

## VIVÊNCIAS, INACABAMENTOS E ENCONTROS COM A DIFERENÇA: diálogos com aprendizagens

Ana Claudia Carvalho Giordani<sup>1</sup>

Luiz Miguel Pereira<sup>2</sup>

**Resumo:** O texto discute questões referentes às relações dos processos de aprendizagens e de escolhas metodológicas, a partir da oferta da disciplina Práticas Educativas II em Geografia. Trata-se de um relato de vivências, com ênfase nas concepções da ementa, na organização dos eixos analíticos e de seus respectivos desdobramentos. A proposta metodológica apresentada dialoga com o conceito de comunidade de aprendizagem e com uma introdução à pesquisa, alçando voos para uma constelação conceitual, a partir de autores que renuem possibilidades analíticas de congruência com a proposta. Assumir o diálogo, a enunciação e a escuta atenta são atos imprescindíveis nos processos de aprendizagem, atravessados no espaço organizado na concepção de roda de conversas. A escolha dos intercessores estéticos possibilitou outras relações avaliativas. Contudo, aparecem as recusas silenciosas da proposta, sinalizadas na mecanização involuntária, encontradas nas enunciações. O artigo é inconclusivo, as provocações reflexivas aqui sugeridas são processuais, e as sugestões pedagógicas, as escolhas metodológicas ainda são particularidades de escolhas individuais e, por conseguinte, o compromisso com ato educativo, levando em consideração o desenvolvimento humano, é uma escolha ética, ou seja, um ato responsável que cada profissional assume a partir de suas escolhas.

**Palavras-chave:** Práticas educativas; Ensino de Geografia; Comunidade de aprendizagem; Estudos bakhtinianos; Teoria histórico-cultural.

## EXPERIENCES, INCOMPLETENESS AND ENCOUNTERS WITH DIFFERENCE: dialogues with learning

**Abstract:** The text discusses issues relating to learning processes and methodological choices, based on the subject Educational Practices II in

---

<sup>1</sup> Doutora em Geografia pela UFRGS, professora do departamento e do Programa de Pós-graduação em Geografia da de Geografia da UFF. lattes: <http://lattes.cnpq.br/7029899793884560> ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4240-1235> , e-mail: anagiordani@id.uff.br.

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela UFF, Pós-doutorando em Geografia pela UFF. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6320412521059864>, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6666-1627>, e-mail: luizmiguel@gmail.com.

Geography. It is an account of experiences, with an emphasis on the concepts in the syllabus, the organization of the analytical axes and their respective developments. The methodological proposal presents a dialog with the concept of a learning community and with an introduction to research, launching into a conceptual constellation, based on authors who offer analytical possibilities that are congruent with the proposal. It assumes that dialogue, enunciation and attentive listening are essential acts in learning processes, crossed in the space organized in the concept of a conversation circle. To that extent, the choice of aesthetic intercessors acts as a sigh of other evaluative relationships. Nevertheless, there are silent refusals of the proposal, highlighted by the involuntary mechanization found in the enunciations. The article is inconclusive, the reflective provocations suggested here are procedural, and the pedagogical suggestions, the methodological choices are still particularities of individual choices and, therefore, the commitment to the educational act, taking into account human development, is an ethical choice, in other words, a responsible act that each professional assumes based on their choices.

**Keywords:** Educational practices; Geography Teaching; Learning community; Bakhtinian studies; Historical-cultural theory.

## EXPERIENCIAS, INCONCLUSIONES Y ENCUENTROS CON LA DIFERENCIA: diálogos con el aprendizaje

**Resumen:** El texto aborda cuestiones relativas a las relaciones entre procesos de aprendizaje y escuelas metodológicas, a partir de la oferta de la asignatura Prácticas Educativas II en Geografía. Es un relato de experiencias, con énfasis en las concepciones del momento, en la organización de dos resultados analíticos y sus respectivas revelaciones. Una propuesta metodológica presentada en diálogo con el concepto de comunidad de aprendizaje y con una introducción a la investigación, levantando voces para una constelación conceptual, de autores que renuevan posibilidades analíticas de congruencia con la propuesta. Asumir el diálogo, enunciar y escuchar atentamente son esenciales para los procesos de aprendizaje, recorridos en el espacio organizado en la concepción de una serie de conversaciones. La elección de intercesores estéticos hizo posibles otras relaciones evaluativas. Sin embargo, aparecemos como rechazos silenciosos de la propuesta, señalados por la mecanización involuntaria, verificada en las declaraciones. El artículo no es concluyente, las provocaciones reflexivas aquí sugeridas son sugerencias procedimentales y pedagógicas, las escuelas metodológicas también se centran en las particularidades de cada escuela y, en consecuencia, en el compromiso con la

labor educativa, teniendo en cuenta el desarrollo humano, una escuela ética, es decir, una responsabilidad que cada profesional asume desde sus colegios.

