

ORTOPEDIZANDO OS CORPOS: PARADOXOS DA MODERNIDADE

Maria Isabel Lopes¹

Resumo: Este artigo se ocupa da análise dos discursos psicopedagógicos de algumas obras do mercado psi atual. Seu objetivo é mostrar como esses discursos, ao prescreverem sobre o diagnóstico psicopedagógico, produzem uma psicopedagogia que se constitui como uma ortopedia. Trata-se de uma psicopedagogia específica, fabricada nas malhas de um discurso psicopedagógico que produz um sujeito determinado. Ao tomar como objeto de estudo os discursos que produzem a psicopedagogia como uma ortopedia, este texto está tratando de governo, de uma ação sobre a ação dos outros; um governo que age tanto sobre a atividade do profissional da psicopedagogia, por meio de uma formação específica, como também captura a família e o sujeito criado pelo discurso psicopedagógico. Trata-se, portanto, de um poder que incita, que produz o que a psicopedagoga deve ser e saber, e que direciona suas ações numa operação que não cessa, até que todos [profissional, família e sujeito] sejam atingidos, atravessados por ela. Para a realização das análises que desenvolvo neste trabalho, usei algumas formulações do filósofo francês Michel Foucault, bem como de outros autores pós-estruturalistas. Compõem o *corpus* desta pesquisa as seguintes obras: *Psicopedagogia clínica - uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*, de Maria Lúcia L. Weiss; *A inteligência aprisionada - abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*, de Alicia Fernández; e *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*, de Sara Paín.

Palavras-chave: Psicopedagogia. Governo. Ortopedia.

ORTHOPEDYZING BODIES: PARADOXES OF MODERNITY

Abstract: This paper aims at analyzing the psychopedagogical discourse of some works available in the “psycho” market now. Its purpose is to show how these discourses, when they prescribe about the psychopedagogical diagnosis, produce a psychopedagogogy that constitutes itself as orthopedics. It is specific psychopedagogogy, made in the mesh of a psychopedagogical discourse that produces a certain subject. When studying the discourses that produce the psychopedagogogy as orthopedics, this paper refers to government, to an action on the other’s action; to a government that acts on the psychopedagogical professional activities, through a specific formation, and also captures the family and the subject created by the psychopedagogical discourse. Therefore, it is about a power that incites, that produces what the psychopedagogue has to be and has to know, and that leads

1 Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003). Atualmente é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS. Psicopedagoga clínica e institucional e professora visitante do Centro Universitário UNIVATES.

his/her actions in an operation that does not stop unless all of them (professional, family and subject) are reached, crossed by it. For the analyses developed in this paper I used some of the French philosopher Michel Foucault's formulations, as well as other post-structuralist authors'. The corpus of this research consists of the following books: "Clinic psychopedagogy – a diagnostic vision of school learning problems" by Maria Lúcia L. Weiss; "The imprisoned intelligence - clinical psychopedagogical approach of the child and his/her family" by Alicia Fernandez; and "Diagnosis and treatment of learning problems" by Sara Paim.

Keywords: Psychology. Government. Orthopedics.

COMEÇOS E RUPTURAS

Ao analisar os discursos psicopedagógicos, pretendo vê-los numa aproximação com Michel Foucault. Mas seguir as trilhas do pensamento de Foucault é tarefa complexa, visto que ele próprio não pretendeu servir de modelo, não se preocupou em deixar métodos para análises futuras; pelo contrário, suas reflexões caracterizavam-se como ensinamentos àqueles que pretendem se libertar da submissão a filiações teóricas e desejam sentir-se mais livres para questionar os pressupostos dos saberes constituídos.

Na sua aula inaugural de 1976, no Collège de France, ele próprio afirmou aos seus alunos para não considerarem as aulas como reuniões de ensino, mas como prestação de contas do trabalho que estava desenvolvendo; as reuniões deveriam ser consideradas como um espaço de liberdade, em que deveriam ser aproveitadas pistas de pesquisa. A respeito de suas formulações, Foucault (1999a, p. 88) as considerou como uma caixa de ferramentas: as pessoas poderiam "abri-las, servir-se de uma frase, de uma idéia, de uma análise como se fossem torqueses ou alicates para cortar, desqualificar, romper os sistemas de poder".

