



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO FACULDADE
DE LETRAS**

**CORPOREIDADE E APRENDIZAGEM INVENTIVA: UMA PROPOSTA DE
RECONEXÃO ENTRE CORPO E CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.**

Melissa Freitas Marques de Assis

MELISSA FREITAS MARQUES DE ASSIS
DRE: 118170399

CORPOREIDADE E APRENDIZAGEM INVENTIVA: UMA PROPOSTA DE
RECONEXÃO ENTRE CORPO E CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

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

Orientadora: Prof. Dra. Mônica Hourí

Leitora Crítica: Prof. Dra. Maria Fernanda Alvito Oliveira

CIP - Catalogação na Publicação

F523c Freitas Marques de Assis, Melissa
 Corporeidade e Aprendizagem Inventiva: Uma
Proposta de Reconexão Entre Corpo e Conhecimento na
Educação Básica / Melissa Freitas Marques de Assis.
- Rio de Janeiro, 2025.
 33 f.

 Orientadora: Mônica Houri.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade
de Letras, Licenciado em Letras: Português -
Literaturas, 2025.

 1. Educação básica. 2. Corporeidade . 3.
Literaturas. 4. Sequência Didática. I. Houri, Mônica
, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, Mário Luiz, e à minha avó, Vânia Lúcia, que partiram antes de ver este momento, mas que seguem vivos em mim, nas lembranças e na vontade de seguir em frente. Está conquista é nossa, vencemos! Com todo meu carinho, e MUITA saudade.

Com amor, de sua amada filha e neta querida.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
2. DISCUSSÃO TEÓRICA: Corporeidade e educação - o corpo como dimensão do aprender	9
2.1 O corpo e a educação na história.....	9
2.2 O corpo como experiência e percepção	11
2.3 A ausência e a presença do corpo na escola contemporânea	12
3. LITERATURA, COGNIÇÃO E EXPERIÊNCIA: a dimensão subjetiva e a corporeidade na aprendizagem literária.....	15
3.1 Literatura, cognição e corporeidade: construindo sentidos na escola.....	15
3.2 A perspectiva de Virgínia Kastrup e a cognição coletiva	16
4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	18
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	33

1. INTRODUÇÃO

Ao decorrer dos meus anos na escola, do primeiro ao último ano do Ensino Médio no Rio de Janeiro, comecei a questionar se a educação, em vez de nos libertar, limita. Ainda tenho lembranças de um ambiente escolar marcado pela rigidez, com horários controlados, filas silenciosas, regras inflexíveis e pouca abertura para que nós, alunos, expressassem seus sentimentos, movimentos e opiniões. Naquele contexto do ensino fundamental, sentia um incômodo que hoje entendo que deveria ser porque meu corpo e minha forma de aprender pouco importavam; o que valia era decorar conteúdos e seguir padrões de comportamento. Essa experiência deixou marcas e, mais tarde, se tornou um dos principais motivos que me levaram a escolher este tema.

No meu ensino médio, comecei a entender que essa sensação de desconforto e desconexão entre meu corpo e a aprendizagem não era apenas uma experiência individual, mas sim parte de um modelo pedagógico ultrapassado e cuidadosamente estruturado, pois, ao longo da modernidade, a escola se consolidou como um espaço voltado para gerar controle e disciplina, no qual o – nosso corpo – foi sistematicamente silenciado e moldado. A disciplina imposta, no qual o corpo dos estudantes foi, de forma constante, silenciado e moldado. Foucault (1999, p. 29) afirma que, “o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso”. Nesse sentido, a escola, para ele, é uma das instituições responsáveis por tal controle, servindo como um espaço de vigilância e normatização. A partir desse olhar, conseguimos compreender porque, durante todo esse tempo, as práticas pedagógicas priorizaram apenas a mente, a repetição e, por fim, a memorização, deixando completamente de lado a sensibilidade, a liberdade e a voz dos alunos.

Anos depois, já como uma estudante de Licenciatura, tive a oportunidade de ser bolsista do Programa de Residência Pedagógica no Colégio Pedro II, atuando com turmas do 6º ano. Trabalhando com atividades de leitura e interpretação, percebi que os alunos se envolviam de maneira mais efetiva quando o estudo envolvia o corpo, o movimento e a expressão criativa. Em paralelo a isso, ficou claro que práticas pedagógicas tradicionalistas

ainda predominam, com certos métodos que limitam a participação ativa dos estudantes e dificultam a construção de uma formação mais autêntica e prazerosa.

Paulo Freire (2002, p. 21), diz que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção.” Essas palavras se tornaram meu refúgio, pois eu finalmente entendi que as minhas experiências enquanto estudante estavam totalmente em desacordo com as ideias de Freire, e, por conta disso, equivocadas no sentido pedagógico. Através das minhas pesquisas em Freire, ficou claro para mim que a escola deve ser um espaço de experiências compartilhadas, no qual o aluno pode participar inteiramente da construção de saberes, ao invés de apenas reproduzir ideias pré-estabelecidas.

Nesse contexto, entre uma pesquisa e outra, fui apresentada às ideias de Virgínia Kastrup sobre aprendizagem inventiva, que me ajudaram a decodificar minha compreensão sobre o papel do corpo no processo educativo. Para Kastrup (2001), o significado de aprender não é somente o de obter informações ou simplesmente passar de um estado de ignorância para um estado de conhecimento; é possível criar, experimentar e experienciar, inventar seus próprios caminhos e transformar a relação com o mundo. Tal perspectiva coloca a experiência no topo do processo de aprendizagem e propõe aos educadores e seus alunos a estarem abertos ao novo, ao desconhecido e ao imprevisível.

A partir dessas reflexões, vamos explorar as possibilidades de uma aprendizagem que tenha sempre como objetivo o corpo ativo em diálogo com os processos de aprendizagem de forma inventiva, à partir dos ideais de Virgínia Kastrup. Partindo dessa hipótese de que valorizar o corpo do aluno como agente ativo pode também contribuir para práticas pedagógicas mais inventivas, assertivas, inclusivas e significativas, especialmente no que tange a educação básica, fase na qual o desenvolvimento físico, afetivo e cognitivo estão fortemente entrelaçados.

Para começar, minha pesquisa está organizada em três partes principais. Na primeira parte, vou apresentar uma discussão teórica sobre o importante conceito de corporeidade na educação, que vai dialogar com grandes autores como Foucault, Merleau-Ponty e Le Breton, além de analisar, com base em minhas experiências, os impactos da ausência do corpo nas práticas escolares.

Na segunda parte, será desenvolvido o conceito de aprendizagem inventiva a partir das ideias de Virgínia Kastrup (2001, 2004), explorando sempre como a experiência, o corpo

e a inventividade podem ser transformadores no nosso processo de aprendizagem. No capítulo 2 faremos uma discussão teórica acerca da corporeidade e da educação. Já no capítulo 3, vamos explorar mais a literatura, cognição e a experiência.

Por fim, no capítulo 4 proponho uma sequência didática para a educação básica, que foi desenvolvida com base na minha experiência como residente pedagógica no Colégio Pedro II, que busca a integração do corpo como dimensão central da experiência de aprendizagem e promover práticas mais dinâmicas e criativas para o dia a dia escolar.