**Palabras clave:** Práticas educativas; Enseñanza de Geografía; Comunidad de aprendizaje; estudios bajtinianos; Teoría histórico-cultural.

## DESENCONTROS PREVISÍVEIS

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos (Hooks, 2017, p. 35).

Ao iniciarmos o semestre de 2023, começamos a ministrar aulas de Práticas Educativas II, no curso de Geografia da Universidade Federal Fluminense. E, para atender as demandas oriundas do plano de atividades, planejamos o plano de trabalho a partir do conceito de comunidade de aprendizagem, com ênfase na perspectiva de pensarmos projetos.

A proposta metodológica foi ouvida com certo silêncio desgastante. Naquele momento, percebemos que haveria alguma resistência. Entretanto, após explicarmos e tirarmos dúvidas, houve uma aceitação receosa que nos sinalizava a persistência no método.

Sendo assim, dividimos a turma em 11 grupos de 3 e de 4 alunos. Em seguida, distribuímos a proposta da ementa do curso, como base reflexiva, em três conceitos. Ou seja, para o primeiro deles, da **diferença**, houve a intenção de enfatizar a diferença na Geografia, bem como na escola. Quanto ao segundo conceito, isto é, o que se refere à **interseccionalidades**, objetivou-se dialogar com questões étnico-raciais, de gênero, de sexualidade, de feminismo, de LGBTQIA+, questões religiosas, de classe social, de faixa geracional, bem como de inclusão. Por fim, quanto aos **dispositivos e aprendizagem na perspectiva**

da diferença, buscou-se destacar a espacialidade, a alteridade, como ainda a diferença e o sujeito no espaço escolar.

Cumprir dizer que a proposta pelo desenvolvimento da pesquisa em cada grupo, a partir do tema, foi apresentada, buscando enfatizar práticas metodológicas contextualizadas em alguns aspectos. Para isso, tentamos considerar como os procedimentos poderiam ser desenvolvidos a partir da revisão bibliográfica ofertada em diálogos com outras referências. Ademais, buscamos tomar os referenciais das vivências dos participantes sobre o tema, contextualizados na pesquisa autobiográfica.

Desse modo, programamos encontros em que valorizamos os aspectos pedagógicos, assumindo a aula como acontecimento inspirados em (Geraldi, 2015). Entendendo que a linguagem circulou a partir das trocas de vivências, nos constituindo numa *poises* de recomeços e, sobretudo, de reconhecimentos dos nossos inacabamentos através das potentes enunciações dos estudantes durante o semestre.

[...] o lugar privilegiado é o da interação tomada como espaço de produção de linguagem e de constituição dos sujeitos. Antes de qualquer outro de seus componentes, a linguagem fulcra-se como evento, faz-se na história e tem existência real no momento singular de interação verbal. É da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos discursivos sua relação com o singular, com a unicidade do acontecimento. (Geraldi, 2015, p. 34-35).

Diante disso, introduzimos a perspectiva da pesquisa como exercício acadêmico e, principalmente, valorizamos as suas enunciações, oriundas de vivências, tanto no ambiente escolar como na vida.

Os encontros foram realizados no formato de roda de conversa. Nas oportunidades, cada grupo se organizou com as respectivas referências bibliográficas e, à medida que cada um deles trazia as reflexões das leituras e de suas vivências, fazíamos a medição, contribuindo com o alargamento reflexivo conceitual. Cabe mencionar que, nessas atividades, todos os alunos ficavam à vontade para se enunciarem, a partir das respectivas provocações.

No final de cada módulo, houve um encontro avaliativo. Eram desenvolvidos sempre no formato de roda de conversa. Essa prática possibilitou que todos contribuíssem sobre os debates realizados, trazendo outros olhares sobre o tema.

Com um farto lanche coletivo, na apresentação do último módulo, os grupos apresentaram os resultados de suas pesquisas. A partir de uma comunicação estética, poderiam escolher qualquer linguagem, exceto no modo de seminário. Assim, para a apresentação, adotamos o ato estético, cada grupo escolheu a linguagem de sua preferência (música, vídeo, performance, coreografia, poesia, desenho, pintura, teatro e literatura), assumindo os contextos de intercessor (Deleuze, 2013) e de enunciação (Bakhtin, 2010). Foram muitos aplausos, elogios, risos, alguma crítica e, sobretudo, uma nítida comunhão com o conhecimento a partir das potencialidades de cada integrante.

