



dossier variações em tom menor em redor da infância, psicologia e educação

o que as teorias da psicologia da educação não nos contam: cartografias de percursos e experiências docentes

autores

luciano bedin da costa

universidade federal do rio grande do
sul - ufrgs, faculdade de educação,
programa de pós-graduação em
psicologia social e institucional,
departamento de estudos básicos - debas
porto alegre, rs, brasil
e-mail: bedin.costa@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6350-2644>

claudia bechara fröhlich

universidade federal do rio grande do
sul - ufrgs, faculdade de educação,
departamento de estudos básicos - debas
porto alegre, rs, brasil
e-mail: claudiafrohlich@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9436-9359>

editores

rosimeri de oliveira dias

<https://orcid.org/0000-0001-9250-1010>

césar donizetti leite

<http://orcid.org/0000-0001-8889-750X>

luciano bedin costa

<https://orcid.org/0000-0002-6350-2644>

fernanda omelczuk walter

<http://orcid.org/0000-0002-8617-8971>

rodrigo lages e silva

<https://orcid.org/0000-0002-6948-2824>

tiago almeida

<https://orcid.org/0000-0002-3557-0623>

doi: 10.12957/childphilo.2026.96047



resumo

Este artigo, escrito sob o tom ensaístico, parte das experiências do autor e da autora enquanto docentes de Psicologia da Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Escrito em forma de correspondências, o texto se sustenta a partir da metodologia de cartografia, um híbrido de escrita epistolar e cartográfica. Por meio das cartas, os(as) autores(as) se sentem mais à vontade para contar e convocar suas experiências no campo da Psicologia da Educação, problematizando alguns de seus entraves e desafios, a saber: o excesso de historicização, a hegemonia de certos autores (compreendidos como pais ou proprietários de determinadas teorias), o engessamento dos planos de ensino, a velocidade com que os conteúdos são comumente trabalhados, a pouca abertura a outras epistemologias, à poesia e literatura. Ao lado de autores como Freud, Piaget, Vygotsky, Skinner, Pavlov e Wallon, e não necessariamente convergentes, são apresentados(as) autores(as) como bell hooks, Milan Kundera, Deleuze, Guattari, Júlio Cortázar, Guadalupe Tomazolli, Sandra Corazza, Lenine, Mia Couto, Grada Kilomba, Ailton Krenak – uma aposta no coletivo, no que pode ocorrer quando aceitamos a potência do entre, quando janelamos nossas aulas coletivamente, quando nos permitimos experimentar pensamentos cuticulares, quando colocamos em questão nossos corpos do(c)entes, quando pedimos permissão a um cão para que ele possa habitar uma aula, quando, ao falarmos sobre o inconsciente freudiano, não nos contentamos com a imagem gélida e solitária de um Iceberg, preferindo a presença de uma solidária árvore frondosa.

palavras-chave: cartografia; intercessores; formação docente; psicologia; educação.

what educational psychology theories do not tell us:

cartographies of teaching paths and experiences

abstract

This article, written in an essayistic tone, stems from the experiences of the authors as professors of Educational Psychology at a Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). Written in the form of correspondence, the text is sustained by the methodology of cartography, a hybrid of epistolary and cartographic writing. Through these letters, the authors feel more at ease to recount and summon their experiences in the field of Educational Psychology, problematizing certain obstacles and challenges of the field, namely: the excess of historicization, the hegemony of certain authors (understood as fathers or owners of specific theories), the rigidity of teaching plans, the speed with which content is processed, and the lack of openness to other epistemologies, as well as to poetry, literature, and other artistic expressions. Alongside authors such as Freud, Piaget, Vygotsky, Skinner, Pavlov, and Wallon—though not necessarily converging with them—authors such as bell hooks, Milan Kundera, Deleuze, Guattari, Júlio Cortázar, Guadalupe Tomazolli, Sandra Corazza, Lenine, Mia Couto, Grada Kilomba, and Ailton Krenak are presented. This represents a wager on the collective, on what can occur when we accept the potency of the “in-between” (potência do entre), when we collectively “window” (janelamos) our classes, when we allow ourselves to experiment with cuticular thoughts, when we call into question our suffering/teaching bodies (corpos do(c)entes), when we ask a dog's permission to inhabit a classroom, and when, instead of settling for the frigid and solitary image of an Iceberg, we decide to sit in the shade of a solidary, leafy tree.

keywords: cartography; intercessors; teacher education; psychology; education.

lo que las teorías de la psicología de la educación no nos cuentan:

carta-grafías de trayectorias y
experiencias docentes

palabras clave: carta-grafía; intercesores; formación docente; psicología; educación.

resumen

Este artículo, escrito en tono ensayístico, parte de las experiencias del autor y de la autora como docentes de Psicología de la Educación en la Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Escrito en forma de correspondencias, el texto se sostiene a partir de la metodología de carta-grafía, un híbrido de escritura epistolar y cartográfica. Por medio de las cartas, los/as autores/as se sienten más cómodos para contar y convocar sus experiencias en el campo de la Psicología de la Educación, problematizando algunos obstáculos y desafíos en el campo, a saber: la excesiva historización, la hegemonía de ciertos autores (entendidos como padres o dueños de ciertas teorías), la rigidez de los planes de enseñanza, la velocidad con la que se enseñan los contenidos, la poca apertura a otras epistemologías, así como a la poesía, la literatura y otras expresiones artísticas. Junto a autores como Freud, Piaget, Vygotsky, Skinner, Pavlov y Wallon, y no necesariamente convergentes, se presentan autores como bell hooks, Milan Kundera, Deleuze, Guattari, Julio Cortázar, Guadalupe Tomazolli, Sandra Corazza, Lenin, Mia Couto, Grada Kilomba y Ailton Krenak, una apuesta a lo colectivo, a lo que puede suceder cuando aceptamos el poder del entre, cuando abrimos colectivamente nuestras clases, cuando nos permitimos experimentar pensamientos cuticulares, cuando cuestionamos nuestros cuerpos do(c)entes, cuando pedimos permiso a un perro para que pueda habitar una clase, cuando, en lugar de contentarnos con la imagen gélida y solitaria de un iceberg, decidimos sentarnos a la sombra de un solidario árbol frondoso.

o que as teorias da psicologia da educação não nos contam: **cartografias de percursos e experiências docentes**

introdução

Escrito sob a forma de cartas, este ensaio pretende movimentar o pensar e o agir no campo da Psicologia da Educação, tendo como interlocutores um professor e uma professora vinculados à Faculdade de Educação de uma universidade pública federal. Autor e autora experimentam paixões ambíguas em relação ao ensino da Psicologia da Educação: ao mesmo tempo que percebem a importância de tais disciplinas na formação de professores, são acometidos(as) por um certo cansaço em relação ao campo, afeto atribuído ao modo como as aulas costumam ser ministradas, bem como aos conteúdos e autores majoritariamente trabalhados. A correspondência entre os dois docentes se dá a partir do que Battistelli e Cruz (2021) chamam de cartografias, um híbrido de escrita epistolar e cartografia, que se dá pelo viés de,

Cartas grafadas, cartografias, carta-grafias, uma brincadeira com cartografia, que fala de uma intenção: construir colchas de retalhos com cartas trocadas, endereçadas, escritas na intensidade do pesquisar. Quando pego um papel para escrever para alguém é como se uma parte de mim fosse junto, como se eu pudesse me transportar junto com minha caligrafia para mais perto da pessoa destinatária. Escrever com cartas é um dispositivo de aquecimento dos encontros, como se para que eles germinassem precisássemos do quentinho das palavras (Battistelli, 2022, p. 323).

