

A EXPERIÊNCIA DO INÚTIL NA FORMAÇÃO DOCENTE: DESOBJETOS COMO DIDÁTICA DA INVENÇÃO

Cláudia Bechara Fröhlich

Simone Moschen

RESUMO

Este artigo se propõe a traçar algumas considerações sobre o estatuto da ludicidade na formação docente, sublinhando o lúdico como elemento não utilitário fundamental nas aprendizagens. Parte dos aportes teóricos da psicanálise freudo-laciana para interrogar as noções de *formação* e *brincar* e, então, encontrar autores de outros escaninhos do saber como Benjamim, Huizinga e Barthes. Como considerações preliminares de uma pesquisa que está em andamento, apresentamos a oficina de *desobjetos* – dispositivo proposto de forma pontual durante os cursos de formação continuada que temos dirigido a professores de escolas do RS – como um *fazer* que põe em marcha a realização da experiência do inútil, no avesso do discurso (psico)pedagógico hegemônico, objetivando alargar as condições de retomada da responsabilidade do educador diante de seu fazer pedagógico.

Palavras-chave: Formação; Lúdico; Psicanálise.

Mas fazer o inútil sabendo
que ele é inútil, e bem sabendo
que é inútil e que seu sentido
não será sequer pressentido,
fazer: porque ele é mais difícil
do que não fazer(...)

João Cabral de Melo Neto

No poema que abre este trabalho, o poeta João Cabral aposta na ideia - tão avessa ao contemporâneo - de se fazer a experiência do inútil. Num mundo dominado pelo *homo economicus* (Ordine, 2016), não é tarefa fácil compreender a potência da inutilidade e de seu livre exercício. Já a lógica do útil é familiar, um jogo de dívidas entre credores e devedores em que o lucro e a mercadoria circulam como bens preciosos, como fins a serem alcançados. Preocupado com essa lógica que tem atravessado todo o tecido social, Ordine (2016) é categórico: se escutarmos somente este canto da sereia seremos uma coletividade sem memória, em que a importância das artes, entre elas a literatura, tenderá a perder seu lugar de relevância na formação das humanidades.

A escola não o é imune à crença de que suas práticas precisam estar revestidas de utilidade para a produção de um bem maior, o conhecimento. Expressões como alfabetizar-brincando indicam que as práticas escolares têm transformado a espontaneidade do brincar em jogo tutelado, à serviço da utilidade, desfazendo as chances de construção do *homo ludens*,

passaporte inestimável para a conquista das aprendizagens na cultura. Acreditamos, com Ordine, que a escola poderia ser o lugar da resistência ao utilitarismo, à lógica mercadológica que traduz tempo em dinheiro. Resistência que se faz contra a velocidade da aceleração da vida, e as reiteradas queixas sobre falta de tempo, sempre justificativas para os atropelamentos pedagógicos no cotidiano escolar. Para aprender é preciso tempo, insistimos, não há economia possível, e para esta empreitada a escola precisaria aprender com as artes um modo de fazer um elogio à lentidão.

Este artigo pretende traçar algumas considerações iniciais¹ a respeito do estatuto da ludicidade na formação docente, sublinhando o brincar como elemento não utilitário fundamental nas aprendizagens.

1 – A indústria da formação e a *Bildung*

Nas últimas décadas, Nóvoa (2011) tem constatado um deslocamento na formação docente. Antes centrada no protagonismo do professor, e em seus recursos para construção do saber, agora baseada numa *indústria do ensino*, esta compreendida como um conjunto de saberes articulados por especialistas que circulam através de livros, materiais diversos e tecnologias na era digital para a educação.

Esta indústria da formação, lucrativa e de utilidade indiscutível, tem produzido como efeito discursivo nos professores a sensação de estarem sempre desatualizados diante da nova configuração de criança/saber produzida na atualidade. Contudo, o excesso dos discursos sobre formação docente não tem revertido em enriquecimento das práticas, diz Nóvoa (2011), mesmo paradoxo percebido por Gatti (2010) no Brasil. Crescem incentivos no setor, mas a formação parece seguir o modelo tradicional (palestra, seminário, curso à distância), sem produzir mudanças significativas na prática docente. Na perspectiva de um professor “polivalente”, que integre formação disciplinar e formação para docência, Gatti (2010) afirma que as formações precisariam preparar professores que saibam mobilizar aspectos cognitivos e afetivos em si e em seus alunos e, para isso, seria necessário um investimento numa construção pessoal de conhecimento incluído numa profissionalidade. Para esta construção, Nóvoa (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.

