



20(2):235-255
jul./dez. 1995

RESENHA CRÍTICA

FERNÁNDEZ, Alicia. *A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

O que quer uma professora-mulher *atrapada*? (Resenha em três atos e oito quadros)

Sandra Mara Corazza

PERSONAGENS (*em ordem alfabética*): Alicia Fernández, autora // Aluna e Alunos // “A” Mulher // “A” Professora // Interlocutora/es // Livro Falante // Marisa Costa, editora // Narradora¹ // Professoras e Professores // Psicopedagogia, prática discursiva

PRIMEIRO ATO

— Primeiro Quadro — *À Flor da Pele*

ABRE O PANO

Cenário

Uma sala de aula deserta, na semi-escuridão. Reina ali um silêncio de morte.

Ação

“A” Professora entra, olha para todos

os lados, certificando-se de que não há ninguém. Coloca-se então de costas para o quadro-verde e canta, em tom intimista, a parte inicial da música de Chico Buarque-1989.

“A” PROFESSORA (*Perdida em seus pensamentos.*)

(Entra a Narradora, trazendo um livro na mão.)

NARRADORA

Soa a sineta da escola. ALUNAS e ALUNOS começam a chegar, enquanto a sala de aula se ilumina. Elas/es cantam, em grandes brados:

(A cortina baixa rapidamente, escondendo a cena.)

— *O que será que me dá / Que me bole por dentro, será que me dá / Que brota à flor da pele, será que me dá / E que me sobe às faces e me faz corar / E que me salta aos olhos a me atraíçoar / E que me aperta o peito e me faz confessar / O que não tem mais jeito de dissimular / E que nem é direito ninguém recusar / E que me faz mendiga, me faz suplicar / O que não tem medida, nem nunca terá / O que não tem remédio, nem nunca terá / O que não tem receita.*

— Quem estará escondida, aprisionada, capturada, enclausurada, en-capsulada, “atrapada”?

— A professora, a mulher, a leitora? (*Entre perplexa e assustada.*)

— Eu, serei eu a mascarada? O que será, que será?

— Convido-as/os a refazer o caminho de minha aproximação à obra de Alicia Fernández, como se estivéssemos participando de uma peça, onde os sucessivos atos e seus quadros poderão nos ajudar, com um pouco de sorte, a responder às perguntas da Professora.

— *Chegando na nossa escola / Cantemos com alegria / Saudando “A” Professora / Bom-dia, bom-dia. / Depois, ao entrar na sala / Cantemos com alegria / Saudando “A” Professora / Bom-dia, bom-dia.*

— Segundo Quadro — *Uma Editora Intrigada*

Cenário

Sala 908 da Faculdade de Educação,
Departamento de Ensino e Currículo.

Ação

Após subirem os nove lances de escada, por estarem os dois elevadores do prédio 12201 “Em Revisão”, PROFESSORAS e PROFESSORES, um tanto ofegantes, circulam por ali, perguntando coisas, remexendo em seus escaninhos, servindo-se de cafezinho. A mesa grande, no centro da sala, está abarrotada de pastas, bolsas, livros, avisos, cartazes, recados. NARRADORA (Recordando. Enquanto narra, as imagens da cena lembrada desenvolvem-se ao fundo.)

- MARISA COSTA me procurou, intrigada com o elevado número de vendas do livro de ALICIA FERNÁNDEZ e com a quantidade de consultas, registradas na Biblioteca da Faculdade de Educação. O que estaria levando a tanta demanda, ela se perguntava. (Pequena pausa.) — Aceitei responder a esta inquietação, por confiar em seu apurado “faro” editorial e também, ao ser informada do título, por pensar: “Há muito tempo que exerço minha arte e ofício como professora. Quem sabe agora consigo descobrir “a-outra-de-mim” que, por todo esse período (a se dar crédito ao título), esteve escondida”?! Vamos lá.

— Terceiro Quadro — *A Capa*

Cenário

Biblioteca da Faculdade de Educação, no início da tarde. De um lado, chegam sons de instrumentos musicais e de canções; da parte de baixo, ruídos de inúmeros automóveis e ônibus, buzinas, sirenes ligadas, apitos, algazarra de crianças e jovens.

