



# O PERCURSO DE UM PROFESSOR DA ÁREA DE LINGUAGEM NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFG

*LA TRAYECTORIA DE UN PROFESOR DEL ÁREA DEL LENGUAJE EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UFG*

*THE JOURNEY OF A LANGUAGE TEACHER AT UFG'S FACULTY OF EDUCATION*



Cristovão Giovanni BURGARELLI<sup>1</sup>  
e-mail: crgiovani@ufg.br.

## Como referenciar este artigo:

BURGARELLI, C. G. O percurso de um professor da área de linguagem na Faculdade de Educação da UFG. **Rev. Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 14, n. esp. 2, e024021, 2024. e-ISSN: 2237-258X. DOI: 10.30612/eduf.v14iesp.2.19708



- | **Submetido em:** 22/09/2024
- | **Revisões requeridas em:** 18/10/2024
- | **Aprovado em:** 15/12/2024
- | **Publicado em:** 31/12/2024

---

**Editora:** Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado

**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia – Goiás (GO) – Brasil. Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Linguística).

**RESUMO:** Pretendo, com este artigo, sintetizar um percurso de ensino, pesquisa e extensão na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE-UFG) tomando como questão a radicalidade de uma proposta de formação fundamentada em uma abordagem linguístico-discursivo-literária implicada com a psicanálise. Embora redundante, essa expressão contribuirá metodologicamente, no decorrer do texto, visando dissertar sobre essa experiência, bem como elucidar os pontos principais do arcabouço teórico que, ainda hoje, lhe dá sustentação. Primeiramente, a partir do percurso realizado no âmbito do ensino no curso de Pedagogia, pretendo mostrar e discutir como essa abordagem perpassou o objetivo de todas as disciplinas que ministrei. Depois me proporei a esclarecer, tomando como exemplo meu percurso de pesquisa no âmbito da FE/UFG — até a conclusão do doutorado, de 1996 a 2003, no Programa de Pós-Graduação em Educação, de 2003 a 2020, e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, de 2014 até hoje —, como se articularam, nesse embasamento teórico-metodológico, os estudos linguísticos, a psicanálise e a educação. Por fim, colocarei em pauta o percurso realizado nos âmbitos da extensão universitária e da transmissão da psicanálise.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguagem. Psicanálise. Formação. Faculdade de Educação da UFG.

**RESUMEN:** Pretendo, con este artículo, sintetizar una trayectoria de docencia, investigación y extensión en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Goiás (FE-UFG) tomando como interrogante la radicalidad de una propuesta de formación fundamentada en un abordaje lingüístico-discursivo-literario implicado con el psicoanálisis. Aunque sea redundante, esta expresión contribuirá metodológicamente, a lo largo del texto, con el objetivo de disertar sobre la experiencia, así con el de dilucidar los puntos principales del marco teórico que, aún hoy, la sustenta. En primer lugar, a partir del camino recorrido en el ámbito de la enseñanza en el curso de Pedagogía, pretendo mostrar y discutir cómo este enfoque permeó el objetivo de todas las asignaturas que impartí. Tras ello, me propondré aclarar, tomando como ejemplo mi trayectoria de investigación en el ámbito de la FE/UFG – hasta la realización de mi doctorado, entre 1996 y 2003; en el Programa de Posgrado en Educación, desde 2003 a 2020; y en el Programa de Posgrado en Psicología, desde 2014 hasta la actualidad, cómo se articularon sobre esa base teórico-metodológica los estudios lingüísticos, el psicoanálisis y la educación. Finalmente, destacaré el recorrido realizado en los ámbitos de la extensión universitaria y de la transmisión del psicoanálisis.

**PALABRAS-CLAVES:** Lenguaje. Psicoanálisis. Formación. Facultad de Educación de la UFG.

**ABSTRACT:** In this article, I intend to summarise a teaching, research, and extension trajectory at the Faculty of Education of the Universidade Federal de Goiás (FE-UFG), taking as a question the radical nature of a training proposal based on a linguistic-discursive-literary approach that is implicated in psychoanalysis. Although redundant, this expression will contribute methodologically in the course of the text, with the aim of dissecting this experience and elucidating the main points of the theoretical framework that still supports it today. Firstly, based on my teaching career in the Pedagogy course, I intend to show and discuss how this approach permeated the objective of all the subjects I taught. Then I'll set out to clarify, taking

my research path at FE/UFG as an example - until I completed my doctorate, from 1996 to 2003, in the Postgraduate Programme in Education, from 2003 to 2020, and in the Postgraduate Programme in Psychology, from 2014 to the present day - how linguistic studies, psychoanalysis and education came together in this theoretical-methodological background. Finally, I will discuss the journey that has taken place in the areas of university extension and the transmission of psychoanalysis.

**KEYWORDS:** *Language. Psychoanalysis. Education. Faculty of Education at UFG.*

---

## Introdução

Pode ser interessante introduzir o que tenho a apresentar e discutir, neste artigo, relatando a expectativa com que, em dezembro de 1995, após concurso público, fui recebido na Faculdade de Educação, para trabalhar na área de linguagem do curso de Pedagogia. O que se dizia na área era mais ou menos isto: “Que bom que agora podemos contar com um mestre em Linguística! Agora temos na área professores-pesquisadores que cobrem os três seguintes domínios: pedagogia, literatura e linguística!” O que vejo de importante nessa perspectiva não é a dimensão de completude, mas sim, muito longe disso, a explicitação de que as disciplinas a serem trabalhadas poderiam ser abordadas sob diferentes pontos de vista, embora mantendo como unidade o próprio embasamento que dava nome à área – linguagem. Além disso, diversificar, sob essa ótica e com tais nomenclaturas, marcava, a meu ver, uma diferença em relação aos outros dois domínios, bem mais enaltecidos naquele ambiente à época: a psicologia e a didática.

Vale ressaltar o clima de efervescência teórico-crítica que permeava a UFG na década de 1990. Por exemplo, no âmbito dessa discussão, destaca-se o impacto provocado pelo trabalho da Professora Dra. Silvia Braggio, do curso de Letras. Seu livro *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*, lançado em 1992 pelas Artes Médicas, bem como suas diversas orientações no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, passaram a influenciar substancialmente a concepção de alfabetização e o processo de ensino-aprendizagem da língua, seja materna ou estrangeira. Além do departamento de Letras, principalmente o Colégio de Aplicação<sup>2</sup> e a Faculdade de Educação dedicavam-se à compreensão e incorporação de seus estudos e pesquisas.

