

Oficina de *desobjetos*: por uma didática da invenção na formação docente

Cláudia Bechara Fröhlich

claudiafrohlich@hotmail.com

Simone Zanon Moschen

simoschen@gmail.com

Resumo:

O artigo discute o dispositivo *Oficina de desobjetos*, que, elaborado a partir da poética de Mia Couto e de Manoel de Barros, compõe cursos de formação docente propostos pelo Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura (NUPPEC), no Sul do Brasil. O dispositivo objetiva acionar: a) uma desaceleração temporal; b) uma interrogação sobre o estatuto da ludicidade; c) uma reflexão sobre a operacionalidade do inútil. Nas margens da literatura (Barthes), do brincar (Huizinga) e da psicanálise (Freud e Lacan), a oficina põe em marcha a experiência do inútil (Ordine), no avesso do discurso (psico)pedagógico hegemônico (Lajonquière), alargando as condições de retomada da responsabilidade do educador diante de seu fazer pedagógico.

Palavras-chave: psicanálise, formação docente, literatura, temporalidade, lúdico, inútil.

Inspirados nas poéticas de Mia Couto e de Manoel de Barros, construímos um dispositivo de trabalho, a *Oficina de desobjetos*, que, desde 2012, integra os cursos de formação docente elaborados pelo Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NUPPEC/UFRGS), no Brasil.¹ A oficina consiste em um encontro onde o trabalho opera a partir do convite aos professores para construir um objeto de sucata: um *desutensílio*, um objeto cuja destinação final seja absolutamente inútil. Importa-nos acionar um fazer em que a tramitação do tempo passe mais

¹ As especificidades do *fazer* em oficinas propostas pelo NUPPEC e dirigidas a professores da rede pública de ensino foram apresentadas na XI Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – Região Sul (ANPEd Sul), em 2016. O presente artigo aborda parte da discussão que está publicada nos anais do evento.

lentamente, dando lugar à circulação da palavra durante o processo dessa confecção – ou seja, interessa-nos estabelecer um modo de funcionar que vai na contramão do instrumentalismo comum em cursos massificados.

“A poesia é a virtude do inútil”, exalta Manoel de Barros, escritor brasileiro, no filme de sua *desbiografia*, *Só dez por cento é mentira* (Cezar, Pedro, 2010). A poesia não se explica, é uma artesanaria, e tanto está no avesso do utilitarismo que o lugar onde o escritor fabrica seu poema deveria ser chamado de “lugar de ser inútil”. Foi no chão da cozinha de sua casa que o escritor moçambicano Mia Couto diz ter encontrado as condições para tornar-se poeta, em meio aos aromas, rumores e pedaços de histórias que escutava dos adultos; nesses restos do cotidiano havia um “acontecer”. Tanto a “didática da invenção” de Manoel de Barros, que tem por objetivo alargar a percepção do mundo, quanto os restos do acontecer numa cozinha embasam a *Oficina de desobjetos*: trabalho que, ao inserir o lúdico como parte do processo formativo, interroga a operacionalidade do inútil.

Assim como a criança que brinca com caixas e inutilidades vê algo nesses objetos para além daquilo que são, convidamos os docentes para o mesmo movimento de construção, um convite a dar outro estatuto a um objeto desvalido. Nossa aposta é de que, ao se estabelecer um território onde os restos são potência para uma criação, o mercado dos objetos pode perder parte de sua necessidade, revelando a potência subversiva do brincar, zona onde se aprende a importância de realizar o inútil. Desse modo, no avesso do discurso (psico)pedagógico hegemônico (LAJONQUIÈRE, 1997), elegemos a construção a partir de restos como um *fazer* que dá condições de resgate do infantil próprio a cada um. Infantil que, mesmo não reconhecido pelos docentes, participa de seu fazer pedagógico.