¹ Trata-se de questões de abertura de um percurso de estágio de pós-doutorado que teve seu início recente, no mês de março de 2016.

Para Lajonquière (2011), formar formadores não seria algo tão problemático como se pensa, nem seria necessário o concerto de saberes supra científicos ou o recurso a uma parafernália técnico-didática, sempre já ultrapassada pelo implacável passo do tempo. Para a psicanálise, a temática da modalidade de formação repousa menos sobre uma prática com vistas a um aperfeiçoamento técnico contínuo do que uma preocupação com a própria implicação do sujeito em formação. Colocar em cena esta implicação diria respeito a uma pergunta sobre o desejo do professor, sobre o que o move a ensinar. Assim, uma formação deveria levar em conta quais as condições de possibilidade em jogo para que o professor possa colocar a si mesmo como centro de seu processo formativo, dando lugar a sua experiência, sublinhando seu protagonismo.

O termo alemão *bildung*, formação, faz avançar nossa problematização. Mais do que uma palavra, *bildung* tem o estatuto de conceito na Europa desde os fins do século XVIII, e carrega consigo uma dupla leitura. Se por um lado está enlaçada às ideias de Humboldt como uma formação que tem no horizonte um ideal pedagógico a ser alcançado nos avatares da ciência, por outro, *bildung* também se encontra vinculada ao romantismo alemão, aos filósofos do século XIX e as suas ideias de cultivo. Esses ressaltam o radical *bilden*, sugerindo a ideia de alimentar, cultivar, o que permite ligar a formação a um processo de constituição da própria identidade (WEBER, 2006) – ou ao estilo, como diriam os psicanalistas –, ao caminho que conduz um sujeito a tornar-se o que é. *Bildungsroman*, romance de formação, nascido nas discussões sobre a *bildung* alemã, teria os contornos de um longo processo formativo, uma aventura em que é preciso uma viagem para fora de si – num encontro com a alteridade –, e o que se constrói no retorno dessa trajetória é um modo de ser, de fazer, de operar no mundo da linguagem. Processo cujo percurso importa mais do que o ponto de chegada, deslocando essa travessia do campo de um ideal para o terreno de uma dupla construção: de si e de uma prática. Reconhecemos este percurso de construção como correlato ao pensamento psicanalítico: formação é uma experiência a ser realizada, uma travessia no campo da palavra e da linguagem. Tornar-se professor não é uma operação que se faz por acúmulo de informação, mas uma conquista que se faz por uma construção, *no tempo e com o outro*.

É na perspectiva de *Bildung* - formação descontínua em que não há uma meta a ser atingida, mas um percurso, uma experiência a ser realizada-, e não apenas um processo de acumulação de repertório técnico, que ancoramos nosso trabalho. Um *fazer* em oficina - que nomeamos de oficina de *desobjetos* - surgiu como dispositivo no coração de nossos cursos de

formação docente². Dispositivo, como explicitaremos adiante, que aposta bem menos na transmissão de informações, e mais em abrir as condições para uma experiência escandida e distendida do tempo capaz de possibilitar o registro e a transmissão da sabedoria que emana de uma reflexão sobre o vivido. Partimos da premissa de que uma diferente tramitação do tempo seja capaz de tatuar a experiência, esta sim capaz de produzir um saber sobre si.

Tempo é o tecido de nossas vidas, constata o escritor Antônio Cândido. Esta expressão tem nos conduzido a pensar o *tempo* como um dos elementos fundamentais numa jornada formativa. E como se trata de uma travessia, o elemento temporal é fulcral. Formar é uma experiência *com* o tempo.

No dizer de Ordine (2016), numa sociedade marcada pelo utilitarismo, ama-se as belezas fáceis, que não exigem esforços nem perda de tempo. Entretanto, sabemos, desde Walter Benjamin (1996), que o incremento da produção e disseminação das informações não redundam 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 supervalorização da informação venha acompanhada de uma aceleração vertiginosa da vida, fazendo com que nos sintamos em atraso crônico no passo do tempo 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 porque somos mais bem 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: “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” (BENJAMIN, 1996, p. 203).

