso, houve falta.

Tirava notas boas, de medianas a altas, nunca fui expulsa de sala, sem grandes reclamações. Advertência? Quase uma, aos 15, mas comove choro de menina de comportamento exemplar. O que havia então de tão insatisfatório na minha rotina escolar? E como podia ser essa insatisfação tão inevidente? É simples. O que a evidenciaria estava muito bem controlado: o meu corpo. A roupa bem posta, o sapato da cor permitida, sentada na posição correta, o sufocamento que eu sentia era invisibilizado enquanto adestrado. Não viam a angústia acumulada, os tiques nos pés e nas mãos, o desejo gritante de ocupar e pensar com o meu eu inteiro, de fugir da lógica mentalista escolar. A importância que dou a trazer o corpo para a sala de aula vem de minha experiência; relevância, a princípio, subjetiva, mas, sendo a vida uma experiência coletiva, certamente não sou a única estudante com relato de tal natureza.

As salas de aula brasileiras ainda refletem o modelo tradicional de adiestramento dos corpos em prol de uma produção de conhecimento pensada na mente e somente nela, o que entendo, e adoto neste texto, como paradigma mentalista (Nóbrega, 2005). Enquanto se estudam alfabeto, bhaskara, vocabulário, o corpo é mantido como um elemento à parte. Quer dizer, além do corpo não ser considerado como parte da aprendizagem, ainda ignoram as sensações corpóreas produzidas durante o processo de aprendizagem. Diante disso, construo o seguinte campo problemático: por que a sala de aula é conjecturada a partir de um corpo castrado? Como e por que o ensino foi construído de tal maneira? Essa lógica atende a quais interesses? E de quem? É possível pensar outros paradigmas? Quais? Que autores e experiências podemos mobilizar para tal?

A partir desse cenário, estabeleço como objetivo geral da minha monografia desenvolver uma reflexão sobre a presença anulada do corpo na cultura escolar, dentro do paradigma mentalista, e experimentar produzir uma sequência didática que enseje a aprendizagem pelo corpo. Para tanto, como procedimentos teórico-metodológicos, lanço mão de um conjunto bibliográfico que inclui um breve histórico da manutenção do modelo mentalista (Nóbrega, 2005; Tiriba, 2008), da teoria dos afetos de Espinosa (Chauí, 2011), e a noção de corpos dóceis de Michel Foucault (2010); ensaio questionamentos sobre a hierarquização entre corpo e mente, tidos como elementos não-complementares, e elaboro um exemplo possível de prática para a questão, a partir de uma sequência didática pensada, especificamente, para o ensino de língua francesa.

Para compor estruturalmente este trabalho, proponho uma introdução, um capítulo analisando um pouco do histórico do corpo na cultura ocidental e no dispositivo escolar, um capítulo analisando as possíveis contribuições de Espinosa e do conceito de corporeidade ativa para a educação e um capítulo com sugestão de uma sequência didática consequente da discussão: com corpo e mente estimulados simultaneamente.

2- O corpo na cultura ocidental e no dispositivo escolar: um breve histórico

Neste capítulo, desdobro os pensamentos de autores como Terezinha Petrucia da Nóbrega, professora do departamento de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Léa Velocina Vargas Tiriba, professora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); e Marilena Chaui, para nos aproximarmos de algumas ideias de Baruch de Espinosa, filósofo do século XVII que pensa a nossa existência como experiências corpóreas e que, portanto, entende as produções da mente e as do corpo como realizações simultâneas e não-hierárquicas.

Com Terezinha Petrucia da Nóbrega, pude dar início às reflexões sobre a manutenção da educação mentalista existente desde o Renascimento. Nesse período, já podemos contar com manuais criados com o intuito de regular o corpo em prol de um suposto decoro social. *A Civilidade Pueril*, de 1530, e escrito por Erasmo de Roterdã, é um exemplo. Com preocupação no adestramento dos gestos e na limpeza de seus excessos, pautava as expressões corpóreas como extensão do homem interior em sua totalidade. Sendo assim, as expressões externas precisavam ser tão bem adestradas quanto o ser interno.