Nessa proposta também comparece a poesia de João Cabral de Melo Neto: “fazer o inútil sabendo/ que ele é inútil, e bem sabendo/ que é inútil e que seu sentido/ não será sequer pressentido,/ fazer...” (MELO NETO, 1975, p. 30). Nesse *fazer* em oficina, nossa ênfase não está centrada no produto final, mas é colocada no processo, no tempo dispendido/distendido, no modo como as palavras doadas pelos demais participantes vão colaborando para esculpir objetos impensáveis: um *abridor de amanhecer*; um *alicate cremoso*; um *esticador de horizontes*; uma *fivela de prender silêncios* (BARROS, 2010, p.145-150).

Acompanhando o trabalho de dar formas aos *desutensílios* criados por Manoel de Barros, os professores são convidados a escolher algo de seu cotidiano escolar para dar outro estatuto – um aluno, um colega, uma prática, um dispositivo, uma cena etc. A aposta é a de que a discursividade que acompanha a armação dos objetos possa imantar um espaço de criação para alternativas antes não pensadas aos impasses vividos na escola. Criamos a oficina como lugar de “fertilização da palavra” ou um modo de “desregular a natureza das coisas”, no dizer de Manoel de Barros (2010), onde narrativas sobre os impasses, as encruzilhadas e as conquistas no campo da escola ganham espaço privilegiado. A oficina é um espaço lúdico: um jogo de construção e desconstrução. E, para isso, não é necessário nenhuma inovação tecnológica, mas um punhado de sucata, memórias da escola e a possibilidade de a palavra circular, como *tempo* de escritura; a linguagem como tecnologia.

Constatamos que em alguns dos cursos se produziram *desobjetos* que foram nomeados com mínimas palavras, como “liquidificador de palavras” ou “tritador de certezas”; *inutensílios* nos quais vemos depositado o que chamamos de “condensador da experiência” (FROHLICH, 2014, p. 175), expressão inspirada em Ítalo Calvino (2002). O processo que leva a dar um título, um nome ao *desobjeto*, carrega consigo o gesto de incluir o objeto-criação num tempo-espaço singular, e faz com que se inscrevam, para cada docente, algumas páginas a mais em sua travessia formativa. Trecho que, espera-se, ofereça condições para que o professor reconheça em si um estilo, um modo singular de ensinar.

Não somente na oficina, mas em todo o curso, não há o ensino de conhecimentos prontos, já descritos sobre um saber-fazer ou instrumentos que facilitem essa operação. Sem ocuparmos o lugar de especialistas do campo da psicanálise, da arte ou da educação – pois estamos incluídos na proposta que ofertamos –, enquanto produzimos *desobjetos* narramos a vida na escola e, nesse processo, apostamos poder decantar, para cada participante, um modo, um estilo de como operar uma transmissão. Há na confecção de um *desobjeto* um convite indireto para tecer o saber/sabor (BARTHES, 1977/2007), em um investimento na construção do *homo ludens*, esse que se diverte, que se surpreende, que brinca e joga com a palavra em diversas materialidades, no avesso do *homo economicus* (ORDINE, 2016). Uma experiência que permite ao professor reencontrar a criança investigadora que já foi um dia.

Temos verificado, a partir das palavras dos participantes dos cursos, que os efeitos de algumas formações ditas “inovadoras” levam o professor a compreender a ludicidade a partir do seguinte raciocínio: por meio do brincar é possível uma investigação do momento em que o aluno se encontra diante da aprendizagem para, em seguida, classificá-lo e, novamente, por meio do lúdico, “exercitar” aquilo que lhe falta para avançar na travessia do conhecimento. Nesse contexto, a ludicidade tem sido tomada num campo imaginário, no dizer da psicanálise, lida nas formações como um instrumento, algo utilitário, que se bem aplicada pode colaborar na alfabetização, na adequação justa entre as capacidades do aluno e as estratégias de administração de estímulos pedagógicos.

