



Education Policy Analysis Archives/Archivos
Analíticos de Políticas Educativas

ISSN: 1068-2341

epaa@alperin.ca

Arizona State University
Estados Unidos

Bechara Fröhlich, Cláudia; Moschen, Simone

Formação docente: literatura e memória inventiva na construção da narrativa de formação

Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 20, 2012, pp. 1-17

Arizona State University

Arizona, Estados Unidos

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275022797036>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 20 Número 36

12 de novembro, 2012

ISSN 1068-2341

Formação docente: literatura e memória inventiva na construção da narrativa de formação

Cláudia Bechara Fröhlich

Simone Moschen

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Citação: Bechara Fröhlich, C. e Moschen, S. (2012) Formação docente: literatura e memória inventiva na construção da narrativa de formação. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (36). Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/ojs/1091>

Resumo: Este artigo parte de uma reflexão sobre o projeto *Clube do Professor Leitor-Escritor*, desenvolvido nos municípios de Dois Irmãos e Morro Reuter, no Rio Grande do Sul, Brasil. Trata-se de uma “capacitação continuada” para professores de ensino fundamental em que o conto ficcional constituiu-se como texto de estudo. Nosso objetivo foi mapear a forma como as leituras compartilhadas estabeleceram-se neste trabalho e os efeitos da abertura desse espaço na formação continuada de seus participantes. Para tanto, a cada encontro do *Clube*, produzimos um *Diário de Borda*: narrativas sobre o modo como as palavras do conto foram sendo tramadas às falas dos participantes. A reflexão sobre os *Diários de Borda* foi sustentada pelos aportes teóricos de Freud, Lacan e Barthes. Constatou-se que a leitura em companhia favoreceu a escrita criativa dos participantes. O estudo destacou também o estabelecimento de uma articulação entre os significantes do conto e os fragmentos da memória dos leitores, o que resultou na elaboração de uma narrativa que costura a história de cada professor às singularidades de sua prática docente. Enquanto leem contos e escrevem narrativas, os professores tecem o enredo do que nomeamos um conto de formação.

Palavras-chave: Psicanálise; leitura; formação continuada.

Teacher training: literature and inventive memory in the construction of narratives about teacher training

Abstract: This article starts from a reflection about Reading-Writing Teacher's Club's project, developed in the cities of Dois Irmãos and Morro Reuter, Rio Grande do Sul, Brazil. It is an ongoing training for elementary schools teachers in which the fictional tale was built as a text for study. Our aim was to map how the shared readings took place in this work and the effects of this project on the participants' continuous training. For both, an Edge Diaries were produced in each meeting of the Club. This is a narrative about how the tale words had been worked by the participants' speech. The Edge Diaries reflection was supported by the theoretical contributions of Freud, Lacan and Barthes. It was found that the reading in the company favored the creative writing of the participants. The study also highlighted the establishment of a link between the tale signifiers and the memory fragments of the readers, which resulted in a construction of a narrative which sews the professor's personal history to their own teaching practice. While they read stories and write narratives the professors weave the plot of what we called education tale.

Keywords: Psychoanalysis; reading; continuing education.

La formación del profesorado: la literatura y la memoria inventiva en la construcción de la narrativa sobre la formación.

Resumen: Este artículo parte de una reflexión sobre el proyecto *Club de lo Maestro Lector-Escritor*, desarrollado en las ciudades de Dois Irmãos y Morro Reuter, en Rio Grande do Sul, Brasil. Se trata de una "formación continua" para maestros de escuelas primarias donde el cuento ficticio se integra como texto de estudio. Nuestro objetivo era el de identificar cómo las lecturas compartidas se establecieron en este trabajo y los efectos de la apertura de este espacio en la formación continuada de sus participantes. Por lo tanto, en cada reunión del *Club*, producimos un *Diario de Borda*: narrativas acerca de la forma en que las palabras del cuento fueran se engendraban en los discursos de los participantes. La reflexión sobre los Diarios de Borda recibió el apoyo de las aportaciones teóricas de Freud, Lacan y Barthes. Se constató que la lectura en compañía favoreció la escritura creativa de los participantes. El estudio también destacó el establecimiento de una articulación entre los significantes del cuento y los fragmentos de memoria de los lectores, lo que resultó en la construcción de una narrativa que entreteje la historia personal del profesor a las singularidades de su práctica de enseñanza. Mientras ellos leen historias y escriben narrativas, los profesores se tejen la trama de una historia de que llamamos cuento de formación.

Palabras-clave: Psicoanálisis; lectura; educación continuada.

Formação docente: literatura e memória inventiva na construção do conto de formação

Como nos ensinam nossas bibliotecas, os livros por vezes nos ajudam a formular as perguntas que queremos fazer, mas não necessariamente a decifrar as respostas. Por meio das vozes que recolhem e das histórias que imaginam, os livros apenas permitem que recordemos o que jamais sofremos e jamais conhecemos (Manguel, 2006, p.206).

Há livros que nos ajudam a formular perguntas - refere Manguel na epígrafe escolhida para abrir esse texto – e não necessariamente a decifrar as respostas. Nesse artigo¹, fiéis a Manguel, pretendemos qualificar perguntas. O tema que nos propomos a percorrer foi disparado a partir de uma pesquisa junto a um projeto de formação continuada para professores de ensino fundamental – projeto em que o entusiasmo de seus participantes e o inusitado do texto de estudo ser o literário nos deixou instigados a percorrer seus caminhos. Assim, nos propomos inicialmente a traçar algumas considerações a respeito do lugar do literário nessa formação continuada de professores e a investigar os efeitos da abertura desse espaço na formulação de novas perguntas referentes à prática docente de seus participantes.

Carrossel de Letras e *Entre Estrelas e Letras* eram programas de “capacitação continuada” para professores de ensino fundamental que estavam sendo desenvolvidos nos municípios de Dois Irmãos e Morro Reuter no ano de 2007². Nessa região, conhecida por Rota Romântica, a literatura ganhou destaque nas escolas através desses dois projetos³ e um dos efeitos dessa “efervescência com os livros”, no dizer de seus criadores, foi o desdobramento de uma proposta de “capacitação continuada” aos professores: o *Clube do professor leitor-escritor*.

Nesse cenário literário de formação, o *Clube do professor leitor-escritor* abriu-se nas páginas do *Carrossel* como um clube de leitura em que o texto de estudo proposto não era o texto pedagógico, nem mesmo de algum especialista da Educação; mas o texto literário. E, apesar da Rota ser conhecida por Romântica nessa região, o romance não foi o gênero literário escolhido para essa proposição. O conto ficcional foi o formato da literatura escolhido pelos coordenadores do projeto para fazer seus giros entre os professores⁴.

A aposta dos coordenadores era de que o *Clube*, ao abrir um espaço de leitura e discussão, a partir do conto literário, pudesse oferecer condições mais favoráveis para que, no andamento do trabalho, como efeito desse espaço, o professor investisse na produção de um texto de sua autoria. No horizonte do *Clube* desenhava-se o objetivo de formar professores-escritores, e isso, por meio da leitura.