O comportamento de pessoas em sociedade e, acima de tudo, embora não exclusivamente, do decoro corporal. A postura, os gestos, o vestuário, as expressões faciais, este comportamento externo de que cuida o tratado é a manifestação do homem interior por inteiro (Elias, 1994, p.69, apud Nóbrega, 2005, p.601).

Posteriormente, com a escola assumindo maior função sobre a pedagogia dos indivíduos, essa mesma preocupação passa a ser associada às ginásticas. Associando ciência e técnica, as aulas de ginástica são a desculpa para higienizar o corpo dos excessos e das marcas de rua em nome de uma boa saúde. Controla-se a linguagem corporal para gerir corpo e alma, pois, seguindo postulados de Montaigne (Nóbrega, 2005, p.601), é essa a linguagem “[...] que projeta o indivíduo para fora de si mesmo [...]” (Nóbrega, 2005, p.601). Tal cenário é consequência da influência da ciência médica sobre o processo de racionalização voltado ao corpo. O *Homem-Máquina*, de La Mettrie, segundo Foucault (2010), reforça essa conjuntura:

O Homem-máquina de La Mettrie é ao mesmo tempo uma redução materialista da alma e uma teoria geral do adestramento, no centro dos quais reina a noção de "docilidade" que une ao corpo analisável o corpo manipulável. É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado (Foucault, 2010, p.132).

Isto é, mais constatações do corpo como elemento utilitário para a manutenção do seio social. Alinhado a esse pensamento, Rousseau, em *Emílio, ou Da Educação*, de 1762, afirma que "É preciso que o corpo tenha vigor para obedecer à alma; um bom servidor deve ser robusto... Quanto mais fraco é o corpo, mais ele comanda; quanto mais forte ele é, mais obedece" (Rousseau, 1995, p.32, apud Nóbrega, 2005, p.602). Quanto mais obediente é o corpo, mais útil é. Nesse caminho, a sua utilidade é consequência do controle das paixões e dos desejos, pois civilização e paixão correm em sentidos opostos, como afirma Nóbrega (2005, p.602) "nesta perspectiva, a educação do corpo objetiva civilizar as paixões, os desejos e a necessidade do corpo por meio de exercícios físicos", .

É a partir disso que entro em um ponto crucial: é nesse panorama que a hierarquização entre corpo e mente é frisada, pois, antes de fazer julgamento de valor das partes, é preciso fragmentá-lo:

"A cultura, em seu projeto civilizacional, tem fragmentado o ser humano em vários domínios, sobrepondo-se aos movimentos vitais, e assim surgem o sujeito, as intenções, o domínio da racionalidade sobre o corpo" (Nóbrega, 2005, p.603).

A dicotomia pode ser entendida como consequência de uma dificuldade em enxergar o corpo para além de uma ferramenta de utilidade e sem o pudor necessário para aceitá-lo por inteiro, com suas reações, seus excretos, seu gozo. O purismo ancorado em um ilusório bem-estar social colabora para essa separação e, portanto, fortalece o paradigma mentalista, pois:

O ser humano sempre teve dificuldade em ver claramente e sem preconceitos seu próprio corpo. De maneira geral, sempre houve uma tendência em explicar o corpo não como uma unidade integral mas como composto de duas partes diferentes: uma parte física (material) e uma alma (espiritual e consciente) (Albuquerque, 1995, p.45).

O olhar purista sobre o corpo o enxerga não só como instrumento social, mas também como a parte sexualizada do ser. Por isso, é preciso domá-lo, separá-lo da mente, sua parte superior. Vejamos:

“A sexualidade humana está estritamente relacionada ao corpo e, no entanto, é lastimável, a persistência da dicotomia homem-cérebro na resposta sexual, a corporeidade não é vista como centro desse critério. Tudo que nos acontece, acontece-nos corporalmente, corpo-alma pertencem à mesma realidade biológica. A relação do homem com a sua sexualidade pede uma nova leitura” (Albuquerque, 1995, p.47).