Imagem 1 - Apresentação de pesquisa com o tema performance



Fonte: Acervo dos autores (2023)

No que tange ao processo avaliativo, consistia na efetiva participação dos estudantes nas aulas. Eles, quando não estavam apresentando, colaboravam nas rodas de conversas, contribuindo com o debate e entregando um texto-

síntese em grupo, a partir do debate, objetivando assim as aproximações com o tema de sua pesquisa.

Quem apresentava também entregava um texto-síntese, ou seja, cada aluno entregava três trabalhos-sínteses: dois provenientes das rodas de conversas, e, um terceiro, este a partir da apresentação do tema de sua pesquisa. Vale dizer que todos participaram das rodas de conversa.

Sendo assim, após apresentar essa proposta, com o desafio aceito, iniciamos o semestre. Ou seja, após duas aulas expositivas e uma gama de orientações.

A inspiração desse planejamento sobreveio a partir da constatação, vivenciada em semestres anteriores, de ausência de leitura por grande parte dos estudantes universitários e, sobretudo, de algum desinteresse em assistir a aulas expositivas, cansativas e tediosas. Nesse sentido, intuímos inspirados em Freinet, Freire, Hooks, Pacheco, entre outros.

Assumi o desafio de acolher os quereres e dos não quereres, não ditos, mas entendidos ao passo que ouvia, por parte de alguns, sobre a estranheza da proposta, de sua exposição sobre temas, ditos espinhentos e, principalmente, de suas participações burocratizadas e mecanizadas, apenas para cumprir os protocolos de presença e nota. Mesmo assim, insistimos, acolhemos, entendemos; entretanto, alguns perderam, haja vista que não entenderam a relação dos encontros com a diferença, trancaram ou abandonaram a disciplina, aguardando sua oferta por outros professores.

### **Algumas irremediáveis e-pistemes<sup>3</sup>**

Ao enfatizarmos, nesta escrita, os processos de aprendizagens e ensinamentos, deparamo-nos com questões que nos remetem a reflexões sobre as relações que se constituem nesses encontros acadêmicos. Refirimo-nos às

---

<sup>3</sup> Neologismo que associa o conhecimento a partir das relações com as novas tecnologias do mundo digital, como exemplo a inteligência artificial e os ambientes digitais.

relações no sentido do afeto, ou *conatus*, reflexão filosófica de Spinoza (2009), tão explicativa. Por afeto, assim para esse filósofo,

compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções.

Explicação. Assim, quando podemos ser a causa adequada de alguma dessas afecções, por afeto compreendo, então, uma ação; em caso contrário, uma paixão (Spinoza, 2009, p. 50).

[...]

Proposição 17. Se o corpo humano é afetado de uma maneira que envolve a natureza de algum corpo exterior, a mente humana considerará esse corpo exterior como existente em ato ou como algo que lhe está presente, até que o corpo seja afetado de um afeto que exclua a existência ou a presença desse corpo (*op. cit.*, p.34).

[...]

Assim, cada um regula tudo de acordo com o seu próprio afeto e, além disso, aqueles que são afligidos por afetos opostos não sabem o que querem, enquanto aqueles que não têm nenhum afeto são, pelo menor impulso, arrastados de um lado para o outro (*op. cit.*, p. 52).

Portanto, é necessário estar disponível para ser afetado. Em prol disso, levam-se em consideração as escolhas, ou afecções, que dialogarão com aquilo que consideramos a partir de nossas vivências, o plano da cultura, ético, estético, político, econômico, territorial, corporal, espiritual e tantas outros possíveis. Nessa perspectiva, será possível testemunhar os processos relacionais que se originam no contato com as diferenças e, sobretudo, com as condições negociadas, por meio dos diálogos, na perspectiva da condição humana.

Tanto já foi escrito, bem como outras publicações virão sobre educação, práticas de ensino, pedagogias de aprendizagens, de autores com certa visibilidade, clássicos e tantos outros de parca visibilidade. E, se tomarmos uma lupa, no sentido de pesquisa, poderemos observar, principalmente por meio das falas dos estudantes, a maneira que foram afetados no ambiente escolar. Aliás, suas aprendizagens enunciadas em narrativas de vivências denunciam, com certo estofo emocional, suas perplexidades diante das possibilidades relacionais tanto com os conhecimentos quanto com as atitudes pedagógicas dos professores e instituições escolares. Eles quase sempre percebem muita diferença do que vivenciaram com o que estão sendo apresentados.