Tocados por essa proposição formativa e pela intensidade com que um grupo de professores aderiu a este espaço - participando de reuniões aos sábados pela manhã ou mesmo em feriados - sentimo-nos convocados a investigar o que ali se passava. À primeira vista, algo diferenciado se inscrevia e permitia transpor as queixas de ausência de tempo para o estudo ou de investimento do poder público na formação dos professores rumo à tomada de responsabilidade pela própria formação. Esse reposicionamento permitiu o engajamento dos professores em uma atividade que se desenrolava fora do turno de trabalho e que exigia algumas horas, para além do encontro no *Clube*, dedicadas à produção de textos.

Tendo como ponto inicial essas constatações primeiras, acompanhamos alguns encontros do *Clube* na segunda metade do ano de 2007 com o objetivo de traçarmos esse

¹ Esse artigo é uma versão ampliada do texto “Leituras compartilhadas e memória inventiva: nos caminhos de um conto de formação”, publicado nos anais da ANPED 2010.

² Municípios localizados no Estado do Rio Grande do Sul, a 58 km e 59 km respectivamente da capital, Porto Alegre.

³ A proposição dos programas *Carrossel de Letras* e *Entre Estrelas e Letras* se encontra no livro publicado por seus propositores e executores intitulado “Literatura na escola: Propostas para o Ensino Fundamental” (Saraiva & Mügge, 2006).

⁴ O leitor encontra no artigo *Minha vida daria um romance*, de Maria Rita Kehl (2001), um belíssimo texto sobre as formas narrativas escolhidas por diferentes épocas da história para contar nossas trajetórias de vida. Talvez o gênero literário conto ficcional – por sua contração de tempo e inscrição de estilo – seja um bom formato contemporâneo para narrar-se e para nos apropriarmos do vivido.

caminho que iria do conto literário à qualificação da escrita do professor. Entretanto, também desviamos um tanto dessa rota e passamos a nos interrogar *a respeito dos efeitos produzidos pelas leituras em companhia na construção da prática docente de cada participante*. Desfocamos as possibilidades do *Clube* em “capacitar” a escrita criativa e ajustamos o foco numa pergunta sobre as construções que emergiam a partir das leituras e seu lugar no percurso de formação dos professores. *De que maneira essa “capacitação” poderia contribuir para a construção de algumas páginas da formação continuada de professores do ensino fundamental? De que maneira o desenho do encontro no Clube poderia trazer elementos para problematizar a própria noção de capacitação e qualificar propostas de formação docente?*

Nesse percurso de pesquisa fomos guiados, especialmente, pelos pressupostos teóricos da Psicanálise. As lentes que permitiram a leitura desse inusitado clube foram as que tomamos de empréstimo de Freud, Lacan e Barthes, este último, interlocutor inestimável. Colocá-los em diálogo com a experiência no *Clube* nos ajudou a construir uma ponte entre Educação, Literatura e Psicanálise.

Balizas de um caminho

*Diário de Borda*⁵ foi a forma que armamos - como estratégia de pesquisa - para produzir o registro dos encontros do *Clube*. Seu objetivo foi dar visibilidade à trama que se tecia entre os contos e as falas dos participantes do projeto. Primeiramente, ele configurou-se como anotações de palavras realizadas no ritmo intenso do encontro, registradas ao término de cada sábado no *Clube*. No dizer de Barthes, “... anota-se apenas, num ritmo imprevisível, aquilo que atravessa a escuta, que nasce de uma escuta atordoada”⁶ (Barthes, 2004, p. 417). Esses rastros de palavras e frases escritas no atordoamento do *Clube*, mais tarde, vieram a compor textos que tinham o formato de uma narrativa: pequenos contos sobre os personagens de um clube de leitura tramando cenas do cotidiano escolar. Nesse outro tempo da escrita e rearranjo das palavras, fizemos-nos acompanhar da inquietação de Barthes: como fazer daquilo que é escrito no calor do momento um bom prato frio? É essa perda que incomoda no diário, diz ele, quando se fala alguma coisa ela imediatamente perde algo de sua importância com a passagem do tempo, “... quando a anoto também, mas às vezes ganha outra” (Barthes, 2004, p. 460-461). Essa passagem das anotações à escrita do conto diz, possivelmente, do efeito transferencial produzido por esta experiência: deixar capturar-se pelo convite à escrita que circulava a cada encontro.

No dizer de Elia (1999), a psicanálise encontra chances de produzir uma pesquisa frutífera e criativa justamente no reconhecimento de uma transferência simbólica - o que a singulariza - e a retira do campo probabilístico e experimental. No campo transferencial aberto pelo *Clube do professor leitor-escritor*, foi o estabelecimento de uma *imparidade subjetiva* - termo utilizado por Lacan (1992) - entre a pesquisadora e seus participantes que abriu condições para que uma *escuta atordoada* desse passagem a uma escrita-trama do que ali acontecia.

⁵ *Diário de Borda* surgiu como um lapso para a expressão comumente usada pelos viajantes *Diário de Bordo*. Acolhemos o lapso e decidimos permanecer no desvio da palavra. *Borda* pareceu-nos condensar o que foram os registros: um contorno dos acontecimentos, uma aproximação ao que foi dito e discutido, mas não o registro de fato do ocorrido.

⁶ Barthes (2004) faz menção a origem etimológica da palavra *atordoado*, que viria de *tordo*, o tordo embriagado de uva. Atordoar estaria próximo de embriagar-se, inebriar-se.

O trabalho de redação dos contos – e mesmo sua elaboração –, escritos a partir das notas tomadas logo ao término de cada encontro de leitura em companhia, foi pautado especialmente por três elementos balizadores do método de pesquisa em psicanálise, a saber, a *inclusão do pesquisador no campo transferencial* em que sua pesquisa se desdobra, a *atenção flutuante* como norte da escuta – ou coleta dos dados – e o *a posteriori* como um tempo em que os achados encontram as vias para formar uma relação de conjunto, uma vez que sejam tecidos entre si e com a teoria.

Para Freud (1969a), a pesquisa e a construção da teoria nunca estiveram longe da prática clínica, mas, ao contrário, se originam de uma interação radical com essa. É da influência mútua entre teoria e prática que se sustenta a complexificação dos conceitos. Trata-se de um movimento constante de ida e vinda da teoria para a prática clínica, atesta Lo Bianco (2003), e é nesse vaivém que vão se circunscrevendo os conceitos que, articulados, aperfeiçoam a teoria. Nesse deslocamento, lembra Elia (2000), não é o controle de variáveis da experiência que nos orienta no desenrolar de uma pesquisa. Nossa bússola é uma ética – a ética da psicanálise – e desse modo não haveria “pesquisa de campo”, mas um “campo de pesquisa” em que o conhecimento não está mapeado de antemão.