NARRADORA

— Contato inicial com o livro. As imagens desenhadas: em primeiro plano, uma figura, visivelmente representando “A” PROFESSORA, de cabelos cor de cinza e corte geométrico. Os óculos são redondos, detrás dos quais não existem olhos.

(Interrogadora.)

— Ela não vê? A boca é tracejada, como se fosse um zíper.

— Ela não fala? O vestido tem mangas compridas e bufantes, gola fechada na altura do pescoço, um leve esboço de cintura.

— Ela não tem corpo? Em um dos braços, usa uma pulseira de pérolas.

(Alegremente espantada.)

— Ao menos se adorna !? É com este braço que segura um livro aberto.

(Pausa longa.)

— Mas se não tem olhos, como o lê? A outra mão, mais abaixada, dissolve-se naquela massa azul, que configura seu traje. Preso em um cinto branco (não poderia ser outra a cor), o que ocupa o primeiro plano do desenho? Um cadeado vermelho, preso no cinto de castidade, que cobre sua genitália. O cadeado não tem chave.

(Gravemente preocupada.)

— Nenhuma possibilidade de ser aberto?

Em segundo plano, saindo das ancas da PROFESSORA uma figura que, inequivocamente, representa “A” MULHER. É uma sombra em preto esta que “sai” da professora, mas que, ao mesmo tempo, está como que simbioticamente colada à ela, como uma sua irredutível extensão: tal qual um fantasma que não é transparente, mas corpóreo. De formas voluptuosas, ancas arredondadas, cabelos revirados, um seio em bico destacando-se arrebitado. Esta figura está desnuda e seu corpo, eroticamente inclinado, faz pose sedutora.

A cena é, sem dúvida, a de uma sala de aula moderna, pois, atrás das

duas, há um quadro-verde. Autor da capa: um homem.

— Quarto Quadro — *O Título*

Cenário

Idem ao do Terceiro Quadro.

NARRADORA

— O livro foi originalmente publicado no ano de 1992, em língua espanhola, por Ediciones Nueva Visión, de Buenos Aires, com o título: *La Sexualidad Atrapada de la Señorita Maestra — Una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporèidad y el aprendizaje*. Na edição em língua portuguesa, o título teve a “sexualidade atrapada” radicalmente suprimida; bem como “señorita maestra”, típica expressão em língua espanhola que antecede o nome da professora e até mesmo o substitui — como lembra a tradutora —, acrescentando que em nosso meio, a palavra “tia” é a que mais se aproxima daquele sentido, “*que, no caso, representa uma pessoa mais disponível, receptiva, também alguém desprovida de vida sexual: a tia solteirona*”. (N.da T., p.9.)

Tradutora; supervisora técnica; revisora, coordenadora e supervisora de edição — as três são mulheres.

— Quinto Quadro — *O Impasse*

Cenário

Idem ao do Terceiro e Quarto Quadros, porém, agora em um final de tarde, quando os ruídos de trânsito estão redobrados.

NARRADORA (*Inquieta.*)

— É necessário ler o livro, ou toda sua problemática está excessivamente representada na capa e também na operação *traduttore-traditori* do título? Quando há um desmedido na imagem, por que buscar decifrar um enigma que

sempre um livro fechado representa? Podemos buscar outro, mais desafiador, dentre os tantos que costumamos deixar pacientemente nos esperando, como um jeito (pensado por Luis Fernando Verissimo) de enganar a morte, quando ela chegar, para então poder dizer: — “Espera um pouco mais, que eu ainda tenho uma prateleira inteira para ler”². Mas, vamos prosseguir. O que temos até aqui? 1º) um título do qual foi retirada a sexualidade, mesmo “atrapada”, da professora — *señorita maestra* — tia, tendo sido colocado em seu lugar um “mistério” — a mulher — dando idéia de que a mulher está oculta, dissimulada, encoberta ; 2º) uma capa, que essencializa tanto “A” PROFESSORA — enquanto aquela imagem asséptica, neutra, assexuada, quase religiosa, presa por um cinto de castidade —, quanto “A” MULHER, erótica, carnal, objeto do desejo masculino. Uma oposição binária imagética, que naturaliza pela representação, estas duas subjetividades, estes dois objetos de discurso, estas duas identidades, representadas de forma aparentemente fixa, embora uma constitua ao menos parte da outra.