O afeto tanto se refere à possibilidade de aprendizagem com certa alegria e liberdade quanto às dificuldades e aprisionamentos em abandonos pedagógicos. Portanto, uma das delicadezas desses encontros sinalizam para olhares outros para a relação com as diferenças e, principalmente se a base dessa relação for conduzida pela reflexão do ato responsável (Volochninov, 2010)

Ao observarmos a dimensão da perspectiva da diferença, notaremos que é permeada de satélites conceituais. Dentre eles, consideramos o alargamento do entendimento da interseccionalidade, como ponto de partida nas reflexões que promovem aproximações e, ao mesmo tempo, distanciamento, quando nos referimos à convivência com a diferença. Dialogamos a partir de nossos labirintos isotópicos e, se neles houver algo que não reconhece o estranhamento do outro na relação pedagógica, podemos ser afetados por encarceramentos filosóficos, epistêmicos que se afiguram em permanências, negando o princípio do movimento, como fato inegável da existência. Numa análise deleuziana sobre o pensamento de Bergson, este faz um recorte que distingue a percepção, a afecção e a ação como três espécies de movimento (Deleuze, 2013).

Assim, a percepção, sendo uma função psicológica humana, caracteriza-se, por conseguinte, a partir do uso de instrumentos e da linguagem. Por sinal,

la conexión existente entre el uso de instrumentos y el lenguaje afecta a varias funciones psicológicas, especialmente a la percepción, a las operaciones sensorio-motrices y a la atención, cada una de las cuales es parte integrante de un sistema dinámico de conducta. (p. 57) [...] El papel del lenguaje en la percepción es sumamente importante debido a las tendencias opuestas implícitas en la naturaleza de la percepción visual y del lenguaje (Vygotsky, 2008, p.59).

Nesse caso, quando nos referimos às questões vinculadas aos processos relacionais com o conhecimento, inferimos o pensamento de Bergson sobre as espécies de movimento. Assim, inserimos no debate possibilidades dialogadas com a dimensão da ação, tanto como responsável quanto vivência irrepetível, inspirados do pensamento bakhtiniano.

Cumpramos lembrar que estamos pensando a partir das Ciências Humanas. Temos, portanto, a possibilidade de re-inventar possibilidades a partir de

pesquisas, ofertando reflexões que estavam adormecidas, tímidas em se enunciarem, por conta de uma hegemonia clássica e formal que se constitui a partir de hierarquias conceituais, inspiradas no pensamento colonial sob a égide de núcleo duro da ciência.

A partir do alargamento de reflexões sobre outras possibilidades de fazer ciência, ao assumirmos o campo da linguagem como um campo discursivo, assumimos neste trabalho uma ciência outra ou, heterociência. Essa possibilidade, não há dúvida, nos possibilita esse debate.

É um triste equívoco, herança do racionalismo, imaginar que a verdade [*pravda*] só pode ser a verdade universal [*istina*] feita de momentos gerais, e que, por consequência, a verdade [*pravda*] de uma situação consiste exatamente no que esta tem de reprodutível e constante, acreditando, além disso, que o que é universal e idêntico (logicamente idêntico) é verdadeiro por princípio, enquanto a verdade individual é artística e irresponsável, isto é, isola uma dada individualidade.

[...]

A verdade [*pravda*] do evento não é em seu conteúdo, uma verdade [*istina*], identicamente igual a si mesma; é, ao contrário, a única posição justa de cada participante, a verdade [*pravda*] do seu real dever concreto (Bakhtin, 2010, p. 92 e 104).

Se toda verdade é carregada de incompletudes, assumimos as perspectivas daquelas em que os seus inacabamentos sinalizam para a potência humana. Assim, consideramos como princípio pedagógico, a escuta atenta e sensível, “A escuta sensível começa por não interpretar, por suspender qualquer juízo” (Barbier, 1992, p. 210), possibilitando as enunciações verbais e não verbais dos estudantes, compreendidos a partir dos seus desencantos e, principalmente dos encantamentos. Isso, apesar de estarmos inferindo a lógica binária, pensarmos, inspirados em Guimarães Rosa.

Nosso pai entrou na canoa e desamarrou, pelo remar. E a canos saiu se indo - a sombra dela por igual, feito um jacaré, comprida longa. Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais. A estranheza dessa verdade deu para estarrecer de todo a gente. Aquilo que não havia, acontecia (Rosa, 2001, p. 67).