Tínhamos no horizonte do trabalho com o *Clube* a ideia de que o inconsciente não era algo que estava por se desvelar a qualquer momento, mas algo que era produzido no instante mesmo em que a presença da pesquisadora – e sua escuta – encontrava um lugar entre os professores-leitores no projeto investigado. É nesse sentido que percebemos que o pesquisador, tanto quanto os participantes do projeto, está “implicado no material de uma forma na qual a neutralidade se torna impossível e indesejável, ou seja, o pesquisador está implicado de maneira indissociável do material que analisar” (Bianco, 2003, p. 120).

No intuito de dar livre expressão ao inconsciente, Freud iniciou sua prática fazendo uso da hipnose, que logo abandonou por considerá-la insatisfatória a seus fins, substituindo-a pela proposição ao paciente da associação livre. Se ao paciente cabe a associação livre, ao analista cabe a atenção flutuante. Forma de escutar o discurso sem nada privilegiar, sem em nada se deter, sem se deixar ser influenciado por suas aversões e seus preconceitos (Freud, 1969b), situando a atenção de modo livre para poder escutar o lapso, o ato-falho, o tropeço na fala, a diferença de modulação do discurso; todos esses, modos preferenciais de o inconsciente se manifestar.

A regra da atenção flutuante, imposta ao analista, acarreta a colocação em relevo de uma temporalidade própria à psicanálise. Pois, se ao analista é pedido que escute sem nada privilegiar é porque a psicanálise aposta no fato de que é num tempo *a posteriori* – *nachträglich* – que os significantes desenham significações compartilháveis. Essa noção, que podemos dizer que tem estatuto de conceito na obra de Freud, altera a concepção ingênua de que a psicanálise proporia um determinismo daquilo que é cronologicamente anterior sobre o que é, nesse sentido, posterior. Ao contrário, experiências, impressões, ou traços de memória podem sofrer uma reorganização, uma retranscrição, em função de novas experiências, estabelecendo assim uma nova eficácia psíquica.

Assim, o pesquisador, com inspiração psicanalítica, também deve poder escutar com uma atenção equiflutuante para que, em um tempo *só depois*, aquilo que ouviu passe a ter um lugar na construção de seu objeto de investigação.

Esse modo peculiar de operar no tempo com a escuta, e seu registro, é emblemática da clínica proposta por Freud. Lo Bianco (2003) ressalta que qualquer pesquisa em psicanálise realizada atualmente carrega a marca de seu desenvolvimento histórico e se estabelece ao reconhecer a especificidade de sua área de atuação. Somos, assim, guardiões de

uma herança de um século de procedimentos investigativos que se seguiram aos de Freud, embora não apenas com a intenção de manter viva a continuidade da psicanálise, mas junto com ela sempre inaugurar uma nova forma de pensar.

Desleitura em Companhia: leituras à meia luz

Acerca da leitura, Manguel (2006) suspeita que provavelmente lemos à luz as criações alheias. Entretanto, falamos e escrevemos no escuro, ou seja, criamos nossas próprias invenções na ausência de luz, na sombra do dia. É nessa pulsação, *entre* o dia e a noite, *entre* uma aproximação ao texto do outro e seu afastamento, que podemos colocar a criação em movimento.

Testemunhamos com o *Clube* que se pode ler em companhia. A cada encontro, os professore-leitores revezavam-se na leitura de contos da tradição e da biblioteca do contemporâneo. Ora eram leitores, ora eram ouvintes do texto. Em seguida das leituras, abria-se o espaço para que cada um tecesse seus comentários. Por vezes, um pequeno conto⁷ colocado a girar no *Clube* era o disparador para muitas discussões que logo deslizavam das linhas do texto para temas como o papel do professor, o cotidiano na escola, suas trajetórias de vida e a forma como pautavam seu saber-fazer em Educação. A fala de um dos coordenadores do *Clube* parece indicar que os deslizamentos do texto para as discussões, assim como um deslocamento da idéia de “capacitação”, estava no horizonte daqueles encontros:

[...] a idéia [...] era o de transformar o conceito de ‘curso de capacitação’ em algo um pouco mais informal e que tivesse uma dinâmica diferente: Pensamos que a palavra *clube* tinha a ver com o que queríamos propor; teria a informalidade que deixaria os professores mais a vontade em participar, além de passar algo de que o que ia acontecer seriam conversas, trocas de idéias partindo sempre da leitura de alguns contos (Diário de Borda, 29/09/2007).

O *Clube* parecia fazer movimentos ora de afastamento, ora de aproximação à ideia de contribuir, através do acesso a uma série de informações, para tornar os professores capazes – capacitá-los? –, aptos, à tarefa de transmitir o gosto pela escrita e pela leitura, além, é claro, de conduzir seus alunos a um bem-fazer com as letras. Tal como placas tectônicas que se orientam rumo a posições diferentes, e em seguida retornam, provocando certo terremoto, para depois experimentarem alguma calmaria momentânea, o *Clube* pendulava entre a técnica e o desejo. É nesse desnível do terreno que os efeitos formativos pareciam encontrar uma brecha para acontecer. Ali mesmo, onde o roteiro do conteúdo a transmitir se descontrolava e escorregava das mãos dos coordenadores.

Em um dos encontros, a discussão sobre o conteúdo designado para aquela data, as “estratégias narrativas”, deslizou para uma conversa a respeito da relação entre iluminar o texto literário com os holofotes da técnica ou deixá-lo na sombra para que cada um pudesse acendê-lo com sua leitura:

A partir do conto de Fernando Sabino, *O Homem Nu*, e aquele texto das férias, senti diferente, senti que tinha a ver com um clube mesmo. [...] o que temos pra contribuir

⁷ Dos contos que foram trabalhados no ano de 2007 destacamos aqueles que presenciamos seus giros no desenrolar do *Clube*: *Minhas Férias*, *Pula uma Linha*, *Parágrafo*, de Christiane Gribel, *O Homem Nu*, de Fernando Sabino, *Gente-Grande*, de Domingos Pellegrini, *Sabedoria*, de Ernani Mügge e *Minhas Férias*, de Luís Fernando Veríssimo.

é com a nossa sensibilidade na hora de ler e falar [...] Outra professora diz: “tem que ter um pouco de tudo, tem elementos técnicos importantes também, mas esse não devia ser o foco principal. Quando ele diminui o humano começa a aparecer mais” (Diário de Borda, 24/11/2007).

O *Clube* desdobrava uma proposição formativa que não se restringia à transmissão de técnicas de leitura e escrita somente. Entre o início e o fim de cada encontro estavam a leitura de contos e algo de seu afastamento, ao que chamamos de *desleitura*: discussões literárias, cenas roubadas de outros contos, conversas sobre a sala de aula, cenas contadas sobre os alunos, sobre os alunos que foram um dia, sobre os mestres que fizeram marcas. Puxando por tantos fios, os professores iam refletindo sobre sua prática docente.

