

LITERATURA COMO CALEIDOSCÓPIO DO INCONSCIENTE: DESLOCAMENTOS, FANTASIAS E FORMAÇÕES DE COMPROMISSO NA EXPERIÊNCIA DE APRENDER

*LITERATURE AS A KALEIDOSCOPE OF THE UNCONSCIOUS: DISPLACEMENTS,
FANTASIES AND COMPROMISE FORMATIONS IN THE EXPERIENCE OF LEARNING*

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santosⁱ

 <https://orcid.org/0000-0002-1861-0902>

Resumo: Este artigo argumenta que a literatura funciona, na escola e na universidade, como um caleidoscópio do inconsciente: um campo de imagens e de linguagem que permite a circulação de desejos, deslocamentos e fantasias, feitos simbolicamente como formações de compromisso na experiência de aprender (Freud, 1900/2010; Freud, 1906/1976). Ao articular psicanálise e teorias da linguagem e da educação, defendemos que a leitura-escrita ópera literária em espaço potencial de jogo e criação (Winnicott, 1971), ativando cenas fantasmáticas que, mediadas pela palavra e pelo outro, reconfiguram identidades narrativas (Ricoeur, 1991) e favorecem processos de subjetivação e aprendizagem (Vygotsky, 1934/2001; Bruner, 1996). Propomos dispositivos didático-poéticos de leitura, escrita e conversa que acolham a transferência e o trabalho do sonho (condensação e deslocamento) como forças de pensamento (Lacan, 1966/1998; Bachelard, 1957/2008; Benjamin, 1936/1994). Concluímos com implicações para a formação docente, avaliação e ética do cuidado com a palavra.

Palavras-chave: literatura; psicanálise; aprendizagem; fantasia; formação de compromisso.

Abstract: *This article argues that literature operates, in schools and universities, as a kaleidoscope of the unconscious: a field of images and language that enables the circulation of desires, displacements and fantasies, symbolically produced as compromise formations within the learning experience (Freud, 1900/2010; Freud, 1906/1976). By articulating psychoanalysis with theories of language and education, we contend that reading-writing functions as a literary operator situated in a potential space of play and creation (Winnicott, 1971), activating phantasmatic scenes that, mediated by the word and by the presence of the other, reconfigure narrative identities (Ricoeur, 1991) and support processes of subjectivation and learning (Vygotsky, 1934/2001; Bruner, 1996). We propose didactic-poetic devices of reading, writing and dialogue that welcome transference and dream-work (condensation and displacement) as forces of thought (Lacan, 1966/1998; Bachelard, 1957/2008; Benjamin, 1936/1994). We conclude by discussing implications for teacher education, assessment and an ethics of care grounded in the word.*

Keywords: *literature; psychoanalysis; learning; fantasy; compromise formation.*

DOI: 10.22478/ufpb.2764-4251.2025.n2.77300

Recebido em: 15/11/2025

Aprovado em: 01/12/2025

ⁱ Doutor em Ciências da Educação - Absoulute Christian University, (ACU), Estados Unidos. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3941575427040698>. E-mail: dpestanda@usp.br.



1 INTRODUÇÃO

Ler e escrever literatura, em situação de ensino, não é apenas desenvolver competências textuais, mas adentrar um campo de forças em que imagens, vozes e afetos se entrelaçam na produção de sentido. Trata-se de um território simbólico em que o sujeito aprende a aprender ao preço de atravessar fantasias, deslocamentos afetivos, regimes de alteridade e equívocos de linguagem que sustentam e estruturam a vida psíquica (Freud, 1900/2010). A leitura literária, nessa chave, não funciona como instrumento pedagógico subordinado a habilidades previamente prescritas, mas como acontecimento em que o sujeito se encontra com aquilo que, nele, resiste a ser totalmente simbolizado. É nessa fricção entre o que se entende e o que escapa que a literatura se torna dispositivo formativo, abrindo caminhos para reelaborações que não se reduzem à decodificação de texto, mas envolvem transformação subjetiva.