Para Foucault, o poder é constituído por múltiplas relações de força disseminadas na sociedade. Ao invés de pensar o poder como "uma questão de quem governa (ou é governado - o conceito de soberania do poder)" (POPKEWITZ, 2001, p. 26), podemos pensá-lo como uma prática social e, como tal, constituído historicamente. Dito de outra forma, o poder não é "algo" que se possui como soberania²: é algo que se exerce. O poder, na perspectiva foucaultiana, "não é necessariamente repressivo uma vez que incita, induz, seduz [...], é exercido ou praticado em vez de possuído, e, assim, circula, passando através da força a ele relacionada" (GORE, 1994, p. 11-12).

2 Popkewitz (1998) explica que a concepção de poder como soberania "busca identificar as 'origens' ou raízes do poder, fazendo uma classificação entre aqueles grupos que estruturalmente dominam e aqueles que são reprimidos. Embora a noção de poder como soberania proporcione certos *insights*, ela ignora ou deixa de reconhecer as qualidades disciplinares e produtivas do poder no processo de construção da pessoa autônoma e auto-reflexiva" (p.98).

Ao abandonar a concepção negativa de poder, esse filósofo chama a atenção para a sua produtividade:

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso (FOUCAULT, 1995a).

Ao me aproximar de formulações como essas, foi possível ver a psicopedagogia como uma invenção que se constitui de diferentes formas, como um espaço que se modifica de acordo com as políticas de organização da sociedade. A cada momento, as condições de possibilidade do discurso psi fazem com que a psicopedagogia se manifeste de maneira diferente, caracterizando-se como um espaço estrategicamente³ fabricado num sistema complexo de relações de poder.

Foi possível ver, ainda, que a psicopedagogia constitui-se como um *dispositivo*⁴ de poder fortemente imbricado no processo de regulação social. Os discursos psicopedagógicos que prescrevem o diagnóstico psicopedagógico surgem em determinados momentos da organização da sociedade - como parte do processo de regulação social -, inscrevendo-se em reformas educacionais e em transformações mais amplas.

Acompanhando as formulações fiquei inclinada a focalizar os discursos psicopedagógicos que produzem a psicopedagogia enquanto prática. A partir das leituras que realizei sobre a produção do discurso, em Foucault (1999b), minha tentativa foi fazer ver os discursos psicopedagógicos. Como diz o próprio autor sobre a maneira de ver o discurso,

[...] teria chegado o momento de considerar esses fatos de discurso, não mais simplesmente sob seu aspecto lingüístico, mas de certa forma,...,como jogos

3 Para Foucault (1995a, p. 247), “a palavra estratégia é corretamente empregada em três sentidos. Primeiramente, para designar a escolha dos meios empregados para se chegar a um fim; trata-se da racionalidade empregada para atingirmos um objetivo. Para designar a maneira pela qual um parceiro, num jogo dado, age em função daquilo que ele pensa dever ser a ação dos outros, e daquilo que ele acredita que os outros pensarão ser a dele; em suma, a maneira pela qual tentamos ter uma vantagem sobre o outro. Enfim, para designar o conjunto dos procedimentos utilizados num confronto para privar o adversário dos seus meios de combate e reduzi-lo a renunciar à luta; trata-se, então dos meios destinados a obter a vitória. Estas três significações se reúnem nas situações de [confronto] - guerra ou jogo - onde o objetivo é agir sobre um adversário de tal modo que a luta lhe seja impossível. A estratégia se define então pela escolha das soluções ‘vencedoras’”.

4 Por dispositivo, Foucault (1995a), entende uma rede que se estabelece entre vários elementos, tais como “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (p.244). Sua função é a de, num determinado momento histórico, responder a uma “urgência”, uma “função estratégica dominante” (idem).