Meu objetivo ao unir minhas vivências pessoais, a prática pedagógica e o embasamento teórico, foi contribuir para o debate sobre a grande necessidade de ressignificar o papel do corpo estudantil na escola. Tudo isso vai muito além de reproduzir conteúdos, acredito fielmente que a educação pode, e deve, ser um espaço para reinventar, de encontros e de transformação, em que alunos e professores se (re)conhecem como sujeitos ativos na produção do conhecimento.

2. DISCUSSÃO TEÓRICA: CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO - O CORPO COMO DIMENSÃO DO APRENDER

2.1 O corpo e a educação na história

O corpo dos alunos foi, ao longo da história da educação ocidental, marginalizado no processo de aprendizagem. O modelo escolar moderno, consolidado a partir do século XVIII, desenvolveu uma pedagogia voltada inteiramente para o controle dos corpos, com regras impostas e normatização dos comportamentos no âmbito escolar. Nessa perspectiva, a escola se transformou em espaço no qual os corpos foram, pouco a pouco, silenciados e regulados, enquanto a mente se tornou o principal foco do processo educativo.

Para Michel Foucault (1999) algumas instituições modernas, dentre elas, a escola, assumiram um papel central na produção de corpos dóceis e disciplinados. Para o autor, “o corpo está diretamente envolvido na política; o poder o investe, o marca, o adentra, o suplícia, exige dele sinais visíveis” (Foucault, 1999, p. 126). Sob tal ótica, Foucault revela que, tanto o modo de ensinar quanto a maneira de aprender não são, de forma alguma, neutros, mas refletem as estruturas sociais, políticas e culturais em que estamos inseridos. Já no espaço

escolar, esse controle se manifesta através de pequenos detalhes, como a disposição das carteiras, a padronização da vestimenta e normatização, inclusive da nossa atenção, dentre outras práticas cotidianas de docilização dos corpos.

Reduzir o corpo estudantil a um simples objeto a ser controlado e silenciado esvazia completamente sua potência criativa e expressiva. Nesse contexto, segundo as perspectivas de Merleau-Ponty (1999) e Le Breton (2006), o corpo se revela como algo essencial: uma dimensão constitutiva da experiência humana, ultrapassando a visão que o trata apenas como suporte biológico ou instrumento inerente à mente. Dito isso, considerar a nossa corporeidade implica reconhecer que aprender envolve não apenas processos cognitivos, mas também afetos, movimentos e experiências.

Ao longo dos meus anos como estudante de escola pública, pude perceber muito de perto essa lógica tradicionalista: para a gestão escolar, o que realmente valia era memorizar os conteúdos dados em sala de aula e obedecer todas as regras impostas, enquanto nossas experiências e formas próprias de aprender eram pouco valorizadas. Nesse ínterim, tive a oportunidade de atuar como bolsista do Programa de Residência Pedagógica no Colégio Pedro II, e graças a essa experiência, pude observar que, mesmo em escolas tidas como mais estruturadas e abertas ao diálogo, o corpo dos alunos continuava frequentemente negligenciado. Muitas aulas, mesmo as de Literatura e Interpretação, ainda priorizavam a imobilidade e a disciplina como sinônimos de aprendizagem. Por outro lado, quando as aulas eram de leitura conjunta, ou seja, atividades que envolviam movimento, expressão do imaginário e uma interação direta entre a obra analisada e a realidade, os alunos demonstravam um aumento significativo no engajamento e na participação, evidenciando que o corpo é parte integrante do processo educativo.

Paulo Freire (2002) propõe a todos nós leitores uma crítica importante ao nosso modelo convencional de educação, que vê o aluno como nada mais do que um receptáculo passivo de informações. Para o autor, ensinar não consiste apenas em transmitir conhecimentos prontos, mas em criar condições para que o estudante construa seu próprio saber, promovendo autonomia e participação ativa. Essa visão complementa a de David Le Breton (2006) ao afirmar que o corpo é linguagem e expressão, sendo o meio pelo qual o sujeito se relaciona com o mundo e comunica sua presença.

Integrar a corporeidade à educação não é apenas abandonar conteúdos ou objetivos curriculares, muito pelo contrário, precisamos revê-los e ressignificar as formas de ensinar e aprender. Com essa perspectiva em mente, é preciso resgatar a dimensão sensível, afetiva e expressiva do corpo, abrindo caminhos para uma escola contemporânea que valoriza não só o acadêmico, mas o corpo como parte constitutiva do conhecimento, tema que será aprofundado na seção seguinte.

2.2. O corpo como experiência e percepção

Uma escola ou instituição que consegue chegar ao nível de valorizar o corpo como dimensão constitutiva do conhecimento, tem como recompensa um amplo espaço para refletir sobre a corporeidade como experiência e percepção, tema esse que ganha destaque nos estudos fenomenológicos e socioculturais. A educação moderna, historicamente, vem silenciando o corpo, por isso, visando mudar essa perspectiva, alguns estudiosos apresentaram caminhos para poder compreender o corpo como condição fundamental da experiência e da aprendizagem.

Entre esses estudiosos, destaca-se Maurice Merleau-Ponty, um grande filósofo francês que, em sua obra *Fenomenologia da Percepção* (1999), apresenta sua radical visão, muito diferente da tradicional, onde afirma não existir a separação entre mente e corpo. Para Merleau-Ponty, o corpo não é um simples objeto a ser controlado ou um suporte passivo da mente; ele é sujeito de percepção e condição de acesso ao mundo. Como afirma: “O corpo próprio está no mundo assim como o coração no organismo; ele mantém o espetáculo visível continuamente em vida, anima-o e alimenta-o interiormente, forma com ele um sistema.” (Merleau-Ponty, 1999, p.273).

A concepção de Merleau-Ponty rompe totalmente com o paradigma cartesiano, que, como dito anteriormente, separa corpo e razão, natureza e cultura, sensibilidade e conhecimento. Sob tal abordagem fenomenológica, para um corpo ser entendido como corpo vivido, ele precisa ser um corpo que sente, age, percebe e constrói significados. É por meio dele que o sujeito se relaciona com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Merleau-Ponty (1999, 2. ed.) reforça que “ meu corpo, que é meu ponto de vista sobre o mundo, como um dos objetos desse mundo.” (p. 108), enfatizando que o corpo é parte integrante do pensamento e da percepção.

Partindo das reflexões de David Le Breton (2006), podemos entender o corpo não apenas como algo físico, mas também como linguagem, como expressão e como produtor de sentidos. O autor entende que “o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída” (Le Breton, 2006, p. 7). Essa visão se aproxima bastante da de Merleau-Ponty, especialmente quando ele afirma que sentir, pensar e aprender são dimensões que não se separam na experiência de existir.

No contexto da escola, essas ideias encontram eco nas análises de Nóbrega (2005), para quem pensar o currículo é, antes de tudo, reconhecer o corpo como parte constitutiva do conhecimento e não apenas como um suporte para a mente. A autora diz: “a cognição é inseparável do corpo, sendo uma interpretação que emerge da relação entre o eu e o mundo, corpo e mente, nas capacidades do entendimento” (Nóbrega, 2005, p. 607). Em outras palavras, práticas pedagógicas que envolvem movimento, expressão e sensibilidade tendem a gerar aprendizagens mais ricas, capazes de despertar a criatividade e a autonomia dos alunos.