Trata-se de uma metodologia em que a conversa fluida e fragmentária ganha protagonismo, uma vez que não operar de modo a corroborar teses pré-estabelecidas, mas de apostar na potência do encontro com o outro, estando, o(a) pesquisador(a), em uma posição ativa e germinante ao longo da pesquisa, sabedor(a) de que está necessariamente intervindo no campo, germinando-o a partir de sua própria presença escrevente. Mas que conversas este ensaio pretende mobilizar por meio das cartas? É possível pensar uma Psicologia da Educação em tom menor, fazendo uso de intercessores das artes, da filosofia e da literatura? E que efeitos tais intercessores são capazes de acionar? Até que ponto o campo da Psicologia da Educação está disposto a “janelar” (Tomazolli, 2017, p. 125) com outros saberes?

Acolhendo a importância do conceito de intercessores para a construção do pensamento, este texto enseja convidar o(a) leitor(a) a erguer perguntas,

apresentando imagens e ideias que atravessam autor e autora ao ministrarem aulas de Psicologia da Educação a futuros docentes. Denominamos de intercessores os elementos que carregam a potência de, num encontro, desorientar o rumo do pensamento, retirando-o de sua imobilidade comum e permitindo que algo novo se construa. Sem esse atravessamento inusitado, que nos retira de nós mesmos(as), não é possível a invenção. A criação são os intercessores, e eles “podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas e animais. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores” (Deleuze, 1992, p. 156).

Sustentamos que é a abertura para os intercessores que instaura as condições de possibilidade para que o novo e o velho conversem, arejando um campo que, há tempos, requer resignificar seu percurso. Nesta esteira, aproximaremos da ideia de “janelar”, verbo inventado por uma estudante de licenciatura numa aula de Psicologia da Educação, com os intercessores. Janelar emerge, neste artigo, como a ação de visitar um país vizinho, ou o campo do outro, e, com ele, estabelecer uma política de vizinhança que enriquece ambos os lados. Até que ponto a Psicologia da Educação está disposta a “janelar” com outros saberes (Tomazolli, 2017, p. 125)?

porto alegre, segunda-feira

Querida amiga, como estão as coisas por aí? A ideia de produzir um ensaio por meio de cartas me deixou eufórico. Recentemente terminei de ler *A expansão dos começos*, livro publicado pelo amigo e professor Leandro Belinaso, resultado de seu Memorial Acadêmico para promoção à Professor Titular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Por meio de cartas, Leandro vai tecendo o que foi sua trajetória de quase vinte e cinco anos de docência. Trago uma citação que está na seção de apresentação, uma vez que traduz muito bem o sentimento que tenho ao (te) escrever-te: “Para quem endereçar as cartas? Esta pergunta me fez perder algumas noites de sono. São tantos e tantas que poderiam receber uma carta minha. Mas mesmo quem não a recebeu através do livro, está nele. Está aqui comigo. Ao longo dos ensaios-cartas proliferam amigos, colegas, estudantes. Não conto tudo, nem falo de todo mundo. O livro é apenas um recorte, não dá conta de

toda uma vida” (Belinaso, 2024, p. 16). Teria muitas coisas a destacar nesse fragmento, mas fico com a questão do endereçamento: a quem realmente queremos endereçar nossas cartas por meio deste nosso ensaio? Gosto também de pensar a carta como uma fotografia de um instante, talvez um breve filme do que está nos afetando no presente momento em que escrevemos. Por isso ela é um recorte, não contando tudo, nem falando de todo mundo.

Mas o que eu, enquanto docente, teria a contar? Que fotografia ou filme gostaria de mostrar? Não sei quanto a ti, mas sinto-me cansado em relação à maneira como costumamos escrever academicamente, ainda mais no campo da psicologia, que é de onde falamos. Essa relação histórica e ética que estabelecemos com os autores (sim, trata-se mesmo de homens), colocando-os como grandes detentores de saber, é algo que não tem cativado meu olhar já há alguns anos. Isso pode parecer um preciosismo, uma vez que a produção bibliográfica e teórica “sempre foi assim, e assim continuará”. É engraçado como isso que parece ser meramente teórico respinga nas aulas que oferecemos, no modo como as ementas e programas são montados, bem como no que esperamos dos nossos e das nossas estudantes.

Na Psicologia da Educação, isso parece evidente. Não é preciso muita pesquisa para percebermos o quanto reproduzimos um determinado funcionamento, sustentando um campo de saber a partir de autores canônicos, deixando de lado ou ignorando uma multidão que pede passagem e que parece criar outras questões a partir do que urge no presente. Converse com algum ou alguma estudante que tenha passado pelas disciplinas de Psicologia da Educação: ele ou ela provavelmente lembrará de Piaget, Vygotsky, Freud, Wallon e Skinner, isso se lembrar de todos. É interessante como ainda nos vemos enrolados(as) a uma dimensão histórica, como se fosse a única maneira de olhar para nosso campo. Sinto que usamos a historiografia como justificativa ou álibi para nosso próprio saber, uma espécie de tautologia, que diz que tal autor e teoria são importantes porque são importantes. Não que tais autores e teorias não sejam relevantes, mas justificar sua importância a partir de uma importância histórica não me parece uma boa escolha. É como se a cada um desses autores coubesse uma espécie de propriedade: a epistemologia genética de Piaget, o sociointeracionismo de Vygotsky, a psicanálise de Freud, a psicogenética de

Wallon, o comportamentalismo de Skinner. Não sei o que tu pensas, mas me parece que essa lógica de propriedade acaba segmentando e individualizando nosso próprio campo, restringindo seu potencial de comunidade.