(*Reavaliando.*)

— Bom, estou calcada na produção do livro em língua portuguesa, que faz “um tipo” de leitura da obra (não sem consequências, é verdade). De qualquer maneira, vamos adiante, atrás das “pérolas” (mulher, professora, psicopedagogia?) escondidas. Façamos agora outra forma de leitura.

— Sexto Quadro — *A Autora em seu Campo*

Cenário

Um gabinete de estudo.

NARRADORA

(Em um tom “academicamente” informativo.)

— Alicia Fernández é considerada, por muitas/os, uma das profissionais de grande prestígio, dentre o segmento da psicopedagogia clínica argentina, tributário inicial do campo psicopedagógico francês, onde tudo começou. Ao lado de Sara Pain, Alicia ficou conhecida, na cidade de Porto Alegre, por suas freqüentes participações em seminários, congressos, cursos e assessorias promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, durante a primeira gestão da Administração Popular, nos anos de 1990 a 1993. Autora de inúmeros artigos, teve seu primeiro livro, de 1987, *La inteligencia atrapada: abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*, traduzido em 1993, também pela editora Artes Médicas. Conforme vai sendo gradativamente informada/o durante a leitura do livro, ora em resenha, a leitora/o leitor identificam os diversos espaços clínicos onde Alicia desenvolve seu trabalho, quais sejam: hospitais públicos da Grande Buenos Aires e da Capital Federal (Argentina); oficinas com professores (sic!); grupos de mães de crianças com problemas de aprendizagem; clínica privada para crianças, adolescentes, adultos, famílias; grupos de tratamento psicopedagógico para psicopedagogos (sic!), na Argentina e no Brasil (RJ).

Mas, em que campo de investigação, em que área do saber “científico”, em que forma de prática social, em que registro de política cultural movimenta-se Alicia? Em outras palavras, qual é a configuração³ do campo discursivo da (psico)pedagogia⁴ que, afinal, constitui as condições de enunciação para a produção de uma obra que promete (ao menos em português) analisar a problemática de gênero, via a metáfora (?) da mulher escondida na professora?

Foi ao final do século XVIII e início do XIX, que a atenção médica voltou-se para os chamados “deficientes” mentais ou perceptivos e sua falta de capacidade para aprender. Em um registro organicista⁵ do aprender (indispensável à secularização da cultura promovida pelas ciências “do homem” — sic! — e suas tentativas de ruptura com a tutela religiosa) é que se institucionalizaram as primeiras práticas constituidoras da história do campo (psico)pedagógico, as quais foram articuladas por um conjunto de idéias filosófico-científicas, tais como o Sensualismo, o Empirismo e o Naturalismo (Lajonquière, 1992a).

Assim, em seu início, o que hoje costumamos denominar de (psico)pedagogia legitimou-se como uma prática reeducadora (tornar a educar, educar novamente, ou completar uma educação), operando sobre a idéia de que o sujeito humano — feito objeto pelos saberes das ciências humanas —, por ser tal como “observado” e “descrito” por estes mesmos saberes, deveria aprender determinados conhecimentos, de determinadas formas, em determinados tempos, conforme deter-

minados graus, para justamente aceder à condição humana, tida por normal, e com este sentido, adequada às necessidades práticas e aos ideais sociais de seu tempo-espço. Apenas por estar estabelecida culturalmente uma norma⁶ (modelo, padrão, preceito, lei, princípio), é que puderam / podem ser avaliadas as aprendizagens dos sujeitos particulares, em sua maior ou menor aproximação a estes pontos tidos como “ótimos”⁷ e praticadas as devidas medidas corretivas. Mas, avaliadas e corrigidas onde? Especialmente dentro da instituição Escola, um dos artefatos culturais da modernidade (ao lado da família ocidental burguesa) provedor das grandes necessidades práticas que tornaram urgentes, plausíveis e verdadeiras as produções (psico)pedagógicas. Tal normalidade e a busca incessante de normalização das/os escolares “desviantes”, instituída pela escola, exigirão a partir daí dispositivos de regulação das crianças, os quais investirão os códigos psicológicos de supremacia pedagógica, levando-os a produzir uma criança-escolar “natural”, a qual, para assim ser considerada, deveria ser “normalizada”. Tinham nascido as “pedagogias-centradas-na-criança” (Walkerdine, 1984), ou as “pedagogias psicológicas” (Varela, 1991), a partir das quais serão classificadas todas as crianças-aprendizes particulares da Modernidade.