A terceira margem do rio se torna um campo semântico de abrangência que flui, cria e reinventa as margens. E, ainda que contenha permanências, o movimento inevitável nos sinaliza para a produção do novo (Vigotski, 2018), para o ato criativo, nos nexos de sentidos das relações humanas e nos processos de aprendizagens. Nesse sentido, convidamos o cientista russo Lev Semenovich Vigotski (1869-1934) para a conversa, a fim de costurarmos declives conceituais, descompromissados de estarmos operando um farol que orienta percursos. Na verdade, são alternativas de expansões investigativas, cujo mote se imbrica em instantes de intuições, como numa lírica, que discute com as racionalidades engessadas de certezas. Por conseguinte, os itinerários conceituais aqui descritos, navegam a partir das afecções, dos inacabamentos de qualquer verdade anunciada, e provoca considerações para transitar pela superação do terceiro excluído aristotélico.

O ato inventivo, ou criador, ou a produção do novo, do acontecimento naquele instante, nos encontros com a sensibilidade, é uma trilha que, se não houver atalhos, oferta o entendimento da unidade. Assim, do mesmo modo,

quando faço desenhos de observação, quando escrevo ou faço algo seguindo determinado modelo, reproduzo somente o que existe diante de mim ou o que assimilei e elaborei anteriormente. O comum em todos esses casos é que a minha atividade nada cria de novo e a sua base é a repetição mais ou menos precisa daquilo que existiu. (Vigotski, 2018, p. 142).

De certo, isso nos estimula a estarmos na vida com a vida. Podemos fazer uma aproximação com o conceito de intercessores em Deleuze, a partir da amplificação das vivências, gestamos percepção, somos afetados e, portanto, enunciarmo-nos em nossas potências criadoras. Assim, pensamos os estudantes como intercessores conceituais.

O essencial, cabe ressaltar,

são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas - para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artista - mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou

inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores (Deleuze, 2013, p. 160).

Ao compreendermos a extensão do significado dos intercessores, entraremos em contato com a leveza dos planos estéticos, éticos e epistêmicos (Bakhtin, 2003) de forma que as inspirações, oriundas das nossas vivências, estabelecem sentidos, ainda preliminares, mais autorais na relação com o conhecimento. De algum modo, tudo isso lembra-nos Heidegger em *Ser e tempo sobre o Dasein*.

A expressão composta “ser-no-mundo”, já na sua cunhagem, mostra que pretende referir-se a um fenômeno de unidade. Deve-se considerar este primeiro achado em seu todo. A impossibilidade de dissolvê-la em elementos, que podem ser posteriormente compostos, não exclui a multiplicidade de momentos estruturais que compõem esta constituição (Heidegger, 2005, p. 90-91).

É nesse sentido que compreendemos, a priori, as relações em sala de aula com os estudantes de práticas de ensino em Geografia, com seus processos de aprendizagem, não somente conceituais, mas sobretudo nas relações que se constituem a partir da proposta metodológica. Diante disso, recorro às palavras de Miotello e Mello (2013), que produzem adventos renovadores ao pensamento. “A ciência humana é feita do encontro de duas ou mais consciências; é feita com penetração mútua e profunda, e com distância. Logo, Bakhtin está falando de uma outra ciência, uma heterociência” (*op. cit.*, p. 219).

Sendo, pois, assim, ao adentrarmos nessa reflexão, somos, cada um em seus feixes de vivências, conduzidos a avaliar nossa relação com o conhecimento. Quais são as epistemologias que assumimos, tanto para a nossa atividade laboral em estarmos professores/as, pesquisadores/as e, sobretudo, extensionistas?

Em face disso, as reflexões de Todorov (2011) nos acalantam e propiciam alívios reflexivos. Promovem, então, a persistência da memória, referência a Salvador Dalí (1931), para insistirmos num projeto educativo ético, estético,

político e sobretudo amoroso, que nos faz mover para além da emblemática frase de Galileu Galilei “*E pur se muove!*”, isto é, estamos produzindo o movimento.

Calcar as ciências humanas sobre as ciências naturais é reduzir os homens a objetos que não conhecem a liberdade. Na ordem do ser, a liberdade humana é apenas relativa e enganadora. Mas na ordem do sentido ela é, por princípio, absoluta, uma vez que o sentido nasce do encontro de dois sujeitos, e esse encontro recomeça eternamente. O sentido é liberdade e a interpretação é seu exercício. (Todorov, 2011, p. XXXII).