Urge, portanto, uma nova leitura do indivíduo que busque dissociar-se do corpo mecanicista e reivindicar a sua integralidade, visto que:

O corpo é descrito em termos ligados à velha física com objeto, robô com espírito, como já foi dito dualismo mente/corpo, como acidente mecanicista. Mas o ser humano não é máquina com uma mente ou um espírito. É um complexo processo biológico que possui muitas instâncias de via de experiência (Keleman, 1994, p.21, apud Albuquerque, 1995, p.48).

Com isso, o conceito de corporeidade ativa é um caminho para essa nova leitura, pois pauta a dissolução da dicotomia corpo/mente e exige que aceitemos a totalidade do ser como integração de duas partes indivisíveis, ecoando Freire:

“O ser que pensa não está dissociado do ser que sente; ele se apresenta ao mundo em sua corporeidade ativa. Nesta, tanto o sensível como o inteligível se misturam, interagindo em um todo maior que os une. Trata-se de um processo uno, simultâneo, sem dicotomia entre corpo e mente. O todo não é a soma das partes, mas uma totalidade integrada e indivisível. Essa realidade deve se manifestar em cada atitude de vida (Freire, 1991, apud de Couto Couto, 2010, p.152).

Para tanto, discorro, no próximo capítulo, sobre o corpo espinosiano e o conceito de corporeidade.

3- O corpo que sente, pensa, fala: corporeidade e espinosismo

Pensar nessa questão do corpo humano é um exercício intrigante, parece que é algo novo, como se ele não tivesse existido ao longo da história: "temos um corpo, conhecemos muito sobre um corpo, mas não somos um corpo, não sabemos o corpo" (Moreira, 1994, p.54, apud de Couto Couto, 2010, p.152).

É importante entender aqui que o corpo, considerando o conceito de corporeidade ativa, não é meramente a estrutura biológica que o compõe. Na verdade, ele é construção de tudo o aquilo que o cerca, cultural e socialmente. Se assim não fôssemos, não haveria construção de subjetividade, não seríamos consideravelmente diferentes uns dos outros apesar das identificações que as relações socioculturais nos permitem ter para com o outro. O nosso entendimento de existir como um indivíduo acontece, inclusive, a partir do reconhecimento de que não sou o outro, da alteridade: "Para Trevisan & Tomazzetti (2006), a consciência de si é fruto do reconhecimento do outro; portanto alteridade para mim e para si, como afirmam Silva, Machado e Bezerra (2013)" (Veras, 2018, p.306). Construo essa ideia também a partir da seguinte afirmação de Hergos de Couto Couto:

Segundo Alves (1986), é inegável que todos "somos corpos", donos de uma constituição única, com diferenças insignificantes. No entanto, em cada corpo há um coração; sente-se alegria, chora-se, ama-se. Não são apenas corpos biológicos, definidos por uma estrutura óssea e muscular articulada, mas sim corpos que sentem, se emocionam, sonham e atribuem significados no mundo vivido (de Couto Couto, 2009, p.152).

O autor vai além. Fazendo referência aos autores Nabor Nunes Filho e Silvana Goellner, Hergos nos mostra que o corpo é fruto dos elementos socioculturais que se incorporaram nele e que não se limita ao contorno físico do seu organismo. Se vejo o que está diante de mim, se o que está diante de mim é visto por mim, é devido ao meu corpo, que o alcança. A corporeidade está inscrita nesse olhar. Podemos isso verificar no seguinte trecho:

Um corpo não é apenas um corpo. E também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de gestos [...] enfim, é

um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem. (Goellner, 2003, p.29, apud de Couto Couto, 2009, p.152)

E no trecho seguinte, ao continuar sobre o assunto:

Meu corpo é transcendente ao espaço físico limitado pela minha epiderme. Ele se estende até onde os sentidos por ele elaborados alcançam. Por exemplo, eu vejo ao longe um bosque; lá está meu corpo porque minha visão, a qual meu corpo elabora, lá chegou. Meu corpo vai aonde vão meus sentidos. Minha imaginação e minha sensibilidade também são veículos de minha corporeidade. Se minha pele se arrepia com a beleza de uma música é porque meu corpo está também onde a música está sendo executada, não importa se num auditório ou num toca discos. Meu corpo é capaz de captar a música e trazê-la até a mim, assim como é capaz do processo inverso, ou seja, de levá-la até outros corpos (Nunes, 1997, p.90, apud de Couto Couto, 2009, p.153).