2- Literatura e lúdico: sobre a necessidade do inútil

² Desde o ano de 2011 o XXXXX, núcleo interinstitucional dos cursos de Psicologia e Educação da UFRGS, vem desenvolvendo cursos de extensão/ação de ensino/pesquisa, dirigidos, em sua maioria, a professores do Atendimento Educacional Especializado da rede pública de escolas do RS. São proposições formativas que ensinam oferecer condições para que a produção de novas práticas de ensino possa emergir entre seus participantes, apostando na força da palavra, do encontro, nas artes, e na cadência do tempo. Cada edição do curso não tem menos do que a duração de um semestre, sendo que uma de suas edições ocorreu ao longo de três anos.

Do campo das artes temos colhido a literatura como elemento importante de uma proposição formativa. Acreditamos que o modo diferente 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 um punhado de ciências (BARTHES, 2007), entretanto, esses saberes não estão ali por inteiro ou apresentam-se 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: “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” (p.20). Temos verificado que a linguagem literária - temperada com sal das palavras - e experimentada em companhia parece desacomodar e convidar a tecer um saber ali onde não se espera.

Em nossas proposições formativas temos articulado a literatura, campo onde as palavras tem menos o tom informativo e mais o tom formativo, às condições de produzir 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 no 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 - tem construído o desenho do dispositivo que temos introduzido nas formações. Apostamos no *jogo das letras* 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 letras* implica, de princípio, um chamado a transitar por um campo cuja serventia não se desenha antecipadamente, um apelo a adentrar em uma lógica utilitarista.

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. Numa perspectiva histórica sobre o *jogo*, o autor sublinha sua importância tanto na forma quanto no conteúdo, nada tendo relação com um processo biológico ou maturativo. Jogo como elemento que é 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. Jogo que, mesmo solitário, inclui o outro. *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. Aliás, escola significava “ócio”, divertimento, e foi somente mais tarde que adquiriu o sentido exatamente oposto, o de exercício e preparação para os estudos. 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 afastar-se completamente de ócio. Da mesma forma, a palavra grega *schola*, antes de designar a escola que conhecemos hoje, foi primeiro sinônimo de ócio, pouco depois passou a ser ócio dedicado aos estudos, até perder essa ideia por completo. O brincar, o jogo, é um campo em que não elimina, mas suspende a realidade, a verdade, a ordem e o tempo. Campo em que uma tensão de densidade temporoespacial cria um espaço diferente, de ilusão, *illudere*, que facilmente se desfaz quando as regras do jogo não são mais pactuadas por seus pares.

No dizer de Huizinga (1938/2000), se brincamos e jogamos, e temos consciência disso, é porque somos mais do que simples seres racionais, “pois o jogo é irracional”. Essa importante dimensão do sujeito como “irracional” é o campo sobre o qual a psicanálise debruçou-se ao falar do inconsciente, além de estabelecer relações importantes com o jogo e o brincar. Muitas delas muito semelhantes às propostas de Huizinga. Se para este autor 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 à civilização, ao simbólico. Passagem sob os domínios das tensões, do jogo de opostos, evidenciando o sujeito em seu vértice paradoxal. Freud, em *Escritores Criativos e Devaneios* (1908[1907]/1976), brinda-nos com algumas considerações acerca do brincar, *spiel*, colocando-o como algo que produz efeito no sujeito ao longo de toda sua vida. 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” (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 letras da criança que brinca com seu faz de conta assim como no adulto que escreve de forma criativa: ambos entregam-se 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 criativo é esse que faz arte com 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 seu leitor, campo que não é outro que não de jogo.