Quando passamos a compreender o corpo como uma dimensão de experiência e percepção, fica mais fácil perceber o quanto, nas escolas de hoje, essa dimensão ainda é deixada de lado ou tratada de forma fragmentada. Reduzir o corpo à imobilidade, à disciplina e ao controle significa ignorar sua potência de criar sentidos, memórias e aprendizagens. Por isso, trazer a corporeidade para o centro do processo educativo não é apenas uma questão teórica: é uma necessidade prática, que pode transformar o modo como as experiências escolares se constroem. Essa discussão será retomada na próxima sessão, ao tratar da presença e também da ausência do corpo na escola contemporânea.

2.3. A ausência e a presença do corpo na escola contemporânea

Se a corporeidade é entendida como dimensão constitutiva da experiência e da aprendizagem, como discutido por Merleau-Ponty, Le Breton e Nóbrega, torna-se evidente que a escola contemporânea ainda enfrenta desafios para integrá-la plenamente aos processos educativos. Apesar das mudanças teóricas e pedagógicas que apontam para a importância de integrar a corporeidade nos processos de ensino e aprendizagem, a maioria esmagadora, seguindo paradigmas mentalistas, aqui entendidos como aqueles que operam na lógica do silenciamento e docilização dos corpos e supervalorização da razão, preserva a estrutura e

funcionamento do modelo tradicional em acordo com os interesses de continuidade capitalista (Silva, 2005). Em grande parte das escolas, o corpo permanece silenciado, imobilizado e subordinado a práticas que valorizam quase exclusivamente a mente e a capacidade de memorizar conteúdos.

Certamente, há outros aspectos da disciplina e do controle corporal que não serão tratados nesta seção. Meu objetivo, porém, é evidenciar como essas práticas atravessam o cotidiano escolar, moldando a experiência dos alunos de formas diversas e frequentemente invisíveis, distanciando-se da ideia de que a aprendizagem se resume à execução de tarefas. Compreender essa dimensão torna-se essencial para refletir sobre as possibilidades de transformar a escola e tornar o aprendizado mais significativo.

Na realidade escolar observada, marcada pelo rigor das normas e pela organização rígida do espaço e do tempo, é evidente que o corpo dos alunos é frequentemente disciplinado e submisso, seguindo padrões que visam a produtividade mais do que a expressão ou a criatividade. A presença constante de filas, horários fixos, carteiras organizadas e regras de silêncio ilustra como o corpo é controlado, ainda que esses aspectos não constem formalmente no currículo.

Tomaz Tadeu da Silva (2005) ressalta que a base da escola capitalista moderna, presente hoje em diversos contextos, se estruturou sobre valores conservadores, voltados à eficiência econômica, negligenciando a dimensão sensível do corpo e a possibilidade de aprendizagem mais inventiva. Nessa perspectiva, aprender tende a se restringir à memorização e à obediência, deixando pouco espaço para a criação, a experimentação e a apropriação pessoal do conhecimento.

Essa dinâmica também se conecta com a minha trajetória escolar. Iniciei meus estudos em uma escola particular de bairro, na periferia de Nova Iguaçu, onde as atividades seguiam rotinas muito rígidas: filas, hino nacional às segundas e aulas centradas em livros e quadro. Posteriormente, estudei em uma escola pública, também em Nova Iguaçu, onde as limitações eram outras: poucos recursos dificultavam atividades criativas, restringindo a autonomia e a exploração de abordagens mais expressivas. Em ambos os contextos, percebi que o corpo estava sempre presente, mas raramente considerado parte integrante do aprendizado, e que aprender parecia mais memorizar e obedecer do que experimentar ou criar.

Anos depois, durante minha experiência como bolsista do Programa de Residência Pedagógica no Colégio Pedro II, atuando com turmas do 6º ano em atividades de leitura e interpretação, pude observar uma realidade complexa. Apesar de encontrar práticas pedagógicas mais abertas ao diálogo, percebi que o corpo dos alunos ainda era frequentemente negligenciado. Em muitas aulas, a prioridade ainda recai sobre a imobilidade e a disciplina, como se aprender fosse um ato exclusivamente mental. Por outro lado, quando propúnhamos dinâmicas que envolviam movimento, expressão e interação, era evidente o aumento do engajamento e da participação dos estudantes. Essa vivência reforçou minha percepção de que o corpo não pode ser separado do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, Paulo Freire (2002) oferece uma crítica importante ao modelo bancário de educação, que entende o aluno como um receptáculo passivo de informações. Para Freire, ensinar não consiste apenas em transmitir conhecimentos prontos, mas em criar condições para que o estudante construa seu próprio saber, promovendo sua autonomia e participação ativa no processo de aprendizagem.

Ao reconhecer o corpo, as emoções e as experiências dos estudantes, o professor se torna mediador de processos mais significativos e criativos. Essa perspectiva dialoga com Le Breton (2006), que entende o corpo como linguagem e expressão, sendo o meio pelo qual o sujeito se relaciona com o mundo e comunica sua presença. Integrar a corporeidade à educação, portanto, não significa abandonar conteúdos ou objetivos curriculares, mas ressignificar as formas de ensinar e aprender. Trata-se de compreender que o conhecimento não se constrói apenas pela via racional, mas também em combinação com o corpo, e suas sensações e percepções, dos movimentos e das experiências vividas.

Reconhecer e integrar a corporeidade no cotidiano escolar é um passo essencial para a construção de práticas pedagógicas mais significativas, que valorizem o aluno em sua totalidade, mente, corpo e emoções, construindo a base para uma escola mais inclusiva, criativa e engajadora.

3.0. LITERATURA, COGNIÇÃO E EXPERIÊNCIA: a dimensão subjetiva e a corporeidade na aprendizagem literária.

3.1. Literatura, cognição e corporeidade: construindo sentidos na escola.

A leitura literária não é um ato puramente intelectual: ela envolve mente, corpo e emoções, sendo uma experiência sensível e cognitiva ao mesmo tempo. O corpo participa da interpretação do texto por meio da postura, da respiração, da entonação e da expressão facial, especialmente em atividades como leitura dramatizada, encenação ou debates sobre narrativas, nas quais o sentido do texto se constrói não apenas pela compreensão racional, mas também pelos afetamentos. Como Damásio (2011) defende, a consciência não é um fenômeno etéreo, mas sim corpóreo, pois o sentido do ser emerge fundamentalmente da representação neural do estado do organismo em interação com o ambiente. Reforçando que a cognição literária está profundamente ligada à experiência corporal e à percepção subjetiva.

Além disso, a literatura provoca emoções e mobiliza a empatia, elementos fundamentais para a cognição social. Personagens, conflitos e narrativas permitem que o aluno experimente diferentes perspectivas, conectando pensamento e sentimento. Ler um poema de Carlos Drummond de Andrade, por exemplo, desperta atenção sensível ao cotidiano e às sutilezas emocionais da vida; a prosa introspectiva de Clarice Lispector exige atenção às próprias reações emocionais e à percepção do mundo interno; enquanto as narrativas psicológicas de Machado de Assis estimulam análise crítica e interpretação emocional, mobilizando tanto a razão quanto a sensibilidade do leitor.