A partir da teoria da interpretação dos sonhos, Freud descreveu o trabalho onírico como operação de condensação e deslocamento que transforma conteúdos latentes em formações manifestas. No contexto escolar, algo análogo ocorre quando a palavra literária oferece molduras narráveis e figuráveis para que desejos contraditórios encontrem forma simbólica, produzindo o que o autor nomeia formação de compromisso entre pulsão e cultura (Freud, 1906/1976). Na sala de aula, essas operações aparecem sob múltiplas figuras a ambiguidade dos personagens, o ritmo fraturado dos enredos, o retorno insistente de imagens, a oscilação entre silêncio e enunciação, tudo funcionando como cenário para que conflitos psíquicos sejam deslocados, temperados, desviados, ensaiados. O estudante não interpreta o texto apenas; é também interpretado por ele, na medida em que certas cenas literárias reverberam com sua história e instauram zonas de passagem entre o já vivido e o ainda não simbolizado.

Esse trânsito só se efetiva porque a literatura instaura um espaço potencial de jogo, de ilusão e de criatividade, no qual real e imaginário se compõem sem se confundir, criando um ambiente suficientemente protegido para experimentações simbólicas (Winnicott, 1971). Nesse espaço, o texto funciona como objeto transicional cultural, permitindo que o estudante mova-se entre aproximação e distanciamento, ficção e experiência, sem ser capturado pela literalidade nem pelo confessionalismo. É justamente essa qualidade transicional que faz da literatura uma experiência e não um adestramento, uma aprendizagem que se dá no ritmo da elaboração e não no da performance. A aula, quando compreendida assim, desloca-se de práticas centradas na eficácia instrumental para práticas que reconhecem o valor formativo da hesitação, da



polissemia e da errância interpretativa, elementos que possibilitam ao sujeito transformar-se enquanto transforma o texto.

A tese aqui defendida é que a literatura opera como um “caleidoscópio do inconsciente”: um dispositivo simbólico em que o sujeito, ao girar combinatórias de linguagem, reconfigura imagens de si e do mundo, num movimento em que a fantasia e o pensamento se tecem (Bachelard, 1957/2008). Ao lado da psicanálise, a filosofia da narrativa e as ciências da educação ajudam a compreender essa reconfiguração como trabalho de identidade narrativa que se negocia em mediações intersubjetivas e culturais (Ricoeur, 1991; Vygotsky, 1934/2001). Trata-se, portanto, de um ensaio teórico-metodológico que propõe dispositivos didático-poéticos para acolher transferências, deslocamentos e formações de compromisso como motores da experiência de aprender literatura (Lacan, 1966/1998; Benjamin, 1936/1994; Bruner, 1996).

2 LITERATURA, INCONSCIENTE E FORMAÇÕES DE COMPROMISSO

A noção freudiana de formação de compromisso descreve produtos psíquicos em que tendências inconciliáveis desejo e defesa encontram uma solução substitutiva, socialmente aceitável, mantendo algo do recaiado e algo do permitido (Freud, 1906/1976). Contos, poemas e romances, ao mobilizarem identificações e posições, tornam-se lugares privilegiados para a emergência soluções simbólicas: o herói que hesita, a metáfora que mascara, o narrador que vacila todos figuram o acordo instável entre pulsão e norma (Freud, 1900/2010; Ricoeur, 1991). A fantasia, longe de mero devaneio, é estrutura que organiza cena e sentido, uma gramática do desejo que a literatura faça ver e ouvir (Lacan, 1966/1998).

Na leitura, o deslocamento — *Verschiebung* — migra afetos de um signo para outro; na aula, essa migração pode aparecer como preferência por vozes, temas, imagens, estilos, funcionando como vias de acesso oblíquo ao que não pode ser dito diretamente (Freud, 1900/2010). O professor, então, não é decodificador de mensagens ocultas, mas guardião do enquadre interpretativo em que o trabalho do texto e do leitor se encontram sem reduzir-se (Barthes, 1973/2002). Esse quadro é ético: sustenta o intervalo entre a pressa de concluir e a paciência de escutar, condição do pensamento que não se confunde com a informação (Benjamin, 1936/1994).