---

<sup>2</sup> A partir de 1994, passou a se chamar Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE).

Havia, sem dúvida, outros exemplos da dimensão crítica e inovadora que vigorava naqueles tempos. Contrapondo-se ao método tradicional, cujo fundamento principal era o ensino formal da gramática, alguns professores da UFG foram pioneiros numa abordagem de ensino de Língua portuguesa a partir do uso, em sala de aula, dos diversos estilos de textos, como charges, quadrinhos, crônicas, poemas, notícias de jornal etc. Geraldo Faria Campos, professor do Colégio de Aplicação desde a década de 1970, pode ser considerado um dos principais representantes dessa perspectiva, antes mesmo de se tornarem difundidas, por aqui, as primeiras metodologias intencionalmente baseadas em Bakhtin, Vygotsky e Paulo Freire. Quanto a isso, ele dizia brincando: “Acho que eles me copiaram” (Brasil/Jornal UFG, 2018).

Preciso ainda mencionar pelo menos mais um desses exemplos com os quais eu fui me constituindo antes mesmo da minha mudança do departamento de Letras do ICHL (Instituto de Ciências Humanas e Letras), em que eu era Professor substituto, para o curso de Pedagogia, *lócus* principal em que se situa essa elaboração. Sem dúvida, esse foi o envolvimento que mais me marcou. Em 1995, Sonia Borges<sup>3</sup>, professora da área de linguagem da FE-UFG, defendeu, no Programa de Pós-Graduação de Psicologia da PUC-SP, sob orientação de Cláudia Lemos, linguista e professora do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, sua tese de doutorado denominada *A instância da letra no inconsciente: o quebra-cabeça da escrita*. Não só esse gesto inaugural, mas também os diversos projetos de trabalho, juntamente com os debates promovidos pela Professora Sonia, anunciaram e delinearam para mim, recém-chegado nesse campo, uma longa empreitada de estudos, pesquisas e experimentações. Sua tese, suas elaborações em torno dela e suas novas pesquisas, das quais eu passei a fazer parte, consistiram em reler criticamente as bases teóricas que historicamente sustentaram os estudos da linguagem e, mais que isso, em colaborar para a elaboração de um novo delineamento, qual seja, a articulação entre linguística e psicanálise — tanto um retorno a Freud, com a linguística (conforme proposto por Lacan), quanto um retorno a Saussure e seus continuadores, com a psicanálise —, com o objetivo de subverter as relações entre psiquismo e linguagem e, consequentemente, entre significado e significante, entre consciência e inconsciente.

Sintetizando bastante, é possível dizer o seguinte a respeito desse início de formação e, mais ainda, do desejo formativo daquele, à época, professor principiante na área de linguagem da FE-UFG: enquanto os municípios e os estados (rede pública e particular) estavam tentando consolidar a passagem dos métodos tradicionais de ensino para o construtivismo (sob influência

<sup>3</sup> Devido à mudança de nome, corresponde a Mota (1995) nas referências finais.

de Emilia Ferreiro, principalmente nas séries iniciais), e para as novas metodologias que valorizavam a leitura e a compreensão textuais (sob influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a partir da segunda fase do ensino fundamental). Enquanto isso, no âmbito das universidades, essa nova perspectiva era complementada ou problematizada por diferentes vias, como, por exemplo, o sociointeracionismo (ou a sociopsicolinguística), a linguística textual, a análise do discurso ou, ainda, a análise comportamental da aprendizagem da leitura e escrita – todas essas reunindo adeptos e formando “escolas” —, o referido professor se via identificado com um grupo bem menor, que buscava a radicalidade de uma abordagem linguística. Abordagem essa que rechaçava os primitivos teóricos da psicologia (comportamento, cognição, interação social etc.) e procurava se aproximar dos autores “verdadeiramente” fincados na linguagem – por isso a afinidade com a psicanálise e o retorno à linguística a partir da descoberta freudiana do inconsciente.

Por fim, antes de iniciar propriamente o caminho aqui proposto, com os seus devidos desdobramentos, preciso incluir nesta introdução este último comentário: se, de fato, por um lado, no início do percurso, esse projeto ganhou ares de “inovação”, de empolgação, com ilusões excessivas, por outro, é também fato – e isso devido ao próprio referencial teórico com que ele estava lidando – que a experiência cotidiana fez esse seu imaginário esboçar-se. Aprendi muito cedo que o chão da escola, o estar diariamente numa prática formativa singular, em que cada um se implica a seu modo e a seu tempo, não permite tal vaidade. Aprendi também que as novas elaborações discursivas, fundantes de novos acontecimentos, podem se dar considerando as próprias trilhas historicamente consolidadas e discutidas democraticamente na comunidade científica, pela via da confrontação dos saberes, sob dissenso (Salles, 2020).

### **As disciplinas da área de linguagem no curso de Pedagogia e a abordagem linguístico-discursivo-literária**

Como anunciado, pretendo exemplificar como, de 1996 até o presente momento, a abordagem linguístico-discursivo-literária perpassou e perpassa os objetivos das disciplinas que ministrei e ministro no curso de Pedagogia. Não se trata de descrever fielmente cada uma delas, suas ementas, seus conteúdos programáticos, seus referenciais bibliográficos,<sup>4</sup> mas sim de

<sup>4</sup> Além de constar nos documentos, principalmente nos três projetos pedagógicos do curso de Pedagogia que abarcam o período de tempo aqui posto em cena (Brasil, 1984; Brasil, 2003; Brasil 2015), essa descrição foi apresentada passo a passo, visando à articulação entre linguagem e processos psico-educacionais, no capítulo

buscar exemplificar, a partir de alguns pontos, de que modo a referida abordagem se fez presente, mesmo que como concepção subjacente, em toda essa experiência. Sendo assim, faz-se pertinente aqui a metodologia de contar alguns exemplos e, ao mesmo tempo, teorizar com eles. Nessa direção, as seguintes questões podem ser tomadas como balizas: Com que formação tal professor ministrou/ministra essa ou aquela disciplina da área? Que proposta de formação se faz presente em suas aulas? Como pensar a inter-relação entre as disciplinas da área e as demais disciplinas do curso? Para além dos conteúdos, da aprendizagem propriamente dita, o que houve/há ali que tenha sido/seja da ordem da transmissão de um desejo? Desejo de quê? De desejar? De se implicar? De estudar? De humanidades? De história? De cultura e arte? No meu entender, todas essas questões nos levam ao que estou denominando aqui de uma formação pela linguagem.