Os encontros do *Clube* contribuíram de maneira decisiva no meu crescimento pessoal e profissional e de forma positiva [...] para que se tornasse possível concretizar o sonho de transformar um curso de capacitação em encontros de leitura realizados de forma vivenciada, inclusive com testemunhos de prática em sala de aula, oportunizando trocas e vivências de todos (Ficha de Avaliação, 2007).

No campo da Educação, professores e pedagogos são constantemente convidados a participar de cursos de capacitação, de reciclagem, e de palestras sobre diversas técnicas e teorias de especialistas; entretanto, essas tentativas tem contribuído pouco à qualificação do cotidiano escolar (Petry, 2006). Suspeitamos que isso se deva ao fato de que tais modalidades formativas parecem dirigir-se para um acúmulo de informações, excesso que pode provocar, com a profusão de luzes, o efeito de uma cegueira paralisante. Sobre o excesso de luzes da ciência, Saramago (1995), na obra de ficção *Ensaio sobre a Cegueira*, revela sua preocupação relativa a nosso futuro. Nela os personagens são surpreendentemente acometidos por uma cegueira que não se encontra nos catálogos da medicina. Trata-se de uma cegueira branca:

[...] se encontrava mergulhado numa brancura tão luminosa, tão total, que devorava, mais do que absorvia, não só as cores, mas as próprias coisas e seres, tornando-os, por essa maneira, duplamente invisíveis (Saramago, 1995, p. 16).

Propomos pensar a *cegueira branca* narrada por Saramago como emblemática de nosso tempo. Cegueira que parece instalar-se por um excesso de luminosidade, que subtrai os matizes do dia a dia, que desvanece os contrastes. Na cena da narrativa, vemos uma época constituída pela alta velocidade da passagem do tempo e pela superficialidade das relações humanas. Como pano de fundo, temos um cenário desbotado e esmaecido, sem bordas ou contrastes.

Desde há muito sabemos, com Walter Benjamin (1996), que o incremento da produção e disseminação das informações não redunde na ampliação da experiência e da sabedoria que dela se gostaria que adviesse. “A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele” (p.204). Não nos admira que a hipervalorização da informação venha acompanhada de uma aceleração vertiginosa da vida, fazendo com que nos sintamos em atraso crônico frente às novidades do mercado – inclusive às do mercado do conhecimento.

No início do século passado, Benjamin (1996) propunha que o adensamento da experiência não tem relação alguma com o aumento da informação. Não é por que somos

mais, ou melhor, informados que temos constituído ou alterado nosso lugar de sujeitos da experiência. Na verdade, poder-se-ia, no limite, dizer que experiência e informação são dois lados opostos em uma gangorra. Quanto mais uma se inflaciona, mais a outra decresce. Suas palavras bem que poderiam ter sido escritas ontem, e não há mais de sete décadas.

Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio. Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação (Benjamin, 1996, p.203).

Entusiasmados⁸ pelas proposições de Saramago e de Benjamin, articulamos a ideia de que muitas vezes os professores, leitores ou ouvintes de novas publicações ou cursos de *reciclagem*, operam o olhar e a escuta de uma forma que não conseguem desvencilhar-se do excesso luminoso de uma *leitura branca*. Essa leitura parece “capacitar” leitores para que sejam espectadores passivos de palavras, sem deixar-se afetar por elas, sem uma possibilidade de jogar com o texto, ficando presos apenas pelo brilho ofuscante do signo. Leitores que não produzem experiência de leitura, como poderiam transmiti-la?

Não pretendemos esmaecer as luzes proporcionadas pela técnica, senão que destacar o seu excesso e o efeito de entorpecimento, de apagamento, do sujeito que ela pode provocar. E, nesse sentido, o *Clube* muitas vezes parece ser uma proposição formativa que tenta lançar algumas sombras sobre as certezas luminosas da atualidade. Parece ainda resgatar um jogo de luz e sombra, alternância – que provoca um intervalo – importante em nossos tempos e fundamental no campo da Educação. Nesse movimento em pulsação, percebemos que transmitir o gosto pela leitura no *Clube* passa também por um convite à ideia de ensinar a *desler*. E pode ser interessante a uma proposição formativa incluir a ideia de leitura à meia luz, numa certa penumbra. Nesse quesito, as *despalavras* de Manoel de Barros⁹ antecipam o nosso texto: “Assim, ao poeta faz bem desexplicar – Tanto quanto escurecer acende os vaga-lumes” (Barros, 2006, p. 61).

Do jogo das letras ao jogo da memória: ponto de vista x ponto cego

A tensão constante entre leituras e *desleituras* compartilhadas no *Clube* conduziu seus participantes a visitar as prateleiras incompletas da memória. Entre um conto e outro, entre

⁸ No desenrolar dessa pesquisa percebemos a repetição, da palavra *entusiasmo*. Diante dessa insistência, buscamos algo de seu sentido. No dizer de Meneses (1995), *enthousiasmo* tem como etimologia *en + théos*, sugerindo a ideia de *com um Deus dentro*, quando contagiado por algo que vem de fora. Refere à teoria do ímã, de Platão, uma espécie de cadeia magnética que se estabelece entre poeta, crítico e leitor (metáfora dos anéis de ferro imantados) numa mesma corrente de inspiração. Segundo a autora, isso que fala *com um Deus dentro* poderia ter seu correlato na psicanálise, com o inconsciente e o Outro lacaniano. Jogo do *dentro* e *fora* como correlata da posição flutuante do pesquisador no campo de pesquisa.

⁹ Manoel de Barros é um poeta conhecido pela sua possibilidade de brincar com a língua de forma a ir ao osso da palavra, ir ao avesso da complexidade das coisas. Em seus textos, se ocupa com os *desobjetos*, as *despalavras*, com os restos, os dejetos, com aquilo que não tem visibilidade. Num deles, inaugura a *desleitura*: “A voz de meu avô arfa. Estava com um livro debaixo dos olhos. Vô! O livro tá de cabeça para baixo. Estou deslendo” (Barros, 1996, p. 29).

uma discussão e outra, o que se repetia a cada encontro eram os depoimentos dos professores acerca de lembranças do passado evocadas entre as linhas do literário. O conto ficcional parece provocar, por sua forma de desenrolar a narrativa, efeitos de corte no leitor. Corte que conduz a reprisar as cicatrizes de um passado. E se a estrutura do conto conduz o leitor a participar do texto, determinados temas podem ainda conspirar para que o baú da memória de cada participante seja (re)construído a partir de significantes do conto.