Reflito, por exemplo, no sentido de comunidade, de saberes que se fazem a partir de problemas comuns, de saberes vulneráveis aos atravessamentos do mundo, de saberes que sejam menos explicativos, que não sirvam somente para aprofundar conhecimentos, mas para ampliar geografias de pensamento. Lembro imediatamente de bell hooks, que tem me ajudado bastante a pensar essas geografias outras. Estou lendo *Ensinando comunidade* (hooks, 2021), que só pelo título já me coloca em movimento. Por meio desse livro tenho pensado a relação entre docentes e estudantes como operadora de comunidade, uma comunidade que não se restringe somente aos sujeitos, mas aos corpos que potencialmente são criados a partir deste viver-junto. É quando a dita “teoria” faz corpo com quem a transmite e com quem supostamente a apreende. Gosto da expressão “corpo teórico”, faz muito sentido quando penso nesse fazer comunidade. Em outras palavras, quando me vejo em meio ao sentido de comunidade evocado por bell hooks, sou convocado a agir a partir de saberes com os quais possa compor outros horizontes, atravessado, sobretudo, pelo que se situa fora dos saberes específicos.

Na toada do pensar/agir em comunidade, lembro o conceito de intercessor tal qual Jorge Vasconcellos (2005, p. 1223), inspirado em Gilles Deleuze e Félix Guattari, nos apresenta: “os intercessores são quaisquer encontros que fazem com que o pensamento saia de sua imobilidade natural, de seu estupor. Sem os intercessores não há criação. Sem eles não há pensamento”. Não sei se você já havia passado por esse conceito, amiga, mas fiquei com vontade de saber o que tu achaste dessas coisas que impulsivamente coloquei, se elas fazem sentido para ti. Ah, se tiveres tempo gostaria de saber com quais intercessores tu tens caminhado em tuas aulas. Eu tenho os meus, mas isso trago numa carta seguinte. Acho que me passei um pouco nesta aqui.

Com carinho,

L.

Caro amigo, desculpe a demora em te responder , mas algumas vírgulas se interpuseram no tempo desta escrita. É Milan Kundera, em *A lentidão*, meu álibi:

Dizem que Joseph Michel foi o escritor mais lento do mundo. Te explico, citando o próprio: “Depois do jantar, os homens foram para a sala de estar” Joseph Mitchel gostava de vírgulas... Por que a vírgula aqui? Para dar tempo dos homens afastarem as cadeiras e se levantar (o escritor mais lento do mundo) (Kundera, 2011).

Não é de bom tom acadêmico o excesso de vírgulas; tranca a leitura! Entretanto, tua carta suscita pausas, convida a uma leitura lenta, essa que Barthes (2004), em *O rumor da língua*, diz que é capaz de fazer escrever um outro texto, em que o autor se faz no avesso moebiano da leitura. E isso porque a lentidão aumenta as chances de encontrar, em múltiplas vozes, advindas de diversos saberes, as palavras que tecem um pensamento. Assim, movendo-me na fluidez do teu texto, ousa, junto contigo, “desobedecer a linguagem” (Skliar, 2014) e desestabilizar um campo que historicamente revela um léxico que insiste em manter-se estático. E, paradoxalmente, para tanto movimento, insisto: é preciso pausa! Parar para ver, parar para sentir, parar para, se não for possível abrir portas, manter janelas abertas, arejadas. Abertura que é um olhar para o outro, suas urgências, suas lentidões, seus desassossegos, seus modos de dizer e de fazer laço.

Por coincidência, nesses dias, numa aula da disciplina de Psicologia da Educação, janelei – com os(as) estudantes – a expressão “corpo docente”. A expressão não era nova, mas olhei para essas palavras com outros olhos, brinquei com elas e escrevi, uma ao lado da outra no quadro:

corpo-docente / corpo-doente

É preciso estranhar palavras familiares ou, ainda, colher do chão palavras gastas pelo tempo de uso e conferir-lhes um campo de jogo, de experiência, para que passem a dizer diferente. Que passem! Numa aula, que no trânsito da relação docente-estudante as palavras cheguem em cada participante com a potência de se transformarem em outra coisa... De se fazerem corpo a tal ponto que incidam, após certo giro, grafando simbolicamente também o corpo docente.

corpo-dor(mente) / corpo-do-ente / corpodoce / cor, pô, docente!

Os hifens seriam pausa ou continuidade? Na escansão produzida pelo jogo da linguagem: pausa! Para olhar o outro ao meu lado; para escutar outros campos teóricos que fazem vizinhança... a pausa! A lentidão, e certa distração, caro colega e amigo, podem construir janelas de ver e de passar, reposicionando o olhar para o velho-novo que habita nosso território de estar-com. Tenho a impressão, L., que é a fluidez e a porosidade desse campo que precisam ser sempre reconstruídas – a cada turma –, o que chamas de “a relação docente-estudante como operadora de comunidade”. Quanta precisão nessa frase! Ela se avizinha muito com a proposta de lentidão para produzir a abertura necessária ao outro e aos autores e autoras que, canonicamente, não pertencem, pelo menos ainda, ao campo da Psicologia da Educação.

Alguns janelam, outros são janelados. Porteiros janelam. Detetives devem janelar. Motoristas janelam. Alguém que espera uma visita janelam. Fofoqueiras janelam. *Alunos desinteressados na aula janelam.* Astronautas janelam estrelas. E viajantes janelam na expedição (Tomazzoli, 2017, p. 125-126, grifo nosso).

Alunos desinteressados na aula, janelam. A inserção da vírgula é irresistível! Porque para janelar, precisa uma pausa do mundo conhecido... e certa distração! Pois, sabes que esses dias dei flagrante em estudantes totalmente desinteressados numa aula sobre “o inconsciente freudiano”: cochichavam sobre a palavra “ancestralidade”. Palavra sussurrada, dita baixinho; seria ela apropriada ao vocabulário da aula de Psicologia da Educação? Poderia ser contrabandeada? Freud teria usado essa expressão? Pois o debate que emergiu do cochicho, do rumor da língua, a partir da palavra ancestralidade foi desaguar numa música, de Lenine, *A ponte*. Com ela, entrou-se em consenso de que, ainda que com ressalvas, há algumas pontes possíveis de discussão entre os autores históricos do campo e de epistemologias afro-ameríndias.

Como é que faz pra sair da ilha?
Pela ponte, pela ponte
A ponte não é de concreto, não é de ferro
Não é de cimento
A ponte é até onde vai o meu pensamento
A ponte não é para ir nem pra voltar
A ponte é somente pra atravessar
Caminhar sobre as águas desse momento
(Lenine, 1977)

Uma dessas aulas-ponte, ou aulas-janela, como preferires, aconteceu há pouco tempo. Havíamos conversado sobre o behaviorismo em sua relação com as aprendizagens e subjetividades. E fui surpreendida pela solicitação de um estudante. Dizia ele que a construção de sua história de vida – e de candidato a docente – tinha íntima relação com seu cachorro e o modo como ele o ajudou nas últimas travessias pela cidade. Queria trazer o cachorro para uma de nossas aulas.