A experiência literária, portanto, integra, talvez de forma mais explícita e incontornável, corpo, mente e emoções, mostrando que aprender literatura envolve simulação corporal e imaginação encarnada. Além do aspecto individual, a literatura também pode ser explorada como cognição coletiva, conforme sugere Virginia Kastrup (2001, 2004) pois ao compartilhar leituras, interpretar textos em grupos, debater ideias ou dramatizar cenas, os estudantes constroem sentidos juntos, ampliando a compreensão do mundo e fortalecendo a consciência coletiva.

A literatura nos convida a experienciar o mundo em sua totalidade, mobilizando percepção, sensibilidade e reflexão, uma vez que o essencial se revela na observação atenta do particular.

Dessa forma, a literatura na escola não é apenas conteúdo a ser memorizado, mas um instrumento de desenvolvimento integral, no qual corpo, cognição e emoção se articulam para promover aprendizagens significativas e experiências compartilhadas. É essa integração que permite o salto para uma compreensão da leitura como cognição coletiva e inventiva, tema central da próxima seção.

3.2. A perspectiva de Virgínia Kastrup e a cognição coletiva

Ao reconhecermos a importância do corpo, em conjunto com as emoções e as experiências individuais, o olhar sobre o que é de fato aprender, deve ser ampliado para muito além de uma mera memorização ou repetição. Nesse contexto, da perspectiva da pesquisadora cognitiva Virgínia Kastrup, que também é fundamentada em Deleuze e Guattari, nos oferece uma crítica radical à hegemonia da cognição tradicional, concebendo a aprendizagem como invenção. Já em 2001, no artigo *Aprendizagem, Arte e Invenção*, a autora estabelece como que a invenção não é apenas um fator da criatividade, mas sim o processo pelo qual o sujeito se transforma ao ser afetado por uma perturbação ou novidade que o leva à criação. O ponto de vista da arte é central para essa visão, pois é através dele que Kastrup revisita temas clássicos da psicologia, como o hábito e a imitação, para propor um novo paradigma:

O objetivo é, tomando como ponto de vista a arte e a invenção, revisar temas psicológicos clássicos como o hábito, a habilidade e a imitação. O texto sugere o mecanismo da circularidade criadora como chave para o entendimento do processo de aprendizagem inventiva. (Kastrup, 2001, p. 17).

Essa circularidade criadora vai exigir uma constante abertura ao novo, o que contrasta com o temido mecanismo da reconhecimento, aprisionando a experiência ao que já é conhecido e esperado. Assim, essa produção literária, vista como arte, será reconhecida como um dispositivo fundamental, com capacidade para desativar a reconhecimento e mobilizar a invenção.

Dando continuidade a essa linha de pesquisa, em seu artigo de 2004, Kastrup aprofunda a discussão, definindo como atenção é o conceito-chave para a invenção. Ela

rompe com esse modelo hegemônico ao idealizar a atenção como fundo de variação da cognição, e não somente como um simples processo de controle. O artigo tem como foco o processo de “devir-consciente”, na qual a função da atenção é totalmente transformada, o que se revela crucial para o trabalho com a leitura literária. Com essa mudança, a qualidade da atenção vai implicar diretamente com a modificação na forma como o leitor se relaciona com o texto e consigo mesmo:

"Analisa a relação entre atenção e aprendizagem na prática do devir-consciente [...] onde se destaca a suspensão da atitude natural, a atenção a si e uma mudança na qualidade da atenção, que passa de um ato de busca de informações para um ato de encontro com a dimensão de virtualidade do si." (Kastrup, 2004, p. 7).

Tal abertura vai de encontro com a virtualidade do ser, e essa é a essência da experiência estética. Ao trabalharmos com a literatura, geramos uma "experiência não antecipável", que exige que o leitor rompa com a sua atitude habitual (a atitude natural) e acolha a dimensão afetiva e não óbvia do texto. O sentido não é meramente extraído, ele é inventado pelo leitor em um processo de autotransformação.

Para aprofundar a crítica ao modelo cognitivo tradicional, que infelizmente ainda tem um grande peso no ambiente escolar, Kastrup (2001, 2004) vai estabelecer uma diferença crucial entre os conceitos de concentração e de focalização. A autora argumenta que o problema não está inteiramente na falta de foco, mas sim no excesso de focalização rígida que é exigido nas instituições. Enquanto o regime hegemônico confunde a concentração com a focalização, a pesquisadora rompe um panorama ao dizer que pode haver focalização sem concentração e também concentração sem foco. A focalização é algo estéril para a invenção, pois se restringe ao campo perceptivo e ao objeto de interesse de forma altamente mecanizada. É através da concentração sem foco, que vai se manifestar na atenção aberta ao encontro com a virtualidade do ser, que pode, e, deve, ser estimulada nas práticas pedagógicas.

A natureza da atenção inventiva pode ser comparada novamente à arte, o que reforça a pertinência do tema para o estudo da literatura. A aprendizagem da atenção pode ser comparada ao longo desenvolvimento de uma habilidade musical, porque isso exige cultivar uma sensibilidade especial. O leitor precisa desenvolver uma atenção ao mesmo tempo concentrada e aberta, ao invés de buscar a mecanização da educação, ele deve procurar investir na "aprendizagem da sensibilidade", de acordo com Kastrup. (Kastrup, 2004). A

experiência literária se torna um importante exercício de recompor, reativar, reinventar um regime de ritmo atencional, fundamental para o desenvolvimento da cognição inventiva.

Finalmente, a relevância dessa abordagem culmina na dimensão coletiva da cognição, um grande pilar para a sequência didática. Longe de ser um ato isolado, a aprendizagem inventiva ocorre no intercâmbio com o outro e com o meio. Ao analisar a sua prática, Kastrup (2004, p.14) reforça a natureza compartilhada do processo:

"Isto significa que, ainda que tendo lugar num indivíduo, a aprendizagem não pode ser dissociada de um contexto social específico, de instituições e dispositivos para sua efetivação. Nessa perspectiva não cabe a oposição entre aprendizagem individual e aprendizagem social. Não se trata de alternativa, mas de duas dimensões indissociáveis."

Kastrup conclui que a aprendizagem da atenção se configura como um problema de cognição coletiva, pois ela é analisada sob um olhar de lógica circular, temporal e coletiva. Então, nas práticas de leitura em grupo, é muito importante entender como o debate e a dramatização atuam em sala de aula como dispositivos que acionam essa lógica. Nesse sentido, a construção do sentido do texto se transforma em uma cognição coletiva, onde a invenção da realidade e a ampliação da consciência se dão através de um processo compartilhado de atenção e afeto. Por ser uma sólida articulação teórica, da invenção à concentração sem foco e à cognição coletiva, justifica e fundamenta os pilares metodológicos da sequência didática que será detalhada na próxima seção.

4.0 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Neste capítulo, com base nas reflexões e análises desenvolvidas nos capítulos anteriores, apresento uma proposta prática voltada ao ensino de Literatura no Ensino Médio: trata-se de uma sequência didática centrada na leitura e interpretação do conto *O Alienista*, de Machado de Assis. A proposta nasceu da articulação entre teoria e prática docente, tendo como ponto de partida as discussões realizadas ao longo do curso, especialmente aquelas relacionadas às metodologias de ensino de Língua Portuguesa e Literatura.