Barthes (2007) credita à literatura uma grande quota de motivos para que esse seja um texto fio-condutor para a fiação de muitos outros textos; um texto que convoca uma produção. Refere que as ciências não são eternas, mas assumem diferentes valores que sobem e descem na “Bolsa da História”. Se a Teologia é um discurso atualmente em baixa, houve um tempo em que foi ciência soberana. Nesse mercado de ações, a literatura aparece assumindo muitos saberes, como se um punhado de ciências estivesse presente no monumento literário; entretanto, esses saberes não estão ali por inteiro ou apresentam-se como derradeiros. O saber que a literatura mobiliza não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe *de* alguma coisa, que sabe algo das coisas, “que sabe muito sobre os homens” (Barthes, 2007, p. 18).

[...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é, no mínimo, precioso. Por outro lado, ele permite designar saberes possíveis – insuspeitados, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada em relação a esta [...]

(Barthes, 2007, p. 18).

Os leitores do *Clube* são professores de diversas disciplinas, de diferentes municípios e, ainda, pautam-se por currículos diferenciados. Unidos por uma “capacitação” cujo texto se desloca do instrumental e dispensa a pretensão de ter o saber sobre alguma disciplina, eles estavam atados pela provocação de articular, em companhia, formas de ler as linhas do conto em favor de um modo de operar a prática docente. Na travessia de leitura de cada um, o *indireto* do texto literário parecia precioso e colocou os participantes do *Clube* num trabalho intenso de construção através de conexões entre cenas de tempos distintos e lembranças de diferentes posições assumidas, seja na escola da vida, seja na escola como instituição formadora.

[...] A professora acrescenta: “sim, a imagem que fiz lendo isso é que o cara da gravata era tipo um assistente social”. O coordenador ri e comenta: “esse *Clube* é muito interessante! Vocês perceberam como o leitor é quem constrói a narrativa? Onde diz no texto que o cara da gravata é assistente social? É cada leitor quem constrói os personagens. E o texto não precisa dizer tudo. Se o texto disser tudo não vai sobrar nenhum trabalho pro leitor.” (Diário de Borda, 24/11/ 2007).

Pareceu-nos particularmente interessante a escolha pelo conto como gênero literário. No conto ficcional, segundo Cortázar (2006), percebemos uma “compressão” do universo narrativo em um pequeno espaço de tempo, responsável por criar uma densidade que tem como efeito provocar uma *tensão* no leitor. O conto parte da noção de limite, faz um (re)corte numa história com navalhas mais afiadas que o romance e não tem o tempo como aliado. Nesse gênero literário, não há a necessidade de tudo contar, tudo dizer. Cortázar (2006) propõe comparar o romance e o conto respectivamente ao cinema e a fotografia. Enquanto o romance e o filme desenrolam a narrativa de forma dilatada acumulando

progressivamente seus efeitos no leitor, o conto é como uma fotografia, uma imagem de bordas limitadas, que mostra de uma vez só, de forma incisiva, mordaz, e sem resguardos uma cena do cotidiano. Numa outra analogia, dessa vez com o boxe, Cortázar diz que “no combate que se dá entre um texto apaixonante e seu leitor, o romance sempre ganha por pontos, ao passo que o conto precisa ganhar por nocaute” (Cortázar, 2006, p. 152). O efeito, no leitor, é instantâneo; como o de um *flash* (Cortázar, 2006); O conto atinge de uma só vez e desnorteia o leitor provocando, pela condensação do tempo e do espaço e pela *tensão* e *intensidade* presentes desde as primeiras frases, uma explosão no leitor.

Há, também, certa *porosidade* no conto, diz Kiefer (2004), e muitos contistas, para falar dela, costumam usar a imagem de uma esponja ou de um queijo suíço: verdadeiros buracos, por onde o leitor escorre ou saboreia. E, nesse movimento, não descobre o que está por trás do autor, mas constrói, tece um novo enredo.

Se diante de um conto nos referimos a algo que se constrói, concordamos com Barthes sobre suas observações acerca da leitura. Para ele, a leitura é um campo plural de práticas diversas, em que seu efeito pode ser estudado, embora pouco apreendido, não permitindo uma imagem de alívio ao pesquisador. Barthes (2004) se refere não às leituras instrumentais, necessárias à aquisição de um saber, de uma técnica, mas apóia-se nas leituras livres, em que a liberdade de não ler e o esquecimento dos livros compõe a cena da leitura. Há na leitura um paradoxo: ler é decodificar e sobrecodificar.

[...] admite-se comumente que ler é decodificar: letras, palavras, sentidos, estruturas, e isso é incontestável; mas acumulando as decodificações, já que a leitura é, de direito, infinita, tirando a trava do sentido, pondo a leitura em roda livre (o que é sua vocação estrutural), o leitor é tomado por uma inversão dialética: finalmente, ele não decodifica, ele sobrecodifica; não decifra, produz, amontoa linguagens, deixa-se infinita e incansavelmente atravessar por elas: ele é essa travessia! (Barthes, 2004, p. 41).

Na travessia da leitura há inevitavelmente uma busca pelo sentido, mas, ao mesmo tempo, pode ocorrer também a sua queda, algo de uma perda, que se realiza no momento em que se retira a trava dos excessos, inclusive os de significação. É no momento em que o leitor afasta-se da tipografia das letras é que ele sobrecodifica, ou seja, amontoa linguagem, acrescenta, produz.

Ao ler um texto, diz Barthes (2004), ocorre levantarmos a cabeça com frequência, não por desinteresse, mas porque se é atravessado por um afluxo de ideias, de excitações e de associações. Essas ideias também cortam o texto e, nesse instante, o leitor imprime sua marca. Um texto começa a ser produzido na cabeça do leitor durante essas interrupções que Barthes (2004) chama de *texto-leitura*. Quando acontece de uma leitura provocar um erguer a cabeça, os fios passam a tramar diferentemente da máquina de tear, e enroscam-se a outros fios de diferentes tempos. Ler não coincide com o ato de consumir um texto. Tem mais relação com uma atividade lúdica, com o ato de jogar com o texto. Assim, o texto abre um campo para a atividade lúdica do significante em que, a cada dobra da página, o signo se estilhaça e é o leitor quem decepçiona a codificação para sobrecodificar. Através deste gesto emerge o sujeito entre as linhas do conto, muito mais como efeito do que como origem do *texto-leitura*.

Ao acompanharmos o *Clube*, percebemos que em matéria de leitura estávamos sempre diante de um campo de jogo. Jogo das letras em que o mosaico da tipografia enviava o leitor a um caleidoscópio em que as mesmas palavras podiam reajustar-se de outras

maneiras e podiam surpreender o sujeito em outro tempo e lugar. A psicanálise, especialmente com Lacan (1988), funda-se como uma experiência de linguagem. Nesse contexto, somos, antes de tudo, efeito de linguagem. O texto literário pode carregar entre suas linhas algo de nosso cotidiano, de nossas vidas e, com isso nos surpreender ao colocar diante de nós algumas palavras intimamente conhecidas, ao abrir espaço para a emergência do sujeito. É como se em algumas passagens sentíssemos a sensação de estranhamento por algo extremamente familiar que nos toma de assalto.