Proponho o encaminhamento da discussão para o corpo espinosiano porque é Espinosa quem entende vivência como experiência corpórea e fundamenta seu conceito em afetos: é o ser como agente de afetar e objeto a ser afetado. As experiências vividas produzem no corpo potencializações tanto positivas quanto negativas a partir dos afetos, que são a base da relação das partes corpo e mente, como explica Chauí ao dizer que "[...] a relação originária da mente com seu corpo e de ambos com o mundo é a relação afetiva [...]" (Chauí, 2011, p.85). Em outro trecho, citando Espinosa, ela melhor elabora a colocação: "O que quer que aumente ou diminua, favoreça ou coíba a potência de agir de nosso corpo, a ideia desta mesma coisa aumenta ou diminui, favorece ou coíbe a potência de pensar de nossa mente (Espinosa, apud Chauí, 2011, p.86 apud). E completa:

Nesse caminho, Espinosa também quebra com a ideia de existência de um corpo passivo enquanto mente ativa, o que alimenta a tradicional oposição entre paixão e ação, sendo a paixão atrelada ao corpo e a ação à razão, à mente. Como observamos anteriormente, a tradição e o século xvii definem a paixão e a ação como termos reversíveis e recíprocos: a ação está referida ao termo de onde parte uma operação; a paixão, ao termo onde a operação incide. Eis por que se fala na paixão da alma como ação do corpo e na passividade corporal como ação da vontade e da razão. A um corpo ativo corresponderia uma alma passiva. A uma alma ativa, um corpo passivo (Chauí, 2011, p.88).

Portanto, Espinosa caminha contra o conceito de vida passional, que entende, na verdade, que as causas corporais e a conexão das ideias são as

mesmas; o corpo e a mente serão igualmente ativos ou igualmente passivos (Chauí, 2011, p.89). Por isso, finalizo o capítulo com o corpo espinosiano como contribuição para ajudar a reverter a lógica mentalista discutida no meu trabalho:

Assim, pela primeira vez em toda a história da filosofia, *corpo e mente são ativos ou passivos juntos e por inteiro*, em igualdade de condições e sem relação hierárquica entre eles. Nem o corpo comanda a mente (na paixão) nem a mente comanda o corpo (na ação). A mente vale e pode o que vale e pode seu corpo. O corpo vale e pode o que vale e pode sua mente (Chauí, 2011, p.89).

4- Em sala: como ensinar estudantes a pensarem com o corpo?

Escolhi concluir a discussão rascunhando uma sequência didática (SD) baseada no que propus neste trabalho: a sala de aula incorporando o inteiro ser na produção de conhecimento. Ensaio a seguir atividades que buscam ensinar os alunos a pensarem com o corpo — sim, ensinar, pois penso nós professores como aproveitadores de oportunidades para estimular os alunos, e também pela sua origem etimológica, do latim “insidiare”, que significa “quem arma uma cilada, toma precauções, espreita, até aproveitar uma boa ocasião” (Nascentes, 1955, p.175), o que bem atende ao objetivo de traçar a educação mentalista e reivindicar outra forma de pensar.

A minha sequência didática tem por tema o colorismo e eu a traço considerando uma sala de curso de língua como o Curso de Línguas Aberto à Comunidade (CLAC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, cujo corpo discente apresenta perfis variados em classe, raça e gênero, percepção minha a partir da minha atuação como professora durante dois anos no projeto. Além disso, considero também a quantidade expressiva de pessoas não-brancas no Brasil, sendo 45,3% pardas, 10,2% pretas, 0,6% indígenas e 0,4% amarelas, segundo o censo do IBGE de 2022 (IBGE, 2022). O tema é também importante no âmbito do ensino da Língua Francesa em si porque, além de a África ser o continente com maior número de falantes de francês segundo a Organização Internacional da Francofonia (OIF, 2022, p.23), a França é um país cujo fluxo de imigração de pessoas africanas apresenta-se significativo. Segundo o Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE), em 2023, cerca de 10% da população local é de imigrantes e 47% deles são africanos.