(games), jogos estratégicos, de ação e de reação, de pergunta e de resposta, de dominação e de esquivia, como também de luta (FOUCAULT, 1999b, p. 9).

Daí que, nessa perspectiva, os discursos não podem mais ser concebidos simplesmente como uma forma de descrever e interpretar a realidade. Como diz Foucault (2000), “eles próprios constituem, produzem as coisas de que falam”.

As considerações realizadas até aqui têm o propósito de falar da trajetória que percorri rumo ao delineamento do meu objeto de estudo. Nesse percurso, descartei a perspectiva de estudar o curso de Psicopedagogia e escolhi, entre outras possibilidades que vislumbrei, o desafio de pensar sobre os discursos psicopedagógicos.

O OUTRO DA PSICOPEDAGOGIA

A proposição deste trabalho é poder colocar em suspenso certos ditos sobre os sujeitos com “dificuldades de aprendizagem”; é poder, como diz Skliar (2000, p. 164), “nos interrogarmos sobre nossas representações acerca da alteridade, dos estereótipos que nos convertem em aliados de certos discursos e práticas culturais tanto politicamente corretas quanto sensivelmente confusas”.

Tentar desnaturalizar ideias hegemônicas calcadas no discurso científico, saberes em que o **mesmo** é narrado como “completo” e o **outro** como “incompleto”, não é uma tarefa fácil. Talvez fosse mais tranquilo se elege-se um saber psicopedagógico como o verdadeiro, se acreditasse que fosse possível conviver harmonicamente com a diferença ou, ainda, fazer uso dos artefatos psicopedagógicos sem ao menos questioná-los. Com certeza seria mais tranquilo acreditar que pedra é pedra, mas isso envolveria um esquecimento. Como dizia Nietzsche (1983b), “é graças à sua capacidade de esquecimento que o homem pode chegar a crer que possui uma verdade”.

Nos discursos psicopedagógicos, a alteridade, ou seja, o outro é sempre narrado como o outro da falta, o segundo da relação, já que o primeiro é o mesmo, projetado como o normal, o padrão, o certo, o que tem algo que no outro falta. Com isso, cria-se, inventa-se o território da alteridade, o território da alteridade “anormal”. Segundo Skliar (2002a, p. 113),

Há um outro, no meio de nossas temporalidades e de nossas espacialidades, que foi e é todavia inventado, produzido, fabricado, (re)conhecido, olhado, representado e institucionalmente governado em termos daquilo que poderia denominar-se como um outro ‘deficiente’, uma alteridade ‘deficiente’ ou, ainda que não seja a mesma coisa, um outro ‘anormal’, uma alteridade ‘anormal’.⁵

O outro da psicopedagogia é, pois, inventado, narrado, pensado e percebido como um corpo incontrolável, um corpo que se traduz em um órgão, ou um corpo que é apenas cognição ou ainda um corpo desejante. O que resta a esse corpo que se reduziu a uma região cerebral? Quanto esse corpo irrita, perturba, por ser ele

5 Traduzido por mim.

incorrigível? Quanto mais tentamos capturá-lo, domesticá-lo, tanto mais irreduzível ele parece ser.

Trata-se de um outro que irrita a *secular* imaginação da mesmidade - tão improvável quanto impossível - em relação a um corpo perfeito, uma inteligência compacta, rítmica e erudita, uma sexualidade tão única e determinada como constante, em aprendizagem veloz, curricular e consciente - ainda que não em demasia -, uma língua capaz de ser somente monolíngüe, e de dizer aquilo que todos querem ouvir (SKLIAR, 2002a, p. 114).

Esse outro irreduzível inventado, narrado (pela mesmidade), é capturado, visualizado nas minúcias, passando assim a ser um outro concreto. É esse outro concreto que será ortopedizado por diferentes artefatos psicopedagógicos, médicos, psicológicos, fonoaudiológicos, pedagógicos... Criam-se diferentes estratégias para corrigir sua hiperatividade, desatenção, surdez, dislexia, autismo, esquizofrenia, para corrigir seus problemas de aprendizagem. Para cada uma dessas anomalias, aplica-se o tratamento adequado a fim de interrompê-las, curá-las ou reeducá-las, conforme o ponto de vista de cada área.