Instituição: C.E./Dr Antônio Fernandes.

Professora: Melissa Freitas Marques de Assis

Tema: Entre a razão e a loucura: leitura, debate e dramatização de O Alienista, de Machado de Assis, como práticas de construção crítica no Ensino Médio.

Público- Alvo: Alunos do 1º ano do Ensino Médio.

Disciplinas:

- Português
- Literaturas

1. INTRODUÇÃO

Com o objetivo de promover uma aproximação significativa entre os estudantes do Ensino Médio e a literatura brasileira, proponho esta sequência didática, que será uma leitura compartilhada e interpretativa do conto O Alienista, de Machado de Assis. Dadas as minhas experiências em sala de aula através de estágios, pude observar as dificuldades em sala de aula quanto à leitura e, principalmente, à interpretação de textos literários, especialmente aqueles escritos com uma linguagem mais densa ou em contextos históricos muito distantes da realidade dos meus alunos.

A sequência, voltada ao 1º do Ensino Médio, busca não só transformar o ato de ler em uma experiência coletiva, mas também criar diálogos com muita criatividade. Para isso, as práticas de leitura em grupo, o debate e a dramatização de trechos da obra são elaboradas como dispositivos pedagógicos capazes de despertar o interesse, ampliar a compreensão e fortalecer o senso crítico dos estudantes. A leitura compartilhada permite que os alunos atribuam sentido à leitura de forma colaborativa, enquanto o debate promove o exercício argumentativo e a dramatização estimula a sensibilidade estética e a empatia, elementos fundamentais para o desenvolvimento da competência leitora.

A proposta principal deste trabalho consiste em instigar, no ambiente de aula, a discussão sobre os limites entre razão e loucura, ciência e poder, utilizando a ironia e a argúcia crítica de Machado de Assis. Nossa vivência em torno desses temas não será restrita à

interpretação textual, ela visa, primordialmente, desenvolver a maturidade da reflexão ética e social dos alunos. De fato, o engajamento crítico dos estudantes, ao término da sequência, funcionará como um termômetro concreto para avaliar a eficácia destas discussões.

Mais do que uma ferramenta, o que se pretende aqui é ser um estímulo para outros educadores, sejam eles da área de Letras ou de disciplinas afins, mediante adaptação, que buscam injetar maior inventividade no processo de educação. O professor é um agente criador, logo, este material deve ser encarado não como um roteiro invariável, mas como um ponto de partida flexível, apto a ser modificado e enriquecido por qualquer profissional que queira formar leitores verdadeiramente ativos e questionadores.

2. JUSTIFICATIVA

O ensino de literatura no Ensino Médio é um grande desafio no nosso país, principalmente em escolas onde a realidade dos estudantes, infelizmente, está muito distante das retratadas em livros clássicos. Com isso, nós professores nos deparamos com um grande entrave, o desinteresse dos alunos. Como consequência, obras fundamentais, como o brilhante *O Alienista*, de Machado de Assis, são vistas pelos estudantes como algo distante, sem atrativos e alheio à sua realidade. A dificuldade de leitura e interpretação é real, mas ela não reside apenas na complexidade da obra em si. O núcleo do problema, muitas vezes, está na forma engessada como a leitura é conduzida, em como os livros são vistos pelos alunos e, por fim, na busca por "respostas certas" pré-estabelecidas, distanciando os alunos de encontrarem vibrantes histórias que são capazes de nos reinventar como seres humanos.

É para romper com essa lógica que buscamos inspiração nas poderosas reflexões de Virgínia Kastrup (2001, 2004). Eu, no meu lugar de aluna e professora, não vejo a leitura como um ato de consumo, mas sim como um ato inventivo. A partir disso, organizar essa sequência didática foi primordial para que os alunos consigam enxergar o texto com a empolgação relativa a descobrir o novo. Kastrup nos lembra que aprender é sempre uma experiência de invenção: não se trata de adquirir informações, mas de produzir novos modos de ver, sentir e pensar. Nesse contexto, o contato com a literatura é, essencialmente, um campo de experimentação, um espaço onde a transformação do leitor é inseparável da leitura do texto.

Nesta perspectiva, escolhi o pequeno conto *O Alienista*, pois ele se revela um terreno absolutamente fértil para a invenção de sentidos e, crucialmente, para o exercício da atenção. A famosa narrativa machadiana, contendo bastante ironia e ambiguidade, é um convite direto

aos estudantes para que questionem nossos próprios limites: o que é razão, o que é loucura? O que define a normalidade? Quem detém o poder e o conhecimento? Ao mobilizarmos práticas de leitura em grupo, debates e dramatização, ativamos a atenção coletiva e o pensamento compartilhado, estimulando a progressão de interpretações, sentidos e afetos inesperados.

Essas práticas se alinham perfeitamente ao que Kastrup (2001, 2004) chama de pedagogia da atenção inventiva, onde aprender não é repetir modelos, mas se abrir ao que emerge da experiência. Ela diz: "A aprendizagem da atenção é examinada em sua lógica circular, temporal e coletiva. As diferenças entre distração e dispersão, bem como entre concentração e focalização são discutidas no que diz respeito a seu papel na cognição inventiva" (Kastrup, 2004, p.7). A autora consegue destacar essa concepção de aprendizagem como um processo dinâmico e coletivo, fortemente aliado a nossa proposta principal, de leitura em grupo, debate e dramatização. Ela enfatiza que a atenção não é apenas um ato individual, mas um movimento coletivo que se dá no encontro com o outro e com o texto, promovendo uma experiência de aprendizagem inventiva. A partir disso, em um debate, o estudante não apenas fala, mas aprende a escutar o outro, na dramatização, ele não decodifica, ele incorpora o texto, experimentando com o corpo e a emoção. É dessa maneira que a sala de aula se transforma em um espaço de co-criação, onde o conhecimento não é apenas transmitido, mas sim produzido na rica e complexa relação entre sujeitos, linguagem e o mundo.

Portanto, propor o estudo de *O Alienista* com essa abordagem é ir além da análise formal. É transformar a leitura em uma intensa experiência estética e cognitiva. Meu maior desejo como professora é que os alunos consigam desenvolver uma postura mais reflexiva e sensível diante da literatura, reconhecendo-a como um campo de invenção de si e do mundo. Essa sequência didática busca, em suma, formar leitores que não apenas compreendem o texto, mas que se deixam afetar profundamente por ele e, nesse processo, se reinventam como sujeitos.