Além da importância do assunto como espelho demográfico, a nossa identidade étnico-racial mobiliza sentimentos múltiplos no nosso estar no mundo. Aprender uma nova língua é um estudo social, político e cultural. Sendo assim, mais que incitar a exploração de normas ortográficas ou a fixação de vocabulário, o ensino de língua adicional deve ativar os afetos que emergem em seu processo.

Com tudo isso em mente, apresento uma sequência didática coerente com a reivindicação do corpo pensante. O modelo segue o proposto pela escola de Genebra (De Araújo, 2013, p.323).

4.1. Sequência Didática

4.1.1. Identificação

- Área disciplinar: Língua Francesa;
- Quantidade de aulas: 3 encontros;
- Duração de cada aula: 90 minutos.

4.1.2. Introdução

Uma educação que contrarie a lógica mentalista é de extrema importância para que o ensino deixe de negar aos alunos o pensar produzido pelo corpo concomitantemente com a mente, tendo aceitado que a dicotomia do sujeito em corpo e mente é inapropriada e serve para a petrificação do corpo nas salas de aula. Nesse cenário, a minha sequência didática incorpora uma política que inclui simultaneidade de corpo e mente e que considera a realidade social da qual o corpo é inerente. Nestas aulas especificamente, o foco se dá no contexto étnico-racial do Brasil e da comunidade francófona, pois hoje a maioria populacional brasileira é de pardos e pretos. Na França, a maioria dos imigrantes é africana. Dos países francófonos, a sua maioria também é africana. Sendo assim, exigir que a sala de aula de Língua Francesa encarne politicamente o corpo é também lutar contra o apagamento étnico-racial, pois nenhum corpo é visto sem raça ou etnia.

4.1.3. Justificativa

Tramar uma sala de aula de ensino de língua que seja racializada e contra o paradigma exclusivamente mentalista é dar voz aos corpos dos alunos e dar corpo às vozes. É trair a educação bancária (Freire, 1981) e assumir a potência política que o ensino detém. Assim, essa sequência didática é colaboração para que os alunos possam estar imersos integralmente no ensino de Língua Francesa, permitindo aprender e elaborar uma outra língua sem a castração do seu corpo e a negligência das negritudes brasileiras e francófonas. Atualmente, cerca de 10% da população local da França é de imigrantes. Deles, cerca de 47% são africanos. Portanto, trabalhar essa língua com brasileiros e brasileiras, cuja realidade é de maioria parda e preta, também permite aos estudantes e professores se espelharem com maior propriedade. É o ensino pensado para que o aluno pense e se sinta em sua totalidade. Contudo, ressalto que essa sequência didática serve como guia

criativo para outros professores, pois as aulas são criadas nos encontros, pois “mundos e subjetividades são efeitos de práticas” (Kastrup, 2012, p.56)

4.1.4. Áreas disciplinares, conteúdos e temas:

Língua Francesa: cultura francófona, vocabulário de descrição física, de sentimentos, de mal-estar físico e de questões étnico-raciais.

4.1.5. Objetivos gerais

- Encarar as diferentes existências corpóreas no âmbito de cultura francófona;
- Incorporar a noção de colorismo;
- Apropriar-se de discursos antirracistas;
- Encarnar a consciência sobre os afetos que atravessam os corpos;
- Dominar, em Língua Francesa, a discussão de corpo, colorismo e racismo.

4.1.6. Objetivos específicos

- Incorporar vocabulários de características físicas em Língua Francesa;
- Dominar estruturas gramaticais para expressar sentimentos e mal-estar físico;
- Elaborar reflexões e posicionamentos acerca de colorismo e racismo.