Remetendo, então, os leitores ao capítulo mencionado na nota anterior, de Burgarelli (2021), que, visando a uma outra discussão, descreve cada uma das disciplinas da área conforme o projeto pedagógico anterior (Brasil, 2003), vou me referir a elas mais uma vez, porém agora conforme o projeto pedagógico atual (Brasil, 2015). Houve, na verdade, pequenas mudanças, das quais destaco estas duas: a) em vez do nome “Fundamentos e metodologia de Língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, I e II”, para o quarto e o quinto períodos respectivamente, entrou “Fundamentos, conteúdos e metodologia de Língua portuguesa, I e II”; b) com a inclusão da disciplina “Fundamentos da produção acadêmico-científica” na grade obrigatória do curso, abriu-se a discussão a respeito de sua afinidade com a área da linguagem. Ressalto que, ao recontar essa história, com os pontos a mais e com uma visada diferente, pretendo frisar a inter-relação da prática ali realizada com a referida abordagem aqui denominada “linguístico-discursivo-literária implicada com a psicanálise”, que, neste artigo, estou considerando como a marca constitutiva da formação deste professor e, portanto, a perspectiva em que se assenta o projeto de formação por ele proposto.

Principalmente porque a elaboração de Burgarelli (2021) não pôde incluir uma apresentação/discussão da disciplina “Fundamentos da produção acadêmico-científica”, introduzida na grade obrigatória do curso a partir da aprovação de seu último projeto pedagógico (Brasil, 2015), será a partir desse ponto que começarei, para exemplificar como a referida abordagem se fez e se faz presente na minha prática. Passo, então, a contar sobre a

---

“Linguagem, psicanálise e educação: alfabetização, leitura, escrita e literatura como processo de subjetivação”, de Burgarelli (2021), no livro *Processos psicossociais e educacionais: reflexões teóricas, práticas e políticas da psicologia*.

minha relação com essa disciplina, que, com o objetivo principal de introduzir o aluno de Pedagogia no trabalho de ler, pesquisar e escrever textos com fundamentos científicos, está se consolidando como parte importante do curso.

Tudo começou, de fato, com a velha e conhecida queixa de que muitos alunos chegam à universidade sem a devida consistência nos quesitos leitura e escrita. Em outras palavras, começou com um vazio que evidencia a ausência de algo que deveria ter sido satisfatoriamente desenvolvido. Foram e ainda são muitas as propostas para sanar essa defasagem nos primeiros anos de diversos cursos, destacando-se duas principais abordagens: a primeira consiste na reorganização ou retomada de disciplinas com nomes como Língua Portuguesa para Universitários, Leitura e Redação, Leitura e Produção de Textos etc.; já a segunda propõe a introdução rigorosa de uma nova modalidade de produção textual, recorrendo a nomenclaturas como *Metodologia Científica, Métodos e Técnicas da Pesquisa Científica e Fundamentos da Pesquisa Científica*. É interessante lembrar quantas vezes, ao longo de um curso de graduação, muitos professores cobraram — e ainda cobram — dos colegas da área de linguagem (Língua Portuguesa) a responsabilidade de ensinar os alunos a escreverem bem.

Sem dúvida, foram essas diversas experiências, embora com resultados insatisfatórios, que provocaram, no curso de pedagogia da FE-UFG, a proposta atual, que toma como base não as regras do “bom” português, nem as técnicas de redação, ou os manuais de iniciação ao trabalho científico, mas sim o entendimento de que todas as áreas do projeto de formação em Pedagogia da FE-UFG estão interessadas na inter-relação consistente entre os saberes, para uma melhor compreensão do homem, da educação, da cultura, da história e da sociedade (Brasil, 2015). Eis, portanto, a visada: ler, escrever, formar-se, pesquisar, produzir ciência não poderá ser efeito simplesmente de preceitos, mas sim de uma experiência onde a própria implicação subjetiva de cada um dos participantes com a materialidade que ali se apresenta vai conduzindo-o em seu percurso formativo. Em síntese: a dimensão formativa encontra-se no próprio ato de ler, de escrever, de vivenciar cultura, educação, história e literatura.

Como o propósito deste artigo é, ao mesmo tempo, discutir teoricamente e contar casos de uma história, considero importante trazer aqui algumas considerações a respeito dos atuais diálogos, no âmbito do Núcleo Docente Estruturante da FE-UFG, sobre a importância de a área da linguagem se responsabilizar pela oferta dessa disciplina. No início do ano letivo de 2021, os professores da área justificaram junto a esse Núcleo, bem como junto ao Conselho Diretor, a importância dessa vinculação. Relembrando hoje as elaborações que me resultaram desse

gesto, posso ressaltar estes três pontos: que a pertinência de sua fundamentação – a ementa sinaliza de fato para isso – seja condizente com os estudos sobre linguagem, discurso, literatura, leitura, produção de textos e análise linguística (léxico, sintaxe, semântica etc.); que ela exista não para ensinar metodologia de pesquisa (a disciplina Trabalho de Conclusão de Curso já abarca a discussão sobre as diferentes modalidades de pesquisa e as normas do trabalho científico), mas para incentivar e cultivar o pensamento autônomo a partir da imersão em textos acadêmico-científicos, incluindo aí textos de diferentes naturezas e áreas das humanidades (educação, letras, ciências humanas e sociais, filosofia, literatura e arte); e, por fim, que ela, ao vincular-se à área da linguagem, afine-se, ainda mais, com a sua perspectiva interdisciplinar, que, segundo Barthes (1988, p. 99), tem a ver não com juntar partes de áreas diferentes, mas com o objeto que ela põe em seu horizonte, quer seja, o objeto Texto, “um objeto novo que não pertença a ninguém”.

Para elucidar, mais ainda, a abordagem teórico-metodológica, visada por esse professor, para todas as disciplinas da área, vou contar um pouco sobre como se deu uma dessas experiências, no chão mesmo da sala de aula, a sala 103, a primeira do corredor, aquela que há tantos anos está reservada aos alunos do primeiro período do curso. Falarei, portanto, de quando ministrei essa disciplina no primeiro semestre letivo de 2019. Lembro-me bem de como fluíram as leituras de *A importância do ato de ler*, de Freire (2011), *Como aprendi a escrever*, de Gorki (1984), e *A arte de escrever*, de Schopenhauer (2009).