Caro amigo, te escrevo do sul do país, local em que vivenciamos , nos últimos seis anos, dois acontecimentos: a pandemia mundial de covid-19 e a enchente de maio de 2024. E isso não é pouca coisa. Eis que o estudante explicou: que fazia terapia há anos, mas que encontrou nas aprendizagens com seu cachorro um modo de atravessar a vida, e que seu trabalho de final de semestre envolveria o amigo canino, mas não o cão de Pavlov; tratava-se de elaborar uma outra relação entre os animais e as aprendizagens. Eis que a nossa conversa-cochicho chegou aos ouvidos de outra estudante, que disse: “antes de ser licencianda, me formei em veterinária, e toda vez que vamos tomar os animais para ajudar os humanos a aprenderem (cão-guia ou pet-terapeuta) é preciso perguntar ao animal se ele está de acordo e se está confortável com o convite”.

O que parecia ser uma proposta surreal, de repente, tornou-se realidade. Na aula seguinte, Inácio, o cão, foi recebido pela turma. Era uma aula sobre a perspectiva piagetiana. Estávamos em círculo, sentados no chão, e Inácio, no centro da roda, muito animado, aninhava-se próximo a quem se autorizasse a fazer um contato pelo olhar ou pelas mãos. Vez que outra, alguém, ao tomar a palavra na roda, era surpreendido pelo gesto de Inácio de sentar-se no colo de quem falava. Veja, caro amigo, o registro fotográfico que todos nós fizemos dessa aula. Assim como as vírgulas, as fotos, neste momento, foram irresistíveis.

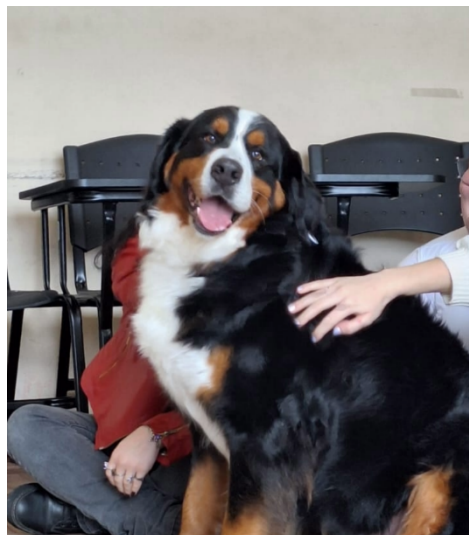


Figura 1: Inácio em sala de aula de Psicologia da Educação.
Fonte: Claudia Bechara Fröhlich – arquivo docente pessoal (2025).

Do cachorro de Pavlov, passando por nossas interações com Inácio no chão da sala, a aula chegou no livro de Maria Rita Kehl, *O tempo e o cão* (2009). O livro inicia com o relato do atropelamento de um cachorro que, de pronto, Rita não sabia que havia atingido seu carro. Era noite, estava sozinha e cansada. O carro bateu em algo, mas ela acelerou para chegar logo em casa. Após alguns quilômetros percorridos, Rita decide voltar e verificar o que era. Diante da cena de um cão machucado, socorreu e, depois, escreveu sobre a experiência: na aceleração da vida cotidiana, não prestamos atenção nos detalhes, naquilo que atropelamos e pelo que somos atropelados. Na batida de uma aula de Psicologia da Educação, aconteceu que, ao acolhermos – inusitadamente – um cachorro, o Inácio, abrimos uma espécie de portal que permitiu um debate sobre diversas epistemologias e os supostos lugares dos animais e dos seres humanos em diferentes saberes ancestrais. Nessa aula, em que nossos corpos se deslocaram para o chão, Inácio ocupou o centro.

Aberto esse portal-janela-ponte nessa turma, em outra aula da mesma disciplina e turma, realizamos uma atividade, a oficina *Cartas de navegação: dobras do papel docente*. Nela, a leitura prévia do livro *Futuro ancestral*, de Ailton Krenak (2022), logo fez pontes com os conceitos de infância e educação de epistemologias mais históricas da disciplina. Não se esqueça, essa turma já havia aprendido que as pausas e o inusitado podiam abrir janelas sem constranger os vizinhos!!! Como previsto pela oficina, no meio da aula nos deslocamos para um grande parque de

área verde da cidade de Porto Alegre, conhecido como Parque da Redenção. Sentados(as) na grama, em círculo, e antes de escutarmos as narrativas sobre as criações que cada grupo havia realizado a partir de “uma proposta de aula para adiar o fim do mundo”, um passarinho distraído começou a janelar: entrou no círculo e começou a bicar o que tinha entre a grama, entre nós; bicou o tecido das mochilas, catou restos que alguém deixou para trás. O que fizemos? O que dissemos? Apenas contemplamos a cena, sem dizer coisa alguma; era o silêncio fazendo o seu trabalho, abrindo frestas, dizendo, ensinando. Alguém tomou coragem para se mexer, sacou lentamente o celular e fez a foto que te envio. Enquanto o passarinho seguiu sem se importar, nós tentamos colocar em palavras a experiência.



Figura 2: Passarinho em aula de Psicologia da Educação no Parque Redenção.

Fonte: Claudia Bechara Fröhlich – arquivo docente pessoal (2025).

Se não sabíamos fotografar o silêncio, aprendemos um pouco naquele dia. Haveria uma matriz psicológica capaz de embasar um modelo pedagógico cujo centro pudesse ser ocupado por um lugar vazio? Um vazio que, na dinâmica das aulas, algo/alguém, alguma teoria pudesse, distraidamente, ocupar o centro e produzir um debate? Pode um animal janelar... além dos viajantes, dos astronautas e dos porteiros? Nessa aula, muitos(as) estudantes, que haviam recém sido tocados(as) pelas palavras de Krenak, contribuíram para a discussão, até mesmo

os(as) mais silenciosos(as) ao longo do semestre. Problemas comuns emergiram acerca do cotidiano da cidade, sobre o papel docente diante da responsabilidade na transmissão do cuidado com o Planeta, sobre a indissociabilidade entre ser humano e natureza.