Winnicott chama de espaço potencial o *entre-lugar* em que o brincar, a arte e a cultura acontecem; nele, o cria sujeito e encontra a realidade ao mesmo tempo, em um movimento de



ilusão sustentada (Winnicott, 1971). A aula de literatura, concebida como espaço potencial, oferece objetos transicionais simbólicos textos, imagens, vozes que apoiam a passagem entre o íntimo e o comum, favorecendo autorias provisórias e identificações múltiplas, sem captura (Winnicott, 1971; Bachelard, 1957/2008). A formação de compromisso, aqui, é pedagógica: nem ceder à literalidade “técnica” que mata a experiência, nem dissolver-se numa psicologização sem método; antes, construir mediações que deixem falar o texto e o leitor (Candido, 1993; Ricoeur, 1991).

3 O CALEIDOSCÓPIO DO APRENDER: DISPOSITIVOS DIDÁTICO-POÉTICOS

Práticas de “leitura demorada” — *close reading* com pausas de associação livre convidam estudantes a colher em ecos, repetições, lapsos e imagens recorrentes, tomando o equívoco como operador de sentido (Barthes, 1973/2002; Lacan, 1966/1998). A conversa literária, guiada por perguntas abertas, acolhe formações de compromisso do grupo: risos, recusas, entusiasmos, indiferenças efeitos que, interpretados com tateio, iluminam tópicos de fantasia mobilizados pela obra (Benjamin, 1936/1994; Freud, 1906/1976).

Escritas de continuidade (prosseguir a cena), de variação (trocar narrador, tempo ou foco), de condensação (poematizar um capítulo) e de deslocamento (transpor o texto para outro gênero) operam o trabalho do sonho na superfície textual, permitindo que o sujeito “veja de outro jeito” e aprenda pela invenção (Freud, 1900/2010; Bruner, 1996). Essas reescritas alimentam a identidade narrativa, ao oferecerem ensaios de si no campo do como-se (Ricoeur, 1991).

Mapas afetivos de cenas, casas, cidades, corpos e objetos ativam a imaginação material da terra, da água, do fogo e do ar, compondo uma poética da espacialidade que aproxima imagem e lembrança (Bachelard, 1957/2008). Ao desenhar e comentar tais mapas, os estudantes deslocam afetos para formas, produzindo conhecimento situado e partilhável (Benjamin, 1936/1994).

Círculos de leitura inspirados no dialogismo com papéis rotativos (leitor, comentador, provocador, sintetizador) criar polifonia de interpretações, alavancando uma zona de desenvolvimento proximal pela mediação do outro (Bakhtin, 1981/2010; Vygotsky, 1934/2001). A aprendizagem emerge como resposta ao apelo do texto e da alteridade, num jogo de vozes que impede o fechamento precoce (Bruner, 1996).

Portfólios, diários de leitura, autoavaliações e rubricas abertas dão contorno à experiência sem reificar o processo, valorizando deslocamentos subjetivos, mudanças de postura e operações de linguagem realizadas (Ricoeur, 1991; Candido, 1993). A avaliação torna-se cuidadosa com a palavra do outro: uma ética da interpretação que sustenta a diferença e impede tanto a exposição indevida quanto a captura confessional (Winnicott, 1971).

4 CALEIDOSCÓPIO DO INCONSCIENTE: IMAGENS, FANTASIAS E DESLOCAMENTOS NA EXPERIÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM LITERÁRIA

É justo desenvolver a noção de *caleidoscópio do inconsciente* como metáfora conceitual para compreender a literatura como campo simbólico em que movimentos psíquicos se tornam representáveis, ainda que de modo sempre fragmentário, móvel e múltiplo. Assim como o caleidoscópio produz figuras inéditas a partir de fragmentos que se reorganizam a cada giro, a leitura literária convoca operações inconscientes que articulam condensação, deslocamento, associação e formação de compromisso. Nesse cenário, a palavra literária não é apenas veículo de comunicação, mas operador psíquico que permite ao sujeito experimentar rearranjos internos, atualizar fantasias e projetar imagens que respondem a desejos, angústias e conflitos que não se deixam captar diretamente pela consciência. A linguagem literária funciona, portanto, como campo de aparição do inconsciente, possibilitando que cenas fantasmáticas emergem sob a forma de metáforas, símbolos, elipses e ritmos que, ao mesmo tempo, escondem e revelam conteúdos recalçados. A experiência estética desfaz rigidezes psíquicas e abre passagem para movimentos internos de elaboração, mobilizando afetos, memórias e identificações que se reorganizam de forma singular a cada leitura.