Contemporaneamente, o campo da (psico)pedagogia atual é um campo contestado⁸. De um lado, encontramos ainda práticas clínicas e postulações teóricas reeducadoras, que fabricam “remédios” para o quê consideram

como “problemas de desenvolvimento” e outras correntes que oferecem terapêuticas para o quê tomam por “problemas de aprendizagem”; de outro lado, temos uma prática discursiva (psico)pedagógica que critica as primeiras enquanto produtoras de “ortopedias reeducadoras” (em geral, pela via da fragmentação “científica” do sujeito-objeto), por acreditarem que “saber é poder” e que, conhecendo as leis do aprendiz e o próprio aprendiz, o/a (psico)pedagogo/a pode calcular os efeitos de seus métodos de trabalho (Lajonquière, 1992b). Para este grupo crítico, tanto na primeira modalidade, quanto na segunda, o que fica em posição apagada ou degradada são o campo e a função da palavra, isto é, do significante. Este segmento não é unívoco e, ao contrário, dele fazem parte muitos/as profissionais, com posições teóricas e práticas clínicas diferentes e mesmo antagônicas, mas que se identifica por integrar duas perspectivas, quais sejam, a psicanálise freudiana (geralmente a relida por Lacan) e a psicologia genética da inteligência (produzida por Piaget)⁹. Para esta posição, tais perspectivas são logicamente irreduzíveis¹⁰, mas não incompatíveis, dando-se a prática clínica (e suas teorizações), de maneira transdisciplinar, nas fronteiras desses dois campos discursivos; considerando a prática psicopedagógica como um espaço de jogo para tais importações conceituais; trabalhando com a díade — saber (desejo) e conhecimento (inteligência)¹¹, ou operando clinicamente com as duas perspectivas de maneira alternada¹².

(Breve pausa.)

— Busquei situar, resumidamente, o lugar-campo de onde fala Alicia e algo desta problemática.

(Agora, um pouco mais perplexa.)

— Não sei se isto pode ajudar, pois pareceu que a esfinge ficou mais forte em sua interrogação, ao agudizar a pergunta: — “O que poderá, desde aí, ser dito sobre a mulher escondida na professora, ou sobre *la sexualidad atrapada de la señorita maestra*”?

— FIM DO PRIMEIRO ATO —

PANO

« INTERVALO »

SEGUNDO ATO

— Sétimo Quadro — *Alicia no País da Saúde “Psi”*

Cenário

Um lugar que lembra o jardim de “Alice no País das Maravilhas”, de Lewis Carrol. A NARRADORA encontra-se sentada em um banco, colocado embaixo de uma frondosa árvore, com o livro de Alicia nas mãos.

NARRADORA

— O livro de Alicia não possui um eixo único, como poderia ser dado a pensar pela leitura da capa e do título. Embora proponha-se a estudar a “*subjetividade da professora*” e “*seu posicionamento frente às diferenças de gênero sexual*” (p.8), não é fácil (talvez, para a perspectiva psicopedagógica de Alicia) manter este enfoque durante as 182 páginas. Ele é particularmente sustentado no capítulo 1 — “Um Conto

que não é Conto” — (pp.9-14), onde Alicia refere a “senhorita Patrícia” que, mesmo casada, é chamada de “senhorita” porque é “a professora” (“*Os homens são senhores sempre. Nós mulheres, ao contrário, para sermos senhoras, temos que ser senhoras de algum senhor*”. — p.9); onde conta sobre uma reunião de mães, em que compareceram vinte mães e apenas um pai e a professora dirigiu-se aos “senhores presentes” (“*Só entre mulheres a linguagem lhes permite ser mulheres.*” — p.11), enquanto este homem tem vontade de chorar, ao lembrar-se de “sua senhorita” da primeira série dizendo-lhe o que então ele não compreendia — “*Os homens não choram*” (p.11); onde Alicia registra os ditos de uma menina — Bárbara — que questionam a linguagem convencional, mestra em ocultar o sexo feminino (a proposta da menina é a de que chamem as duas irmãs e ao irmão de *les chiques*, e não *los chicos* — p.12). O enfoque sobre as questões de gênero sustenta-se ainda: no capítulo 2 — “Discursos sobre o Corpo” — (pp.19-32), onde Alicia repensa, com base nas contribuições de Piera Aulagnier, “*as origens da construção de um corpo e algumas relações entre corporeidade, gênero sexual e pensamento*” (p.19); no capítulo 3 — “Como se Constrói um Corpo Sexuado” — (pp.37-46), ao indagar pelos significantes culturais — em suas formas simbólicas e somáticas —, e ilustrar tal interrogação com a construção do corpo feminino no momento — para a autora — paradigmático da menarca (“*Mancha vermelha, testemunho mudo da infância perdi-*