L., desculpa me estender tanto nesta resposta, mas os diversos pontos de vista sobre um campo me é assunto valioso e tenho discutido sobre isso nas aulas. E, penso, agora contigo, sobre a importância de darmos tempo para aquilo que é detalhe, sobre fazermos pausas para ver-ler-sentir o que nos passa e atravessa quando o assunto é Psicologia da Educação. Esses momentos de lentidão, quando o conteúdo parece ter ficado para trás, são, na verdade, escansões que permitem ampliar o horizonte da geografia do pensamento.

É, amigo, estudantes desinteressados na aula, janelam!

Carinhosamente,

C.

porto alegre, quarta-feira

Oi, amiga, nada de se desculpar pela demora. Foi muito oportuno trazeres o Milan Kundera para pensar nossa relação com o tempo. A sensação que tenho é a de que nós, docentes, estamos sempre correndo, tentando lidar com o tempo que temos e que não temos. Se não me engano, há uma cena inicial desse livro, em que um carro nervoso tenta ultrapassar um outro que transita de modo suave e lento – é mais ou menos isso que senti ao ler a tua carta, do conflito entre as cenas janeliras, que solicitam lentidão –, e a impiedosa velocidade de uma disciplina, semestre ou ano acadêmico. “A velocidade é a forma de êxtase que a revolução técnica deu de presente ao homem” (Kundera, 2011, p. 7-8).

A imagem da aula-ponte também me pareceu muito boa, no sentido de nos oferecer não somente a passagem de um estrato a outro, mas uma transfusão de energias potenciais, de algo que, por sorte ou circunstância, encontra-se potencialmente ativo para algo que, por determinada razão, encontra-se pedagogicamente anêmico. Mas atravessar uma ponte também pode ser um ato perigoso, caso não seja feito com a prudência necessária: quantos sujeitos, acometidos por algum tormento, acabaram por se jogar de uma ponte em um ato de despecho? Nesse sentido, gosto muito da ideia de que devemos cuidar muito

bem dos nossos devires, uma vez que a linha de fuga pode se tornar uma linha de abolição .

Preciso também dizer que fiquei apaixonado pelo Inácio, que me fez olhar para o cão de Pavlov (e da própria Maria Rita Kehl) de uma maneira lúdica, brincante. Fiquei pensando no devir-animal de uma aula, no que pode uma aula quando se dispõe a aceitar os devires que estão a povoá-la. A lentidão, nesse sentido, parece ser uma estratégia interessante diante da velocidade com a qual precisamos lidar em se tratando dos planos e dos programas das nossas disciplinas. Lembro de uma frase do compositor John Cage, que Deleuze e Guattari (2012, p. 62) citam em *Mil Platôs* 4: “próprio de todo plano que o plano fracasse”. Isso me faz pensar que, ao acolhermos o que não estava previsto, fazemos com que “uma aula seja diferente de todas as aulas” (Costa & Munhoz, p. 61). Em 2012, eu e a professora Daniele Noal Gai, então minha colega de área, escrevemos “Na cutícula da psicologia da educação”, um ensaio lúdico e incomodado sobre nossas práticas docentes. “A cutícula é o que fica no limite da pele e da unha. É um típico caso daquilo que fica *entre* duas coisas” (Costa & Gai, 2012, p. 46, grifo nosso).

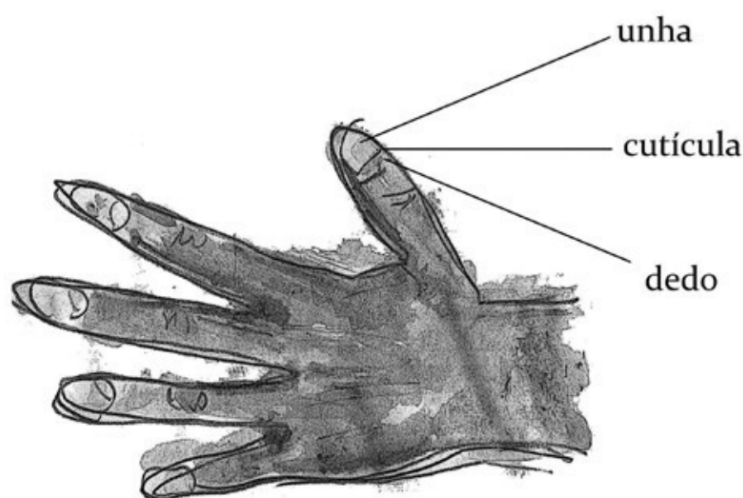


Figura 3: Ilustração de Luciano Bedin da Costa
Fonte: Costa & Gai (2012, p. 46).

Amiga, quando tu falas em uma aula-ponte, a questão cuticular do “entre” me parece fundamental, sendo aquilo que se coloca entre nós – docentes – e os(as) estudantes, entre o que está prescrito nos programas e cronogramas das

disciplinas e o que de fato conseguimos ou estamos dispostos(as) a trabalhar, entre teorias e práticas, entre o planejado e o que se produz quando preparamos e acolhemos o acaso (sim, para que possamos acolher o acaso é necessário algum tipo de preparação; do contrário, o acaso se esvai). Não seria a aula-ponte uma possibilidade de acolhimento desses “entres” todos, de processos de aprendizagens que, ao invés de serem saberes monolíticos, permitam emergir pensamentos-cuticulares?

Na toada da “ponte”, da “cutícula” e do “entre”, penso também nas relações possíveis entre Psicologia da Educação, artes visuais, filosofia e literatura. Embora determinadas teorias pareçam “duras” demais, o modo como as trabalhamos, assim como as relações que estabelecemos com outros campos, podem torná-las mais molengas – faço aqui referência ao livro *A volta ao dia em 80 mundos*, de Júlio Cortázar, em que um personagem tem como destino tornar molenga todas as coisas que vê. Tomo liberdade de citar um fragmento:

Conheço um grande amolecedor, um sujeito que vê mole tudo o que vê, amolece as coisas só de vê-las, nem sequer de olhá-las, porque ele vê mais do que olha, e então fica por aí vendo coisas e todas são tremendamente moles e ele está contente porque não gosta nada de coisas duras (Cortázar, 2010, p. 62).

Tal ensaio me leva a pensar que as propriedades de determinadas coisas – dura x mole, fria x quente, pequena x grande – estão menos nas coisas e mais na maneira como nos colocamos a contemplá-las. Em tempos em que se buscam corpos cada vez mais rígidos e duros, falar em algo molenga pode parecer uma afronta. Como pensar, por exemplo, em uma epistemologia genética, em um behaviorismo, em uma gestalt, em uma psicanálise amolecidas? A pergunta pode parecer tola, mas acho que faz algum sentido, não? Não sei se a física corrobora minha teoria de que, uma vez amolecidas, as coisas têm uma chance maior de se manterem juntas – isso dá certo com chiclete, com massa de bolo, com massinha de modelar: por que não daria certo para as teorias, a diversidade de saberes e as “múltiplas dimensões do aprender” (Gallo, 2017)? O preço a se pagar é o desarranjo das formas estabelecidas, o que, a depender do olhar, pode parecer falta de organização ou mera improvisação.