3. CONTEÚDOS

3.1. Introdução à obra *O Alienista*, de Machado de Assis;

3.2. Leitura e interpretação de trechos selecionados da obra, com foco nos temas da razão, da loucura e do poder;

3.3. A ironia machadiana e a crítica social como recursos de reflexão sobre o comportamento humano e as instituições;

3.4. Aula de campo: observação de espaços históricos e culturais em Vassouras, relacionando-os à crítica social e à representação da sociedade em *O Alienista*;

3.5. Dramatização e expressão criativa;

4. OBJETIVOS

4.1 OBJETIVOS GERAIS

Ao fim desta sequência didática, os estudantes devem ter consciência da complexidade da sociedade e das relações de poder, como retratadas na obra *O Alienista*, de Machado de Assis. A partir do contato com uma literatura mais crítica, espera-se que eles reflitam sobre os conceitos de razão, loucura e autoridade, reconhecendo como a narrativa crítica da obra permite analisar comportamentos humanos e instituições sociais. Além disso, os alunos devem desenvolver habilidades de leitura, interpretação e expressão oral e escrita, participando de debates, dramatizações e produções reflexivas. Por fim, espera-se que os estudantes sejam tocados pelo mundo da literatura, demonstrando compreensão crítica e sensível do conteúdo trabalhado.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

4.2.1. Interpretar trechos da obra *O Alienista*, reconhecendo ironia ambiguidade e crítica social;

4.2.2. Desenvolver vocabulário e linguagem oral e escrita relacionados à literatura, à análise crítica e à expressão de sentimentos e ideias;

4.2.3. Ampliar a capacidade de escuta e de expressão pessoal em atividades de debate e leitura compartilhada;

- 4.2.4. Compreender a relação entre espaço, sociedade e narrativa, utilizando a aula de campo como referência para análise crítica;
- 4.2.5. Produzir expressões artísticas e dramatizações a partir de trechos da obra, incorporando observações da aula de campo;
- 4.2.6. Aplicar o pensamento crítico e reflexivo na leitura, interpretação e criação de textos literários e dramatizações;
- 4.2.7. Estimular a atenção inventiva e coletiva, conforme as ideias de Kastrup, reconhecendo a leitura como experiência de descoberta e criação de sentidos;

5. TEMPO ESTIMADO

Foram estabelecidos 4 encontros e uma saída de campo, sendo 1 aula por semana ao longo de um mês. Cada encontro terá duração de 1h30min e a saída de campo com tempo de duração de 3h no total.

6. DESENVOLVIMENTO/ETAPAS

1º AULA — Tempo de 1 hora e 30 minutos

- **1º Momento (20 minutos):** A aula começa com uma breve conversa diagnóstica: o professor pergunta aos alunos o que sabem sobre Machado de Assis e sobre o movimento Realista. No quadro, o professor anota palavras, ideias ou expressões ditas pelos alunos (por exemplo: ironia, sociedade, crítica, século XIX, autor clássico, etc.). Em seguida, o professor apresenta imagens do Rio de Janeiro do século XIX — bondes, roupas, casarões, espaços urbanos, e provoca a turma: Como vocês acham que era viver nessa época? Que tipo de temas um autor poderia escrever sobre isso?
 - Esse momento tem como objetivo despertar a curiosidade e aproximar o contexto histórico da realidade dos estudantes.
- **2º Momento (20 minutos):** O professor apresenta brevemente o contexto do Realismo no Brasil, explicando sua relação com as mudanças sociais e culturais do final do século XIX (ascensão da ciência, declínio do Romantismo, valorização da razão, crítica à moral e à hipocrisia social). É

exibido um pequeno vídeo com informações sobre Machado de Assis. Link do vídeo: (<https://www.youtube.com/watch?v=e5r-RAr5hkY>). Ao final, o professor destaca a importância de “ler Machado para entender o Brasil”, preparando o terreno para o estudo da obra *O Alienista* nas próximas aulas.

- **3º Momento (25 minutos):** São distribuídos pequenos trechos de crônicas e contos curtos de Machado de Assis, como *Missa do Galo* ou *O Espelho*. A turma lê coletivamente, com pausas para o professor comentar as principais marcas do Realismo presentes no texto: crítica social, ausência de idealização dos personagens e ironia e ambiguidade narrativa.
 - Durante a leitura, o professor propõe perguntas que estimulem a atenção inventiva, inspiradas em Kastrup (2001, 2004): O que o narrador quer nos fazer sentir? Em que momento o texto muda nossa forma de olhar o personagem?
 - Os alunos são incentivados a anotar percepções e reações pessoais.
- **4º Momento (25 minutos):** Após a leitura, a turma é dividida em grupos pequenos. Cada grupo discute brevemente: o que mais chamou a atenção no texto? Que aspectos do comportamento humano ou da sociedade são criticados por Machado? Por que esse tipo de texto ainda é atual?
 - Depois, cada grupo compartilha suas ideias com a turma, e o professor faz um fechamento destacando o papel do Realismo como espelho crítico da sociedade brasileira.

2 AULA — Tempo de 1 hora e 30 minutos

- **1º Momento (15 minutos):** A aula começa com uma retomada breve da aula anterior. O professor pergunta o que os alunos descobriram na pesquisa sobre *O Alienista*: quem é o autor, onde e quando a obra foi publicada, e qual é a ideia central do conto. As respostas são registradas no quadro, compondo uma espécie de mapa coletivo de ideias sobre a obra. O professor apresenta o contexto inicial da narrativa, situando o personagem principal, o médico Simão Bacamarte, e explicando que a história se passa na cidade de Itaguaí,

onde o protagonista constrói a Casa Verde, um espaço para “internar os loucos”. Em seguida, o professor lança uma pergunta provocadora: O que significa ser louco? Quem decide o que é razão e o que é loucura?

- As respostas serão anotadas e retomadas no final da aula.
- **2º Momento (30 minutos):** O professor distribui trechos selecionados da obra, especialmente das passagens que tratam da criação da Casa Verde, dos critérios usados por Bacamarte para definir a loucura e das reações da população diante de suas decisões. A leitura pode ser feita de forma compartilhada e dramatizada, cada aluno lê um pequeno trecho, adotando a voz de um personagem. Durante a leitura, o professor interrompe em alguns pontos para estimular a atenção inventiva (Kastrup, 2001, 2004), propondo perguntas que abrem espaço à reflexão: O que está acontecendo aqui é justo ou exagerado? Bacamarte é um homem de ciência ou um tirano? Vocês percebem ironia na fala do narrador?
 - As respostas e reações dos alunos são registradas no quadro, mostrando como a interpretação do texto vai se construindo coletivamente.
- **3º Momento (30 minutos):** Em pequenos grupos, os alunos discutem os três grandes temas da aula: razão, loucura e poder, e como eles se manifestam nos trechos lidos. O professor circula entre os grupos, auxiliando as reflexões e provocando novas perguntas, como: Há limites para o uso da razão? Por que a sociedade segue Bacamarte sem questionar? Vocês acham que a loucura está só nos pacientes ou também no próprio cientista?. Depois do debate, cada grupo compartilha uma conclusão principal com a turma. O professor destaca as relações entre ciência, moral e autoridade, aproximando o texto de temas contemporâneos, como o uso do poder e o controle social.
- **4º Momento (15 minutos):** Para encerrar, o professor conduz uma conversa final retomando a pergunta inicial: Quem decide o que é loucura? Os alunos são convidados a escrever, em um pequeno parágrafo, uma resposta pessoal e reflexiva, fundamentada nas discussões da aula. Esses textos serão recolhidos como parte da avaliação formativa e servirão de base para a próxima aula (que tratará da leitura em grupo e da aula de campo).

Tarefa para casa:

- Os alunos devem escolher um personagem da obra e anotar brevemente: como ele vê a Casa Verde; o que ele pensa sobre Bacamarte, e se, em sua opinião, ele seria considerado “louco” ou “normal”. Essas anotações serão retomadas na aula 3, durante o debate coletivo e a preparação para a saída de campo.