Na tessitura dos nossos cursos estamos orientados por não agenciar o lúdico de forma utilitária. Objetivamos, sim, colocar um convite para que os participantes tomem seu lugar de responsabilidade em sua trajetória formativa, em sua face não utilitarista. No jogo do inútil que a oficina propõe, a confecção de *desobjetos* no compartilhamento do grupo parece dar condições para uma inversão da flecha do tempo, não mais apontando aceleradamente para o futuro, mas para os restos do passado. É nesse jogo de desaceleração temporal – num elogio à lentidão (ORDINE, 2016) – que um saber docente pode ser construído e que a transmissão pode se inscrever como um exercício de memória, restando dessa experiência uma dívida, sempre simbólica. Em consonância com Manoel de Barros (2010), que afirma que a ciência da poesia é amarrar o tempo no poste, no jogo lento das palavras/*desobjetos* que temos armado em forma de oficina sustentamos a aposta de que fazer a experiência do inútil, nas margens da literatura e do brincar, oferece condições para que uma dívida simbólica se instale, assim como o desejo de passá-la adiante para seus alunos.

No mundo do utilitarismo, um martelo vale mais que uma sinfonia, uma faca mais que um poema, uma chave de fenda mais que um quadro: porque é fácil compreender a eficácia de um utensílio (ORDINE, 2016), mas é muito mais difícil compreender qual lugar teria a música, a literatura, um objeto quebrado ou um *inutensílio*, na escola e na transmissão das humanidades. Tudo o que não produz uma materialidade lucrativa é considerado como supérfluo ou obstáculo. Nessa lógica, Ordine (2016) preocupa-se com um progressivo apagamento da memória do passado quando a educação, em nome de uma utilidade, relega a

segundo plano as artes, a fantasia e o exercício do pensamento crítico. Se o educador assumir uma posição de absoluta vanguarda, pautando-se pelo novo publicado e consumido a cada dia, o educador se exime de sua responsabilidade com o mundo, além de tomar o lugar da criança quanto à inovação (PEREIRA, 1995). Desprezando o passado ele impõe à criança a sua concepção de novidade. Nesse sentido, é preciso lembrar aos educadores que ensinar é um ato de memória. O que sublinhamos neste artigo não é uma apologia do antigo, mas apontar a carência nas formações docentes de um trabalho que restitua o lugar de saber do professor e que valide o percurso de suas experiências prévias, ou melhor, valore o modo como o educador faz a leitura do novo a partir de uma herança da qual não precisaria e nem deveria desvincular-se em prol da adesão a novíssimas tecnologias de ensino.

Acreditamos que o modo próprio que o literário tem de amarrar as palavras, sua potência em remeter a uma suspensão da articulação linear da causalidade, ou ainda, das informações, e o modo de tramitar por outra experiência com o tempo, faz as vias de convidar, de forma indireta, oblíqua, ao jogo das letras, abrindo as possibilidades para que o sujeito faça uma experiência de si. Na literatura encontramos o saber de muitas ciências (BARTHES, 2007), entretanto, esses saberes não estão ali por inteiro nem se apresentam como derradeiros. O saber que a literatura mobiliza não nos diz que sabe alguma coisa, mas que sabe *de* alguma coisa, que sabe muito sobre o humano. A literatura não tem uma utilidade, apenas dá ao saber um lugar indireto, oblíquo, e por isso é tão valiosa em sabedorias: ela não é um setor de comércio ou de ensino. Ela faz trabalhar, impulsiona ao jogo do saber/sabor, ambas as palavras ligadas pela etimologia e desligadas em seu uso, no dizer de Barthes (1977/2007, p. 20): “... para que as coisas se tornem o que são, o que foram, é necessário esse ingrediente, o sal das palavras. É esse gosto das palavras que faz o saber profundo, fecundo.” Verificamos, assim, que a linguagem literária – temperada com o sal das palavras e experimentada em companhia – parece desacomodar e convidar a tecer um saber ali onde não se espera.