Sendo assim, é preciso olhar com mais atenção para esses discursos que não só inventam, como vimos, esse outro anormal, deficiente, como também descrevem detalhadamente o normal, o mesmo. Conforme Silva (1997, p. 6), “deficiência e normalidade formam parte de uma mesma matriz de poder”.

Ao fazerem parte da “mesma matriz de poder”, deficiência e normalidade são produzidas e, portanto, inventadas por discursos similares e justapostos. Geralmente, veem-se deficiência e normalidade como palavras distintas e opostas; no entanto, fazem parte de uma lógica binária.

CAPTURANDO O OUTRO

Na análise dos enunciados presentes no diagnóstico psicopedagógico propostos por Frenández, Weiss e Paín, foi possível ver a família colocada sob o foco da observação de diferentes modos de operar os instrumentos da psicopedagogia. Nesta seção, apresento enunciados que dão visibilidade à criança.

Weiss (2002, p. 71), ao propor “o uso do lúdico no diagnóstico psicopedagógico”, diz:

Todo o profissional que trabalha com crianças sempre sente que é indispensável haver um espaço e tempo para a criança brincar e assim melhor se comunicar, se revelar: o médico que cria jogos com objetos do consultório, o vendedor que provoca uma brincadeira com o comprador-mirim, o professor que possibilita situações lúdicas em sala de aula, etc. são exemplos claros desta situação. No trabalho psicopedagógico, chega-se às mesmas conclusões, quer seja no diagnóstico, quer no tratamento. Empregamos a palavra lúdico ao longo do texto no sentido do processo de ‘jogar’, ‘brincar’, ‘representar’ e ‘dramatizar’, como condutas semelhantes na vida infantil.

Tal proposta, ao tratar do “uso do lúdico” no diagnóstico e no tratamento psicopedagógico, como uma prática comum ao médico, ao vendedor e ao professor, busca mostrá-la como algo “natural” e apropriado, portanto, à “natureza infantil”.

Busca também, como Winnicott (1975), uma visão mais “integradora” do brincar e do descobrir-se. Nas suas próprias palavras:

É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*) (WEISS, 2002, p. 72).

Ainda mais: é no brincar que “a criança constrói um espaço de experimentação, de transição entre o mundo interno e externo” (WEISS, 2002, p. 72).

Essa área intermediária de experiência, incontestada quanto a pertencer à realidade interna ou externa (compartilhada), constitui a parte maior da experiência do bebê e, através da vida, é conservada na experimentação intensa que diz respeito às artes, à religião, ao viver imaginativo e ao trabalho científico criador (WEISS, 2002, p. 72).

Conforme Weiss (2002), a utilização do ludodiagnóstico é fato comum na clínica infantil. O campo e colaboradores apresentam um modelo detalhado da “Hora do Jogo Diagnóstico”. Na área da Psicopedagogia, encontra-se também estruturado um modelo de “Hora do Jogo” (PAÍN, 1986); contextualizado de uma outra forma, esta aparece também no DIFAJ (FERNÁNDEZ, 1990). Para Weiss (2002, p. 72), a proposta “*não era apresentar apenas mais um modelo de sessão lúdica, mas sim de recortar também alguns aspectos desse tipo de trabalho ao longo do processo diagnóstico, de modo a auxiliar o terapeuta na construção de sua forma própria de agir*”.

Assim, “*ao se abrir um espaço de brincar durante o diagnóstico, já se está possibilitando um movimento na direção da saúde, da cura, pois brincar é ‘universal e saudável’*” (WEISS, 2002, p.73). Rompe-se, dessa maneira, a fronteira entre o diagnóstico e o tratamento, já que o próprio diagnóstico passa a ter um caráter terapêutico, o que encontra apoio nas palavras de Winnicott (1975, p. 59): “a psicoterapia se efetua na sobreposição de duas áreas do brincar, a do paciente e a do terapeuta. A psicoterapia trata duas pessoas que brincam juntas”.