O escritor criativo e a criança, 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 perto o carretel/mãe, Freud (1920/1976) apresenta 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, em que nele se produz um sujeito. Tempo que não pode ser traduzido por uma reta com sua flecha apontando somente para o futuro, mas que inclui também um direcionamento ao passado. O brincar opera deslocamentos, e esse é nosso ponto. Essa densidade temporo-espacial criada pela atmosfera do jogo no “salto” do tempo oferece condições de passagem. Quando a criança encontra no brincar companhia, 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 brinca, sem desconfiar, de *vir-a-ser*, a criança torna-se adulto antes mesmo de sê-lo. Nesse futuro que ensaia, 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 de uma ação, enfim, para uma condição de domínio, justamente porque é nesse tempo *zipado* que se desdobram as condições para a criação (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*, ilusão, instala-se e permite 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. E com isso, também alimenta 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. Deslocamento em que o *jogo das letras* é para ser apenas jogado, o que coloca em cena alguns elementos como tensão, alternância, ritmo, arrebatamento, magia, perdas, e o surpreender-se.

A literatura, campo das ficções, e o cuidado como é inserida no centro de uma proposição formativa - como tempero de escritura - pode permitir que cada participante se aventure a doar sua letra e deseje jogar o *jogo das letras*, esse somente possível em companhia. No dizer de Kehl (2006), as histórias não são apenas um modo de produzir prazer no leitor, mas uma maneira de amparo das angústias, que contribui no trabalho de nomear o que não pode ser dito e amplia o espaço da fantasia. Em determinadas histórias, há uma riqueza de elementos, significantes que, graças ao trato literário com que são tramados, por uma via indireta, oferecem-se como auxílio diante de dificuldades no caminho. As narrativas ficcionais contribuem, em sua forma e conteúdo, na doação de letras e para franquear as passagens difíceis de nossa travessia de formação.

3 - Literatura da tradição: fio entre o passado e o futuro

No universo 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. Nesta 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. Calvino (2007), escritor contemporâneo que muito defendeu a importância da literatura não cair nas mãos do utilitarismo, se perguntava: por que ler os clássicos? Esses livros da tradição que cada vez são

menos lidos na escola? Respondeu ele, porque é na herança da tradição literária que podemos ler algo de nós, nela temos chances de construir quem somos e aonde chegamos. Entre essas linhas repousa os fios com os quais tecer nossa formação como seres humanos, a partir das pegadas do passado. A possibilidade de ler algo de nós no texto literário é uma das premissas que sustenta a adoção da literatura nas proposições de formação continuada que sustentamos.

O antigo em nós – ou a crise desta relação - já fora apontada por Hanna Arendt (2014) ao perceber o surgimento de uma lacuna entre o passado e o futuro em que o educador perdeu os fios que eram as suas balizas para apresentar o mundo aos recém-chegados. Para Arendt, “os seres nascem para o mundo” (p. 223), de modo que a essência da educação se encontra em sua função de *natalidade*, ou seja, repousa na responsabilidade de cada adulto na *polis* em apresentar o mundo aos novos. Para a criança, o educador é como se fosse um representante de todos os adultos, apontando os detalhes e lhe dizendo: isto é o nosso mundo. Um mundo que já existia antes dela, que continuará após sua morte e no qual transcorrerá sua vida (p. 235).

A escola não é o mundo de fato, e não deve fingir sê-lo, diz Arendt, mas numa certa medida representa o mundo para a criança. Como apresentá-lo? De que maneira? Como fazer o convite ao jovem a habitar nosso mundo e a se apropriar, com a mesma responsabilidade, dos elementos de nossa cultura? Pois o mundo a ser apresentado aos novos é sempre muito mais velho que eles, e o educador precisa encontrar um modo de fazê-lo de forma a mostrá-lo comprometido com seu tempo, ao mesmo passo que toma para si a responsabilidade de transmitir um saber que se constitui a herança das novas gerações. É neste comprometimento que se funda sua autoridade. Neste sentido, apenas, certo conservadorismo faz parte da atividade educacional (p.242). No dizer de Pereira (1994), 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. Desprezando o passado ele impõe à criança a sua concepção de novidade. Neste sentido, a autora sublinha que é preciso lembrar aos educadores que ensinar é um ato de memória e que tomar o novo como algo que sempre esteve ali não oferece condições de uma profundidade sobre si e sobre aquilo que precisa transmitir, essa condição é dada pela possibilidade de recordação, de certo rastro/resto de algo que já foi. O que sublinhamos aqui 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 desvencilhar-se em prol da adesão a novíssimas tecnologias de ensino.