Na construção de *desobjetos*, procuramos articular a literatura, campo onde as palavras têm menos o tom informativo e mais o tom formativo, às condições de produção de um saber sobre uma cena escolar que se constitui como enigmática para o professor. Cena em que o professor se vê convocado a produzir uma resposta que não encontra os elementos de sua articulação no

saber acumulado sobre os meandros do ato de ensinar. O convite é para que o professor, sustentado pelo passaporte que a literatura lhe franqueia, entre no universo lúdico, onde o jogo com as palavras pode fazer emergir um sentido não antevisto, uma solução não pensada para o enigma que sua prática lhe situa. Assim, os termos “literatura” e “jogo”, articulados entre si, têm construído o desenho do dispositivo que estamos introduzindo nas formações. Apostamos no jogo das palavras como operador de passagem, como articulador de uma travessia que até então se colocava como obliterada, na medida em que demandava a criação de uma nova passarela. Interessa pontuar que o convite ao jogo das palavras implica, a princípio, um chamado a transitar por um campo cuja serventia não se desenha antecipadamente, um apelo a adentrar em uma lógica não utilitarista.

Numa perspectiva histórica sobre o jogo, Huizinga (1938/2000), em *Homo ludens*, afirma que o ponto de partida semântico em diversas línguas para o termo “jogo” é a ideia de movimento rápido: um gesto, um aperto de mãos, bater palmas, tocar instrumentos musicais, encenar uma peça teatral, a criança entregue ao brincar e seu correlato nos adultos, a criação poética. O jogo como motor da própria cultura, mola da vida, fermento: a cultura é um jogo; não que nasça com o jogo, mas surge *no* jogo, e *como* jogo, para nunca mais perder esse caráter que inclui a alteridade.

A palavra jogo derivou de *jocus* (do latim, brincadeira, gracejo), mas, quando ganhou maior amplitude, desdobrou-se em *ludus*. Notamos que inicialmente o uso da palavra latina *ludus* relacionava-se à escola. À medida que a civilização foi restringindo cada vez mais a liberdade que as crianças tinham de dispor de seu tempo, a ideia de escola também foi se alterando, até se afastar completamente de ócio, de divertimento, e adquiriu o sentido oposto, o de exercício e preparação sistemática para os estudos. Da mesma forma, a palavra grega *schola*, antes de designar a escola que conhecemos hoje, foi primeiro sinônimo de ócio, de passatempo, e pouco depois passou a ser ócio dedicado aos estudos, até perder essa ideia por completo. O brincar, o jogo, seria um campo em que não se elimina, mas se suspende a realidade, a verdade, a ordem e o tempo. Campo em que uma tensão de densidade espaciotemporal cria um espaço diferente, de ilusão, *illudere*, que facilmente se desfaz quando as regras do jogo não são mais pactuadas por seus pares.

Somos mais do que simples seres racionais, pois o jogo é irracional(HUIZINGA,1938/2000). Esse sujeito “irracional” é o campo sobre o qual a psicanálise debruçou-se ao propor o inconsciente, além de estabelecer relações importantes com o jogo e o brincar. Se para Huizinga o jogo funda a cultura, conhecemos com Freud o modo como o jogo do *fort-da* é fundante para o sujeito. Em ambos temos uma virada de posição, um “salto”, no dizer de Lacan (1964/1988), rumo ao simbólico. Passagem sob os domínios das tensões, do jogo de opostos, evidenciando o sujeito em seu vértice paradoxal. Freud (1908/1976b) apresenta-nos algumas considerações acerca do brincar, colocando-o como aquilo que produz efeito no sujeito ao longo de toda sua vida. Ele destaca a relação entre o brincar infantil e seu correlato, a dimensão criativa dos escritores: “A linguagem preservou essa relação entre o brincar infantil e a criação poética. Dá (em alemão) o nome de ‘*spiel*’ (peça) às formas literárias que são necessariamente ligadas a objetos tangíveis e que podem ser representadas.” (FREUD, 1908/1976b, p. 150). Também nas expressões *lustspiel* e *trauerspiel*, brincadeira prazerosa e brincadeira lutuosa, encontramos *spiel*, assim como em *schauspieler*, designando os atores, ou aqueles que, literalmente, são os jogadores de espetáculo.