3 AULA — Tempo de 1 hora e 30 minutos

- **1º momento (15 minutos):** O professor inicia a aula relembrando os principais pontos das discussões anteriores sobre O Alienista: a figura de Simão Bacamarte, a Casa Verde e os limites entre razão e loucura. Em seguida, apresenta uma breve provocação escrita no quadro: Machado de Assis critica a sociedade do século XIX, mas será que ele também está falando de nós? Os alunos são convidados a comentar rapidamente, apontando comportamentos ou situações atuais que poderiam ser consideradas “machadianas” (por exemplo, autoritarismo, hipocrisia, exagero de poder, aparência versus essência etc.).
 - Essa conversa inicial tem o objetivo de ativar a percepção crítica e aproximar o texto da realidade dos estudantes.
- **2º momento (5 minutos):** Deslocamento para a sala de leitura.
 - Organizar os alunos em roda para que eles consigam observar a reação de cada um no decorrer da leitura. A escolha desse espaço busca proporcionar um ambiente mais imersivo para a leitura e o debate.
- **3º momento (25 minutos):** O professor distribui novos trechos de O Alienista que evidenciam a ironia e o tom crítico da narrativa, especialmente passagens que mostram: as justificativas “científicas” absurdas de Bacamarte, a reação da população de Itaguaí diante de suas decisões, o desfecho da história e o isolamento final do médico. A leitura é feita de modo alternado e comentado:

enquanto um aluno lê, o professor e a turma interrompem para identificar expressões de ironia, exagero ou contradição.

- Exemplo de perguntas orientadoras: Por que a atitude de Bacamarte é irônica? O narrador parece concordar com o personagem? Como a ironia serve para criticar a sociedade?.
- O professor destaca que a ironia machadiana não é apenas humor, mas um método de reflexão crítica sobre a natureza humana e sobre as instituições que controlam a vida em sociedade.
- **4º momento (20 minutos):** Em grupos de 4 ou 5 alunos, os estudantes discutem: Que tipos de comportamentos sociais Machado de Assis critica em *O Alienista*? Como essas críticas podem se aplicar à nossa sociedade atual? O que podemos aprender sobre nós mesmos ao ler esse texto? Os grupos registram suas ideias em cartazes ou folhas grandes, com frases curtas que sintetizem suas conclusões (ex: A razão sem empatia também enlouquece, Machado mostra que o poder pode ser uma forma de loucura). Em seguida, as produções são apresentadas à turma, e o professor conduz uma conversa para conectar as observações da literatura com o olhar sobre o espaço social real, preparando o terreno para a aula de campo.
- **5º momento (20 minutos):** O professor explica que, na próxima aula, os alunos realizarão uma saída de campo em Vassouras, com o objetivo de observar espaços históricos, arquitetônicos e sociais, buscando identificar como a organização dos espaços e instituições pode refletir relações de poder, controle e exclusão, temas centrais em *O Alienista*. Os estudantes recebem um roteiro de observação, com perguntas como: Que instituições observamos na cidade (hospitais, escolas, igrejas, prédios públicos)? Que tipo de valores e ideias esses espaços parecem transmitir? Como as pessoas circulam e ocupam esses lugares? Há elementos que lembram a crítica de Machado de Assis à sociedade? O professor enfatiza que o objetivo não é apenas “passear”, mas olhar o mundo com o mesmo olhar crítico e curioso que Machado propõe em sua literatura.

- **Tarefa para casa:** Levar o roteiro de observação preenchido para a aula seguinte (aula de campo). Os alunos também podem pesquisar brevemente sobre a história da cidade visitada e um ponto histórico que lhes chame atenção.

AULA 4 — Aula de campo

- **1º momento (20 minutos):** A aula tem início ainda na escola. O professor reúne a turma e retoma brevemente o propósito da saída de campo, destacando que o passeio tem caráter observativo e reflexivo, não apenas turístico. Ele relembra os principais temas estudados nas aulas anteriores, razão, loucura, poder e crítica social, e explica que, durante o percurso, os alunos devem observar como as construções, os monumentos e os espaços públicos de Vassouras refletem as relações de poder e hierarquia da sociedade do século XIX, período em que Machado de Assis viveu e escreveu.
- **2º momento (90 minutos):** Durante a visita, o grupo percorre pontos históricos selecionados da cidade, como: Praça Barão de Campo Belo; Museu Casa da Hera; Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição e Casarões coloniais e antigos prédios públicos. O professor conduz o grupo com paradas estratégicas para observação e reflexão, propondo pequenas leituras in loco de trechos curtos de *O Alienista*, especialmente aqueles em que Machado descreve o comportamento das elites e das instituições.
 - Os alunos são incentivados a fotografar detalhes arquitetônicos, anotar impressões e registrar sensações e pensamentos sobre o que observam.
- **3º momento (70 minutos):** Ao final do percurso, o grupo se reúne em um espaço tranquilo, uma praça ou jardim, para uma conversa mediada pelo professor. Cada aluno compartilha uma observação ou imagem que tenha chamado sua atenção e explica por quê. O professor conduz o diálogo conectando as percepções dos alunos às reflexões de *O Alienista*: As instituições observadas em Vassouras representam, de alguma forma, o poder e

o controle descritos por Machado? Como a arquitetura e a história da cidade revelam as divisões sociais e os valores da época? O que podemos aprender ao olhar o mundo com o mesmo olhar crítico de Machado de Assis?

O professor encerra a aula destacando que ler o espaço é também uma forma de leitura literária, e que o Realismo propõe justamente esse exercício de observação atenta e crítica da realidade.

- **4º momento:** Como tarefa, os alunos devem elaborar um relato pessoal sobre a experiência da aula de campo, relacionando suas observações aos temas da obra *O Alienista*. A proposta é que o texto responda à pergunta: O que aprendi sobre a sociedade, e sobre mim mesmo, ao observar Vassouras pelos olhos de Machado de Assis?
- Esses relatos serão compartilhados na próxima aula (Aula 5), servindo como base para a dramatização e as produções criativas finais.

AULA 5 — Dramatização e expressão criativa.

- **1º momento (5 minutos):** Deslocamento para o auditório.
- **2º momento (15 minutos):** A aula começa com uma roda de conversa. O professor convida os alunos a compartilharem brevemente suas impressões sobre a aula de campo em Vassouras e como ela mudou (ou ampliou) sua visão sobre *O Alienista* e sobre a crítica social presente em Machado de Assis. Em seguida, o professor apresenta o objetivo da aula: reinterpretar e encenar cenas da obra, trazendo nelas as observações e sentimentos despertados durante a sequência.
- **3º momento (40 minutos):** Os grupos se apresentam para a turma. Após cada dramatização, abre-se um breve espaço de conversa, conduzido pelo professor.
- **4º momento (20 minutos):** O professor realiza o fechamento da sequência didática com uma reflexão conjunta: O que aprendemos sobre Machado de Assis e o Realismo? O que aprendemos sobre nós mesmos e sobre a sociedade? Como a leitura e a arte podem nos ajudar a pensar criticamente o

mundo? Por fim, o professor propõe que cada aluno escreva, em poucas linhas, uma autoavaliação.