Conforme o modo de uma transmissão, ou como uma proposição formativa se arma, uma “dívida simbólica” pode encontrar as vias de se instaurar a partir do encontro com algum mestre, espaço de ensino ou, ainda, com um texto ou autor capaz de fornecer as peças que permitem fechar, mesmo que temporariamente, a figura do quebra-cabeças. No dizer de Lanjonquiere (1997), o aprendido é sempre emprestado de uma tradição que já sabia o que fazer com a vida. Aquele que aprende acaba por contrair uma dívida que embora acredite tê-la com seu mestre, de fato ela tem relação com uma herança simbólica. O mestre ensina porque um dia foi aprendiz e contraiu essa dívida, mas essa não tem como ser saldada, apenas equacionada, amortizada, na medida em que seja reconhecida como tal. Assim, o mestre ensina por dever, e porque ensinar é seu sintoma, algo que se inscreveu nele como uma necessidade de passar adiante o que está para ser aprendido para que a herança que recebeu não morra com ele. É no jogo do desejo e da falta que se situa a instauração dessa dívida. Quando o mestre ensina, instala no seu interlocutor o desejo de saber mais sobre aquilo que cai do ato da transmissão, bem como alimenta o amor do aprendiz por aquele que lhe aparece como sabendo disso que faz falta nele. O aprendiz supõe que o mestre tenha aquilo que lhe falta e, por amor, aprende na ilusão de que, um dia, ser-lhe-á entregue. O mestre, por sua vez, desconfia do impasse que aprisiona a ambos e doa, simbolicamente, aquilo que, embora não tenha, conhece a tradição de onde tomar de empréstimo.

Nesse enlace, nas margens da transferência, apostamos na transmissão como um exercício de memória, de instauração de dívida, embora se trate de uma dívida simbólica, algo que se contrai e se deseja contagiar adiante, responsabilizando-se por essa passagem. Essa memória pode estar contida nos diversos textos que a humanidade produziu; textos em que se armam condições de dizer a vida e, nessa medida, acabam por alargar as possibilidades de emergência do sujeito. De algum modo, é também nesse ponto que a literatura em verso e prosa nos interessa: como repositórios de diferentes formas de dizer a vida, de produzir sabedoria sobre os impasses dos homens.

4 - Oficina de *desobjetos*: por uma didática da invenção

Inspirados em escritores criativos da contemporaneidade, e em sua responsabilidade em nos apresentar o mundo, em especial em Mia Couto e Manoel de Barros, construímos a oficina de *desobjetos*. Ela consiste no convite aos professores construírem um objeto a partir

de sucata, dos restos de uma cozinha. Um *desutensílio*, um objeto cujo produto final é absolutamente inútil, importando-nos a circulação da palavra durante o processo dessa confecção. A oficina irrompe num encontro, ou dois, no meio do curso de formação de professores, interrompendo certa linearidade, produzindo uma suspensão, forçando desacomodar aquilo que mal conseguiu se inscrever, atando e desatando os fios discursivos que um grupo vinha tecendo de forma compartilhada, produzindo uma pontualidade num tempo de curso que é mais distendido.

Ao falar sobre como se tornou escritor, Mia Couto (2014), conta que sua família pensava que havia escolhido a poesia como profissão porque não servia para fazer nenhuma outra. Haveria uma inutilidade agregada ao ser poeta na atualidade? Para que serve a poesia, pergunta Manoel de Barros, no filme de sua *desbiografia*, em *Só 10% é Mentira?* A poesia é a virtude do inútil, ela não se explica, é uma *artesanía*, tanto está no avesso do utilitarismo que o lugar onde o escritor tece seu poema poderia ser chamado de “lugar de ser inútil”. Já Mia Couto diz ter se tornado poeta no chão da cozinha de sua casa: nesse chão ocorria “um acontecer” a cada dia, ali sentava com seu caderno sentindo os aromas e escutando os rumores do que os adultos conversavam. Assim, a *Didática da Invenção*, de Manoel de Barros, essa que tem por objetivo alargar a percepção do mundo, assim como os restos do acontecer numa cozinha, embasou nossa oficina de *desobjetos*. Com ela, apostamos na abertura de um espaço de criação como forma de ampliar as possibilidades dos participantes de invenção de outras formas de transmissão, de ocupar os espaços escolares, mas isto a partir das pegadas daquilo que já se inscreveu para cada um como experiência previa.