O discurso que universaliza e torna saudável o brincar, estrategicamente vai se fortalecendo com argumentos que produzem as subjetividades do profissional da psicopedagogia e da criança submetida à psicopedagogia. Inventa-se um sujeito criança que, por brincar, torna-se criativo e inventa-se; um sujeito profissional que, por realizar este modelo de sessão, torna-se um psicopedagogo competente. Ou seja, capturam-se a criança e o profissional da psicopedagogia nessa sujeição.

Em relação ao desenvolvimento da “Hora do jogo”, Paín (1986, p. 51) especifica e justifica os materiais a serem utilizados:

O material utilizado para esta técnica diagnóstica, quando se trata de diagnosticar o problema de aprendizagem, é predominantemente não figurativo, pois interessa prestar atenção especial ao processo de construção simbólica, mais do que às projeções efetuadas sobre um objeto já determinado pelo seu conteúdo.

Conta-se com uma caixa que contém paralelepípedos de construção, cartões, fita adesiva, clips, tesouras, cordões, cartolina, papéis coloridos, tintas, esponjas, massinha, percevejos etc.

O mesmo autor destaca, a seguir, o que o profissional da psicopedagogia deve descobrir por meio do uso desta técnica diagnóstica.

‘O importante é descobrir como a criança brinca e em casos extremos, em que condições ela é capaz de brincar’. Para garantir que o profissional veja o que deve ver na forma de brincar da criança, a autora sugere os seguintes momentos: primeiro, um inventário, no qual a criança trata de classificar de alguma maneira o conteúdo da caixa; um segundo momento é dedicado à postulação de um jogo, construído em torno de um esboço de seqüência que é um desenvolvimento coerente da hipótese escolhida; e, num terceiro e último momento é realizada a aprendizagem propriamente dita, isto é, que a integração da experiência atual entra no sujeito como conhecimento (PAÍN, 1986, p. 52).

Paín (1986) esclarece, ainda, que é “*impossível encontrar tais realizações em crianças com problemas de aprendizagem*”. As perturbações, segundo ela, podem aparecer em qualquer dos três níveis, acusando a gravidade do déficit. Pode-se observar:

- a) Num primeiro nível, a relação peculiar que a criança estabelece com os objetos;
- b) No segundo nível, o grau de organização que a atividade lúdica apresenta;
- c) No terceiro nível, a possibilidade de integrar num esquema único a conclusão ou resultante do exercício lúdico, e desta forma poder interiorizá-lo como experiência disponível (PAÍN, 1986, p.53-54).

Fernández (1990), por sua vez, dedica um capítulo do seu livro para a “*intervenção da cognição nos testes projetivos*”. Argumenta que “*o processo simbólico é observável a partir de projeções, mostra-se no discurso, na atuação de tipo dramática, nos grafismos, na corporeidade, etc.*”. Segundo ela, “*na projeção também há um aspecto de cognição*” (FERNÁNDEZ, 1990, p. 219). Apresenta as provas projetivas utilizadas no *Children’s Apperception Test* - Teste de Apercepção Infantil (C.A.T.), para criança, organizado por L.S. Bellak; o *Thematic Apperception Test* - Teste de Apercepção Temática (T.A.T.), teste de apercepção temática para adolescentes e adultos, organizado por Henry Murray (desiderativo, gráficos, etc.) e argumenta que, embora

[...] as provas tenham sido desenhadas com objetivos diferentes dos nossos, e a partir, inclusive, de fundamentos teóricos que não compartilhamos, cremos que, mediante um uso mais heterodoxo e uma interpretação de acordo com a nossa modalidade, podem trazer-nos com relativa rapidez dados sobre a articulação entre a elaboração objetivante e a subjetivante (FERNÁNDEZ, 1990, p. 220).