As aulas de Práticas de Ensino em Geografia planejadas a partir dessas irremediáveis e-pistemes nos provoca e convida-nos a fazermos algumas reflexões: 1) Encontramos no cotidiano da graduação as mais variadas questões, oriundas dos estudantes, professores, gestão, auxiliares e demais integrantes do corpo da instituição. 2) A tendência, sobretudo, pós-pandemia Covid-19, é uma fragmentação na relação com os estudos. 3) O mundo on-line, digital, de certo modo escondeu os estudantes no *Google Meet*, na *Plataforma Zoom*, no *Microsoft Teams*, entre tantas outras plataformas, e, portanto, suas narrativas, suas práticas leitoras ficaram fugidias, escassas, empobrecidas e, por outro lado, houve o enriquecimento de vivências em redes sociais. 4) A combinação desses fatores gerou e gera adventos que as instituições e, principalmente, os professores/as pesquisadores/as terão que começar a se debruçar sobre o tema. 5) A ausência de leitura do texto indicado para o debate na aula pela maioria da turma, apenas, poucos fazendo a leitura, reverbera na ausência de enunciação e participação durante a aula.

Outro ponto a se observar é, que para o desenvolvimento da proposta aqui apresentada, invariavelmente o grupo que apresentará o texto na roda de conversa e fizer associação com sua ideia de pesquisa, deverá fazer a leitura. Isso porque precisa realmente estar presente nesse instante de trocas e aprendizados.

A indiferença dialogou com o movimento e superou-se

Periferia, v. 17, p. 1-20, 2025, e87642

#### O DOCENTE DA DIFERENÇA

Tratado como ser, indivíduo, pré-individual, impessoal, tomado em segmentos de devir, que são processos de desejo, o docente é pensado a partir da Filosofia da Diferença em Educação. Extrator de partículas, que não pertencem mais a como vive, pensa, escreve, pesquisa, mas são as mais próximas daquilo que está em vias de tornar-se, e através das quais ele se torna diferente do que é, o docente da diferença atravessa os limiares do sujeito em que se tornou, das formas que adquiriu, das funções que executa. Entretanto, não se identifica, não imita, não estabelece relações formais e molares com algo ou alguém, mas estuda, aprende, ensina, compõe, canta, lê, apenas com o objetivo de desencadear devires. Ressalta o seu próprio potencial de variação contínua e crítica, assim, o conceito Docente e a forma docente. Desenvolve traços fugidios do seu ensinartista, por meio de XX devires. Então, indaga: - Como criar uma artistagem docente? Sabe que engendrar, encontrar e seguir alguma resposta de tristeza ou de alegria, de juventude ou de velhice, de ânimo ou de cansaço, de vida ou de morte, é o que configura a covardia ou a coragem de cada docente artistador (Corazza, 2006 *apud* Corazza, 2012, p. 116).

Essas palavras evidenciam, semanticamente, as intermitências das rotinas, ao assumirmos a possível artistagem docente. De certo modo, isso, a propósito, é uma metodologia pouco usual no contexto da educação, mesmo quando estamos fazendo formação de professores da Educação Infantil, nos cursos de Pedagogia.

Logo, ao pensarmos no distanciamento dessa abordagem, poderemos ponderar na separação do corpo e mente, herança de uma perspectiva cartesiana, que emoldura o renascimento da ciência no século XVI e permanece presente em algumas análises na contemporaneidade. Afinal, “*cogito, ergo sum*” é uma das clássicas ideias filosóficas do dualismo, que, ao engendrarmos o entendimento no horizonte das Ciências Humanas, poderemos não encontrar a análise adequada para as sínteses de nossas investigações. Essa proposição foi combatida pelo também filósofo Spinoza, contemporâneo de Descartes, que preconiza a unidade entre corpo e mente, e é esse modelo que estamos defendendo nesta escrita.

Ainda dialogando com a citação de Corazza, uma das propostas de cada aula, consistiu na apresentação da linguagem poética para os alunos, com auxílio de poemas selecionados e lidos, a cada encontro por um voluntário. E,

entre outros tantos títulos e autores de poesias ou de pequenos contos, seguiram em nossas atividades algumas sugestões.

O analfabeto político - Bertolt Brecht;  
O â mago do ô mega - Haroldo de Campos;  
Alguns excertos dos livros: O guardador de águas e Livro sobre nada - Manoel de Barros;  
Não há vagas e O açúcar - Ferreira Gullar;  
Excertos do livro Cânticos de Alexandria - Mikhail Kuzmín;  
Adiamento - Fernando Pessoa;  
O albatroz - Charles Baudelaire;  
Poeminho do Contra - Mario Quintana;  
O amor - Maiakovski;  
E o conto, “Um escritor nasce e morre” - Carlos Drummond de Andrade.