Lembro-me também de uma das primeiras elaborações ali compartilhadas e curtidas pelos alunos<sup>5</sup>: os conhecimentos técnico-científicos, úteis e eficazes, são efeitos de um longo processo de pesquisa e criação, sendo que somente num segundo tempo podemos chamá-lo de ciência. Compareceu bem forte também essa outra elaboração: o pesquisador e o objeto pesquisado não estão tão separados como se costuma pensar, pois a formação do pesquisador é constitutiva das pesquisas de que ele participa. Uma elaboração puxou outra, e isso tanto em nossas conversas em sala quanto na produção escrita individual que diversos alunos partilhavam no decorrer das aulas. Lembro-me de duas publicações que testemunham as marcas formativas do que vivenciamos nesse semestre: “A universidade e os saberes úteis”, artigo publicado no site Ermira, em agosto de 2019, pela aluna Isabela Rabelo, com minha supervisão e coautoria (Rabelo; Burgarelli, 2019) – bem nessa perspectiva do que foi mencionado acima; e “Entre

<sup>5</sup> Oh! Agora deu até pra ver como que, de fato, ficaram sem lugar ali as conotações hoje em moda para os significantes compartilhar e curtir. ... rs...

literatura e ciência”, capítulo de minha autoria publicado no livro *Pensar o ver* (Burgarelli, 2021) – radicalizando ainda mais esse ponto crítico com relação à concepção de ciência, bem como a convocando a aprender com a literatura.

Passo agora às demais disciplinas, “Alfabetização e letramento” (no terceiro período), “Fundamentos, conteúdos e metodologia de Língua portuguesa I e II” (no quarto e no quinto período) “Trabalho de Conclusão de curso I e II” (monografia), com as quais não preciso me alongar, pois, como já disse, o objetivo aqui é pontuar alguns exemplos, algumas visadas, algumas vivências.

Vamos supor, então, que eu esteja assumindo agora a disciplina “Alfabetização e letramento”; entrando em sala para começar o semestre com uma turma do terceiro período do curso. Provavelmente, eu colocaria algumas cartas na manga, mas não levaria, nesse primeiro encontro, um plano de curso fechado. Lembrando que, no horário do curso, temos quatro horas-aulas numa mesma manhã (7h20 às 11h, com 20 minutos de intervalo) ou numa mesma noite (18h40 às 10h10, com 10 minutos de intervalo), eu me empenharia ao máximo para: a) situar a disciplina no conjunto das demais disciplinas do curso, (claro que escutaria os alunos sobre as experiências que tiveram com “Fundamentos da produção acadêmico-científica”), apresentando a ementa, os objetivos e a bibliografia básica; b) recorrendo a Souza (2012), distribuiria esse longo tempo de aulas buscando uma configuração em que todos os alunos pudessem, não necessariamente nessa ordem, escutar (uma “boa” exposição feita pelo professor), ler (texto escolhido pelo professor ou pela turma), falar (participando da discussão/articulações) e escrever (a proposta surgiu do próprio andamento da aula).

Como um dos principais pontos da ementa diz respeito a conhecer as principais teorias (psicológicas), que fundamentam os estudos sobre a Alfabetização e o “ensino” de Língua portuguesa na educação infantil e nas séries iniciais, buscando depreender em cada uma dessas teorias o que é a linguagem, então, Souza (2012), mencionado acima, pode ser, entre outros, o texto escolhido para ser trabalhado nessa aula, em seu tempo específico para ler. Ele se chama “Todas as áreas se dizem pela linguagem: práticas pedagógicas necessárias” e foi publicado no dossiê da Revista INTER-AÇÃO denominado “Línguagem e ensino”. Por que ele poderia ser interessante? Primeiro, porque, enquanto um artigo de periódico, um exemplo então de produção científica na área, ele se vincula aos objetivos da disciplina anterior “Fundamentos da produção acadêmico-científica”; e seu conteúdo gira em torno do argumento de que todas as disciplinas devem aprimorar as atividades de falar, ouvir, ler e escrever. Segundo, porque

entendendo que linguagem é interação, na perspectiva de Bakhtin, ele articula, de modo claro, simples e consistente, a prática da linguagem na sala de aula e o processo de letramento.

Perceberam a visada? Desde a primeira aula, eu gosto de lançar e explicitar as bases do que poderá ser edificado enquanto disciplina; um projeto de formação que exige engajamento permanente tanto do professor quanto dos alunos. Creio que, a partir desse início aqui comentado, boas questões nos guiariam até o ponto de consolidarmos um programa de curso e um cronograma de atividades capazes não só de atender à ementa documentada, mas também de nos posicionarmos criticamente com relação às diferentes abordagens que ela abrange. Enfrentaríamos, assim, o desafio de nos formar a partir de um referencial teórico posto em prática no próprio funcionamento da disciplina. Sentiríamos na carne, eu acho, que os fundamentos com que uma criança (alfabetizada) se forma não se encontram tão distantes daqueles com que nos formamos professores-alfabetizadores.

Passemos ao quarto e ao quinto período. Dois novos recomeços, muito provavelmente com turmas heterogêneas. Alguns serão ex-alunos desse mesmo professor, e outros não. Alguns tomarão as vias de uma continuidade, um aprofundamento, nessa mesma perspectiva teórica, enquanto outros vão demandar retomadas diversas para que sejam possivelmente introduzidos nessa abordagem. Alguns estarão engajados (desejantes e já implicados com sua própria formação); outros poderão começar agora, devido às novas convocações, tal percurso de fato formativo; e, por fim, também possivelmente, alguns outros vão continuar ziguezagueando e resistindo a se formar com raízes bem fincadas, bem elaboradas a partir de um trabalho árduo de sua parte.

Diante disso, penso que, nesse momento do curso, principalmente nesses inícios de períodos, a consistência da formação do professor que se porá à frente de tais disciplinas será de fundamental valia. Quanto a isso, entendo como uma questão muito importante o entendimento/posicionamento desse professor com relação à concepção teórica que a área vem elaborando historicamente e que pode ser, facilmente, depreendida do atual projeto pedagógico do curso (Brasil, 2015), muito especificamente da leitura sucessiva das ementas dessas disciplinas aqui comentadas. Exemplifico isso que estou dizendo com a leitura destes três passos: 1) ementa de Alfabetização e letramento: “Concepções de linguagem nas teorias de Aquisição de linguagem e Alfabetização: behaviorismo, construtivismo, sociointeracionismo [...]”; 2) ementa de Língua portuguesa I: “Teorias de linguagem que fundamentam o ensino de Língua portuguesa” [...] ; 3) ementa de Língua portuguesa II: “Pesquisas e fundamentações

teórico-práticas para o ensino de Língua portuguesa [...] Discursos [...] Formação linguístico-literária e função do professor [...] Escola, linguagem e sociedade". Explicito, por fim, a marca neles impressa: a passagem de uma concepção psicológica para uma concepção linguístico-discursiva.