Nesse horizonte, pensar a literatura como caleidoscópio implica reconhecer que o ato de aprender por meio da leitura não pode ser reduzido a uma prática de decodificação ou análise formal, pois envolve processos de subjetivação que atravessam dimensões emocionais e inconscientes. A sala de aula, quando acolhe esta perspectiva, torna-se espaço potencial no qual o sujeito pode experimentar caminhos de criação, formular narrativas internas e reorganizar seus modos de existir. A leitura-escrita atua como via de trânsito entre mundos internos e externos, permitindo a emergência de novas articulações entre o eu e o outro, entre o vivido e o imaginado, entre o que se sabe e o que ainda não se pode nomear. Cada obra literária constitui um convite à circulação de afetos e imagens, multiplicando possibilidades de significação e



provocando deslocamentos que produzem aprendizagens que ultrapassam a ordem do cognitivo. Ao assumir a função de operador do inconsciente, o texto literário amplia a experiência formativa, transformando-se em território de escuta, elaboração e cuidado com a palavra, no qual o sujeito encontra caminhos para se narrar, reconfigurar e reinventar seu próprio percurso de aprendizagem.

Pensar a literatura como *caleidoscópio do inconsciente* significa concebê-la como um campo simbólico em que movimentos psíquicos se tornam representáveis em figuras móveis, fragmentárias e múltiplas, sempre em recomposição (Ávila, 1999). Assim como o caleidoscópio rearranja a cada giro os mesmos fragmentos em combinações inéditas, a leitura convoca transações inconscientes condensação, deslocamento, associação, recalçamento e formações de compromisso que atualizam desejos, angústias e conflitos em imagens e narrativas (Freud, 1900 2010; Freud, 1906 1976). A palavra literária deixa de ser mero veículo de comunicação para funcionar como operador psíquico que dá corpo ao que insiste, abriga o que não cessa de não se escrever e oferece contorno figurável ao que não pode emergir diretamente na consciência (Lacan, 1966 1998). A experiência estética, nesse horizonte, desfaz tramas psíquicas endurecidas, abre passagens de elaboração e mobiliza afetos, memórias e identificações que se reorganizam singularmente a cada leitura, em uma dinâmica de reverberações e refigurações contínuas (Bachelard, 1957 2008).

Nessa perspectiva, o trabalho do sonho, tal como formulado por Freud (1900 2010), oferece uma matriz operatória fecunda para pensar o trabalho do texto. O sonho transforma um conteúdo latente em conteúdo manifesto por meio de condensação e deslocamento; de modo análogo, na leitura literária, imagens condensam linhas de força díspares e figuras deslocam intensidades para suportes simbólicos em que podem ser lidas, tensionadas e reinscritas. Metáfora, símbolo, eclipse e ritmo articulam um dizer que, ao mesmo tempo, revela e vela, constituindo formações de compromisso entre pulsão e cultura (Freud, 1906 1976). Essa homologia, contudo, não autoriza reduções psicologizantes, como se o texto fosse mero sintoma a decifrar; pelo contrário, convoca uma ética da interpretação que reconhece a alteridade do texto e a opacidade do sujeito, acolhendo o equívoco como operador de sentido e não como falha a corrigir (Barthes, 1973 2002; Ricoeur, 1991). Ao ler, o sujeito realiza um verdadeiro trabalho de texto, que se irmana ao trabalho do sonho rearranjando fragmentos, produzindo cenas, testando versões e ensaiando saídas, em uma espécie de laboratório narrativo em que novas combinações de sentido podem ser provisoriamente experimentadas (Benjamin, 1936 1994).