Vemos aqui, mais uma vez, repetir-se e destacar-se a necessidade de uma “*relativa rapidez*” na obtenção dos dados. E a rapidez é destacada por uma questão de economia, no sentido de tempo. Como diz Foucault (1999a), quando se refere à formação da sociedade disciplinar, ligando-a a um certo número de processos históricos no interior dos quais ela tenta definir uma tática de poder, que corresponde a três critérios:

[...] tornar o exercício do poder o menos custoso possível (economicamente, pela parca despesa que acarreta; politicamente, por sua descrição, sua fraca exteriorização, sua relativa invisibilidade, o pouco de resistência que suscita); fazer com que os efeitos desse poder social sejam levados ao seu máximo

de intensidade e estendidos tão longe quanto possível, sem fracasso, nem lacuna; ligar enfim esse crescimento 'econômico' do poder e o rendimento dos aparelhos no interior dos quais se exerce, em suma fazer crescer ao mesmo tempo a docilidade e a utilidade de todos os elementos do sistema (FOUCAULT, 1999a, p.179-180).

Quanto ao uso do C.A.T. para observar a modalidade e significação da aprendizagem, Fernández (1990, p. 223) argumenta que *“está técnica, que consiste em uma série de dez figuras destinadas a apresentar, cada uma delas, cenas com animais, conflitos característicos na infância, costuma ser usada por nós no diagnóstico dos problemas de aprendizagem”*, pois o que interessa observar é como a criança vai se relacionar com temáticas que põem em jogo significações universais da aprendizagem. Quando se apresenta a figura à criança, diz Fernández (1990, p. 223), sugere-se que ela *“relate um conto sobre a mesma, em que ela descreva o que está acontecendo, o que aconteceu e o que vai acontecer depois”*. No uso do C.A.T., o profissional da psicopedagogia e da psicologia deve observar o seguinte:

- a) Se a criança dá uma estrutura ao relato. Se sabe dar-lhe um desfecho;
- b) Se pode designar um herói e fazê-lo passar por uma prova. Diz Paín que a noção de prova é garantido argumento para a criança (Se observarmos os contos clássicos, vemos que não há conto que não tenha uma prova, uma façanha, um momento de perigo que precisa ser resolvido);
- c) Se pode elaborar um argumento e como o faz;
- d) Finalmente, analisaremos o tipo de tema escolhido em relação com as significações do aprender. Observaremos, detidamente, se aparecem situações referidas com o esconder, o ocultar, o roubar, o tirar, o incorporar, ao dar, ao receber (FERNÁNDEZ, 1990 p. 224).

Outra ferramenta proposta por Fernández (1990, p. 224) para o diagnóstico psicopedagógico, é o grafismo. Diz ela que, *“quando desenhamos, também argumentamos e projetamos”*; segue apontando que *“é através de uma série de aquisições cognitivas, que podemos fazer um desenho mais ou menos rico e aproximado do objeto aludido”*.

Para ilustrar a importância da análise do grafismo no diagnóstico psicopedagógico, a autora traz o desenho e os comentários de Amália sobre sua representação de uma *“pessoa aprendendo”*.

Comentários de Amália enquanto desenha: 'Que aprende o quê? Eu não sei fazer bem os desenhos'. 'É uma menina... não sei como se chama. Está parada'. 'Não sei, não me sai, é difícil, não me sairia. Está atravessando a rua, está esperando a mãe que foi em casa buscar alguma coisa em casa. Pensa que a mãe não vem porque está demorando muito'. 'Aqui é onde se espera' (Enquanto isso, desenha algo: poderia ser o poste da parada ou o metro para medir-se?). 'Me disseste que desenhasse uma família que aprende?' 'Está aprendendo a andar sozinha, está esperando para ir à escola. A mãe lhe ensinava que se deve descer na próxima parada' (FERNÁNDEZ, 1990, p. 259-261).

Diante do desenho de Amália e de sua fala, Fernández (1990) faz ver para dizer que *“Amália iniciou o tratamento, achou uma janela por onde escapar à prisão, ao*

atrape de suas possibilidades de aprender, de sua inteligência. Encontrou uma escuta para o seu saber. Poderá alcançar o conhecimento? Este é o nosso desafio". E encerra o comentário dizendo que *"existem muitas Amálias, a algumas das quais poderemos chegar através da psicopedagogia clínica, e outras a partir de uma tarefa de saneamento na instituição educativa e de prevenção em saúde mental"* (FERNÁNDEZ, 1990, p. 261).