Temos os mesmos elementos no jogo das palavras da criança que brinca com seu “faz de conta” e no adulto que escreve de forma criativa: ambos se entregam a um mesmo fazer, reajustam os elementos de seu mundo de uma nova forma. Essa ideia leva Freud a enunciar que possivelmente quando a criança para de brincar e cresce, substitui essa atividade por outra, o fantasiar, em que passa a construir castelos no ar e cria devaneios, sonhos em plena luz do dia. O escritor é esse que faz arte com a linguagem, que ergue, a partir de suas fantasias e restos de um passado, um modo de contar. É como se o escritor, ao escrever, ao dar um tratamento a suas fantasias, estabelecesse um campo de tensão com o leitor, campo que não é outro que não o do jogo.

A criança e o escritor criativo, ao fazerem arte, ensaiam no presente uma cena de passado e futuro imprecisos, mas nesse ensaio se constroem em ato. No jogo do *fort-da*, em que a criança joga para longe e para perto o carretel/mãe, Freud (1920/1976a) situa o jogo simbólico infantil como um ensaio de um “futuro-num-agora-que-já-passou” – percebido na conhecida expressão das crianças: “Agora eu era” –, colocando em ação o brincar de um *vir-a-ser*. O brincar, em Freud, é também um jogo do tempo, no qual se produz um sujeito.

Tempo que não pode ser traduzido por uma reta com sua flecha direcionada somente para o futuro, mas que inclui também um direcionamento ao passado. O brincar opera deslocamentos, e esse é nosso ponto. Essa densidade espaciotemporal, criada pela atmosfera do jogo no “salto” do tempo, oferece condições de passagem. Quando a criança encontra companhia no brincar, acha no outro a tela com que fazer tensão, desliza para a tomada de uma nova posição. Passa de uma posição passiva para uma ativa em relação a certo domínio. Nessa arena de jogo em que a passividade da experiência toma contornos de um presente e a criança brinca, sem desconfiar, de *vir-a-ser*, ela se torna adulto antes mesmo de sê-lo. Nesse futuro que ensaia, ela encena uma nova versão de si, de maneira a tentar tornar-se “senhora da situação”. Posição de domínio que sempre é acompanhada de certo desconhecimento, angústia e vacilo. É nesse tempo mágico do brincar, em que há uma suspensão momentânea da linearidade temporal, que a criança encontra seu passaporte para um lugar de sujeito (RICKES, 2009).

As crianças aprendem sobre a necessidade do inútil brincando, e também os adultos, esses que no dizer de Freud preservam o infantil dentro de si. Quando o brincar é excessivamente tutelado, vertido em exercícios com uma utilidade, como “alfabetizar brincando”, o jogo perde os elementos fundamentais e deixa de ser esse espaço-tempo em que *illudere*, uma ilusão, instala-se e permite a um sujeito construir-se nesse trânsito da linguagem. A contemporaneidade sustenta esse mito de que há um brincar adequado para cada aprendizagem, haja vista a quantidade de “brinquedos educativos” classificados por idades e por porções do desenvolvimento da criança que se deseja desenvolver, alimentando o imaginário da escola de que há um brincar adequado para desdobrar cada porção da aprendizagem do sujeito. Muitas vezes, o que está em jogo numa formação é oportunizar aos professores uma passagem do “alfabetizar brincando” para o “alfabetizar letrando”, modo em que *illudere* amplia o convite ao jogo das letras para uma forma menos instrumental, menos classificatória, menos imaginária. Deslocamento em que o jogo das letras é para ser apenas jogado, o que coloca em cena alguns elementos, como: alternância, ritmo, arrebatamento, magia, perdas, e, especialmente, o surpreender-se.