A fantasia, nesse contexto, deixa de ser compreendida como simples devaneio para ser pensada como cena estruturante em que o sujeito se coloca em relação ao objeto e à lei, tecendo roteiros de satisfação, defesa e perda (Lacan, 1966 1998). Na literatura, essas cenas emergem sob a forma de personagens, pontos de vista, silêncios, imagens recorrentes e viradas narrativas; a cada leitura, formações de compromisso se atualizam ao articular critérios pulsionais e critérios de realidade, salvando algo do desejo na moldura simbólica do texto (Freud, 1906 1976; Ricoeur, 1991). O recurso ao *caleidoscópio* torna palpável esse jogo de recombinações singulares os mesmos elementos trauma, perda, esperança, culpa reaparecem combinados de outros modos, permitindo deslocamentos topológicos entre dentro e fora, eu e outro, familiar e estranho, bem como reconfigurações temporais entre antes e depois, passado e futuro (Bachelard, 1957 2008). Em termos pedagógicos, essa compreensão desloca práticas estritamente analíticas e exige metodologias que deem lugar à elaboração, à associação livre e à experiência compartilhada, e não apenas à análise formal de estruturas internas do texto (Candido, 1993).

Ao introduzir a literatura na escola e na universidade, é possível mobilizar a noção de *espaço potencial* formulada por Winnicott (1971). Esse espaço, que se situa entre realidade psíquica e realidade compartilhada, constitui o campo em que acontecem o brincar, a arte e a cultura. Ler literatura em sala de aula significa habitar tal espaço transicional, no qual o sujeito simultaneamente cria e encontra a realidade, apoiado em objetos simbólicos que acolhem investimento afetivo e negociação de sentidos (Winnicott, 1971). A aula torna-se, assim, lugar de trânsito, onde o *eu* experimenta variações aproximar-se e afastar-se, identificar-se e diferenciar-se construindo margens para narrar a si e ao outro (Bruner, 1996; Vygotsky, 1934 2001). Quando o professor enquadra a aula como espaço potencial, garante uma hospitalidade que permite que os deslocamentos ocorram sem captura confessional nem silenciamento dos conflitos, preservando o intervalo necessário entre vivência e elaboração (Benjamin, 1936 1994; Candido, 1993).

Essa experiência transitória da leitura também se articula com a posição de Ricoeur (1991), para quem a identidade se constitui narrativamente, fazendo-se e refazendo-se no tempo por meio das histórias que contamos e nos contamos. A literatura introduz a polifonia, isto é, uma multiplicidade de vozes, perspectivas e temporalidades que abrem o eu à alteridade, criando janelas por onde o sujeito pode ensaiar versões de si mesmo e testar diferentes modos de estar no mundo (Bakhtin, 1981 2010; Ricoeur, 1991). Cada giro do caleidoscópio literário faz emergir novas combinações de vozes e imagens, multiplicando identificações possíveis e



deslocando a tendência ao fechamento identitário ou à cristalização de etiquetas. Se a escola toma essa multiplicação como condição e recurso de aprendizagem, desloca também seu foco de avaliações centradas na correção interpretativa para avaliações da potência de refiguração, ou seja, do quanto uma leitura é capaz de nos reler, de reescrever nossa posição diante de nós mesmos e dos outros (Bruner, 1996; Benjamin, 1936 1994).

Para que tal metáfora se traduza em prática pedagógica, é possível organizar um repertório de dispositivos didático poéticos que operem o caleidoscópio em sala de aula. Um primeiro dispositivo consiste na leitura demorada e associativa, em sessões de atenção concentrada ao texto, com pausas para associações, repetições, ecos e deslizamentos de sentido, de modo que o equívoco seja tomado como instrumento de investigação e não como erro a suprimir (Barthes, 1973 2002). O professor modera a velocidade, sustenta o tempo de escuta e evita fechamentos apressados, permitindo que as imagens retornem, se recombinem e adquiram densidade (Benjamin, 1936 1994). Em continuidade, podem ser propostas escritas de deslocamento, como reescritas que mudam foco, narrador, registro ou gênero, condensações poéticas de capítulos e transposições intersemióticas de texto para imagem ou áudio, fazendo trabalhar, na escrita, operações análogas às do sonho condensar, deslocar, deformar, recompor (Freud, 1900 2010; Bruner, 1996).