Para concluir este item com a clareza de que preciso para seguir com meu texto, é suficiente dizer isto: quando assumo as disciplinas "Trabalho de Conclusão de Curso I e II", empenho para que elas consolidem o que exemplifiquei acima, ou seja, uma escrita de final de curso que testemunhe – pela escolha de uma via (entre diversas, como, por exemplo "o lúdico na educação infantil", "literatura", "alfabetização", "língua portuguesa nas séries iniciais", "arte e linguagem", "linguagem e língua de sinais", "linguagem e autismos", "linguagem e educação inclusiva", "linguagem e segregação/exclusão", ou ainda, algum estudo comparativo entre abordagens, considerações críticas sobre alguma abordagem, contribuições específicas de algum autor etc. ) – que o cerne de nossa formação é a linguagem (radicalmente enquanto linguagem mesmo).

### **Entraste: fundamentos litorais entre linguagem, psicanálise e educação**

O parêntese do final do item anterior, cujo conteúdo pode parecer estranho, pode ser completado da seguinte forma: enquanto linguagem propriamente dita, e não como pensamento, comportamento ou fenômeno social. Isso também justifica o uso da palavra "radicalmente": o primeiro aspecto a ser considerado é a função da fala no campo da linguagem (Lacan, 1998), uma vez que é por meio da fala (linguagem em uso) que se constitui a materialidade da identidade, da nomeação ou das denominações conceituais atribuídas a alguém. Em síntese, uma formação se constrói pela linguagem, pelos discursos e pelos encadeamentos significantes. Somente após essa consideração é possível falar de inteligência, treinamento, consciência, função egóica, interação etc.

Pode ser interessante tirar proveito, agora, do primeiro nome do título que introduz este novo item, cujo objetivo é falar, mais especificamente, do meu percurso de pesquisa. Entraste. Considero-o uma criação acertada, pois ele diz respeito ao verbo "entrar" (tu entraste) e, ao mesmo tempo, por uma homofonia, remete a [ser/estar] "em traste" (uma coisa, um utensílio, uma pessoa inútil ou imprestável para algo). Pois então, a primeira vez que ele irrompeu nas minhas elaborações discursivas foi em 2013, em um projeto de pesquisa que compôs o meu pedido de credenciamento ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, ainda em elaboração

para ser aprovado no âmbito da FE-UFG, o que de fato ocorreu em 2014. Meu projeto se chamava “Entraste subjetividade, arte e clínica”, e foi a partir dele que eu elaborei a minha passagem do Programa de Pós-Educação para o programa em Psicologia. Um marco importante na trajetória aqui contada. Tanto é que o nome “Entraste” continua até hoje, porém utilizado para se referir a um conjunto mais amplo de atividades: pesquisas, projetos de extensão, grupo de estudos, inserções na/da sociedade e colóquios anuais (cf. <https://entraste.fe.ufg.br>).

Nesse item, pretendo focar nestes dois pontos: pinçando algumas publicações de minha autoria, comentar sobre os projetos de pesquisa de que participei, antes e depois do marco Entraste; e explicitar melhor o paradoxo contido nesse significante que vem nomeando a visada com a qual endereçamos a nossa proposta de formação, mais especificamente no âmbito da Pós-Graduação, porém não separada das graduações (pedagogia, psicologia e outras) nem da extensão (assunto de que tratará o subtítulo seguinte).

Assim que cheguei à FE-UFG, em 1995, comecei a projetar meus estudos e minhas pesquisas em parceria com a Profa. Dra. Sonia Borges, objetivando uma articulação radical entre os estudos linguísticos, a psicanálise e a educação. Primeiramente, o projeto “Escrita: ressignificando a produção de textos” (de 1996 a 1998); e na sequência os projetos “Escola: língua materna e língua estrangeira” (de 1999 a 2001) e “A relação entre erro, criação e língua padrão” (de 1998 a 1999). Esses foram a base para as minhas primeiras publicações, bem como para a elaboração do projeto “O erro num enfoque linguístico”, com o qual comecei meu doutorado em linguística, em março de 1999, no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp.

As principais publicações desse primeiro momento constituíram um esforço de pensar as consequências dos estudos e pesquisas de Cláudia Lemos sobre “aquisição” da linguagem, a partir de dados da oralidade (Lemos, 1986; 1992), para as nossas questões sobre a “aprendizagem” da leitura e da escrita, principalmente na escola. Para tal, debruçar-se sobre a tese de Sonia Borges (Mota, 1995) tornou-se essencial. Em 1998, escrevi o artigo “Algumas questões sobre o conceito de erro e suas implicações na prática de sala de aula” (Burgarelli, 1998); em 2000, “De quando o erro se torna rumo(r)” (Burgarelli, 2000a); e em 2001, “O erro como questão para a linguística” e “Er(r)os de escrita” (Burgarelli, 2001a; 2001b). Numa síntese bem apressada, pode-se dizer que tais publicações trazem como principais as seguintes marcas: produções escritas em sala de aula dos primeiros anos de escola, deslocamento da concepção de sujeito cognoscente para a de sujeito da/na linguagem e, por fim, uma

aproximação entre linguística, psicanálise e educação, principalmente tomando como questão o erro e o modo de intervir metodologicamente na produção dos alunos como efeitos do próprio ato de ler e escrever (efeitos do significante).

O primeiro artigo que traz as marcas, embora ainda sutis, do deslocamento iniciado com o meu percurso no doutorado em Linguística, sob orientação da psicanalista e Profa. Dra. Nina Leite, foi “Língua materna, autismos e estruturação do sujeito” (Burgarelli, 2000b) – efeitos tanto da disciplina que cursei, com essa professora, em 1996, na condição de aluno especial, quanto das atividades realizadas em 1999, após minha matrícula e início da participação nas disciplinas regulares e no grupo de pesquisa por ela coordenado. Deslocar do enigma “erro” (questão endereçada à Linguística) para o enigma “autismos” (questão endereçada à psicanálise) passou a abrir, de fato, as vias para novas pesquisas e novas experiências. Minha tese de doutorado, defendida em abril de 2003, teve como título “Escrita e corpo pulsional”; depois tornou-se livro, denominado *Linguagem e escrita: por uma concepção que inclua o corpo* (Burgarelli, 2003; 2005a).