4.1.7. Metodologia e conteúdos

- **Primeira aula**

- Pedir que todos se levantem e se separem em dois grupos;
- Em pé, um grupo receberá a tirinha 1 e o outro, a tirinha 2;

[Figura 1: a imagem é composta de um homem, branco e aparentemente de autoridade, uma mulher, branca, apontando para uma plaquinha colada nas costas de um menino negro que diz “negro sujo”. O homem diz “ah, bom... são brincadeiras das crianças. Parem de ver racismo em tudo!”.]



Heidi.News, 2023.

[Figura 2: uma menina encostada na parede grafitada com a frase “nascida livre?”, em inglês, e com a legenda, em francês, “é impossível você esquecer que é negro nesse mundo”.]



“C'est impossible d'oublier que tu es noir dans ce monde.”

Radiofrance, 2014.

- Discussão interna dos grupos sobre o que sentem e entendem a partir delas;
- Os grupos se dissolvem e abrem a discussão para o que eles entendem como racismo e atos racistas;
- Peço que os alunos fechem os olhos e deixem reverberar em seus corpos as suas reações ao tema;
- Peço que abram os olhos e apontem localizando em seus corpos as suas reações.

Angústia, raiva? Trocaram de posição? Sentiram os ombros tensos? Mãos fechadas? Coração acelerado? Balançaram-se?;

- Apresentação de slides com vocabulário sobre sentimentos e mal-estar. Os alunos revezam a leitura e peço que se sentem no chão em roda;
- Discussão sobre o que o racismo produz/provoca individualmente, partindo do que sentiram, e coletivamente;
- Conferência da realidade negra da população francesa e dos falantes dessa língua a partir da leitura dos dados do INSEE sobre porcentagem de habitantes negros no território francês e porcentagem de falantes francófonos no mundo;
- Provocação sobre o que é colorismo. Discussão sobre o que é ser branco, pardo ou preto;
- Discussão sobre redes sociais e cirurgias como ferramentas para branquear traços não-brancos;
- Para o próximo encontro, pesquisarem, de suas referências de famosos negros, produções deles (seja de arte visual, de performance de dança etc).

● Segunda aula

- Discussão sobre possíveis consequências da discussão sentidas: dormiram bem, mal? Ficaram alegres, cabisbaixos? Tiveram alguma crise de compulsão alimentar? Chegaram agitados na aula ou até mesmo desanimados?;
- Questionar se pesquisaram sobre produções reconhecidas de pessoas negras lhes trouxeram alguma reverberação diferente do que tinha sido sentido anteriormente;

- Peça que cada um tenha em mãos os conteúdos que querem mostrar e circulem em sala apresentando aos colegas e aprendendo sobre os deles;
- Apresentação dos dados raciais do IBGE da população brasileira;
- Apresentação do desenho que diz, em francês, “é impossível você esquecer que é negro nesse mundo”;

- **Terceira aula**

- Discussão sobre a trajetória dos alunos no aprendizado de francês: quais os perfis que costumam aparecer nos livros didáticos? Quais traços desses personagens? Quais lugares em que eles moram? Como eles se identificam e se sentem pertencentes no processo como ele é?;
- Pedir que se dividam em trios. De cada trio, um aluno fica sentado no chão, um fica em pé de costas para os outros dois e o terceiro fica em pé virado para os dois.
- Nessas posições, eles devem discutir sobre suas experiências e debater os temas abordados na sequência. Depois de 3 minutos, eles trocam de posição. Mais 3 minutos, trocam novamente, de maneira que possibilite a cada um experimentar cada uma das posições.
- Reunir a classe em pé em um grande círculo e pedir que expliquem como a apreensão da fala do outro em cada posição o afetou;
- Elaborar as possibilidades de afetos na compreensão, elaboração e produção em diálogos a partir do distanciamento de estado de cada um dos participantes;
- Incorporar a mesma lógica no ensino de Língua Francesa.

4.1.8. Recursos

- Quadro branco;
- Caneta para escrita em quadro branco;
- Apagador;
- Projetor;
- Pen drive;
- Computador;
- Caixa de som;

- Celulares;
- Acesso à internet.