Outros dispositivos reforçam a dimensão espacial, afetiva e coletiva do caleidoscópio. Cartografias afetivas convidam os estudantes a construir mapas de casas, cidades, objetos ou corpos presentes no texto, acompanhados de notas sobre sensações e imagens materiais terra, água, fogo, ar afinando a imaginação topológica e material (Bachelard, 1957 2008). Círculos dialógicos com papéis rotativos leitor ancora, comentador, provocador, sintetizador favorecem a polifonia e a mediação entre pares, articulando vozes e pontos de vista em uma zona de desenvolvimento proximal em que cada estudante se apoia no outro para ampliar seu repertório interpretativo (Bakhtin, 1981 2010; Vygotsky, 1934 2001). Dossiês de leitura e cadernos de ecos, por sua vez, permitem que os alunos colem marcas, perguntas, variações e ressonâncias intertextuais ao longo do tempo, valorizando processos de autorreflexão e deslocamentos de posição de leitura, mais do que respostas estáticas (Ricoeur, 1991; Candido, 1993).

Em todas essas cenas, a transferência ocupa lugar central. Toda leitura supõe uma dinâmica transferencial na qual endereçamos ao texto e aos outros expectativas, afetos e resistências que estruturam o encontro (Lacan, 1966 1998). Em sala de aula, isso exige uma ética da escuta sensível a risos, incômodos, recusas e entusiasmos, mas sem psicologizar o aluno nem reduzir a obra a sintoma. Trata-se de preservar o primado da obra e a dignidade da palavra,

evitando exposições indevidas e interpretações intrusivas (Candido, 1993; Benjamin, 1936 1994). O professor ocupa, assim, a posição de guardião do enquadre e não de analista, sustentando a conversa, recolhendo fios, devolvendo perguntas e preservando o intervalo entre compreender e concluir, de modo que a leitura permaneça como trabalho em aberto e não como diagnóstico sobre o sujeito (Ricoeur, 1991).

A avaliação, nesse horizonte, deixa de ser verificação de respostas corretas para tornar se cuidado com os modos de participação na experiência literária. Em outras palavras, trata se de medir o quanto o caleidoscópio efetivamente girou quais variações de leitura apareceram, que articulações o estudante produziu entre imagens, afetos e argumentos e que mudanças de posição podem ser notadas em sua relação com o texto e com o grupo. Instrumentos como rubricas abertas que contemplem componentes de escuta, argumentação, invenção e refiguração autoavaliações narrativas em que os próprios estudantes narrem seus percursos de leitura e devolutivas dialogadas que problematizem avanços e impasses permitem aferir processos sem violentar a singularidade (Bruner, 1996; Ricoeur, 1991). O objetivo deixa de ser descobrir uma suposta verdade única do texto para sustentar verdades de experiência que se apresentam em processo de aprender (Benjamin, 1936 1994).

Esse modo de trabalhar, entretanto, é atravessado por riscos que precisam ser nomeados. De um lado, o risco do psicologismo, que consiste em capturar obra e estudante em diagnósticos ligeiros, confundindo discussão de personagens, cenas e imagens com avaliações sobre a vida íntima dos alunos. O principal anticorpo para esse desvio é manter o primado do texto, a mediação teórica e a pluralidade de leituras, lembrando que nenhuma interpretação é definitiva e que o foco está no trabalho de linguagem (Candido, 1993; Barthes, 1973 2002). De outro lado, o risco do confessionalismo, que converte a aula em palco de intimidades sem elaboração, expondo sujeitos sem a necessária mediação simbólica. Aqui, os anticorpos são o enquadre claro, regras de partilha, antecipação de limites e foco nas cenas textuais, de modo que o que se diga sobre si surja sempre em diálogo com a obra e sob a proteção de suas figuras (Winnicott, 1971; Benjamin, 1936 1994). A responsabilidade docente reside em transformar o impulso de dizer em gesto de ler junto, preservando a complexidade da experiência e a dignidade das narrativas.