Em 2003, credenciei-me no Programa de Pós-Graduação em Educação e tornei-me editor da Revista INTER-AÇÃO. No primeiro, fiquei até 2020; na segunda, até 2016. Quanto às pesquisas e estudos, mantive e ampliei as minhas interlocuções; entre outras, com o CEPAE-UFG, com o IEL-Unicamp, com a UFMG, com a USP e com a Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, novo local de trabalho de Sonia Borges. Não pretendo passar aqui projeto por projeto, mas apenas pinçar um exemplo de como, a partir dos fundamentos da psicanálise, foi se escrevendo, até consistir conceitualmente, a mesma abordagem linguístico-discursivo-literária adotada na Graduação, porém, aqui na Pós, não só com uma implicação explícita com a psicanálise mas também com verticalizações diversas, às vezes inclinando-se para a sua articulação com o ensino-aprendizagem, às vezes com a literatura, às vezes com a formação de professores etc.

Para esse momento, um bom exemplo é a dissertação, por mim orientada, de Carmo (2014). Primeiro porque ela trata do enigma da formação – O que mesmo pode autorizar alguém a dizer “eu sou professor”, “eu sou alfabetizador”?; segundo porque, cronologicamente, ela se situa bem na minha passagem para a pós em psicologia – início da criação do Entraste. “Eu sou professor”: inconsciente, desejo e algumas questões sobre a formação: é esse o nome da dissertação, cujas questões principais também comparecem no artigo “Formação e desejo de ser professor”, que foi publicado em 2017 (Burgarelli; Carmo, 2017).

Em sua dissertação, após epigraifar seu texto com Fernando Pessoa, que em certo trecho de seu poema nos diz ‘‘Não MEU, não meu é quanto escrevo. A quem o devo? De quem sou o arauto nado? Por que, enganado, julguei ser meu o que era meu? Que outro mo deu?’’ (Pessoa, 1988. p. 45), Carmo (2014) toma como fio condutor, principalmente, as categorias conceituais de inconsciente, significante e sujeito, para discutir, em contraposição a algumas propostas consolidadas no âmbito da pedagogia, a articulação entre desejo e formação de professores. Em síntese e em conformidade com o que objetivamos explicitar no artigo subsequente: ‘‘Formação é, portanto, efeito de discurso. Somente mediante uma articulação no nível do inconsciente, é possível provocar algo que se estabeleça efetivamente no âmbito da cena formadora’’ (Burgarelli; Carmo, 2017, p. 890).

Antes de entrar no segundo ponto fundamental a esse subtítulo, preciso, ao modelo de um roteiro fílmico, abrir mais um parêntese e misturar os tempos, os espaços e a matéria de que se trata. Ao falar que ‘‘formação é efeito de discurso’’, lembro-me, mais uma vez, do meu texto já mencionado ‘‘Entre literatura e ciência’’ (Burgarelli, 2021), mas lembro-me também das outras publicações na quais abordei, em sua radicalidade, essa dimensão formadora da literatura (Burgarelli, 2005b; 2011; Burgarelli; Teófilo, 2016). Vem muito clara, em meu cine-pensamento<sup>6</sup>, uma cena incansavelmente repetida em minhas aulas, na qual estou falando para meus alunos: ‘‘A literatura cria seres. Encontramos na literatura, talvez com certeza, a melhor definição do que é linguagem. O importante não é pensar o que a gente faz com a literatura, e sim o que ela faz com a gente!’’ Dizer assim significa que eu não posso saber de antemão os efeitos da minha entrada em algum campo discursivo.

Agora, sim, o entrar, ‘‘entraste’’, em traste. Esse termo convoca-nos a considerarmos o campo do Outro como responsável pelo processo de causação do sujeito, que, por sua vez, só pode comparecer dividido. Ou seja, trata-se de uma operação, uma conta, de cuja resolução podemos obter, tanto um eu, que toma a palavra do outro e a empunha, em sua singularidade, como própria, quanto um resto, que – embora possa, em algumas situações, ser esquecido – não cessa de nos causar estranhamento e de nos convocar a dizer mais e mais.

Nessa perspectiva, quando enunciei meu projeto ‘‘Entraste: subjetividade, arte e clínica’’, para endereçar uma proposta de formação no âmbito dos programas de pós-graduação da FE-

<sup>6</sup> Conheci essa composição de palavras ouvindo *Quarto de dormir* (Antunes; Jeneci, 2007) na voz de Arnaldo Antunes, artista cuja obra diz muito melhor do que eu as questões-impasse que venho tentando abordar em minhas publicações, nas quais, vira e mexe, o trago como referência – um exemplo que considero forte pode ser conferido em Burgarelli (2005c).

UFG, inaugurando a minha entrada para o Programa de Pós em Psicologia, eu estava, além de assumindo a psicanálise como o nascedouro das questões para as novas pesquisas, sinalizando para o lugar paradoxal em que essa experiência estava sendo forjada. Por um lado, aproximações férteis; por outro, impasses incontornáveis entre os fundamentos da linguística, da literatura, da psicanálise e da educação. E mais: o desafio maior era enfrentar, no desenrolar das pesquisas, as consequências desses paradoxos. Nessa direção, a primeira sinalização foi apostar nas elaborações sobre a clínica, tomando-a como lugar específico da experiência analítica, porém sempre revelando seus entrecruzamentos com os demais campos do saber (e do saber-fazer).

Conforme a proposta deste artigo, considero que seja suficientemente esclarecedor tomar como exemplo dessa nova fase do percurso, a qual já completa 10 anos, o artigo “Sujeito e objeto na clínica psicanalítica: a função do resto” (Victor; Burgarelli, 2022), elaborado a partir de uma das várias dissertações por mim orientadas (Victor, 2021). Nele, a partir dos impasses entre a teoria e a clínica, ressaltam-se os argumentos em torno da noção de resíduo, considerando que um tanto da experiência com o corpo não se inscreve, ou seja, permanece como o impossível de ser dito, embora faça valer seus efeitos. A análise, por sua vez, vislumbra saídas pela via de um saber-fazer com esse resto – aqui propriamente uma concepção de escrita a partir do vazio. Em síntese: em vez de partir da concepção de reintegrar alguém a uma normatividade (eliminando assim esse resíduo opaco e perturbador), o fazer clínico inverte essa consideração, propondo-se a perguntar sobre o que e como é possível que algo dessa opacidade possa escrever-se num corpo (para depois constituir-se como uma possível identificação, que será lida como socialmente legítima).