da;/ brado orgânico da mulher surgida./ Sangue? Teus onze anos se assustam./ As perguntas caem/ e se afogam no líquido vermelho / que abruptamente tinge tua roupa interior./... — p.40); e até mesmo no capítulo 4 — “A Culpa por Conhecer” — (pp.49-61), onde são analisados os lugares diferenciais da mulher e do homem diante do conhecimento (“... frente à proibição mítica de conhecer, a mulher e o homem realizam movimentos diferentes, de acordo com os distintos lugares onde estão situados.” — p.49).

A partir daí, a obra fica dispersa em uma grande multiplicidade de temáticas, expressas em artigos e apêndices, alguns dos quais inéditos, enquanto outros constituídos por fragmentos de conferências e seminários ministrados pela autora, acrescidos de transcrições de perguntas e respostas seguidas a estes pronunciamentos. A impressão que tive é a de que fica-se muito mais, como leitora, presa ao outro propósito de Alicia (enunciado após a afirmação de que está “*incluindo um nível de análise que não só será útil para as docentes*”), qual seja, o de fornecer subsídios para “*repensar a etiologia do problema de aprendizagem e do fracasso escolar; favorecendo a construção de pautas de prevenção*”(p.8). O livro justamente trabalha para cumprir o que promete neste segundo propósito, ao dissertar sobre conteúdos que vão, por exemplo, desde análises do erro construtivo; relações entre agressividade e aprendizagem; autonomia de pensamento e escrita; concentração e distração; queixas da professoras e seu uso institu-

cional para manutenção da situação; fontes somáticas da aprendizagem (o alimentar-se e o olhar); história clínica de uma professora universitária bulímica; limites e proibições; o Outro e os outros.

Mas, como o livro faz o que faz? Qual a promessa que ele cumpre e a partir de que lugar a cumpre? Ora, aquela de propor (a partir do que a autora chama de psicopedagogia) elementos para construir “pautas de prevenção”. Assim, que parece estarmos diante de um multifacetado “cardápio” de problemas atinentes à prática (psico)pedagógica, às quais são oferecidos “remédios” para que possamos “vencer” tais problemas. Como diz a autora: *“E vencer, para mim, é poder sustentar o Desejo e os desejos”*. De que? *“O desejo de conhecer, de ser feliz, de surpreender-se, de amar”*. (p.5.) É uma “proposta de saúde”, esta que constitui o pano de fundo para indicação de soluções às patologias e aos sintomas advindos de tais problemas. Como Alicia mesmo resume, no Prólogo: 1. para o problema da inteligência aprisionada — *“a de cada um de nós como ensinantes e aprendentes (já que todos temos estes pequenos ou grandes sintomas, e inibições, ainda que não se encontrem estruturados)”*, *“(...) a proposta de saúde (...) passa por: — o autorizar-se a pensar; — o permitir-se perguntar; — o deixar espaço à imaginação e ao prazer de aprender; — e, em consequência, e só em consequência, ao prazer de ensinar”* (p.5); 2. para o problema de *“nossa sexualidade desmentida, ludibriada, omitida, aprisionada, encap-*

sulada, enclausurada, enredada, atada, indiferenciada”, a proposta de saúde passa, entre outras coisas por: “— *o reconhecer a diferença como diferença e não como carência (tem ou não tem); — o não omitir-se; — o legalizar o modo de produção de saber e de conhecer característico das mulheres; — o fazer visível nossa produção invisível; — o fazer pública nossa produção doméstica; — o autorizar-se a ser mulher*” (p.6).