Formar professores para esse paradigma implica articular, pelo menos, três eixos. Em primeiro lugar, fundamentos teóricos mínimos uma metapsicologia freudiana do sonho, da fantasia e das formações de compromisso; a noção winnicottiana de espaço potencial e jogo; a concepção ricoeuriana de narrativa como mediação entre identidade e alteridade; a centralidade



da mediação cultural no desenvolvimento, tal como explicitada por Vygotsky (Freud, 1900 2010; Winnicott, 1971; Ricoeur, 1991; Vygotsky, 1934 2001). Em segundo lugar, repertório de dispositivos práticos poéticos experimentados, analisados e discutidos em contextos formativos, de modo que o professor em formação viva a experiência antes de ser convocado a mediá-la (Bruner, 1996; Candido, 1993). Em terceiro lugar, uma ética da escuta e da palavra que inclua regras de conversa, manejo de conflitos, cuidado com a exposição de experiências sensíveis e atenção à diferença, para que a leitura possa funcionar como campo de intimidade do inconsciente sem confundir-se com clínica psicanalítica em sentido estrito (Benjamin, 1936 1994; Lacan, 1966 1998).

Nesse conjunto, a imagem da literatura como *caleidoscópio do inconsciente* reposiciona a própria ideia de aprendizagem. Em lugar de consumo de conteúdos ou reprodução de interpretações modelares, a aula se define como trabalho de linguagem que acolhe fantasias, deslocamentos e formações de compromisso como forças de pensamento. Ao fazer girar imagens, a leitura abre espaço para reconfigurar o vivido e o possível; ao multiplicar combinações, autoriza variações de si que se inscrevem em narrativas mais habitáveis e menos rígidas. Entre *eu e Outro*, entre o sabido e o ainda sem nome, a palavra literária faz ver o que insiste e faz existir o que não havia, instaurando uma educação da imaginação capaz de articular rigor e delicadeza, método e cuidado (Bachelard, 1957 2008; Candido, 1993). Em tempos marcados por aceleração, pragmatismo pedagógico e profunda deficiência de escuta, sustentar a demora da leitura e a ética da conversa é apostar que aprender passa necessariamente por uma política da palavra, em que o caleidoscópio do inconsciente encontra, na literatura, um campo de figuração compartilhada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conceber a literatura como caleidoscópio do inconsciente permite compreender a experiência de aprendizagem para além do domínio de conteúdos: trata-se de um trabalho de linguagem em que fantasias, deslocamentos e formações de compromisso encontram morada simbólica e, assim, tornam-se pensáveis e ensináveis (Freud, 1900/2010; Freud, 1906/1976). Os dispositivos propostos leitura demorada e associativa, escritas de deslocamento, cartografias afetivas, círculos dialógicos e avaliação formativa acolhem a dimensão transferencial do aprender sem psicologizar a aula, mantendo o texto no centro e a ética da escuta como método (Winnicott, 1971; Benjamin, 1936/1994). Ao articular psicanálise, poética da imaginação e



teoria docente da mediação cultural, o artigo oferece um quadro para formação que permite o aprendizado como processo de subjetivação, narrativização e criação compartilhada (Ricoeur, 1991; Vygotsky, 1934/2001; Bruner, 1996). Em tempos de prosperidade e tecnicismo, a aposta na demora da leitura e na hospitalidade da conversa é, ao mesmo tempo, política e pedagógica: ela devolve à escola o seu poder de fabricar mundos habitáveis com palavras (Bachelard, 1957/2008; Candido, 1993).

REFERÊNCIAS

- ÁVILA, L. A. O telescópio e o caleidoscópio: o inconsciente em Freud e Groddeck. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 2, pág. 61–78, 1999.
- BACHELARD, G. *A poética do espaço*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2008. Obra original publicada em 1957.
- BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. Obra original publicada em 1981.
- BARTHES, R. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2002. Obra original publicada em 1973.
- BENJAMIN, W. O narrador. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197 221. Obra original publicada em 1936.
- BRUNER, J. *A cultura da educação*. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1993. p. 169 191.
- FREUD, S. *A interpretação dos sonhos*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. IV V. Rio de Janeiro: Imago, 2010. Obra original publicada em 1900.
- FREUD, S. Delírios e sonhos na “Gradiva” de Jensen. In: FREUD, S. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, v. IX. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 13 96. Obra original publicada em 1906 1907.
- LACAN, J. *Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. Obra original publicada em 1966.
- RICOEUR, P. *O si mesmo como outro*. Tradução de Ivone C. Benedetti. Campinas: Papyrus, 1991.



VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Obra original publicada em 1934.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1971.