O tema do *estranho* é abordado por Freud (1976a) tomando a palavra alemã *Unheimlich* como um enigma. Em sua detida pesquisa etimológica da palavra estranho, Freud irá encontrar-se com uma interessante peculiaridade: o vocábulo estranho (*unheimlich*), por vezes, não se diferencia no uso que dele se faz, daquilo que poderíamos localizar como sua antítese, a palavra familiar (*heimlich*). “*Heimlich* é uma palavra cujo significado se desenvolve na direção da ambivalência, até que finalmente coincide com o seu oposto, *unheimlich*. *Unheimlich* é, de um modo ou de outro, uma subespécie de *heimlich*” (Freud, 1976a p.283). Se *heimlich* pode apresentar duas vertentes de significação, primeiro o que é familiar ou agradável e, segundo, o que se mantém fora da vista, o que se refere à esfera da intimidade, o *un* de *unheimlich* marca a oposição somente a seu primeiro significado. Estranho diz respeito, também, ao que está fora do alcance de visão e que, de repente, faz-se ver.

Dessa forma, *heimlich* e *unheimlich* se apresentariam como direito e avesso de uma mesma fita¹⁰, ou seja, *das unheimlich* é aquilo que nos surpreende, que nos deixa desconcertados, numa sensação de mal-estar, justamente porque é algo que toca nossa exterioridade mais íntima, deixando interior e exterior numa contiguidade refeita. O estranho seria algo que não se sabe como abordar, uma vez que as fronteiras entre o íntimo e o estrangeiro foram esfumaçadas e o sujeito não sabe mais em que ponto se encontra.

No jogo da leitura, algumas palavras ou passagens do conto podem enlaçar o leitor pelo fio do desejo e jogá-lo a uma Outra cena. Ocorre que, durante a experiência da leitura, significantes podem provocar uma ruptura na linearidade do texto e o leitor é deportado para outra dimensão temporal, correlata à do inconsciente. Essa desorientação tem íntima relação com o *unheimlich* freudiano, vivenciado na leitura de alguns textos literários.

Unheimlich, assim, remete a essa sensação de algo que é, ao mesmo tempo, íntimo e exterior ao sujeito: há um retorno para ele de algo que é uma exterioridade íntima, uma *extimidade*, segundo Lacan (1997, p. 173), marcando a subjetividade como indissociável da perspectiva dentro/fora. Diante do *unheimlich*, a desorientação experienciada é da ordem da suspensão momentânea dos sentidos, em que se esfumaçam as fronteiras entre eu e Outro.

No artigo *Escritores Criativos e Devaneios*, Freud (1976b) afirma que uma poderosa experiência no presente pode ser capaz de despertar algo de um desejo do passado, criando a necessidade de construir uma situação de satisfação referente ao futuro que possa representar o desejo fígado como realizado. Esse percurso se faz presente no devaneio, quando uma história inicia a ser esquadrinhada no ar. História em que a flutuação do presente, do passado e do futuro é entrelaçada pelo fio do desejo que os une. Mesmo guardando semelhanças ao que Barthes (2004) mostrou por meio do *texto-leitura*, o que parece importante sublinhar em Freud é a questão da temporalidade. A história que está por vir nesse devaneio do leitor parece ter o estatuto de memória. É por vir, refere a um futuro, mas constrói memória, diz de um passado. O leitor, ao condensar tempos distintos, produz

¹⁰ Referência à Fita de *Moebius*, figura topológica em que Lacan apoiou-se para formular a ideia de que interno e externo são lados diferentes de uma mesma fita. Uma torção na fita presentifica a imagem de que o direito e o avesso estão contidos um no outro.

memória que não é necessariamente da ordem de um resgate do passado, mas de algo que está por vir. Tece memórias no sentido de construí-las, e não de resgatá-las. É a coordenadora do *Clube do Professor Leitor-Escritor* quem contorna essa questão:

Alguns elementos são do real, mas recobrimos isso de ficção. O real é algo que se perdeu pra sempre, as sensações da infância tais como aconteceram já foram. Na minha família sempre se contou muitas histórias. E sempre que conto minha irmã me pergunta: mas essa é das verdadeiras ou de invenção? Ela não suportava que eu aumentasse, inventasse. Uma vez estávamos, eu e minha irmã numa estrebaria, aí pedi a ela que me alcançasse a vassoura. Então ela atirou e acertou a minha cabeça. Aí um dia contei que, depois disso, fiquei com uma cicatriz tão grande que nunca mais pude repartir o cabelo ao meio. Ela queria saber se isso era verdade. Mas a gente sempre acrescenta alguma coisa a uma história. *Podemos inventar e escrevemos através de uma memória inventiva*, que permite reconstruir (Diário de Borda, 26/10/2007, Grifo Nosso).

Interessante tomar o que a professora refere, na fala abaixo, quase como uma reação à fala da coordenadora, mesmo que tenha acontecido em um encontro diferente, afinal é também disso que se trata na memória: construir uma narrativa com substratos de distintas épocas.

[...] e eu que sempre pensei que, pra poder escrever, o fundamental era ter uma ideia genial, faraônica, algo mágico. Sempre pensei que tinha que ser genial e que essa genialidade tinha que partir de algum lugar do além, fora de mim, que a tal da inspiração nascia do... do nada! Mas te escutando penso, agora, que a inspiração divina não existe, que deve é partir de mim, de algo em mim, de alguma parte de mim... não sei explicar (Diário de Borda, 29/09/2007).

Em *Lembranças Encobridoras*, Freud (1987) apresenta as lembranças da infância justamente como uma construção, e não uma recuperação:

Nossas lembranças infantis nos mostram nossos primeiros anos não como eles foram, mas tal como aparecem nos períodos posteriores em que as lembranças foram despertadas. Nesses períodos de despertar, as lembranças infantis não *emergiram*, como as pessoas costumam dizer; elas foram *formadas* nessa época. E, inúmeros motivos, sem qualquer preocupação com a precisão histórica, participaram de sua formação, assim como da seleção das próprias lembranças (Freud, 1987, p. 287).

Assim, a literatura no *Clube* parece ter oferecido essa oportunidade de ficcionar um tanto da história de cada participante a partir do encontro com o conto literário. O conto e as discussões no grupo foram ponto de partida para que a trama significativa se enlaçasse a uma Outra cena, de tempos e espacialidade incertas, em que o que se construiu eram narrativas do campo da memória. Assim, os significantes do texto pareciam verdadeiras iscas de pesca ao fugar os leitores pelo anzol da palavra e remetê-los a uma nova construção no mar da linguagem. O que surgia de inesperado não permanecia nos limites do imaginário, mas simultaneamente parecia produzir um sujeito como efeito da leitura de um texto. Estávamos diante do paradoxo da memória: quando se contava a lembrança, ao mesmo tempo em que se narrava, produzia-se, fiava-se a própria lembrança.