Ou seja, para a autora, parece que a palavra-chave é esta: “autorizar-se”, tanto para se ter uma inteligência “saúdável”, quanto para se obter uma sexualidade idem. Neste sentido, podemos pensar estar diante de uma produção delirantemente autonôma, em que ficam escamoteadas todas as questões relativas às tramas de saberes e estratégias de poder, que ativamente produzem tais problematizações. Como se um/uma, apenas por decidir autorizar-se a fazer e a “ser” diferente, pudesse desenredar-se de tais configurações. Isto é, para se sair do segundo termo do par binário saúde X doença (em que o livro coloca as problemáticas da ação (psico)pedagógica), e nos categorizar no primeiro termo (sem dúvida, aquele que é valorizado) o que teríamos a fazer seria mudar de atitude. Não é que Alicia nos dê técnicas para resolver tal saída — “*A questão básica a considerar é uma mudança de atitude, não uma mudança de técnica*”. (p.165) —, mas o que ela oferece são “*uma série de conhecimentos, de instrumentos*”, produzidos justamente desde um campo que, historicamente, veio constituindo saberes-poderes, dis-

tinguindo entre aqueles que são saudáveis e os que são patológicos, já que o mundo, as coisas, os grupos, os sujeitos, os atos, sentimentos, etc., são também conceptualizados e classificados da mesma maneira. Dessa forma, o livro demonstra que pode existir “um país” onde haja o reinado da “Saúde Psi” e cujo receituário, não por acaso, é fornecido pela psicopedagogia de Alicia, a partir do qual podemos autorizar nossa des-patologização. Por isto, encontramos análises acerca de “*conhecimentos corretos*” X “*falsos conhecimentos*” (p.61); “*pulsão epistemofílica, o desejo de conhecer e a inteligência ... sádios*” (p.69); uma nosografia (registrada sob forma de esquema) de vínculos entre ensinante e aprendiz, de tipo “*perverso, neurótico, psicótico e sadio*” (p.72); “*saúde da aprendizagem*” e “*saúde do ensinante*” (p.121); “*agressividade necessária e sadia*” X “*agressão patógena*” (p.127); “*modalidade de ensino patógena*” X “*modalidade de ensino que propicie a autonomia e a autoria de pensamento*” (p.149); “*trabalhar sadicamente*” (p.167); “*aprendizagem normal*” (p.176); “*aprendizagem sadia*” (p.180); e assim por diante.

Neste “país da Saúde Psi”, existem ainda muitas coisas, tais como um forte resíduo iluminista que outorga ao pensamento “*o verdadeiro poder de autonomia*”: “*... uma vez que se conhece, ninguém pode tirar esse conhecimento. Este é o poder do argumento. Se alguém está em uma instituição com normas autoritárias com as quais não coincide, rebelar-se ou submeter-se não são as únicas duas possibili-*

dades. (...) Há outras possibilidades que têm a ver com a autonomia que o pensamento outorga: refletir, pensar sobre isso, permitir que se fale sobre o tema, (...)” (p.166); ou então o axioma de que “a capacidade de transformar o mundo (...) não é outra coisa que a capacidade de aprendizagem” (p.127). Há também muitos “lugares-comuns”, como por exemplo: “Hoje em dia, o conhecimento científico confere à mulher a possibilidade real de escolher se deseja ou não ser mãe, quer dizer desfrutar de sua sexualidade e, simultaneamente, eleger e decidir, em conjunto com o homem que ama, se e quando nascerá um terceiro como fruto desse amor” (p.27). Há equívocos teóricos, principalmente aqueles atinentes à psicanálise freudolacanianiana, como o de atribuir a Freuda postulação ôntica de uma “passividade” inerente à condição feminina¹³ (p.66,p.69); ou então, formulações psicopedagógicas que pretendem ir “além de Freud” (p.24), sobre o desejo de conhecer, quando em verdade afirmam aquilo mesmo que Freud dizia, ou seja, a ligadura deste desejo com as pulsões epistemofílicas de saber (inconsciente), que ficam sempre aquém do que cada criança possa “conhecer”(consciente) do ato sexual. Há muitas poesias. Há ainda um esquecimento de referência bibliográfica, quando Alicia, no capítulo 4, utiliza as leituras de Néstor Braunstein (1989) acerca dos mitos do Gênesis, do Prometeu e do Dr. Fausto, de Goethe, para mostrar a culpa e os castigos por conhecer. Como se pode ver, há um sem-número de surpresas neste país, das

quais não menciono tantas, para não estragar a satisfação da leitora/ do leitor que se dispuser a descobri-las.