Figura 4: “As coisas, quando juntas, são sempre um pouco desajeitadas”.
Ilustração de Luciano Bedin da Costa. **Fonte:** Costa & Gai (2012, p. 54).

Grande abraço deste professor, ilustrador desajeitado e amigo molenga!

porto alegre, quinta-feira

Caro L.

Fiz corpo-mole e, novamente, demorei em te responder. Estava ocupada em afinar silêncios, arte que tenho exercitado com Mia Couto, desde a leitura do livro *Antes de nascer o mundo* (Couto, 2009). Espiar o texto “Na cutícula da psicologia da educação: encontros entre poesia e epistemologia” – que título maravilhoso, Luciano e Dani! – foi parte deste “entre”, e quando do texto saí, não consegui me desvencilhar da cena tão corriqueira para o(a) docente que olha o Plano de Ensino no início do semestre e pensa, silenciosamente, “preciso vencer todo esses conteúdos!” (Costa & Gai, 2012, p.44).

Mas, no mesmo momento, outro pensamento pode atravessar o pensamento docente: “quero ser surpreendido(a), torço para que os conteúdos se embaralhem, se desviem, que sejam apenas inícios de outras conversas que serão interrompidas somente pelo tempo do relógio, quando se escuta alguém dizer ‘nem vi o tempo passar’”. É esse pensamento intercessor, que tem a dimensão de sonho/devaneio, que seria bem-vindo atravessar o corpo docente... é ele que

permite viajar, janelar outros saberes, num exercício alucinado de antecipação das aulas. E é ao confessar seus sonhos diurnos aos estudantes-licenciandos que se transmite a importância do gesto.

Lembrei-me agora, L., de uma amiga tua, Sandra Corazza, e de um texto muito bonito intitulado *O direito à poética na aula: sonhos de tinta*. Nesse texto, Corazza (2019) escreve sobre a necessidade de borrar a linha tênue entre a razão e a imaginação das aulas. Ao(À) docente, diz Sandra, “não lhe falta munição onírica. Os sonhos gritam, encravados em ninhos, colados num muro cinzento, abaixo das ameias, e o sonhador colhe-o por lá” (Corazza, 2019, p. 11). Somente assim o(a) docente consegue transformar o *plano* de ensino de Psicologia da Educação em algo tridimensional, desnivelado, pontiagudo, disforme... contemplado de desvios.

Sabemos, há tempos, caro amigo, que uma das críticas feitas ao ensino de psicologia nas licenciaturas indica o excesso de exposições teóricas sobre o desenvolvimento e aprendizagem – e que acontece(m) geralmente em disciplinas de Psicologia da Educação e Psicologia da Aprendizagem –, de modo superficial, em desarticulação à realidade das comunidades escolares e, ainda, com pouca reflexão contextual e histórica brasileira (Souza, 2025). Consegues imaginar a disciplina de Psicologia da Educação sem considerar as transformações que afetam as subjetividades advindas de situações ecológico-sociais, tais como a pandemia de covid-19 e as emergências climáticas? E, pior, sem considerar saberes ancestrais que desde sempre indicavam a problemática dessas questões?

Diante do plano de ensino tenho temperado o cronograma de densidade onírica e, com ele, construído desvios para incorporar, em ato, elementos para um saber-fazer docente numa perspectiva ético-estético-política em que a diversidade dos corpos – e de como eles se constituem – considere sempre o corpo como interseccional; corpos que estão inseridos em salas de aula de um mundo cada vez mais desumanizado. Encontrar formas de construir conteúdos críticos sobre as relações humanas em sala de aula me parece a nossa maior urgência nessa disciplina.

Citaste Júlio Cortázar, deves conhecer seu livro *Último round* (2008). Sonho – e esta é a minha utopia – que uma aula de Psicologia da Educação tenha uma arquitetura semelhante à deste livro. Leio *Último round* como um livro-baú, ou um

livro-almanaque, que abriga, a cada virada de página, algo inusitado: fotografias, desenhos, recortes de jornal, imagens de diferentes tempos, contos, ensaios, poemas, enfim, uma diversidade de gêneros. O livro abriga, sem constrangimentos, um modo peculiar de acolher o diverso e a tensão entre os aparentes opostos, sem necessariamente ser sólido o fio que faz a conexão entre eles e as páginas.

Pois em vez de lutar contra o plano de ensino, por vezes sonho a experiência do fluxo de leitura de *Último round* como uma aula de Psicologia da Educação. Nessa aula – devaneada –, tecida em arquitetura fluida, onírica e brincante, os teóricos clássicos do campo entram em embate com epistemologias que historicamente ficaram de fora do ensino de Psicologia da Educação na formação de professores(as) da educação básica.

Te conto melhor, caro L., com uma outra cena de sala de aula: textos de Freud e de Kilomba são propostos. Nessa aula, quem contribui para a teoria do trauma, de Freud, é o último capítulo de *Memórias da plantação*, de Grada Kilomba (2019), intitulado “Descolonizando o eu”. Freud e Kilomba – apartados no tempo cronológico, mas unidos pela temporalidade inusitada dos processos oníricos –, ao conversarem sobre os mecanismos inconscientes que operam no trauma, mantêm a tensão necessária às aprendizagens, em que um questiona o outro. Acontece da seguinte maneira: a docente traz para o centro da discussão o artigo de Freud, de 1913, *Sobre o início do tratamento* (Freud, 1996), referenciando a analogia que o autor faz sobre os inícios (de análise/tratamento) a um jogo de xadrez. Eis que a docente convida a turma a pensar – com ela – que também os inícios dos anos letivos se iniciam pela mesma estrutura: sempre com o movimento do peão, que avança uma ou duas casas, e o que se segue é de uma infinita possibilidade de tra(u)ma. Nisso, é Grada Kilomba quem avança, pontuando e indicando a Freud certo ponto de cegueira de seu tempo: veja bem, Freud, sempre o primeiro movimento é do peão branco, o branco!!! Não haveria outro modo de iniciar este jogo?