Conto de formação: trama textual do caminho formativo

O conto literário, através da densidade temporal – *intensidade* - e da *porosidade* por onde o texto joga com “pontos cegos” do leitor pareceu ser um bom aliado de uma proposição formativa como pretendia o *Clube*, mas talvez não o único. O campo transferencial onde ele foi posto a girar precisou constituir condições necessárias para a alternância da leitura e da *desleitura*. Nesse tabuleiro de jogo, a palavra do colega participante do *Clube* parecia de fundamental importância na construção desse espaço de compartilhamento. O leitor no *Clube* não estava sozinho, mas acompanhado de seus pares que legitimavam a experiência em Educação e contribuíam para delinear uma borda na prática singular de cada um.

As *desleitura*s em companhia permitiram a construção de memórias tanto vertidas em cenas contadas no *Clube*, quanto, posteriormente, narradas no papel e entregues aos coordenadores. Memórias construídas no afastar-se do texto lido, quando o erguer a cabeça não fazia mais do que construir algumas páginas do conto de formação dos participantes. Compartilhamos alguns comentários no erguer a cabeça no *Clube*:

Na leitura de outra professora, essa esbarra nas seguintes frases: “... começar as férias é a coisa mais fácil do mundo. Em compensação, começar uma redação sobre as férias é tão difícil quanto começar as aulas”. E pára a leitura para comentar o quanto é também difícil para o professor fazer a passagem das férias para o retorno às aulas. Também comenta sobre a dificuldade que tem em escrever, em conseguir colocar no papel aquilo que imagina, que pensa. Diz então: é como se o pensamento não acompanhasse a escrita, ele é muito mais rápido. (Diário de Borda, 29/09/2007).

Nomeamos de Conto de Formação a essa narrativa que foi surgindo ao levantar da cabeça no *Clube* e que não tinha a dimensão de um texto escrito, mas que configurava-se, para nós, como o enredo que desdobrava um repensar a prática docente, a partir do conto literário trabalhado. Algumas dessas palavras alimentaram os textos produzidos pelos professores:

A cada vinda dessa prima [...] fazíamos algo diferente, levados pelo incentivo dela. Numa dessas vezes fomos levados a ir até um dos pés de aqui e pegar as frutas do alto [...] Foi uma experiência inesquecível para uma garotinha que não ousava desafiar seus pais e ir só até o pomar e pegar algumas frutas que se encontravam a alguns metros de distância dela. Agora, lembrando desta história, trazendo novamente à tona tal acontecimento, posso afirmar que tal ensinamento trazido pela minha prima possa ter contribuído para minha *formação*, pois ela nos transmitiu coragem, força para enfrentar os obstáculos que a vida ainda e muito nos traria no futuro (Texto escrito e endereçado ao *Clube*, 2007. Grifo nosso).

Ao se encontrarem naquilo que leem, é como se dividissem a autoria do texto por alguns instantes. Colagem momentânea, mas que opera através de um “colocar algo de si”, operação necessária à fiação de um *texto-leitura*. O Conto de Formação - trama textual não escrita, nascida no cenário do clube - em que os professores pareciam assinar suas leituras, poderia ser pensada novamente com Barthes (2004), quando se refere ao espaço de um seminário:

O terceiro espaço é textual: quer o seminário se dê por móvel produzir um texto, escrever um livro (por montagens de escrituras); quer ao contrário, considere que a

sua própria prática – infuncional já é um texto: o texto mais raro, aquele que não passa pela escrita. *Determinada maneira de estar juntos pode efetivar a inscrição da significância: há escritores sem livros (conheço alguns), há textos que não são produtos, mas práticas [...]* (Barthes, 2004, p. 414. Grifo Nosso).

Além da trama textual que se erguia na cena do *Clube*, os professores eram instigados a escreverem pequenas narrativas tendo em vista as características do conto ficcional. O que estava em jogo era o exercício de escrita no qual era preciso transmitir uma ideia através da intensidade, tensão, densidade e porosidade, ou seja, pela forma como iriam narrar. Forma que necessariamente passava pelo desbastamento do excesso, pela possibilidade de colocar em marcha tensão e intensidade no desdobramento das ideias para o leitor que mantinham no horizonte, em que a repetição de uma palavra poderia ter seu lugar privilegiado de dizer por via indireta. Estavam às voltas com o exercício de produzirem um efeito de estilo¹¹. Efeito que, por sua forma, poderia transmitir algo dos “pontos cegos”, daquilo que só um futuro leitor poderia dar conta. Enquanto liam contos no *Clube* e escreviam narrativas no formato de contos, era a pergunta pela forma de uma transmissão que estava em jogo. Nessas muitas voltas, entre leituras e escritos, os participantes foram construindo hipóteses sobre o lugar do mestre e sobre a forma de uma transmissão, que, logo desconfiaram, tinha íntima relação com um dizer oblíquo, com a colocação de questões por pontos cegos, em forma de enigmas.

Às voltas sobre uma pergunta relativa à posição do mestre e sobre a dimensão de desconhecimento na transmissão, os professores participantes do *Clube* desviaram-se da questão do conteúdo para a forma de uma transmissão. Essa forma, suspeitavam, poderia enlaçar seus alunos naquilo que chamavam de “gosto pela leitura”, e que os convocaria a serem também elos numa cadeia de transmissão da tradição literária. Forma que poderia conter algo de uma repetição.

Coordenadora: Estamos falando de gerações diferentes, bem o que o conto nos propõe pensar. O neto observa a meticulosidade do avô, o jeito de sentar sobre os chinelos, a forma como coloca o anzol... há uma sequência que ele repete e isso passa, algo se ensina. Pela repetição algo passa. Lembram do texto da *Baratinha Vermelha*? Lembram que no texto se repetia sobre uma lombra que era muiiiito, muiiiito pronunciada? Essa repetição nos soa interessante, nos marca, faz marca e algo passa. *Uma professora comenta: parece que nossa função é mostrar que o professor é como o pescador, que deve mostrar nos seus atos algo, mesmo que repetindo!* (Diário de Borda, 01/12/2007, Grifo Nosso).

Esse conto lido no *Clube* tocou em cheio a questão da “forma como ensinar”. Foi o texto *Sabedoria*, escrito e publicado pelo próprio coordenador.

[...] qual a sabedoria que ele quer ensinar? Uma professora logo diz: de vida. Mas como se ensina isso?, insiste a coordenadora. Outra professora diz: ele ensina através da pescaria. Faz uma analogia entre a pescaria e a vida: quem aprende a pescar aprende sobre a paciência da vida. A coordenadora segue instigando: e o que precisa, tanto pra ensinar, quanto pra aprender? Alguém responde: calma, concentração,

¹¹ Estilo, lembra Quinet (2008), vem do grego *stylus*, instrumento pontudo de metal, punção que serve para furar ou marcar. *Estilete* que com ele precisamos cortar e talvez esculpir novas formas de palavras dando uma nova anatomia ao real. O estilo apresenta-se na enunciação, na forma, no jeito, na maneira, que cada sujeito “escolhe” viver.

perseverança... alma. Outra diz: eu nunca aprendi a pescar [...] *nós levamos nossas experiências para a sala de aula, mas pra aprender a pescar é preciso... pescar!* Uma professora então comenta: percebo o interesse com que os alunos gostam de narrar as experiências deles com a família. Quando pedimos isso em aula, para contarem histórias que viveram, contam com muito entusiasmo *e aprendem muito quando estão contando* (Diário de Borda, 01/12/2007, Grifos Nossos).