Desse modo, a oficina gira em torno da seguinte ideia: que os participantes do curso levem para determinado encontro sucata, restos do cotidiano de uma casa, aquilo que foi considerado inútil, sem uso, objetos que iriam para o lixo. A partir desse material, algum poema, conto, narrativa literária é ponto de partida, inspiração, para a construção, criação, de um *desobjeto*. Assim como a criança que brinca com caixas e inutilidades vê algo nesses objetos para além daquilo que são, convidamos os professores para o mesmo movimento de construção, um convite a dar outro estatuto a um objeto desvalido. E mesmo que seja inútil, como diz João Cabral na epígrafe desse escrito, “fazer o inútil mesmo sabendo que ele é inútil e que seu sentido não será sequer pressentido, fazer!”. Vivemos sob a rubrica da utilidade, às voltas com objetos e conhecimentos que precisam carregar uma utilidade visível para que seja ensinado na escola. Assim, no avesso do discurso (psico)pedagógico hegemônico, elegemos a construção a partir de restos como um *fazer* que dá condições de resgate do infantil de cada um, no sentido de retomada da responsabilidade do educador diante de seu fazer pedagógico.

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 e pela literatura vão colaborando para esculpir o objeto. Como dar formas a um *abridor de amanhecer*? A um *alicate cremoso*? A um *esticador de horizontes*? A uma *fiavela de prender silêncios*? É na tentativa de dar formas às palavras com sucata, como os *desutensílios* criados por Manoel de Barros, que os professores do curso por vezes foram convidados a escolherem algo de seu cotidiano escolar para dar outro estatuto – um aluno, um colega, uma prática, um dispositivo, uma cena, etc. Os professores são convidados a construir, ao longo de um tempo distendido, a narrativa de uma situação-problema. Essa narrativa será problematizada na leitura daqueles que coordenam o trabalho e que lhe acompanham ao longo do curso. Dessa problematização quer que resulte a extensão discursiva necessária a que um detalhe, um traço, fragmento forneça a condição de o narrador-professor se situar diante do enigma em uma outra posição, armando alternativas até então não pensadas. Pensamos a oficina como um lugar de “fertilização da palavra”, no dizer de Manoel de Barros, onde narrativas sobre os impasses, as encruzilhadas e as conquistas no campo da escola ganham espaço privilegiado e onde a uma circularidade do saber tem lugar central.

No curso, a oficina convida à construção de um *desobjeto*, mas é, ao mesmo tempo um convite a um jogo de construção e desconstrução. É um modo de *desregular a natureza das coisas*, expressão de Manoel de Barros, maneira de desnaturalizar algumas certezas compradas prontas, vendáveis, estáveis, um modo de manter um olhar *descomparado*. E para isso, não é necessária nenhuma inovação, mas um punhado de sucata, memórias da escola, e a possibilidade da palavra circular, como tempero de escritura; a linguagem como tecnologia.

Se ensinamos que a construção de um *desobjeto* dispare as discussões sobre a escola, fazendo a palavra circular, pedimos que ao longo do curso - entre um encontro e outro - os participantes se ocupem de outro fazer: que na solidão de suas casas escrevam sobre a experiência com seus alunos, tecendo dessa vez com a palavra escrita o que antes passou pela materialidade do *desobjeto* e da oralidade. Esses escritos reunidos, juntamente com as fotografias que são tiradas dos *desobjetos* (imagem ainda como outra materialidade das palavras), constituem um portfólio do professor que é apresentado para os demais participantes no último encontro do curso, ou não, conforme o andar de determinado grupo. Constatamos que em alguns dos cursos se produziram *desobjetos* que foram nomeados com mínimas palavras, como “liquidificador de palavras” ou “tritador de certezas”, *inutensílios* onde vemos depositado o que Calvino chamou de “condensador da experiência”. O ato de

nomear, dar um título, e com isso incluir o objeto num tempo-espaço singular, faz com que se inscreva nas páginas do romance de formação de cada participante, pelo menos, um capítulo. Trecho formativo que, se espera, ofereça condições para que o professor reconheça em si um estilo, um modo singular dele operar a transmissão.