Volto a um trecho de Cortázar, em “O sonho”:

O sonho, essa neve doce
que beija o rosto, rói até que encontre
debaixo, suspenso por fios musicais,
o outro, que desperta.
(Cortázar, 2008, p. 50)

Pois, foi nos fios musicais da aula-oficina *Cartas de navegação: dobras do papel docente* que escrevemos várias aulas para adiar o fim do mundo em barcos construídos de papel – aula de Psicologia da Educação, que te contei na carta anterior –, em que os(as) estudantes propuseram fazer uma aula navegando num barco de verdade. Alguém disse: vamos fazer a última aula do ano num barco? Nas águas do rio Guaíba, justamente este que transbordou em 2024? Dito isso, a mobilização foi imediata e seguiram-se semanas de tentativas de agendar um barco que nos levasse pelas águas que inundaram Porto Alegre, no trágico maio de 2024. Após um tempo, nos demos conta de que não seria possível, nenhum barco sairia a navegar no horário da aula, às 8:30h da manhã, e por um valor acessível. Como docente da turma, e já próximo do fim do semestre, precisei dizer que não seria viável, apesar dos esforços. Logo, escutei de um estudante: “A gente já sabia que era difícil dar certo, mas foram três semanas em que viajamos junto contigo nesse barco, profe, sonhamos isso juntos, é como se tivéssemos ido... e foi muito especial”.

Nocaute!

É clássica a analogia que faz Cortázar entre a literatura e o boxe, debes conhecer, caro amigo. Para ele, na experiência da leitura, o romance sempre ganha o(a) leitor(a) por pontos, enquanto o conto ganha por nocaute. Muitas vezes, algumas aulas-conto condensam uma densidade simbólica que carrega com ela os elementos do sonho, do devaneio, da imaginação, e acabam por nocautear os (as) participantes. Quando menos esperamos, somos atingidos(as) e surpreendidos(as) por algo que atravessa os corpos, a aula, por uma velocidade que corta como uma lâmina tudo o que veio antes, realinhando os sentidos, imprimindo outro ritmo e musicalidade aos encontros.

Não, caro L., nossa última aula, como um *Último round*, não foi navegando pelas águas do rio Guaíba, já havíamos costeado essas margens pela imaginação. Inácio, o cão de quem já gostas sem sequer conheceres, é quem fez seu retorno à turma; outro corte de lâmina que fez ressignificar nossa história e nossa relação com os(as) autores(as), clássicos ou não, ao longo desse semestre de Psicologia da Educação.



Figura 5: Oficina “Uma aula para adiar o fim do mundo” em aula de Psicologia da Educação no Parque Redenção.

Fonte: Claudia Bechara Fröhlich – arquivo docente pessoal (2025).

Entre o preto e branco das aprendizagens, não esqueçamos: o(a) docente carrega sempre um arsenal de munição onírica, mas precisa se aventurar a retirar do bolso de suas ideias, além de colher junto a seus(suas) estudantes. Gesto que torna o *plano* de ensino sinuoso, e nem tão chato.

Será que viajei demais?

porto alegre, sexta-feira

Oi, amiga, bom dia!

Preciso confessar que, junto a ti e aos(às) estudantes, também a viagem tão bem descrita em tua carta anterior. Eu ficaria horas te escutando e lendo acerca das tuas experiências docentes ao longo dos anos nas disciplinas de Psicologia da Educação. Aliás, penso na importância de narrar tais experiências não somente aos(às) colegas de profissão, como, e sobretudo, aos(às) nossos(as) estudantes, um convite à construção de novas jangadas e embarcações (reais ou imaginárias), redefinindo coletivamente os mapas de viagem, assim como os(as) tripulantes com os(as) quais desejamos viajar.

Ao escrever o parágrafo anterior foi difícil não pensar nas cenas finais do filme *Titanic*, dos músicos empunhando seus instrumentos enquanto o navio

colossal estava prestes a afundar. Tal imagem acabou virando um meme na internet, sendo atribuída a uma certa alienação diante da realidade, como se os músicos estivessem alheios à confusão dos corpos desesperados, boa parte fadados a igualmente afundar. Penso no discurso catastrófico atribuído à educação como um todo, sobretudo às instituições escolares e universitárias. São tantos os sujeitos (sejam jovens, ou não) a se jogarem precipitadamente no mar profundo, desistindo de seus planos futuros enquanto professores(as), são tantos os(as) colegas docentes adoecendo diante da falta de perspectiva, agarrados(as) às suas boias salva-vidas, afundados(as) em licenças e mais licenças de saúde, nadando individualmente e desesperadamente para qualquer direção que se apresente. Penso também no quanto as iniciativas coletivas de sobrevivência sofrem desse mesmo mal, uma vez que os botes e os barcos – que garantiriam ao menos um navegar coletivo – estão cada vez mais raros e precários, a ponto de não os reconhecermos como estratégias de promoção de saúde. A lógica decorrente de tal maquinaria é a do *salve-se quem puder!*

Amiga, não sei o que tu achas, mas penso que tal lógica acaba alagando os espaços docentes por onde andamos e habitamos, inclusive nossas aulas de Psicologia da Educação. As teorias e conhecimentos canônicos, que outrora nos garantiam uma sensação de segurança, hoje se veem igualmente ameaçadas – a resposta, contudo, não deve ser a mesma dos(as) tripulantes do *Titanic*, jogando-se do barco de modo desesperado e individualista. Não estou, com isso, querendo que sejamos os músicos a tocar a sinfonia final, até porque, nesse sentido, confiamos muito mais no timão de Krenak (2022), quando nos revela algumas ideias, não para evitar, mas para adiar o fim do mundo.

Em uma aula de Psicologia da Educação, quando estávamos trabalhando aspectos da psicanálise freudiana, uma estudante de licenciatura em Ciências Biológicas, talvez incomodada com o fato do nosso aparelho psíquico estar associado à figura gélida e solitária de um Iceberg, foi até o quadro branco para propor uma outra imagem. Tendo canetas coloridas em mãos, começa a desenhar uma árvore, sob o olhar atento de todos(as). Enquanto desenhava, fazia um esboço da sua nova teoria sobre o inconsciente: ao invés de situá-lo no mar de águas profundas e assustadoras, optou por revelá-lo por meio das raízes de uma árvore frondosa (um Ipê, talvez), lembrando-nos de que uma raiz não se sustenta só, de

que para existir é preciso muitas trocas com o meio e outras espécies. Para não perder o fio da meada, e suspeitando de que ali havia algo de extraordinário se fazendo, pedi licença para fotografar o desenho (a imagem não ficou como eu gostaria, mas foi o que consegui fazer em meio aos acasos de uma aula).

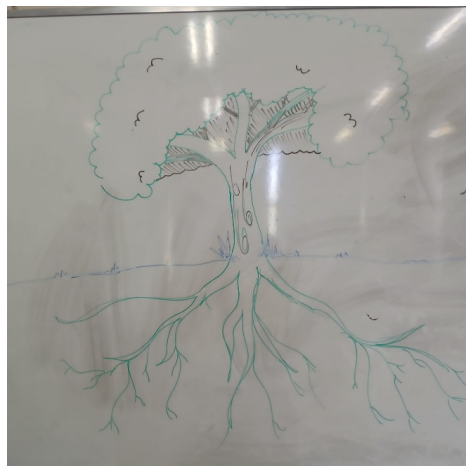


Figura 6: Releitura do “iceberg” do inconsciente freudiano por estudante de Psicologia da Educação.