Das tantas voltas entre leitura, *desleitura* e escrita, o que decanta dessa experiência é a travessia rumo ao que denominamos Conto de Formação, texto não escrito, mas onde os participantes fazem-se história, contando sua prática docente. “E aprendem muito quando estão contando”. Assim, quando significantes da leitura encontram determinados fragmentos do baú da memória, num encontro muito singular, pode advir daí, como efeito, não somente a escrita de narrativas de memórias, mas também o desdobramento do enredo do Conto de Formação – história que se desenrola numa dimensão de desconhecimento, de muito pouco domínio sobre seu roteiro. E apesar dessa dimensão de desconhecimento, é nesse desenrolar do pensar a prática docente que os professores assinam suas leituras e podem ensinar seus alunos a fazê-lo (Fischer, 2005). “Aprendo fazendo aqui a trabalhar com os alunos lá. E aprendi aqui que o técnico não é o mais importante” (Diário de Borda, 24/11/2007).

Referencias

- Barros, M. (2006) *O guardador de águas*. Rio de Janeiro: Record.
- Barros, M. (1996) *Livro sobre o nada* (Arte de Infantilizar formigas). Rio de Janeiro: Record.
- Barthes, R. (2007) *Aula*: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de Janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix.
- Barthes, R. (2004) *O rumor da língua*. Trad. de M. Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes.
- Benjamin, W. (1996) *O narrador*. Considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense.
- Bianco, A. C. Lo. (2003) Sobre as bases dos procedimentos investigativos em psicanálise. *Psico-USF* [online], Itatiba, vol 8, n 2, p115-123.
Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-82712003000200003&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 de out. 2012
- Cortázar, J. (2006) *Valise de cronópio*. São Paulo: Perspectiva.
- Elia, L. (1999) A transferência na pesquisa em psicanálise: lugar ou excesso? *Psicologia: Reflexão e Crítica* (online), vol 12, n 3, Porto Alegre.
Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721999000300015&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 de out. 2012
- Elia, L. (2000) Psicanálise: clínica e pesquisa. In: A. Alberti & L. Elia, *Clínica e pesquisa em Psicanálise*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos.
- Fischer, R. M. B. (2005) Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. M. V. Costa & M. I. Bujes. *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 117-140.
- Freud, S. (1969b) Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: _____. *Ed. standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1969a) Recomendações aos jovens que exercem a psicanálise. In: _____. *Ed. standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. XII. Rio de Janeiro: Imago.

- Freud, S. (1976b) Escritores criativos e devaneios. In: _____. *Ed. standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1987) Lembranças encobridoras. In: _____. *Ed. standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1976a) O estranho. In: _____. *Ed. standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago.
- Kehl, M. R. (2001) Minha vida daria um romance. In: G. Bartucci. *Psicanálise, literatura e estéticas da subjetivação*. Rio de Janeiro: Imago.
- Kiefer, C. *A poética do conto*. (2004) Porto Alegre: Nova Prata.
- Lacan, J. (1997) *A ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Lacan, J. (1992) *A transferência*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Lacan, J. (1988) *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro : Zahar.
- Manguel, A. (2006) *A biblioteca à noite*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Meneses, A. B. (1995) *Do poder da palavra: ensaios de literatura e psicanálise*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- Quinet, A. *O estilo é o outro* (O estilo, o analista e a Escola). Observatório dos Sobreviventes. Disponível em: <<http://www.picica.com.br/mediateca.htm>>. Acesso em: 24 jan. 2008
- Saramago, J. (1995) *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Saraiva, J & Mügge, E. (2006) *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Petry, P. (2006) Críticas piagetianas e psicanalíticas à atual formação de professores. *Revista Educação e Realidade* da Faculdade de Educação da UFRGS, n. 1, p. 53-68.

Cláudia Bechara Fröhlich é graduada em Psicologia e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bolsista da CAPES, atua como pesquisadora na intersecção das áreas formação de professores, literatura e psicanálise. Participa do Grupo de Pesquisa em Psicanálise, Políticas e Cultura. Tem experiência em atendimento clínico individual, assessoria a escolas de ensino fundamental e na coordenação de oficinas terapêuticas com crianças.

Endereço para correspondência: claudiafrohlich@hotmail.com

Simone Moschen é doutora em Educação, e professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no Curso de Psicologia e nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Psicologia Social e Institucional. É bolsista produtividade do CNPq, e coordena o Grupo de Pesquisa em Psicanálise Políticas e Cultura. Sua pesquisa mais recente trata das condições de constituição do comum e dos laços de amizade.

Endereço para correspondência: simonemoschen@gmail.com

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica avaliada por pares

Volumen 20 Número 36

12 de novembro, 2012

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](http://www.dialnet.es), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, , QUALIS A2 (Brasil), Redalyc, SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China). Contribua com comentários e sugestões a <http://epaa.info/wordpress/>

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

- | | |
|--|---|
| Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil | Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil |
| Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil | Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil |
| Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil | Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal |
| Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil | Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil |
| Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil | António Teodoro Universidade Lusófona, Portugal |
| Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil | Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A |
| Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil | Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil |
| Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil | Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas , Brasil |
| Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica – Rio Grande do Sul, Brasil | Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal |
| José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal | Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil |
| Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil | Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos, Brasil |

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

Claudio Almonacid Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia, España

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona, España

Jose Joaquin Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

María Caridad García Universidad Católica del Norte, Chile

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de León, España

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel FLACSO, Argentina

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de Madrid, España

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Verónica García Martínez Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla, España

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de Baja California, México

Alma Maldonado Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México

Alejandro Márquez Jiménez Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Felipe Martínez Fernández University of California Los Angeles, USA

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de Perú

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones Económicas – UNAM, México

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de Zulia, Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada, España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Paula Razquin UNESCO, Francia

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga, España

Daniel Schugurensky Universidad de Toronto-Ontario Institute of Studies in Education, Canadá

Orlando Pulido Chaves Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de Colombia

Miriam Rodríguez Vargas Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de Oviedo, España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad Iberoamericana, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña, España

Antoni Verger Planells University of Amsterdam, Holanda

Mario Yapu Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David R. Garcia** & **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin,
Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi* University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-
Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State
University

Melissa Lynn Freeman* Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard* University of Southern
California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois,
Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-
Champaign

Samuel R. Lucas University of California,
Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas,
Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California,
Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts,
Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-
Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State
University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado
Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

* Members of the New Scholars Board