Convém pontuar que a leitura dos poemas era seguida de algum incômodo por parte de alguns estudantes. Percebia-se que, eles ainda não tinham as vivências de uma escuta poética e nem o interesse em pautar essa estética. No entanto, quando por algum motivo, não iniciava a aula ofertando um poema, era indagado, e logo tirava da bolsa ou do *smartphone*, alguma sugestão e, sim, alimentava-nos com a poesia do dia a dia. Quanto ao processo de leitura, este se vinculava às enunciações, e a proposta era de voluntariado, embora, às vezes, nós solicitávamos para que algum estudante fizesse a leitura.

Três questões, de aparente interesse, insistiram em serem respondidas justificando um possível desdobramento deste texto.

O que acontece à aula quando enunciações singulares emergem em seu transcurso? Quais implicações diretas podemos assumir e perceber, enquanto professores (as), quando pensamos na aula como acontecimento? Existe relação entre a aula como acontecimento e as enunciações singulares dos estudantes?

Percebemos que algumas enunciações se originaram da vivência dos estudantes, por exemplo: como denunciar um professor que assedia descaradamente por anos e nada acontece com ele? As nossas respostas possíveis foram dentro do campo jurídico, da consciência cidadã, portanto

comunicar o Diretório Acadêmico, representante dos estudantes junto ao colegiado do curso e daí outros desdobramentos, munidos de provas.

A aula como acontecimento implica no alargamento de sentidos, a partir nos enunciados, ou seja, valorizar cada narrativa e sinalizar com cuidado as perspectivas teóricas que dialogam com os enunciados dentro da temática do curso.

As relações entre aula no contexto do acontecimento e as enunciações dos estudantes estão entrelaçadas, num contexto de unidade, torna-se fecundo a disponibilidade do professor para assumir essa metodologia.

Isto posto, a apresentação de cada grupo nas rodas de conversas ainda carregava as inevitáveis acomodações, sustentadas na percepção da leitura. No entanto, provocava o grupo a estabelecer sentidos lógicos a partir das vivências. Por exemplo, na aula sobre questões raciais, as enunciações se enumeravam, e o debate assumia trilhas reflexivas, não somente da bibliografia sinalizada, como em

- a) ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019;
- b) COLLINS, P. Hill e BILGE Sirma. **Interseccionalidade**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020;
- c) HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2 Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017,

mas, sobretudo, das vivências de racismo nas instituições escolares. Foram encontros de brilhantes esclarecimentos e de fecunda tristeza. Isso ocorreu em quase todos os temas debatidos: questões étnico-raciais, gênero e sexualidade, questões religiosas, de classe social, faixa geracional e os subgrupos que compunham cada perspectiva.

Assumimos o conceito de vivência, recorte da teoria histórico-cultural, cuja abordagem se organiza a partir da lei geral do desenvolvimento, ou seja, a partir do plano social e, em seguida, do procedimento interno, da elaboração do pensamento. Desse modo, a lei geral do desenvolvimento sinaliza para a oferta de um meio - ambiente - que propicie as vivências, para que ocorra o

aprendizado: “Nós conhecemos a lei geral: primeiro um meio de influência sobre outros, depois - sobre si”.

Nesse sentido, todo o desenvolvimento cultural passa por 3 estágios: em si, para outros, para si” (Vigotski, 2000, p. 24.). Em face disso, as mediações estão situadas no campo do “entre” pares, tornando-se “intra”, para, depois, voltarem a se tornar “entre”, de forma cíclica, de acordo com a lei geral do desenvolvimento.

O conceito de vivência, portanto, se revela em outro conceito, o de unidade, inspirado na filosofia de Spinoza (Pereira, 2022). A vivência é, cumpre ressaltar,

uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado - a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa - e, *por outro lado, está representado como eu vivencio isso*, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (Vigotski, 2010, p. 686-687. grifos dos autores).

Assim, a vivência é um traço relacional de cada um de nós. E, os estudantes de práticas educativas, por conseguinte, são eivados de diferentes leituras de mundo. Isso, mesmo que as instituições escolares objetivem, guardando todas as ressalvas, o ensinamento de signos sociais, adornando a cereja do bolo de seu *locus* social, como ao mesmo tempo se projetando nessa reprodução curricular cujo público-alvo, sobretudo, as classes populares, se insere no mundo do trabalho, assumindo uma vida de instantes e de inúmeras precariedades, desde as estéticas, políticas, espirituais, éticas, assumindo a base da pirâmide, sustentando outros grupos sociais. Sobre os outros grupos sociais, cabe lembrar, o ensino é baseado também nos signos monológicos, no

entanto com alguma compreensão propedêutica, com alargamento de possibilidades de aprendizagens.