Fonte: Luciano Bedin da Costa – arquivo docente pessoal (2024).

“Enquanto a pedra gigante de gelo é solitária, a raiz só consegue se manter viva porque é essencialmente solidária” – foi o que a estudante nos disse após ter feito o desenho, gerando um bonito debate, um *nocaute* no modo institucionalizado como eu, até aquele momento, costumava apresentar alguns aspectos da teoria da psicanálise. Após o *nocaute*, confesso que nunca mais fomos os(as) mesmos(as).

porto alegre, sábado e domingo

Querido(a) leitor(a).

Quem foi que disse que professor(a) trabalha ininterruptamente? Hoje é sábado, sendo que o final de semana é para “tentarmos” descansar. Segunda-feira chega batendo na porta sem pedir licença, assim como as aulas de Psicologia da Educação que retornaremos a ministrar. Escrevemos esta última carta em forma de bilhete para que você, leitor(a), faça o mesmo, dedicando-se à lentidão, a passear pelas pontes, a jogar xadrez, a andar com seu Ignácio, ao descanso e aos pensamentos cuticulares. E gratidão por teres chegado até aqui conosco!

L & C.

referências

- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BATTISTELLI, Bruna. *Entre cartas e conversas: por uma política de pesquisa feminista e contra-colonial para a psicologia social*. Porto Alegre: Editora Rede Unida, 2022.
- BATTISTELLI, Bruna Moraes; CRUZ, Lílian Rodrigues da. Cartografias: a escrita acadêmica entre cuidado, pesquisa e acolhimento. *Revista Subjetividades*, Fortaleza, v. 21, n. 2, p. 1-13, 2021. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692021000200014. Acesso em: 20 out. 2025.
- BELINASSO, Leandro. *A expansão dos começos*. Florianópolis: Casatrês, 2024.
- CORAZZA, Sandra Mara. O direito à poética na aula: sonhos de tinta. *Revista Brasileira de Educação* [online], [S.l.] v. 24, e240040, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782019000100234&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 30 dez. 2025.
- CORTÁZAR, Júlio. *Último round*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- CORTÁZAR, Júlio. *A volta ao dia em 80 mundos*. Tomo 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- COUTO, Mia. *Antes de nascer o mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- COSTA, Luciano Bedin; GAI, Daniele Noal. Na cutícula da psicologia da educação: encontros entre poesia e epistemologia. In: MUNHOZ, Angélica (org). *Diálogos na pedagogia: coletâneas*. V.1. Lajeado : Ed. UNIVATES, 2012, p. 46-56. Disponível em: <https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/13/pdf_13.pdf> Acesso em 3 dez. 2025.
- COSTA, Luciano Bedin. MUNHOZ, Angélica. Vier. Uma aula não precisa ser confundida com todas as aulas. In: SALES, José. FELDENS, Dinamara. *Arte e filosofia na mediação de experiências formativas contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2013, p. 61-72. Disponível em: <https://saltheebooks.com.br/wp-content/uploads/2024/10/arte_e_Filosofia.pdf> Acesso 29 dez. 2025.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 4. São Paulo: Editora 34, 2012.
- FREUD, Sigmund. Sobre o início do tratamento (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise I). In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud*, v. 12. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 163-187.
- GALLO, Silvio. O aprender em múltiplas dimensões. *Perspectivas da Educação Matemática*, Campo Grande, v. 10, n. 22, p. 103-114, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/3491/3096>. Acesso em: 15 nov. 2025.
- HOOKE, bell. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. São Paulo: Elefante, 2021.
- KEHL, Maria Rita. *O tempo e o cão: a atualidade das depressões*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- KUNDERA, Milan. *A lentidão*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- LENINE. A ponte/emboada. In: *O dia em que faremos contato*. São Paulo: BMG, 1997. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DoXQ_iBTZoM. Acesso em: 5 jan. 2025.
- SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem*. São Paulo: Autêntica Editora, 2014.
- SOUZA, D. C. de. A psicologia como um componente na formação de professores do ensino básico – revisão de literatura. *Olhar de Professor*, [S.l.], v. 28, p. 1-22, 2025.

Disponível em:
<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/24026>.
Acesso em: 4 jan. 2026.

TOMAZZOLI, Guadalupe. Janelar. In: COSTA, L. B. da; BANDEIRA, L. da V. V.; CORRÊA, T. M (org.). *Estátuas de nuvens*: dicionário de palavras pesquisadas por infâncias. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 125-126.

VASCONCELLOS, Jorge. A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1217-1227, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vxm4Hnh5fhhBMFjpTLLqRbZN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2025.

luciano bedin da costa:

Psicólogo, docente na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. É um dos coordenadores do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura - NUPPEC (eixo 2).

claudia bechara fröhlich:

Psicóloga, docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. É uma das coordenadoras do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura - NUPPEC (eixo 2).

como citar este artigo:

ABNT: COSTA, Luciano Bedin da; FRÖHLICH, Claudia Bechara. O que as teorias da psicologia da educação não nos contam: cartografias de percursos e experiências docentes. *childhood & philosophy*, v. 22, p. 1-24, 2026. Disponível em: _____. Acesso em: _____. doi: 10.12957/childphilo.2026.96047

APA: Costa, L. B. da, & Fröhlich, C. B. (2026). O que as teorias da psicologia da educação não nos contam: Cartografias de percursos e experiências docentes. *childhood & philosophy*, 22, 1-24. doi: 10.12957/childphilo.2026.96047

créditos

- **Agradecimentos:** Não aplicável.
 - **Revisão gramatical e ortográfica:** Gabriela Lafetá.
 - **Financiamento:** Não aplicável.
 - **Conflitos de interesse:** Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
 - **Aprovação ética:** Não aplicável.
 - **Disponibilidade de dados e material:** Não aplicável
 - **Contribuição dos autores** escrita e revisão do texto: COSTA, L. B.; FRÖHLICH, C. B.
 - **Imagem:** Não aplicável.
 - **Preprint:** Não houve publicação de *preprint*.
-

artigo submetido ao sistema de similaridade :::plagium™

submetido em: 09.01.2026

aprovado em: 02.02.2026

publicação: 31.03.2026

parecerista 1: rosimeri oliveira dias **parecerista 2:** maria luisa bampi