Mesmo diante de uma indústria da formação instaurada em torno da era digital (NÓVOA et al., 2011) e sempre ávida por oferecer novas tecnologias instrumentalizantes, acreditamos, com Ordine (2016), que a escola poderia ser,

por meio da tecnologia do jogo da palavra, o lugar da resistência ao utilitarismo e ao princípio mercadológico que traduz tempo em dinheiro. Essa resistência se faz contra a velocidade da aceleração da vida e as reiteradas queixas sobre falta de tempo, que sempre servem de justificativas para os atropelamentos pedagógicos no cotidiano escolar. Para aprender é preciso tempo, insistimos, e esta não é uma economia possível. E para essa empreitada a escola poderia aprender um tanto mais com o campo das artes e da psicanálise sobre um modo de fazer um elogio à lentidão e à criação. Foi ao aceitar esse desafio que uma professora participante de um dos nossos cursos escreveu: “Construir *des*objetos me conduziu por percursos do pensamento que não pensei estar autorizada como professora. Os *des*objetos me deixaram confusa no início, mas depois foi libertador... É como se abrissem a janela do meu pensamento... Inventei para mim mesma um objeto, como os de Manoel de Barros, um Triturador de Certezas, e não sei mais entrar na escola sem ele. É como se com este instrumento poético pudesse melhor desconstruir diagnósticos, preconceitos, certezas tão enraizadas.”

Sensível aos excessos instrumentalizantes no setor educativo brasileiro, Gatti (2010) afirma que as formações na universidade precisariam preparar professores que soubessem mobilizar aspectos cognitivos e afetivos em si e em seus alunos, e, para isso, seria necessário um investimento em formações para a construção pessoal de conhecimentos incluídos numa profissionalização. Para essa construção, Nóvoa et al. (2011) aposta menos no mercado da formação e mais na convergência entre diversas disciplinas e áreas distintas, num modo diferente de tramar as ciências e as humanidades, incluindo o campo das artes como fundamental no processo. A universidade precisaria criar o “supérfluo” e “inútil” a fim de anteciper e abrir novas perspectivas, pelo pensamento e pela participação, pela ciência e pela tecnologia. Essa seria a sua principal responsabilidade pública (NÓVOA, 2018).

Para a psicanálise, a temática da modalidade de formação repousa menos sobre uma prática com vistas a um aperfeiçoamento técnico contínuo do que em uma preocupação com a própria implicação do sujeito em formação (LAJONQUIÈRE, 2011). Colocar em cena essa implicação diria respeito a uma pergunta sobre o desejo do professor, sobre o que o move a ensinar e sobre as condições de possibilidade em jogo para que o professor possa colocar a si mesmo como

centro de seu processo formativo, dando lugar à sua experiência, sublinhando seu protagonismo.

Percebemos que as oficinas contribuem para que o trâmite do tempo se estabeleça como tabuleiro de jogo. Tempo que não é somente um elogio à lentidão, mas é também a colocação de um paradoxo a ser sustentado, como propõe Calvino (2002): rapidez e lentidão – modo de sublinhar a lentidão sem esquecer a importância das velocidades que aceleram a vida e nos exigem respostas imediatas no cotidiano escolar. E mesmo que a equipe proponente dos nossos cursos de formação tenha na psicanálise e na arte seu eixo norteador do trabalho em oficinas, não se trata de psicologizar as relações no cotidiano das escolas, pelo contrário (LAJONQUIÈRE, 2011), enseja sustentar a presença de paradoxos e do tempo que se leva para que uma solução de conjunto se decante para cada participante e seus enigmas. Rancière (2009, p. 36) aproxima a posição do artista à do psicanalista ao enunciar: “O artista é aquele que viaja nos labirintos ou nos subsolos do mundo social. Ele recolhe os vestígios e transcreve os hieróglifos pintados na configuração mesma das coisas obscuras ou triviais.” Nesse sentido, a formação docente armada pelo NUPPEC quer transmitir a ideia de que tudo carrega em si a potência da linguagem, sem desprezar o insignificante e os “detalhes prosaicos que um pensamento positivista despreza ou remete a uma simples racionalidade fisiológica” (RANCIÈRE, 2009, p. 37). São esses detalhes que nos conduzem ao caminho de uma verdade possível, antes impensada. É nesse movimento de jogo, rápido e lento, das oficinas de *des*objetos que damos seguimento à empreitada de Freud em solicitar que a comunidade científica apoie um modo de fazer que, na verdade, enseja repor a poesia no âmago da racionalidade científica. Ou ainda, queremos restituir a importância do inútil no mundo assoberbado de utilidades voláteis.