4.1.9. Avaliação

A avaliação terá caráter formativo, cuja intenção é de acompanhar o senso crítico dos alunos no contexto de aprendizado de língua adicional, de estimar o domínio de compreensão e de formulação dos assuntos estudados.

4.1.10. Referências bibliográficas

[Être noir | France Inter \(radiofrance.fr\)](http://radiofrance.fr)

[«Les enfants ne peuvent pas être racistes, les profs non plus» et autres fadaises - Heidi.news](#)

<https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212>

<https://shre.ink/g3Q5>

5. Conclusão

O corpo também é imagem de gozo, o dispor do corpo dá ao ato de conhecer a alegria sem a qual não há verdadeira aprendizagem (Fernandez, 1990, p.60).

Concluo meu trabalho, já a discussão acaba de começar. A minha escrita é a elaboração de um rascunho para ajudar na discussão daqueles e daquelas que, como eu, se inquietam com a forma aprisionadora que a educação mentalista se põe sobre nossos corpos como professores, como alunos, e fortalece uma pretenciosa harmonia em prol de adestramento de nossos seres — que não são só corpo, que não são só mente. O objetivo é de colaborar para se pensar uma sala de aula em que reivindique o sujeito político integralmente que nós somos, aceitando nossos desejos e paixões como partes essenciais para a elaboração de conhecimento. A razão, como demonstrado anteriormente, não atua de forma neutra e separada do resto de nós: pensamos sentindo, sentimos pensando.

Com a sequência didática proposta, os conceitos espinosianos elucidados por Chauí e a lógica de corporeidade ativa, já elaborada em alguns campos da pedagogia, meu trabalho se propõe uma pequena coletânea de pistas para um caminho possível para a exatidão do corpo que pensa, sente e fala — uma dívida histórica na educação e nos espaços de produção de conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Maria Cicera dos Santos de. Sexualidade Humana: o despedir-se de uma visão puramente mentalista através do novo Paradigma da corporeidade viva. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, [S. l.], v. 6, n. 1, 1995. DOI: 10.35919/rbsh.v6i1.796. Disponível em: https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/796. Acesso em: 10 set. 2024.

CHAUI, Marilena. **Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa**. Editora Companhia das Letras, 2011.

DE COUTO COUTO, Hergos Ritor Fróes. A relação entre cultura e corporeidade na educação de crianças no século XXI. **Cadernos de Pós-graduação**, [S. l.], v. 8, p. 147–156, 2010. DOI: 10.5585/cpg.v8n0.2097. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/2097>. Acesso em: 10 set. 2024.

DE ARAÚJO, Denise Lino. O que é (e como faz) sequência didática?. *Entrepalavras*, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013.

FERNANDEZ, Alicia. Lugar do corpo no aprender. **A. Fernandez, A inteligência aprisionada; abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**, p. 57-64, 1990.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1981.

GALEANO, Eduardo. Eduardo Galeano en Plaça Catalunya. YouTube, 2011. 11min05s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tK13-ISvFKk>>. Acesso em: 07 out. 2024.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cor ou raça**. Disponível em: <https://shre.ink/g3Q5>. Acesso em: 10 set. 2024.

Institut national de la statistique et des études économiques. **L'essentiel sur... les immigrés et les étrangers.** Disponível em: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212>. Acesso em: 10 set. 2024.

NASCENTES, Antenor. Dicionário etimológico da língua portuguesa. (No Title), 1955.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 599-615, 2005.

Organisation internationale de la Francophonie (2022). La Langue française dans le monde (2019-2022). Paris: Éditions Gallimard. Disponível em: [Rapport-La-langue-francaise-dans-le-monde_VF-2022.pdf](#) (francophonie.org). Acesso em 05 de setembro de 2024.

ROLNIK, S. Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2011.

VERAS, Paulo Roberto Miranda; DE CASTRO, Raimundo Márcio Mota. ALTERIDADE E IDENTIDADE: UMA PERSPECTIVA EM CONSTRUÇÃO. **Anais do Seminário Internacional de Educação Superior (SIES)**, p. 306-310, 2018.