Enfim, como Victor e Burgarelli (2022, p. 6) ressaltam: “o arcabouço teórico que dá base à psicanálise parte da clínica e tem origem na escuta em análise; portanto, não atende às replicações e generalizações [...] os conceitos fundamentais não geram um sistema completo e aplicável para o próximo paciente a ser atendido”. Trata-se, portanto, de um saber incompleto que se reinventa numa práxis; um saber “marcado pela inquietação e [que] está na contramão da resposta definitiva e fechada” (Victor; Burgarelli, 2022, p. 6). Eis aqui, sem dúvida, uma via aproximativa com os processos educativos, literários, artísticos etc.

## O encontro de sexta à tarde: extensão universitária e transmissão da psicanálise

Em 1994, quando ainda cursava o mestrado em Letras e Linguística, comecei a participar do grupo de estudos coordenado pelas professoras Vera Maria de Moura Almeida<sup>7</sup> e Sonia Borges, no âmbito da FE-UFG, com a finalidade de estudar linguagem, conhecimento, linguística e psicanálise, entre outras articulações e efervescências já comentadas na introdução deste artigo. Pouco tempo depois, após a aposentadoria de ambas, tendo-me tornado professor dessa faculdade, assumi a coordenação desse referido grupo, que passou a constituir-se como axial para a composição dos vários projetos de extensão por mim coordenados, bem como dos vários colóquios realizados, com periodicidade anual. Tornou-se também um modo de dinamizar a vinculação entre ensino, pesquisa, extensão e publicação. Para acolher componentes de diferentes instituições, inclusive de outras cidades, bem como para facilitar a programação dos pretendentes, consagrou-se sexta-feira à tarde como o horário oficial de nossos encontros semanais.

Desde o início, enquanto grupo de estudos aberto à comunidade, seu objetivo principal foi propiciar a participação de um número maior de pessoas – professores, psicólogos, psicanalistas, artistas, historiadores etc. – nas nossas atividades, buscando assim novas interlocuções. Colocávamos em pauta tanto os nossos trabalhos individuais quanto os de nossa área, por exemplo, a tese de doutorado de Sônia Borges, outras publicações abordando a mesma problemática, nossas pesquisas e nossas discussões com as secretarias municipal e estadual de educação. Depois, com o tempo, aprendemos um pouco mais sobre a extensão e sobre a importância de sustentar não só uma continuidade de projetos, mas também uma periodicidade de eventos públicos, gratuitos e com a participação de outras instituições. A minha experiência junto aos professores e colegas da Unicamp, devido a meu percurso de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Linguística, influenciou sobremaneira os nossos passos seguintes.

O certo é que, em setembro de 2001, no âmbito do projeto de extensão Linguagem, psicanálise e educação, realizamos o nosso I Colóquio Linguagem e Escola, em parceria com o CEPAE-UFG, a SME (Secretaria Municipal de Educação), a SEE (Secretaria Estadual de Educação) e o SESC-GO. Para os anos seguintes, decidimos por uma pequena mudança no nome e realizamos, em dezembro de 2003, o II Colóquio Linguagem e Educação: discurso e subjetividade. A partir daí seguimos com a periodicidade anual e sempre renovando, até 2014,

<sup>7</sup> A Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Almeida compunha o Programa de Pós-Graduação em Educação da FE-UFG e, excepcionalmente, foi orientadora da minha dissertação de mestrado, denominada *Uma ressignificação do ensino de Língua portuguesa* (Burgarelli, 1995).

apenas os subtítulos. Em 2015, procedemos a mais uma pequena mudança no nome e realizamos o XIII Colóquio Linguagem e Educação/I Encontro Entraste. E assim continuamos, com o objetivo de manter e ampliar nossos intercâmbios, vincular consistentemente nossas atividades de ensino, pesquisa e extensão e, na medida do possível, sustentar a periodicidade anual de nossos colóquios. Em dezembro de 2023, realizamos o XX Colóquio Linguagem e Educação/VIII Encontro Entraste – O Poder do Outro: sub-sistência, re-sistência, ex-sistência.

No ano atual, 2024, esses dois projetos de extensão se encontram em andamento: “Entraste: narcisismo e alteridade”, o que pode a psicanálise diante do pior? e “Bem-estar psíquico no laço social”. No âmbito do primeiro, concebido a partir da mesma visada já consagrada nos últimos anos, pretendemos desenvolver estudos, debates e elaborações em torno da seguinte temática “Do poder do Outro a uma ética do desejo”, cujos desdobramentos nos servirão de baliza para a realização de nosso próximo Colóquio (final de 2024). Trata-se de uma continuidade das nossas elaborações em torno da articulação entre psicanálise e política, nas quais buscamos explicitar e discutir a conceituação de sujeito dividido. Para tal, discutiremos a potência/impotência de algum outro a quem o eu é mais apegado do que a ele mesmo, bem como a prática psicanalítica (a clínica) como a possibilidade de acolhimento, ruptura e invenção. Já o segundo, com o objetivo de ampliar a inserção social do PPGP-UFG, constitui-se numa parceria com o Movimento de Trabalhadoras(res) por Direito (MTD-GO), visando à possibilidade de uma psicologia social e uma psicanálise mais sintonizadas com as demandas das comunidades em sua luta por reconhecimento de direitos e por autonomia social, política e econômica. Mais especificamente, pretende consolidar-se como um espaço de escuta às comunidades (acampamentos urbanos) que o MTD acompanha em Goiânia e municípios vizinhos.

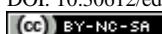
Em síntese, algumas vias estão abertas, e convocando muito trabalho, bem para além de um horário fixo no decorrer de cada semana. No entanto, as sextas à tarde continuam como um momento privilegiado para as atividades do Entraste, sustentando sua função dinamizadora dos diferentes projetos de extensão e de pesquisa, das orientações, do ensino, das publicações e da transmissão da psicanálise.

## Considerações Finais

Pretendi mostrar aqui as raízes do referencial teórico-prático que fundamenta uma proposta de formação na FE-UFG — aquela que, de fato, pode ser chamada de minha única aula. Com essa narração-argumentação, busquei iluminar algumas novas práticas e também convocar os leitores deste artigo a ampliar essa discussão. Tomara que eu tenha conseguido!