As práticas psicopedagógicas, por meio dos momentos diagnósticos aqui relatados, fabricam um agenciamento da conduta infantil. Fazem com que o dispositivo psicopedagógico, por meio de elementos heterogêneos, objetive a anormalidade enquanto unidade estratégica de sua operação e funcionamento. Por meio da anormalidade objetivada, disponibiliza formas e forças que atuam sobre uma parcela da população escolar criança, bem como sobre cada infantil, de modo que ambos, família e criança, encontrem-se com "a normalidade" desejada e prometida.

Para fortalecer minha argumentação, analiso a figura apresentada por Nicolas Andry (1749) em seu livro "A ortopedia ou a Arte de Prevenir e Corrigir, nas crianças, as deformidades do corpo", a qual tomo como uma metáfora dos saberes psicopedagógicos.

Vamos, pois, à descrição da figura do livro de Andry (1749):

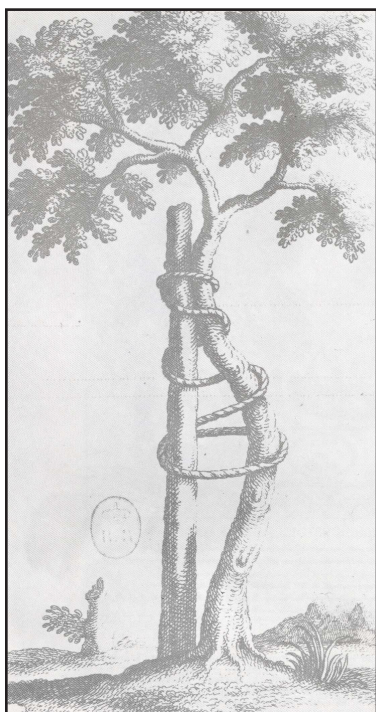


Figura 1 - Figura apresentada por Nicolas Andry (1749) em seu livro "A ortopedia ou a Arte de Prevenir e Corrigir, nas crianças, as deformidades do corpo"

Na figura aparece uma árvore e uma estaca - um pedaço de madeira bem cortada, aparentemente lixada, passando a ideia de que tenha sido polida antes de ser

utilizada como estaca. Dada a sua forma, parece não pertencer à mesma “natureza da árvore”, apesar de ser do mesmo material, a madeira. É que, ao transformar-se em estaca, a madeira passou por um processo de fabricação e, nesta fabricação, houve um momento inicial de seleção. Há toda uma série de ações sobre o tronco escolhido para que ele se transforme numa estaca boa e resistente. Ou seja, não será qualquer madeira que poderá ocupar o lugar da estaca, sob pena de a mesma não poder cumprir sua função de escora.

A estaca como representação do “mesmo”, o sujeito definido como padrão, enquadrado, que já foi moldado e já se encontra, pois, na forma definida como ideal. Como o que é produzido como “ideal” é efeito de um saber estabelecido em relações de poder, “o mesmo” não é fixo: ele é mutável porque cada prática discursiva estabelece, segundo Foucault, um regime de verdade produzindo um determinado “sujeito ideal”.

A árvore da figura apresenta uma copa cheia de folhas, mostrando-se como uma árvore saudável. Com uma raiz fortemente presa ao chão, a denotar um bom alicerce. No entanto, seu tronco apresenta deformações, desvios na sua direção “natural”. Sua deformidade fica visivelmente escancarada ao ser comparada com à retidão da estaca, diante da qual aparece como negação: a negação da direção correta que toda árvore deveria apresentar para ser uma árvore “normal”. Daí que, diante do padrão de normalidade atribuído à estaca, a deformidade do tronco da árvore apareça como anormal, diferente do padrão com o qual deveria coincidir, sendo uma repetição do mesmo. Não coincidindo, aparece como o não-mesmo, como o outro. Contudo, sua alteridade apresenta-se como um problema, na medida em que se estabelece uma estratégia visível (a estaca) para modificá-la e corrigi-la. Como diz Skliar (2002a, p. 133), “o outro foi persuadido para deixar de ser outro; manipulado em cada momento para ir atrás da mesmidade; o outro que foi naturalizado como anormal; e a normalização foi naturalizada”.