7. AVALIAÇÕES

7.1. Produção de um parágrafo de reflexão: Razão, loucura e poder em O Alienista

Produção de um pequeno parágrafo reflexivo sobre os temas da razão, da loucura e do poder presentes em *O Alienista*, de Machado de Assis. O texto deve ser elaborado após o debate coletivo e as leituras em grupo, permitindo que o estudante articule suas interpretações pessoais com as discussões realizadas em sala. O objetivo é avaliar a capacidade de leitura crítica, a compreensão da ironia machadiana e a habilidade de formular ideias próprias sobre o comportamento humano e as instituições sociais, em consonância com os objetivos específicos 4.2.1, 4.2.3, 4.2.4 e 4.2.6. O critério de avaliação será a clareza argumentativa, a coerência das ideias e a aproximação entre texto literário e reflexão social, observando se o aluno conseguiu expressar uma visão interpretativa autônoma sobre a obra.

7.2. Dramatização: Itaguaí em cena

Encenação, em grupo, de um trecho selecionado de *O Alienista*, reinterpretando-os baseado nas discussões sobre ironia, crítica social e as observações realizadas durante a aula de campo em Vassouras. A dramatização pode incluir adaptações contemporâneas, uso de recursos simbólicos e criação de falas autorais inspiradas no texto de Machado.

O objetivo é avaliar a expressão criativa, a compreensão dos personagens e conflitos da obra, e a capacidade de relacionar literatura e realidade social. O critério de avaliação será a adequação da encenação à proposta da sequência didática, a colaboração entre os integrantes do grupo e o nível de reflexão expressa na performance, observando se os alunos conseguiram transformar a leitura em uma experiência estética e crítica.

8. RECURSOS DIDÁTICOS

8.1. Projetor e computador (para exibição de vídeos e imagens sobre o contexto histórico do Realismo e da obra *O Alienista*);

8.2. Caixa de som (para reprodução de áudios e vídeos complementares sobre Machado de Assis e o período histórico retratado);

8.3. Quadro branco e pincéis;

8.4. Cópias impressas de trechos selecionados de *O Alienista*, de Machado de Assis;

8.5. Textos de apoio sobre o Realismo no Brasil e a biografia do autor;

8.6. Cadernos ou fichas de leitura (para anotações durante as discussões e atividades de campo);

8.7. Materiais de dramatização (lençóis, tecidos, adereços simples, máscaras, chapéus etc.);

8.8. Câmera fotográfica ou celular (para registro da aula de campo e das encenações);

8.9. Ônibus escolar para a aula de campo em Vassouras;

8.10. Guias ou mapas dos pontos históricos visitados durante a aula de campo;

8.11. Acesso à biblioteca escolar (para consulta de outras obras de Machado de Assis e autores realistas);

8.12. Papel pardo, cartolina e canetas coloridas (para produção de cartazes reflexivos após as leituras coletivas);

8.13. Livro *O Alienista*, de Machado de Assis, em versão física ou digital.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como propósito refletir sobre as possibilidades de poder reconectar o corpo e o conhecimento dentro do espaço escolar, a partir da perspectiva da corporeidade e da aprendizagem inventiva. O tema surgiu do meu desejo de compreender por que, mesmo após tantas transformações no campo educacional, o corpo ainda vem sendo frequentemente silenciado, disciplinado e reduzido a um mero suporte da mente. Ao longo desta pesquisa, busquei mostrar que para se aprender algo não podemos nos limitar a só acumular informações, mas envolve também as sensações de se experimentar algo novo, mover-se e relacionar-se, dimensões que por si só já constituem o próprio ato de existir no mundo.

Autores como Paulo Freire, David Le Breton e Virgínia Kastrup, me fizeram compreender que a aprendizagem precisa ser entendida, antes de tudo, como um processo vivo e coletivo. Freire parte de um princípio em que a educação deve ser vista como parte das nossas próprias experiências como sujeitos e também valoriza a nossa capacidade criadora. Nesse sentido, Le Breton nos faz enxergar o corpo como linguagem e presença, e Kastrup amplia esse horizonte ao introduzir a noção de cognição inventiva, que vai deslocar a atenção de uma simples transmissão para algo grandioso como a invenção compartilhada de sentidos.

Com base em todas essas discussões, foi possível entender e reconhecer que a escola ainda carrega muitas marcas profundas do modelo tradicional, centrado apenas na mente e na repetição. Entretanto, a corporeidade, entendida como modo de estar e aprender no mundo, abre caminhos para uma educação mais sensível, participativa e plural. Quando valorizamos o corpo, as emoções e as experiências dos estudantes, nós professores nos tornamos mediadores de aprendizagens que ultrapassam o domínio cognitivo, alcançando o campo da expressão, da criatividade e da afetividade.

A aprendizagem inventiva, conforme discutida por Kastrup, traz uma chave importante para essa transformação. Ela propõe que aprender é sempre um ato de criação, e não apenas de reprodução, um movimento de abertura ao inesperado, que envolve atenção, tempo e relação com o outro. Assim, enxergar a educação sob essa ótica significa que reconhece que o conhecimento não é algo que já vem pronto, mas se faz no encontro, entre professores e alunos, entre corpo e pensamento, entre escola e vida.

A sequência didática apresentada ao final deste trabalho nasce dessa perspectiva. Ela é muito mais do que um conjunto de atividades, pois representa uma tentativa de trazer para a prática em sala de aula o que foi discutido teoricamente: uma pedagogia que convida à escuta, ao movimento, à criação e ao diálogo. Trata-se de uma proposta que procura romper com o ensino mecanizado e valorizar o que há de singular em cada estudante, acolhendo a diversidade de modos de aprender e de expressar o mundo.

Encerro esta pesquisa, de certa forma, reafirmando que a educação é um campo de invenção e de corpo presente. Reafirmo que ensinar e aprender são gestos de abertura, para o outro, para o novo e para si mesmo. Que o corpo, muitas vezes esquecido, é também pensamento, linguagem e potência. E que talvez o maior desafio e beleza da docência estejam justamente em criar espaços onde o aprender possa ser vivido com inteireza, com o corpo, com o afeto e com o desejo de continuar se reinventando.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KASTRUP, Virgínia. *Aprendizagem, arte e invenção*. Psicologia em estudo, v. 6, n. 1, p. 17–27, 2001.

KASTRUP, Virgínia. *A aprendizagem da atenção na cognição inventiva*. Psicologia & sociedade, v. 16, n. 3, p. 7–16, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 348 p. v. 1.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 54 p. v. 1.

PONTY, Maurice Merleau. *Fenomenologia da Percepção*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 662 p. v. 1.

BRETON, David Le. *A Sociologia do Corpo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. 101 p. v. 1.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. *Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo*. Educação & sociedade, v. 26, n. 91, pág. 599–615, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 154 p. v. 1.

DAMÁSIO, Antônio R. *E o Cérebro Criou o Homem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. 448 p. v. 1.

ASSIS, Machado de. *O Alienista*. 1. ed. São Paulo: Penguin Companhia, 2014. 104 p. v. 1

A História de Machado de Assis. Direção: Guarda Negra. São Paulo: União Nacional Restauradora, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e5r-RAr5hkY>. Acesso em: 27 out. 2025.