Nossos estudantes, oriundos, na maioria das vezes, das classes populares, não foram apresentados a análises e de poucas vivências democráticas e estéticas. Desse modo, ao se depararem com uma proposta que arregimenta uma concepção pedagógica diferenciada, é plausível que produzam algum tipo de resistência.

Em muitos casos, não houve as vivências dessas práticas. Em face disso, remeto ao texto “Experiência e pobreza”, de Walter Benjamin, a fim de refletir para além da ausência de vivências, inserindo as questões da técnica ou tecnologia, ao pensarmos na contemporaneidade. Nesse conjunto, estão a ausência de áurea na dinâmica produtiva, na produção em série, o consumo estimulado pelas mídias, um horizonte imediato alimentado pelo individualismo e, entre tantos outros sintomas, o advento das redes sociais que alavanca os vários fetiches, saberes e, sobretudo, a socialização virtual, precarizada de sentidos, de calor humano.

Qual é, pois, o

o valor de todo nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita e sorratamente, que é hoje em dia uma prova de honra de confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie (Benjamin, 1994, p. 115).

Essas palavras são autoexplicativas, ou seja, a contemporaneidade assumiu a sua antropofagia, tentando eliminar algumas multiplicidades, mantendo seu apetite nos signos polivalentes. Mascara-se, embora não seja tempo de carnaval, assumindo ares do novo, moderno, com soluções e

vantagens. “Atenção, tudo é perigoso, tudo é divino e maravilhoso, atenção para o refrão” (Veloso, Gil, 1968)<sup>4</sup>.

Por fim, é possível dizer que assumimos inconclusões, inacabamentos e continuidades. Comungamos, portanto, posições pedagógicas que revelam outras formas, outros sentidos de pensarmos os processos de ensinamentos e aprendizagens. Nesse sentido, as aulas de práticas de ensino de Geografia corroboraram, ressaltando-se, com outras possibilidades relacionais, poéticas e enunciativas. Assim, a propósito, sugerimos para uma alusão a essa escrita, o filme *E La Nave Vá*, de Frederico Fellini, de 1983.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo. Martins Fontes, 2003.

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. In: ANPEd, 5., 1992, Caxambu. **Cadernos ANPEd**. Porto Alegre: Anped, 1993.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo. Brasiliense, 1994.

COLLINS, Patrícia Hill e BILGE Sirma. **Interseccionalidade**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

CORAZZA, Sandra Mara. **Caderno de Notas 3: Didaticário de criação: aula cheia**. Coleção Escrelaturas. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1hb94QRyPfDmKPhstrzCwCq24Q3ys1niZ/view> Acesso em: 15 jul. 2024.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos. Pedro & João Editores, 2015.

---

<sup>4</sup> Letra da música “Divino e maravilhoso” composta por Caetano Veloso e Gilberto Gil, na voz de Gal Costa, gravado pela Phonogram/Philips em 1968.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Universidade São Francisco. 15. ed. 2005.

HOOKS, Bell. *Ensinado a transgredir: a educação como prática de liberdade*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

MELLO, Marisol, Barenco e MIOTELLO, Waldemir. Questões bakhtinianas para uma Heterociência humana. *Revista Teias*. Rio de Janeiro. v. 13, n. 31. Maio/Ago. 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24340/17318>. Acesso em: 15 jul. 2024.

PEREIRA, Luiz Miguel. A influência do pensamento filosófico de Spinoza na elaboração da teoria histórico-cultural por Vigotski: um breve panorama. *In: COSTA, Bruno Muniz Figueiredo; LOPES, Jader Janer Moreira; PEREIRA, Luiz Miguel. [Orgs.] A ciência romântica de Luria: contextos de uma época e estudos contemporâneos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. *In: ROSA, João Guimarães. Primeiras estórias*. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2001.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TODOROV, Tzevetan. Prefácio à edição francesa. *In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal*. 6. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2011.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *Imaginação e Criação na infância: ensaio psicológico livro para professores*. Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. Psicologia USP, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/4VnMkhXjM8ztYKQrRY4wfYC/?lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*. Campinas, ano XXI, n. 71, Julho/2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?form>. Acesso em: 17 jul. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona ES. Editorial Crítica. 2008.

**VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaievich. A construção da enunciação e outros ensaios.** São Carlos. Pedro & João Editora. 2010.

Recebido em: 07/10/2024

Aprovado em: 17/02/2025

Publicado em: 24/04/2025