## REFERÊNCIAS

- BARTHES, R. Anexo Jovens pesquisadores. In: **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 96-102.
- BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Universidade Federal de Goiás. Colegiado de Cursos de Ciências Pedagógicas. **Resolução n. 207/84**. Currículo do curso de Pedagogia da UFG. Goiânia, 1984. [Mímeo].
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. **Projeto político-pedagógico**: curso de Pedagogia. Goiânia, 2003. Disponível em: <https://fe.ufg.br/p/4238-projeto-politico-pedagogico>. Acesso em: 15 jun. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. **Projeto pedagógico**: curso de Pedagogia. Goiânia, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Universidade Federal de Goiás. A trajetória de uma vida dedicada ao ensino. **Jornal UFG**, 07 de março de 2018. Reportagem de Versanna Carvalho Goiânia, 2018. Disponível em: <https://jornal.ufg.br/n/104501-a-trajetoria-de-uma-vida-dedicada-ao-ensino>. Acesso em: 15 jun. 2024.
- BURGARELLI, C. G. **Uma ressignificação do ensino de Língua portuguesa**. Orientadora: Vera Maria de Moura Almeida. 1995. 140 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1995.
- BURGARELLI, C. G. Algumas questões sobre o conceito de erro e suas implicações para a prática em sala de aula. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 22, n. 1/2, 1998.
- BURGARELLI, C. G. De quando o erro se torna rumo(r). **Pre-textos: cadernos de área**. Goiânia: Departamento de Letras da UCG, 2000a.
- BURGARELLI, C. G. Língua materna, autismos e estruturação do sujeito. **Inter-Ação**, Goiânia, vol. 24, n. 1, 2000b.
- BURGARELLI, C. G. Er(r)os de escrita. **Estudos humanidades**, Goiânia, v. 28, n. 3, Editora da UCG, p. 473-484, 2001a.



BURGARELLI, C. G. O erro como questão para a linguística. **Signótica**, Goiânia, v. 13, n. 1, 2001b. DOI: 10.5216/sig.v13i1.7291. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/7291/0>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BURGARELLI, C. G. **Escrita e corpo pulsional**. Orientadora: Nina Virgínia de Araújo Leite. 2003. 126 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/294033>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BURGARELLI, C. G. **Linguagem e escrita**: por uma concepção que inclua o corpo. Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás, 2005a.

BURGARELLI, C. G. Literatura para literaturar. **Estilos da clínica**, São Paulo, v. 10, n. 18, p. 54-59, 2005b. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282005000100005](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282005000100005). Acesso em: 15 jun. 2024.

BURGARELLI, C. G. Corpo que te quero alma. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v.15, n. 6, p. 1041-1048, 2005c.

BURGARELLI, C. G. Implicação da escola com a literatura. In: PESSOA, J. M. (org.). **Literatura e educação no conto de Bariani Ortencio**. Goiânia: PUC-GO; Kelps, 2011. p. 91-102.

BURGARELLI, C. G.; CARMO, D. S. Formação e desejo de ser professor. **Reveduc**, São Carlos, v. 11, n. 3, p. 890-899, 2017. DOI: 10.14244/198271991872. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1872>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BURGARELLI, C. G. Entre literatura e ciência. In: FURTADO, R. M. M. (org.). **Pensar o ver**: perspectivas estéticas e possibilidades formadoras. Campinas: Mercado de Letras, 2021.

BURGARELLI, C. G; TEÓFILO, F. P. A leitura literária na escola: experiência, linguagem e formação. In: PESSOA, J. M. (org.). **Literatura e formação humana**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 99-120.

CARMO, D. S. **“Eu sou professor”**: inconsciente, desejo e algumas questões sobre a formação. Orientador: Cristóvão Giovani Burgarelli. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/2098e3e9-ab1b-4b0d-9468-28e8ecf42273>. Acesso em: 15 jun. 2024.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 51<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GORKI, M. **Como aprendi a escrever**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

LACAN, J. Função e campo da fala e da linguagem. In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 238-324. [Publicação original de 1953].

LEMOS, C. T. G. Interacionismo e aquisição da linguagem. **Delta**, São Paulo, v. 2, n. 2, 1986. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/31271>. Acesso em: 15 jun. 2024.

LEMOS, C. T. G. Los procesos metafóricos e metonímicos como mecanismos de cambio. **Substratum**, Barcelona, v. 1; n. 1, p. 121-135, 1992. Disponível em: <https://www.scienceopen.com/document?vid=94e41ecc-4d69-4374-bd3d-aabeee8bc469>. Acesso em: 15 jun. 2024.

MOTA, S. B. V. **O quebra-cabeça da escrita**: a instância da letra na aquisição da escrita. Orientadora: Cláudia Theresa Guimarães de Lemos. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

PESSOA, F. **Os melhores poemas de Fernando Pessoa**. 4.ed. São Paulo: Global, 1998.

QUARTO de dormir. Intérprete: A. Antunes. Compositores: A. Antunes; M., Jeneci. In: **Ao vivo no estúdio**. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2007.

RABELO, I. O.; BURGARELLI, C. G. A universidade e os saberes úteis. **Ermira**: cultura, ideias e redemoinhos, Goiânia, 2019.

SALLES, J. C. **Universidade pública e democracia**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SCHOUPENHAUER, A. **A arte de escrever**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

SOUZA, A. P. Todas as áreas se dizem pela linguagem: práticas pedagógicas necessárias. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 51–65, 2012. DOI: 10.5216/ia.v37i1.18868. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/18868>. Acesso em: 9 jan. 2024.

VICTOR, E. A. **Corpos à Margem**: a função do resto na psicanálise. Orientador: Cristóvão Giovani Burgarelli. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

VICTOR, E. A.; BURGARELLI, C. G. Sujeito e objeto na clínica psicanalítica: a função do resto. Revista **Subjetividades**, Fortaleza, v. 22, n. 1, 2022. DOI: 10.5020/23590777.rs.v22i1.e12158. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rmes/article/view/12158>. Acesso em: 9 jan. 2024.

### ***CRediT Author Statement***

---

- Reconhecimentos:** Não aplicável.
  - Financiamento:** Não aplicável.
  - Conflitos de interesse:** Não aplicável.
  - Aprovação ética:** Não aplicável.
  - Disponibilidade de dados e material:** Todos os dados informados se encontram disponíveis no artigo.
  - Contribuições dos autores:** O autor Cristovão Giovani Burgarelli realizou todas as fases de realização do artigo: conceitualização, curadoria de dados, análise formal, investigação, metodologia, administração de projeto, recursos, software, supervisão, validação, visualização, escrita – rascunho original, escrita – revisão e edição.
- 

**Processamento e edição: Editora Ibero-Americana de Educação.**  
Correção, formatação e normalização.