Referências

- BARROS, Manoel de. (2010). *Poesia completa*. São Paulo: Leya.
- BARTHES, Roland. (2007). *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de Janeiro de 1977*. São Paulo: Cultrix.
- CALVINO, Italo. (2002). *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras.

CEZAR, Pedro, ADLER, Kátia, TREUFFAR, Rafaela, VILLA, Lully (Produtores), & CEZAR, Pedro (Diretor). (2010). *Só dez por cento é mentira* [Filme-vídeo]. Rio de Janeiro: Artezanato Eletrônico.

COUTO, Mia. *Aula magna com Mia Couto*. [vídeo]. Porto Alegre: UFRGS TV, 2014. [8 de maio de 2019]. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IZtc11BnOMo>.

FREUD, Sigmund. (1976a). Além do princípio do prazer, In Freud, Sigmund - *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. XVIII*. Rio de Janeiro: Imago, (pp. 12-85). (Trabalho originalmente publicado em 1920)

FREUD, Sigmund. (1976b). Escritores criativos e devaneios, In Freud, Sigmund - *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. IX*. Rio de Janeiro: Imago, (pp. 149-158). (Trabalho originalmente publicado em 1908)

FROHLICH, Claudia Bechara. *Seis propostas para este milênio: uma trama entre tempo e letramento*. Tese de doutoramento, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, sob orientação de Simone Zanon Moschen. 2014.

GATTI, Bernardete - Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, 31, 113, (2010), (pp. 1355-1317).

HUIZINGA, Johan. (2000). *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva. (Trabalho originalmente publicado em 1938)

LACAN, Jacques. (1988). *O seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais em psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho originalmente publicado em 1964)

LAJONQUIÈRE, Leandro de - Dos erros e em especial o de renunciar à educação. *Estilos da clínica*. 2, (1997), (pp. 27-43).

LAJONQUIÈRE, Leandro de - A mestria da palavra e a formação de professores. *Educação & Realidade*. 36, 3, (2011), (pp. 849-865).

MELO NETO, João Cabral de. (1975). *Museu de tudo*. Rio de Janeiro: José Olympo.

NÓVOA, António da - A modernização das universidades: memórias contra o tempo. *Revista portuguesa de Educação*. 31, (2018), (pp. 10-25).

NÓVOA, António da, GANDIN, Luís Armando, ICLE, Gilberto, FARENZENA, Nalú, RICKES, Simone - Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. *Educação & Realidade*, 36, 2, (2011), (pp. 533-543).

ORDINE, N. (2016). *A utilidade do inútil*: um manifesto. Rio de Janeiro: Zahar.

PEREIRA, Maria Rosane. (1995). A transferência na relação ensinante. In Associação Psicanalítica de Porto Alegre - *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e ofícios, (pp. 207-216).

RANCIÈRE, Jacques. (2009). *O inconsciente estético*. São Paulo: Editora 34.

RICKES, S. M. (2009). A invenção na clínica e nas instituições. In Heinz, Maria Marta; Peruzzolo, Dani Laura (Org.) - *Deficiência múltipla: uma abordagem psicanalítica interdisciplinar*. São Paulo: Oikos, (pp. 61-71).

Data elaboração artigo: 09/04/2019

Dobra nº3, 2019