— FIM DO SEGUNDO ATO —

TERCEIRO ATO

— Oitavo Quadro — *À Flor da Aprendizagem*

Cenário

A mesma sala de aula do início da peça, deserta, na semi-escuridão, imersa em um silêncio de morte. Em seguida, entram a Narradora, a Editora, “A” Professora e “A” Mulher.)

MARISA COSTA

— E então, o “mistério” do sucesso do livro foi descoberto? A mulher escondida na professora foi, afinal, desvelada?

NARRADORA

— Enquanto professora-mulher, “autorizei-me” a exercitar um “juízo crítico” sobre o livro de Alicia, sentindo-me também autorizada por ela a fazer este tipo de juízo que ela chama de “*atividade de pensar e de aprender*” (p.93,p.131), ao perguntar no cruzamento de suas palavras, de sua fala — O que ela diz? Coloquei-me como “aprendente” e ela como “ensinante”, bem ao seu gosto. Então, Alicia “mostrou e guardou” e eu “olhei”, não “espiei”(p.172). E, ao olhar, o que encontrei foi uma mulher, uma professora (ou melhor, uma “ensinante”) que têm sido produzidas e se produzem como “patológicas”, mas que podem chegar a ser “normais”, ao estilo de um certo fazer-dizer (psico)pedagógico com função historicamente normalizadora

e, por isto mesmo, reguladora e corretiva.

“A” MULHER

— Quer dizer que, depois disto tudo, vou continuar sendo esta figura fantasmagórica, meio pendurada nesta aí? (*Fazendo com a cabeça um movimento depreciativo em direção à Professora.*)

“A” PROFESSORA (*Angustada. Balbuciando entre-dentes, por causa do zíper, que começa de vez a se fechar:*)

— E eu? Continuarei sem saber da “outra-de-mim”? Sem sexo, sem corpo, sem olhos, sem voz? Sem saber, por fim, o que será que me bole por dentro?

AUTORA (*Entrando de forma inopinada e, desde o umbral da porta, lendo a última frase do Livro-Falante, p.182*)

— “(...) **creio que temos que pensar nossa história; o que os demais fizeram conosco pode ter sido mais ou menos daninho, mas trata-se de ver o que nós fazemos com esta história que recebemos ...**”

FIM

Notas

1. Situando-me como NARRADORA desta resenha-peça teatral, não tenho a mínima vontade, nem qualquer pretensão de “dizer a verdade” sobre o livro de Alicia Fernández, mesmo porque isto seria impossível. O que farei é somente narrar de uma das tantas maneiras possíveis e, para tanto, ficarei lembrando de Walter Benjamin, quando escreve a respeito da função da narração: “... a narração não tem a pretensão de transmitir um acontecimento, pura e simplesmente (como a informação o faz), integra-o à vida do narrador para passá-lo ao ouvinte como experiência. Nela ficam impressas as marcas do narrador como os vestígios das mãos do oleiro no vaso de argila”. (Apud Levy, 1993, p.36.)
2. Lembrança livre de uma crônica do autor, no jornal Zero-Hora, 1994.
3. Para traçar, com rigor, a situação atual do campo discursivo (psico)pedagógico, seria imprescindível, de meu ponto de vista, trabalhar genealógicamente suas práticas discursivas e não discursivas. Operação da qual abdicó, no momento, por extrapolar os limites desta resenha.
4. Forma de grafia estabelecida por Lajonquière.