5 - Construção, lúdico e tempo

A insistência na ideia de *construção* – com sucata, palavras, imagens – é porque a noção do *a posteriori* freudiano nos é muito importante e nos dá pistas de que o saber está sempre nesse processo. É na noção do *a posteriori* freudiano, temporalidade em que *só-depois* se verifica o significado do que se escutou, presenciou, o efeito de uma intervenção, ou seja, que uma noção de conjunto do que se viveu toma forma, que a proposta de formação continuada que sustentamos comporta um jogo entre a antecipação daquilo que se quer passar adiante e o modo, por vezes inusitado, como cada professor se relacionará com o proposto. Entre a antecipação da proposição e o *a posteriori* da construção de um sentido tramitamos o planejamento daquilo que desejamos transmitir, cômicos de que não temos como controlar os efeitos de nossos trabalhos.

É também por conta dessa tramitação do tempo que trabalhamos na perspectiva da *construção do cotidiano* escolar, e não de seu desvelamento, isso porque o mecanismo do *a posteriori* não opera de modo a revelar aquilo que se supõe estava velado, lançando-lhe luz. A temporalidade do *a posteriori* não opera de forma a retirar o véu que cobria um objeto já existente, mas trabalha de forma inventiva, pois o retroagir de um traço sobre outro que já se encontrava inscrito cria um novo sentido para ambos, na medida em que possibilita novas configurações dos elementos em questão.

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 - 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 um convite, indireto, pelas linhas da literatura, para se tecer o saber/sabor, num investimento na construção do *homo ludens*, esse que se diverte, se surpreende, que brinca e joga com a palavra em diversas materialidades, no avesso do *homo economicus*. Uma experiência que permite ao professor olhar para o passado e encontrar a criança investigadora que já foi um dia.

Temos constatado – 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 conduzi-lo 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 capacidades do aluno e as estratégias de administração de estímulos pedagógicos.

Na tessitura dos nossos cursos de formação continuada, experiência que está em andamento e deles trouxemos apenas considerações iniciais, temos constatado que esse modo “inventado” de proposição formativa - que une a literatura e o lúdico – não faz mais que colocar um convite para que seus participantes retomem seu lugar de responsabilidade em sua trajetória formativa, em sua face não utilitarista. No jogo do inútil que a oficina se 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 neste jogo de desaceleração temporal – talvez um elogio à lentidão, no dizer de Ordine - que um saber docente pode ser construído e a transmissão pode se inscrever como um exercício de memória, restando desta experiência uma dívida, sempre simbólica. No *jogo das letras* 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 amortecê-la, de passá-la adiante para seus alunos.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARTHES, R. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de Janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix, 2007.

BENJAMIM, W. **O narrador**. Considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos?** São Paulo: Cia das Letras, 2007.

FREUD, S. (1908 [1907]) Escritores criativos e devaneios. In: _____. **Ed. standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976

_____. [1920] Além do princípio do prazer. In: _____. **Ed. standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

HUIZINGA, J. (1938). *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KEHL, M. R. Prefácio. In: CORSO, Diana; CORSO, Mário. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LACAN, J. (1964). **Os quatro conceitos fundamentais em psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

LAJONQUIERE, L. Dos erros e em especial o de renunciar a educação. **Revista Estilos da clínica – Dossiê: Psicanálise e educação**, nº 2, 2º sem 1997, p. 27-43.

_____. A mestria da palavra e a formação de professores. **Educação & Realidade**. v. 36, n. 3, set./dez. 2011.

NÓVOA, A.; GANDIN, L. A.; ICLE, G.; FARENZENA, N.; RICKES, S.M. Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 36 n. 2, maio/ago. 2011.

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

PEREIRA, R. A transferência na relação ensinante. In: Calligaris, Contardo, et al. **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Artes e ofícios, 1995. p. 207-216.

RICKES, S. M. A invenção na clínica e nas intuições. In: HEINZ, M.; PERUZZOLO, D. (Orgs). **Deficiência Múltipla: uma abordagem psicanalítica interdisciplinar**. São Paulo: Oikos, 2009.

WEBER, J. F. *Bildung* e educação. **Educação & Realidade**. v. 31, n. 2, jul./dez. 2006.