O “outro”, o diferente, o anormal é, no entanto, produzido pelo mesmo discurso que produz “o mesmo”. Portanto, ambos estão incluídos na mesma narrativa discursiva. Assim, o discurso que produz “o outro” também não é fixo: varia no tempo e no espaço, conforme o momento histórico e o local em que se dá, ou seja, as relações de poder que conferem hegemonia a um determinado saber, num tempo e num espaço específicos.

Por último, é preciso se deter na corda que entrecruza, na figura, a estaca ao tronco da árvore. No entrelaçamento da corda que une uma à outra, não aparece nem a ponta inicial da corda nem o nó final, o que impossibilita seu desenlace. É esta corda, que envolve tanto o “mesmo” como o “outro”, que uso como metáfora dos saberes psicopedagógicos. Em alguns momentos, essa corda pode ser mais ou menos grossa, de tonalidades diferentes ou até de materiais diferentes. Apesar das diferenças que as constituem, todas têm como fim ortopedizar, moldar, regular, aproximar a árvore da estaca. A corda psicopedagógica que ora é piagetiana, freudiana ou outro saber psi, tem, pois, a finalidade de moldar, regular, aproximar “o outro” do “mesmo”. Cabe à corda, ou seja, à psicopedagogia fazer com que o “outro” se aproxime do “mesmo”. Ainda mais: ela força essa aproximação ao

não permitir que o “outro” se desgarre, ao trazê-lo firme e decididamente para o prumo do “mesmo”, impondo-lhe uma direção, um modo de ser. Tudo se passa como se a diferença do outro, desde que não devidamente governada, tenderá a ser desmesurada, incontornável, incontrolável e, portanto, impensável. Ao se pensar a diferença (o outro) só em relação ao mesmo (à repetição da identidade), ela “permanece, em si mesma, maldita”. Só resta, assim, como diz Deleuze (1988, p. 416), “resgatá-la sob as espécies da razão que a tornam visível e pensável”.

REFERÊNCIAS

- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FERNÁNDEZ, A. **A Inteligência Aprisionada**. Tradução de Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1995a.
- _____. O sujeito e o poder. In DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b.
- _____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1999a.
- _____. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Ed., 1999b.
- _____. **A Ordem do Discurso**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999c. (Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970).
- _____. **Arqueologia do Saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2000.
- GORE, J. M. Foucault e Educação: Fascinantes Desafios. In: SILVA, T. T. (Org.). **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-20.
- NIETZSCHE, F. A gaia ciência. In: LEBRUN, G. (Org.). **Nietzsche**. São Paulo: Editor Victor Civita, 1983a.
- _____. Sobre a verdade e a mentira no sentido extramoral. In: LEBRUN, G. (Org.). **Nietzsche**. São Paulo: Editor Victor Civita, 1983b.
- PAÍN, S. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- POPKEWITZ, T. S. Reforma educacional e construtivismo. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 95-142.
- _____. **Lutando em Defesa da Alma: a política do ensino e a construção do professor**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SKLIAR, C. Os nomes dos outros - Reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 163-178, jul./dez. 2000.
- _____. **Y si el outro no estuviera ahí?** Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002a.

_____. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, ^a C. ; MACEDO, El. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002b. p.196-215.

SILVA, T. T. da. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: _____. (Org.). **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, A. J. (Org.). **Crítica Pós-estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. P. 245-260.

_____. A política e a epistemologia do corpo normalizado. **Espaço**, Rio de Janeiro, v. 8, 1997.

_____. **Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. O Adeus às Metanarrativas Educacionais. . In: _____. (Org.). **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. 3. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1999. p.247-258.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

WINNICOTT, D. M. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.