5. Que não deixou, em nenhum momento, de traduzir uma necessidade prática de moralização.
6. “Aquilo que se estabelece como base ou medida para a realização ou a avaliação de alguma coisa” (Dicionário Aurélio).
7. Apresento elementos analíticos para a discussão da problemática de normalização no texto “Relações de Poder e Ética na Instituição Escolar”, em *Escritos de la Infancia*, do Centro Lydia Coriat, de Buenos Aires. (No prelo.) Ver também o exemplar artigo de Leandro de Lajonquière (1994) “Deficiências Sensoriais e Subjetividade: Notas Críticas à Ideologia Reabilitadora”, onde o autor procede a uma genealogia da ideologia reabilitadora, como um invento dos séculos XVII e XVIII, que estabelece o dilema linear e iluminista — eliminação no real X reabilitação dos indivíduos portadores de deficiência. Dilema do qual a sociedade ocidental moderna encontra saídas “científicas”, cuja exemplaridade (psico)pedagógica pode ser encontrada no trabalho médico-moral realizado por Jean Itard com o Selvagem de Aveyron — Victor. Ver também Lajonquière (1992a,b) e Maud Mannoni (1982).
8. Embora, em meu entendimento, prossiga adotando como pauta comum para sua produção discursiva, o critério de maior ou menor aproximação do sujeito-aprendente ao padrão estabelecido de normalidade cultural.
9. Ou então, numa variação, por integrar a psicanálise com a psicologia sócio-histórica de Vygotsky.
10. Há ainda uma linha representada pelo francês Jean-Marie Dolle (1987), que propõe a homologação entre Freud e Piaget, formulando a estruturação de um desenvolvimento sequencial psíquico, num paralelismo com a teoria dos estágios cognitivos piagetianos.
11. Como é o caso de Sara Pain (1987) e de Alicia Fernández (1987,1994).
12. Como nas posições clínicas de Evelyn Levy (1985, 1990).
13. Para esta discussão, remeto a leitora/o leitor para o livro de Serge André (1987) “O que quer uma mulher”?

Interlocutoras/es

- ANDRÉ, Serge. *O que quer uma mulher?* RJ: Zahar, 1987.
- BRAUNSTEIN, Néstor A. et alii. *Psicología: ideología y ciencia*. Bs.As.: Siglo XXI, 1989.
- BUARQUE, Chico. *Letra e música I*. SP: Companhia das Letras, 1989.
- CORAZZA, Sandra M. Relações de poder e ética na instituição escolar. *Escritos de la Infancia*. Centro Lydia Coriat de Buenos Aires, 1995. (No prelo.)
- DOLLE, Jean-Marie. *Au delà de Freud et Piaget. Jalons pour de nouvelles perspectives en Psychologie*. Paris: Privat, 1987.
- FERNÁNDEZ, Alicia. *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico e niño y su familia*. Bs.As.: Nueva Visión, 1987.

- _____. *La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Una lectura psicopedagógica del ser mujer; la corporeidad y el aprendizaje*. Bs.As.: Nueva Visión, 1992.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. O legado pedagógico de Jean Itard. (A pedagogia: ciência ou arte? *Educação e Filosofia*. Uberlândia, 6(12):37-51, jan./dez. 1992a.
- _____. *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber*. RJ: Vozes, 1992b.
- _____. Deficiências sensoriais e subjetividade: notas críticas à ideologia reabilitadora. *Educação & Sociedade*. n° 48, agosto/94. pp.304-25.
- LEVY, David. Psicanálise e experiência narrativa. *Pulsional*. Boletim do Centro de Psicanálise, São Paulo, ano VI, n.53, set.93, pp.32-7.
- LEVY, Evelyn. La construcción del conocimiento en la relación con otro. *Centro de Salud Mental*, n° 3, 1985. pp.50-60.
- _____. De la significación a la intervención en la clínica psicopedagógica hospitalaria. *Conferência das 5tas. Jornadas Nacionales sobre Problemas de Aprendizaje, Tendências Actuales de la Psicopedagogia*, 1990. (Mimeo.)
- MANNONI, Maud. *A teoria como ficção*. RJ: Campus, 1982.
- PAÍN, Sara. *A função da ignorância*. POA: Artes Médicas, 1987. (Vol. 1 e 2.)
- VARELA, Julia. El triunfo de las pedagogías psicológicas. *Cuadernos de Pedagogía*, 198, dez.1991. pp.56-9.
- WALKERDINE, Valerie. Developmental psychology and the child-centered-pedagogy: the inertion of Piaget into early education. In: HENRIQUES, J. et alii. *Changing the subject*. Londres: Methuen, 1984.

Sandra Mara Corazza é professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS.

Endereço para correspondência:
Rua João Berutti, 185 - Chácara das Pedras
91.330-370 - Porto Alegre - RS